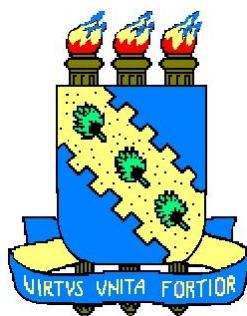


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**FRANCISCO ANTÔNIO DE ARAÚJO E SOUZA**

**AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO**  
**INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES**

**Fortaleza – Ceará**  
**2010**



**FRANCISCO ANTÔNIO DE ARAÚJO E SOUZA**

**AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima

**Fortaleza – Ceará  
2010**

Ficha catalográfica elaborada por:  
Maria Josineide Silva Góis – CRB-3/657  
Universidade Federal do Ceará. Biblioteca de Ciências Humanas

S715a Souza, Francisco Antônio de Araújo e.

Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades. / Francisco Antônio de Araújo e Souza. – Fortaleza, 2010.

636f.: il.; 31 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

1- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL-BRASIL. 2- AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR-BRASIL. 4- PLANEJAMENTO DA UNIVERSIDADE-BRASIL. 5- MISSÃO DA UNIVERSIDADE-BRASIL. 6- SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. I-Lima, Marcos Antônio Martins (Orient.). II-Título.

CDD: 378.010981

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCO ANTÔNIO DE ARAÚJO E SOUZA**

**AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES**

Tese submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida e incentivada, desde que em conformidade com as normas da ética e da atitude científica.

**TESE DEFENDIDA E APROVADA EM: 16 / 12 / 2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima**

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

---

**Prof.<sup>ra</sup> D.<sup>ra</sup> Ana Maria Fontenelle Catrib**

Membro da Banca Examinadora – UNIFOR

---

**Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho**

Membro da Banca Examinadora – UFC

---

**Prof. Ph.D. Brendan Coleman McDonald**

Membro da Banca Examinadora – UFC

---

**Prof. Dr. Adagenor Lobato Ribeiro**

Membro da Banca Examinadora – UFPA

---

**Prof. Ph.D. Jacques Therrien**

Membro da Banca Examinadora – UFC



UFC  
PR/PPGG

## ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO


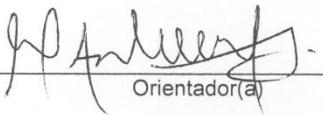
Centro/Faculdade <b>Educação</b>	
Departamento <b>Pós-Graduação em Educação</b>	Curso de Pós-Graduação <b>Doutorado em Educação</b>
Ata da Sessão de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) <b>Francisco Antonio de Araújo e Souza</b>	
Realizada no Dia <b>Dezesseis de dezembro de 2010</b>	

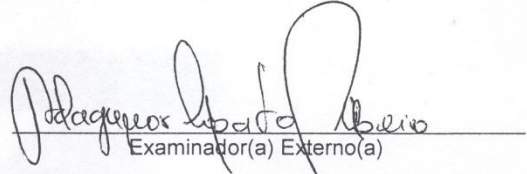
- 01 Às quatorze horas e trinta minutos do dia
- 02 Dezesseis de dezembro de 2010
- 03 realizou-se a sessão de defesa da banca examinadora da tese de doutorado deste curso de
- 04 pós-graduação, de autoria do aluno(a) Francisco Antonio de Araújo e Souza
- 05 O trabalho tinha como título: Avaliação e planejamento para desenvolvimento institucional
- 06 de universidades.
- 07
- 08 Compunham a banca examinadora os professores doutores Marcos Antonio Martins Lima
- 09 (UFC) orientador(a), Adagenor Lobato Ribeiro (UFPA), Ana Maria Fontenelle Catrib
- 10 (UNIFOR), Brendan Coleman McDonald (UFC), Jacques Therrien (UFC)
- 11 e Nicolino Trompieri Filho (UFC) A sessão foi aberta pelo(a) professor(a) doutor(a)
- 12 Marcos Antonio Martins Lima representante do Coordenador(a)
- 13 do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que apresentou a banca examinadora e
- 14 passou a palavra para o(a) orientador(a), a fim de que apresentasse o(a) candidato(a). Após a
- 15 exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição do(a) doutorado(a). O primeiro examinador
- 16 foi o professor(a) doutor(a) ADAGENOR LOBATO RIBEIRO (UFPA)
- 17 Em seguida procederam a arguição os professores doutores ANA MARIA FONTENELE CATRIB,
- 18 BRENDAN COLEMAN MCDONALD, JACQUES THERRIEN
- 19 e MICOLINO TROMPIERI FILHO
- 20 Logo após a banca examinadora se reuniu secretamente a fim de avaliar o desempenho do(a)
- 21 Doutorando(a). A banca examinadora, após apreciação da relevância da tese,
- 22 decidiu por sua aprovação por unanimidade (100%) o trabalho do(a) aluno(a).

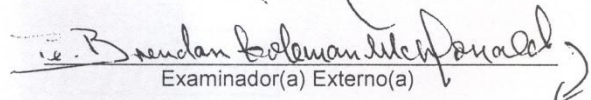


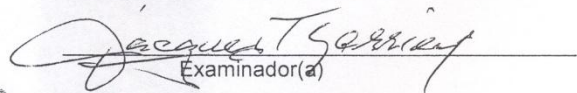
- 23 Nada mais havendo a relatar a sessão foi encerrada às **19:00 h.**
- 22 E eu Marcos Antonio Martins Lima
- 23 Presidente da Comissão, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim
- 24 e pelos demais membros da banca examinadora.

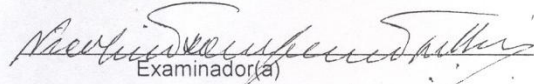
Fortaleza, 16 de Dezembro de 2010.

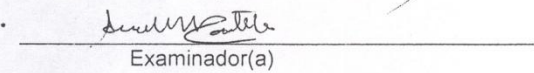
  
  
 Orientador(a)

  
 Examinador(a) Externo(a)

  
 Examinador(a) Externo(a)

  
 Examinador(a)

  
 Examinador(a)

  
 Examinador(a)

B. TAB. DE NOTAS E PROTESTO DE  
 TAB. AGUIAR- Fortaleza-CE/Tel:85-  
 INVALIDO SOMENTE COM SELDO DE AUT

Reconhecido por SEMELHANÇA a firm  
 1174x6503-MARCOS ANTONIO MARTI  
 LIMA,  
 Fortaleza-06 de Janeiro de 2011

É testemunha da verdade.

  
 PAULO TEIXEIRA FILHO  
 ESCRIVENTE AUTORIZADO

**Seio de Autenticidade**  
 TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO  
 ESTADO DO CEARÁ

3A1V 02  
 RECONHECIMENTO  
 DE FIRMA  
 Nº 12.898.230

Autenticado para os devidos efeitos a pres  
 cópia reprográfica do documento que me  
 apresentou em cartório pela parte interesada

Av. Des. Moreira  
 Nº 1000-A  
 3466-7777  
 FORTALEZA  
 CEARÁ

06 JAN. 2011

Área Caroline da Costa Silva  
 Paulo Teixeira Filho  
 Gutemberg Pereira Fernandes  
 José Ednélio da Costa Silva

**Seio de Autenticidade**  
 TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO  
 ESTADO DO CEARÁ

UKDK 03  
 AUTENTICAÇÃO  
 Nº EC 948.899

# DEDICATÓRIA

Aos meus estudantes:

Apenas por eles continuo a me dedicar à Educação.

Aos meus queridos irmãos, Luz Maria, Charles, Emanuel e Jorge:

Mesmo longe, nos momentos difíceis, sei que sempre estão comigo.

Aos meus pais (*in memoriam*):

À D. Hilda, por sua determinação e esforços em nossa educação.

Ao Prof. Daltro pela inspiração e estímulo à vida docente.

É impossível citar – e agradecer a – todas as pessoas com quem convivi... e que  
me ensinaram e inspiraram.

Entretanto, por compreender como nossa vida se faz por meio de outras e essas  
por meio da nossa, reconheço o enorme privilégio de ter convivido com todas  
as pessoas, sem exceção, sem o que eu não estaria aqui agradecendo.

Não apenas por dever de ética acadêmica, mas por uma questão de honra e  
reconhecimento, cito explicitamente as obras de meus mais recentes mestres.

Implicitamente, também por reconhecimento e honra, invoco os demais,  
pois, mesmo ausentes, todos estão presentes  
em cada palavra, cada ideia, cada lembrança...

Pois nossas vidas são mais do que nossas existências.



## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, por sua contribuição ao desenvolvimento do Ceará e do Nordeste do Brasil.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima, pelo convívio fraterno, valiosa e rigorosa orientação, rica em sugestões e ideias, oferecidas durante todos os momentos do estudo e após as leituras de rascunhos dos capítulos. Os erros e equívocos que porventura persistam, certamente dever-se-ão à inobservância de recomendações dele recebidas.

Ao Prof. Ph.D. Jacques Therrien, por cuja mão atravessei o rio.

Ao Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho, sempre presente, comigo e com todos.

Ao Prof. Dr. Adagenor Lobato Ribeiro, quem primeiro me apresentou, com seu trabalho docente, o mundo da universidade.

Ao Prof. Ph.D. Brendan Coleman McDonald, pela confiança e serenidade ao enfrentar os desafios de uma universidade no Nordeste do Brasil.

Aos profissionais da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Adalgisa, a Geisa, a Nataly, o Sérgio e o Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, eis uma equipe!

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará com quem convivi e tive a oportunidade de refletir sobre o sentido da educação e da vida, nessa curta jornada, somente suportada porque estiveram comigo.

Ao Prof. Dr. José Dias Sobrinho, pelo estímulo e compartilhamento de sua visão sobre a educação e a universidade brasileira.

Às instituições onde aprendi a conhecer fazendo; onde aprendi a ser convivendo... pelos piores e melhores caminhos.

Aos companheiros de um cotidiano cearense tão árduo, embora rico em experiências e circunstâncias; todas agregadas emocional e racionalmente a esse esforço que, para além de meu crescimento intelectual, procura compreender algo sobre o desenvolvimento humano. Aquele que, às cegas (mas com lanterna à mão), ainda busco.

*Raboni, ut videam*

Bartimeu *in* Mc 10, 46-52

## RESUMO

Elaborar o conceito de desenvolvimento institucional para a universidade brasileira contemporânea constitui um considerável desafio: por ser uma questão recente, suas bases conceituais ainda não estão consolidadas, inexistindo estudos e pesquisas que indiquem características, obstáculos e evidências desse fenômeno. Esta tese, iniciada como estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), procura abordar esse problema como categoria central, para propor, por meio das categorias de análise “Avaliação”, “Planejamento” e “Sinaes”, um modelo de desenvolvimento institucional que venha a indicar como pressuposto, para além da qualidade das dimensões da universidade baseada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a sua pertinência social. Com essa intenção, buscaram-se, nas missões enunciadas pelas universidades brasileiras, os principais referentes, enquanto elementos, funções ou estruturas, os quais foram organizados em vinte categorias de análise, possibilitando, assim, caracterizar a universidade brasileira contemporânea com base em sua missão enquanto razão de ser institucional. Nessa análise, constatou-se que, com maior frequência a universidade brasileira se caracteriza por oferecer “Ensino, Pesquisa e Extensão”, “Saber & Conhecimento” e “Formação Humanística & Profissional”, com os propósitos de: “Desenvolvimento & Progresso”, “Sociedade & Comunidade”, “Inclusão Social & Cidadania”. Com base nessa compreensão do campo temático, pela multirreferencialidade e pela transdisciplinaridade, caracterizou-se o processo de desenvolvimento institucional da universidade e seus obstáculos, chegando-se às concepções de sociedade, sujeito e instituição, para propor um modelo em que fosse superado o principal obstáculo ao desenvolvimento institucional, identificado como a desarticulação entre os macroprocessos de avaliação e planejamento institucional. Para contextualizar a educação no mundo e no Brasil, foram analisados os indicadores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, consignados no relatório *Education at a Glance: Indicators Report OECD 2007*, com base no modelo CIPP, proposto por Stufflebeam, com resultados apresentados na forma de tabelas, diagramas e gráficos. Assim, o modelo proposto é uma primeira aproximação para análise do desenvolvimento institucional da universidade brasileira contemporânea, numa perspectiva sócio-histórica, organizada pelas análises sistêmica, crítica e institucional, que constatou ser a cultura o principal fator nesse fenômeno; não haver apenas um único modelo para o desenvolvimento institucional da universidade; ser necessária uma missão, como razão para ação, capaz de orientar a universidade, seu corpo social e seu projeto político e pedagógico nas seguintes direções: do sistema econômico à sociedade; da organização à instituição; do indivíduo-agente ao sujeito-cidadão. Uma missão que realinhe seus objetivos e projetos institucionais para além do ensino, da pesquisa e da extensão.

### **Palavras-chave:**

Educação superior. Universidade. Desenvolvimento institucional. Avaliação e planejamento.

## ***ABSTRACT***

Finding an adequate concept for institutional development in a contemporary Brazilian university is a considerable challenge. Not only because it is a relatively new study, with a conceptual ground work not yet consolidated; but also because there are very few studies or research available indicating certain features, obstacles and evidence of this phenomenon. This thesis began as a study conducted in the Graduate Program in Education in the Federal University of Ceará (UFC) and aimed to address institutional development as a central theme in order to propose through analysis, categories and systems such as "Assessment", "Planning" and "Sinaes" (Brazilian National System for the Assessment of Higher Education), a model for institutional development which will help transcend the quality of of Brazilian universities based on Sinaes, especially in the field of social relevance. With this in view, research was carried out into the clearly stated missions of Brazilian universities looking for the main references, elements, functions and structures, which were then organized into twenty categories for analysis. This enabled us to describe the features of contemporary Brazilian universities based on their objectives and what these represented to them as an institution. In our analysis it became evident that some of the most common features of Brazilian universities was providing "Teaching, Research and Extension"; "Learning and Knowledge" and "Humanistic and Professional Education" aiming at: "Development and Progress", "Society and Community", "Social Inclusion and Citizenship". Based on that understanding of the thematic field with its multitude of references and subjects, we described the universities institutional development processes and their obstacles by arriving at the concepts of society, individual and institutional in order to propose a model in which the main obstacle to institutional development could be overcome, that is the incoherence between the macro-processes of institutional assessment and planning. In order to contextualize education in the world and in Brazil, we analyzed the Organization for Economic Co-operation and Development indicators listed in the report *Education at a Glance: Indicators Report OECD 2007*, based on the CIPP model proposed by Stufflebeam and with results presented in tables, diagrams and graphs. Therefore, the model we propose is an initial comparison for analyzing the institutional development of contemporary Brazilian universities through a social-historical perspective and organized according to systemic, critical and institutional analysis. The conclusion is that culture is the main factor in this phenomenon. There is not only one model for the institutional development of universities; it is therefore necessary to have a mission as a reason for action which can guide the university, its social body and its political and pedagogical projects in the following directions: from an economic system to society; from organization to the institution; from the individual-agent to the subject-citizen. A mission that realigns its institutional goals and projects beyond teaching, research and extension.

### **Keywords:**

Higher education. University. Institutional development. Assessment and planning.

## ***RESUMEN***

Elaborar el concepto de desarrollo institucional para la universidad brasileña contemporánea constituye un considerable desafío: por tratarse de una cuestión reciente, sus bases conceptuales aún no están consolidadas, no existiendo estudios o investigaciones que indiquen características, obstáculos y evidencias de este fenómeno. Esta tesis, iniciada como un estudio en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Ceará (UFC), busca abordar este problema como categoría central, para proponer, por medio de las categorías de análisis “Evaluación”, “Planificación” y “Sinaes” (Sistema Nacional de Evaluación Superior), un modelo de desarrollo institucional que señale como presupuesto, más allá de la calidad de las dimensiones de la universidad basada en el Sinaes, su pertinencia social. Con esta intención, se buscaron, en las misiones enunciadas por las universidades brasileñas, los principales referentes, en la forma de elementos, funciones o estructuras, los cuales se organizaron en veinte categorías de análisis que permiten caracterizar a la universidad brasileña contemporánea con base en su misión en cuanto razón de ser institucional. En este análisis se constató que, con mayor frecuencia, la universidad brasileña se caracteriza por ofrecer “Enseñanza, Investigación y Extensión”, “Saber y Conocimiento” y “Formación Humanística y Profesional” con los fines de “Desarrollo y Progreso”, “Sociedad y Comunidad”, “Inclusión Social y Ciudadanía”. Con base en esa comprensión del campo temático, por la multirreferencialidad y la transdisciplinariedad, se caracterizó el proceso de desarrollo institucional de la universidad y sus obstáculos, llegándose a las concepciones de sociedad, sujeto e institución, para proponer un modelo en el que se superase el principal obstáculo al desarrollo institucional, identificado como la desarticulación entre los macroprocesos de evaluación y planificación institucional. Para contextualizar la educación en el mundo y en Brasil, se analizaron los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, consignados en el informe *Education at a Glance: Indicators Report OECD 2007*, con base en el modelo CIPP, propuesto por Stufflebeam, con resultados presentados en forma de tablas, diagramas y gráficos. Así, el modelo propuesto es una primera aproximación para analizar el desarrollo institucional de la universidad brasileña contemporánea en una perspectiva sociohistórica, organizada por los análisis sistémico, crítico e institucional, que constató que la cultura es el principal factor en ese fenómeno; que no existe apenas un único modelo para el desarrollo institucional de la universidad; que es necesaria una misión, como razón para la acción, capaz de orientar a la universidad, su cuerpo social y su proyecto político y pedagógico en las siguientes direcciones: del sistema económico a la sociedad, de la organización a la institución, del individuo-agente al sujeto-ciudadano. Una misión que reoriente sus objetivos y proyectos institucionales más allá de la enseñanza, de la investigación y de la extensión.

### **Palabras clave:**

Educación superior. Universidad. Desarrollo institucional. Evaluación y planificación.

## ***RESUMÉ***

Élaborer le concept de développement institutionnel en regard à l'université brésilienne contemporaine constitue un considérable défi: s'agissant d'une approche assez récente, les fondements conceptuels nécessaires ne sont pas suffisamment consolidés étant donné le manque d'études et de recherches qui indiquent les caractéristiques, les obstacles, et les progrès de ce phénomène. Cette thèse, développée comme sujet de recherche au Programme d'Études Supérieures en Éducation à l'Université Fédérale de Ceará (UFC), aborde cette question comme objet central à l'aide de catégories d'analyse, à savoir "évaluation", "planification" et "Sinaes", qui permettent de concevoir un modèle de développement institutionnel ayant comme condition préalable sa pertinence sociale, en plus de dimensions de qualité d'une université selon les fonctions définies dans le Système National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur au Brésil (Sinaes). Pour ce faire, nous avons d'abord cherché à définir les diverses missions déclarées par différentes universités brésiennes en ce qui concerne leurs principaux éléments constitutifs, leurs fonctions et leur structures. Nous avons ainsi réussi à organiser une vingtaine de catégories d'analyse qui nous ont permis de caractériser l'université contemporaine brésilienne en fonction de sa mission comme raison d'être institutionnel. Cet examen nous a conduit à constater que le plus souvent l'université brésilienne se caractérise pour offrir "Enseignement, Recherche et Extension", "Savoir et Connaissance", "Formation humaniste et professionnelle" ou ayant pour but "Développement et Progrès", "Société et Communauté", "Inclusion sociale et Citoyenneté". Cette approche de notre objet d'étude sous l'appui de multiples références et de la transdisciplinarité, nous a permis de définir les processus de développement institutionnel de l'université et les obstacles rencontrés. De cette façon il fut possible d'arriver à une conception de société, de sujet et d'institution de façon à proposer un modèle qui surpasse le principal obstacle au développement institutionnel, à savoir la déconnexion entre la macro-évaluation et la planification institutionnelle. De façon à situer l'éducation au Brésil et dans le monde nous avons eu recours notamment aux indicateurs d'analyse proposés par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique - OCDE, figurant dans le rapport "Regards sur l'éducation: Indicateurs - Rapport de l'OCDE 2007" en accord avec le modèle CIPP de Stufflebeam et présentés sous forme de tableaux, diagrammes et graphiques. Ainsi, le modèle proposé constitue une première approche pour l'examen de l'évolution institutionnelle de l'université dans une perspective socio-historique du Brésil contemporain. L'analyse systémique, critique et institutionnelle permet de constater que la culture constitue le principal facteur du phénomène en question; il ne faut pas prétendre à trouver un modèle unique de développement institutionnel de l'université; l'université doit définir sa mission comme tâche nécessaire et motif d'action capable de guider son corps social et son projet politique et pédagogique dans une triple direction: du système économique à la société, de l'organisation à l'institution et de l'individu-agent au sujet-citoyen. Une mission de réorienter ses objectifs et ses projets institutionnels au-delà de l'enseignement, de la recherche et de l'extension.

### ***Mots-clé:***

Enseignement supérieur, Université, Développement institutionnel, Évaluation et planification.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dimensão Teórica.....	45
FIGURA 2 - Dimensão Aplicada. ....	46
FIGURA 3 - Os polos da prática metodológica – O modelo de Bruyne et al. ....	58
FIGURA 4 - Modelo básico da escola do Design .....	146
FIGURA 5 - O Modelo <i>Steiner</i> de Planejamento Estratégico.....	147
FIGURA 6 - “Sistema de Planos” sugerido pelo <i>Stanford Research Institute</i> .....	148
FIGURA 7 - Ciclo Anual de Planejamento na General Electric. ....	149
FIGURA 8 - As quatro hierarquias de planejamento .....	150
FIGURA 9 - Matriz de crescimento-participação do BCG .....	152
FIGURA 10 - Matriz de crescimento-participação do BCG .....	152
FIGURA 11 - Elementos de estrutura da indústria .....	153
FIGURA 12 - Processo visionário do empreendedor .....	155
FIGURA 13 - Modelo de processo paralelo de tomada de decisões estratégicas .....	156
FIGURA 14 - Modelo de processo de Burgelman de Empreend. Corp. Interno (ICV).....	158
FIGURA 15 - Modelo da escola do Poder .....	160
FIGURA 16 - Modelo da escola Cultural.....	162
FIGURA 17 - Modelo da escola Ambiental.....	164
FIGURA 18 - Modelo da escola de Configuração .....	166
FIGURA 19 - Evolução das escolas prescritivas.....	167
FIGURA 20 - Evolução das escolas descritivas .....	168
FIGURA 21 - Modelo de avaliação dos sistemas educacionais da OECD .....	204
FIGURA 22 - Estrutura org. de arranjos de avaliação e responsabilização no mundo. ....	280

FIGURA 23 - Ministério da Educação – Estrutura Organizacional.....	313
FIGURA 24 - Sistema de Educação Superior Brasileiro. ....	321
FIGURA 25 - Distribuição de bolsistas da Capes no exterior – 2008.....	337
FIGURA 26 - Concessão de bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil - 2008.....	339
FIGURA 27 - Distribuição de discentes de pós-graduação – Brasil 2008 .....	340
FIGURA 28 - Distribuição de docentes de pós-graduação – Brasil 2008.....	341
FIGURA 29 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008.....	342
FIGURA 30 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 3.....	377
FIGURA 31 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 4.....	378
FIGURA 32 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 5.....	379
FIGURA 33 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 6.....	380
FIGURA 34 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 7.....	381
FIGURA 35 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	415
FIGURA 36 - As dimensões da IES conforme o Sinaes. ....	417
FIGURA 37 - As instâncias da IES com base no Sinaes.....	418
FIGURA 38 - Modelo Nível 0 – O Sistema Sociedade-Universidade. ....	424
FIGURA 39 - Modelo Nível 1 – O Sistema Institucional e suas Estruturas de Produção. ....	427
FIGURA 40 - Modelo Nível 2 – Os Subsistemas de Avaliação e Planejamento.....	429
FIGURA 41 - Modelo Nível 3 – Construção de Ações para o Desenvolvimento .....	431
FIGURA 42 - Fases do Ciclo de Desenvolvimento Institucional. ....	435



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO A1.2 - População que concluiu no mínimo o ensino médio (2005).....	211
GRÁFICO A1.3 - População que concluiu no mínimo a educação superior (2005) .....	212
GRÁFICO A2.3 - Taxas de graduação no ensino médio para programas gerais, por gênero (2005) .....	215
GRÁFICO A3.1 - Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005) .....	217
GRÁFICO A3.3 - Taxas de graduação na educação superior tipo B (1995, 2000, 2005) .....	218
GRÁFICO A4.1 - Porcentagem de estudantes que esperam concluir diferente níveis educacionais (2003).....	220
GRÁFICO A5.1 - Classificação dos países com bases nas atitudes dos estudantes em relação a matemática, abordagem à aprendizagem e índices relacionados a escola (2003) .....	222
GRÁFICO A6.1 - Diferenças no desempenho em matemática por condição de imigrantes (2003) .....	224
GRÁFICO A7.1 - Status ocupacional de pais de estudantes.....	226
GRÁFICO A8.2 - Taxas de emprego, por realização educacional (2005).....	228
GRÁFICO A9.1 - Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não superior (ISCED 3/4) e um indivíduo que consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2003).....	231
GRÁFICO B1.1 - Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, do ensino fundamental ao ensino superior (2004) .....	235
GRÁFICO B1.2 - Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, por nível de educação (2004) .....	236

GRÁFICO B.2.1 - Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, para todos os níveis de educação (1995, 2004) .....	238
GRÁFICO B2.2 - Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB (2004)	239
GRÁFICO B3.2 - Distribuição de gastos públicos e privados com instituições educacionais (2004) .....	241
GRÁFICO B4.1 - Total de gastos públicos com educação como porcentagem do total de gastos públicos (1995,2004) .....	243
GRÁFICO B5.2 - Subsídios públicos para educação no ensino superior (2004).....	245
GRÁFICO B6.1 - Distribuição de gastos correntes com instituições educacionais para os níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior (2004).....	247
GRÁFICO B7.1 - Níveis de eficiência no ensino fundamental (EF1 e EF2).....	249
GRÁFICO C1.1 - Diferenças no desempenho em matemática associadas à orientação do programa frequentado pelos estudantes (2003) .....	252
GRÁFICO C2.1 - Taxas de ingresso na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005) .....	254
GRÁFICO C2.2 - Taxas de escolarização de estudantes de 15 a 19 anos de idade (1995, 2000, 2005).....	255
GRÁFICO C2.4 - Taxas de escolarização de indivíduos de 20 a 29 anos de idade (1995, 2000, 05).....	255
GRÁFICO C3.1 - Mobilidade de estudantes na educação superior (2005) .....	258
GRÁFICO C4.1 - Parcela de indivíduos de 25 a 29 anos de idade desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2005) .....	260
GRÁFICO C5.2 - Expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003).....	262
GRÁFICO D1.1 - Número total de horas de instrução planejadas em instituições públicas para estudantes entre 7 e 14 anos de idade (2005) .....	265

GRÁFICO D2.3 - Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais, por nível de educação (2005).....	267
GRÁFICO D3.1 - Salários de professores no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (2005) .....	269
GRÁFICO D4.1 - Número anual de horas de instrução em EF2 (2005).....	272
GRÁFICO D6.1 - Distribuição de professores por idade.....	281
GRÁFICO D6.2 - Distribuição de professores de educação superior por sexo (2005).....	282
GRÁFICO 3.01 - Brasil – Projeção Demográfica para 2050 .....	303
GRÁFICO 3.02 - Evolução do número de IES no Brasil – 1994-2007 .....	326
GRÁFICO 3.03 - Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil – 2002-2007 .....	327
GRÁFICO 3.04 - Evolução do número de Matrículas no Brasil – 2002-2007 .....	328
GRÁFICO 3.05 - Evolução do número de Ingressos no Brasil – 2002-2007 .....	329
GRÁFICO 3.06 - Evolução do número de Concluintes no Brasil – 2002-2007 .....	330
GRÁFICO 3.07 - Concluintes do ensino médio que ingressam no ensino superior .....	331
GRÁFICO 3.08 - Proporção (%) de jovens cursando graduação.....	332
GRÁFICO 3.09 - Quantidade de docentes no Brasil – 2002-2007 .....	333
GRÁFICO 3.10 - Quantidade de docentes por titulação no Brasil – 2002-2007 .....	334
GRÁFICO 3.11 - Distribuição porcentual de docentes por titulação no Brasil – 2002-2007 .....	335
GRÁFICO 3.12 - Bolsas por nível de pós-graduação da Capes – Brasil 2008 .....	337
GRÁFICO 3.13 - Evolução de Inscrições no ENEM.....	361
GRÁFICO 3.14 - Quantidade e percent. de IES por organização acad. no Brasil em 2008. .	387
GRÁFICO 3.15 - Quant. média de docentes por organização acad. no Brasil em 2008.....	388
GRÁFICO 3.16 - Quant. média de matrículas por organização acad.no Brasil em 2008.....	388
GRÁFICO 3.17 - Quant. média de concluintes por Organização Acad. no Brasil em 2008. .	389

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - As escolas de formulação de estratégia.....	143
QUADRO 2 - Sistema de Educação Brasileira e suas atuais características.....	306

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Classificação Internacional Normalizada da Educação.....	208
TABELA 2 (D5.1) - Avaliação de escolas Pública de EF2 (Ciclo final do EF, 2005) .....	277
TABELA 3 - Distribuição de bolsistas da Capes no exterior – 2008.....	338
TABELA 4 - Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil – 2008.....	339
TABELA 5 - Distribuição de discentes de pós-graduação – Brasil 2008 .....	340
TABELA 6 - Distribuição de docentes de pós-graduação – Brasil 2008.....	341
TABELA 7 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008.....	342
TABELA 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	360
TABELA 9 - Evolução de Inscrições no Enem.....	362
TABELA 10 - Inscrições no Enem e População por UF.....	363
TABELA 11 - Dimensões da Avaliação Institucional .....	366
TABELA 12 - Dimensões dos Cursos de Graduação.....	368
TABELA 13 - Distribuição do CPC no Brasil em 2007 .....	372
TABELA 14 - Total de Instituições de Educação Superior e Universidades,.....	392
TABELA 15 – Universidades e os conceitos em suas missões.....	395

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>Sigla</b>	<b>Denominação</b>
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
ANDES/SN	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior / Sindicato Nacional
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AUS	Austrália
AUT	Áustria
AVALIES	Avaliação da Educação Superior
BCG	Boston Consulting Group
BEL	Bélgica
BFL	Bélgica (fl.)
BFR	Bélgica (fr.)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BRA	Brasil
CAN	Canadá
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD	Classificação Decimal de Dewey
CDU	Classificação Decimal Universal
CEF	Caixa Econômica Federal
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CET	Centro de Educação Tecnológica
CHE	Suíça
CHL	Chile
CIPP	Context-Input-Process-Product
CIRET	Centre International de Recherches et d'Études transdisciplinaires
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CZE	República Checa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DEU	Alemanha
DNK	Dinamarca
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EAD	Educação A Distância
ECP	Educação e Capacitação Profissional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EM	Escola Naval
ENADE	Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos (antigo “Provão”)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENG	Inglaterra
ESG	Escola Superior de Guerra
ESP	Espanha
EST	Estônia
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FIN	Finlândia
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FRA	França
FUA	Fundação Universidade Federal do Amazonas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GATS	Acordo Geral sobre Comércio em Serviços
GEOCAPES	Sistema de Dados Estatísticos Georeferenciados da Capes
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GRC	Grécia
HUN	Hungria

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Indicadores Educacionais
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituição Privada de Ensino Superior
IRL	Irlanda
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
ISCED	International Standard Classification of Education
ISL	Islândia
ISR	Israel
ITA	Itália
JPN	Japão
KOR	Coreia do Sul
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LUX	Luxemburgo
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MEX	México
MF	Ministério da Fazenda
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NLD	Holanda
NOR	Noruega
NSA	Não Se Aplica
NZL	Nova Zelândia
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCE	Organização para Segurança e Cooperação na Europa
PAD	Programa de Aprimoramento Discente
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais



PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIN	Plano de Integração Nacional
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POL	Polônia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRT	Portugal
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNS	Referenciais Curriculares Nacionais
RDE	Regime de Dedicção Exclusiva
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
RDIDP	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RTC	Regime de Tempo Completo
RTP	Regime de Tempo Parcial
RUS	Federação Russa
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCO	Escócia
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIED	Sistema Integrado de Informações Educacionais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SVK	Eslováquia

SVN	Eslovênia
SWE	Suécia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tempo Integral
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TUR	Turquia
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCSal	Universidade Católica de Salvador
EU	Universidade Estadual
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UF	Universidade Federal
UFAC	Fundação Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Fundação Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Fundação Universidade Federal de Roraima
UFS	Fundação Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa
UKM	Reino Unido
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNAMA	Universidade da Amazônia
UnB	Fundação Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNINORTE	União Educacional do Norte
UNIP	Universidade Paulista
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
URCA	Universidade Regional do Cariri
USA	Estados Unidos da América
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE SÍMBOLOS

<b>Símbolo</b>	<b>Significado</b>
<i>A</i>	Dados não aplicáveis, porque a categoria não se aplica
<i>C</i>	Estimativas insuficientes para permitir confiabilidade (isto é, há menos de 3% de estudantes para essa célula ou muito poucas escolas para inferências válidas). No entanto, essas estatísticas foram incluídas no cálculo de médias através dos países
<i>M</i>	Dados não disponíveis
<i>N</i>	Magnitude desprezível ou igual a zero
<i>W</i>	Os dados foram excluídos por solicitação do país em questão
<i>X</i>	Os dados foram incluídos em outra categoria ou coluna da tabela (por exemplo, $x(2)$ significa que os dados estão incluídos na coluna 2 da tabela)
<i>~</i>	A média não é comparável a outros níveis de educação

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	34
PANORÂMICA SOBRE O ESTUDO.....	40
CAPÍTULO 1 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	55
1.1 BASE EPISTEMOLÓGICA .....	55
1.1.2 Os princípios da epistemologia geral .....	61
1.1.3 Princípios da epistemologia interna .....	62
1.1.3.1 Objeto e problemática científica .....	63
1.1.3.2 Objetos real, percebido e construído – A ruptura epistemológica .....	63
1.1.4 Da compreensão sobre “Epistemologia” .....	68
1.1.5 Da compreensão sobre “Modelo” .....	69
1.2 DA COMPREENSÃO SOBRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO.....	77
1.3 CATEGORIAS CENTRAL E DE ANÁLISE.....	79
1.3.1 Desenvolvimento Institucional .....	79
1.3.2 Avaliação Institucional .....	80
1.3.3 Planejamento Institucional .....	84
1.4 DAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	86
CAPÍTULO 2 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS .....	90
2.1 BASE TEÓRICA.....	90
2.1.1 Multirreferencialidade .....	91
2.1.2 Transdisciplinaridade.....	98
2.1.3 Análise Sistêmica .....	108
2.1.4 Análise Crítica .....	112
2.1.5 Análise Institucional .....	122
2.1.6 As três teorias e seus autores .....	124
2.1.6.1 Teoria de Celso Furtado – Do Sistema Econômico à Sociedade .....	126
2.1.6.1.1 O Brasil e sua formação econômica .....	130
2.1.6.1.2 A dependência como causa do subdesenvolvimento.....	131
2.1.6.1.3 Brasil: uma construção interrompida.....	136

2.1.6.1.4 O mito do desenvolvimento econômico .....	138
2.1.6.2 Teoria de Henry Mintzberg – Da Organização à Instituição.....	141
2.1.6.2.1 As escolas de pensamento estratégico .....	143
2.1.6.2.1.01 A Escola do Design – A estratégia como processo de concepção.....	144
2.1.6.2.1.02 A Escola do Planejamento – A estratégia como processo formal .....	147
2.1.6.2.1.03 A Escola do Posicionamento – A estratégia como processo analítico .....	151
2.1.6.2.1.04 A Escola Empreendedora – A estratégia como processo visionário .....	154
2.1.6.2.1.05 A Escola Cognitiva – A estratégia como processo mental.....	156
2.1.6.2.1.06 A Escola de Aprendizado – A estratégia como processo emergente .....	157
2.1.6.2.1.07 A Escola do Poder – A estratégia como processo de negociação .....	159
2.1.6.2.1.08 A Escola Cultural – A estratégia como processo coletivo .....	161
2.1.6.2.1.09 A Escola Ambiental – A estratégia como processo reativo.....	163
2.1.6.2.1.10 A Escola de Configuração – A estratégia como processo de transformação ....	165
2.1.6.2.2 A evolução das escolas de pensamento estratégico.....	167
2.1.6.2.3 Os modelos para estratégias organizacionais .....	168
2.1.6.2.4 Política, estratégia e sistema decisório .....	169
2.1.6.3 Teoria de Lev Vygotsky – Do Agente ao Sujeito.....	172
2.1.6.3.1 As concepções teórico-epistemológicas de Vygotsky.....	173
2.1.6.3.2 A formação dos processos psíquicos superiores .....	176
2.1.6.3.3 A linguagem e o pensamento .....	180
2.1.6.3.4 O desenvolvimento e o aprendizado.....	182
2.1.6.3.5 O desenvolvimento institucional de universidades .....	183
2.1.6.3.6 Uma síntese das concepções de Vygotsky .....	184
2.2 SOBRE UM NOVO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	187
2.3 A DESARTICULAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO NA UNIVERSIDADE .....	189
2.4 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: BINÔMIO QUE LEVA AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE? .....	190
CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	194
3.1 BASE TÉCNICA.....	194
3.2 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO MUNDO.....	197
3.2.1 O Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD .....	203
3.2.2 A Avaliação de Sistemas Educacionais pela OECD .....	209

3.2.2.1 Dimensão A – A Produção das Instituições Educacionais e o Impacto da Aprendizagem.....	210
3.2.2.2 Dimensão B – Recursos Financeiros e Humanos Investidos em Educação .....	234
3.2.2.3 Dimensão C – Acesso à Educação, Participação e Progressão .....	250
3.2.2.4 Dimensão D – O Ambiente de Aprendizagem e a Organização das Escolas.....	264
3.2.3 Síntese das Principais Constatações da OECD por Dimensão .....	284
3.2.4 Considerações sobre Sistemas de Avaliação e Planejamento .....	287
3.2.5 Os Cenários Futuros da Educação Superior para 2030 da OECD.....	289
3.2.5.1 Cenário 1 – Redes abertas .....	290
3.2.5.2 Cenário 2 – Servindo as comunidades locais .....	291
3.2.5.3 Cenário 3 – Novo tipo de administração pública .....	291
3.2.5.4 Cenário 4 – Educação Superior S/A .....	292
3.2.6 Crítica ao Modelo da OECD .....	293
3.3 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	299
3.3.1 A Educação Brasileira e seu Contexto Histórico.....	299
3.3.2 As Diretrizes da Educação Brasileira .....	306
3.3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	307
3.3.2.2 O Plano Nacional da Educação .....	308
3.3.2.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação .....	310
3.3.3 A Educação Brasileira e sua Estrutura .....	312
3.3.3.1 A Educação Básica .....	314
3.3.3.1.1 A Educação Infantil .....	314
3.3.3.1.2 O Ensino Fundamental .....	315
3.3.3.1.3 O Ensino Médio.....	316
3.3.3.2 A Educação Especial .....	316
3.3.3.3 A Educação de Jovens e Adultos.....	317
3.3.3.4 A Educação Profissional.....	318
3.3.3.5 A Educação Superior Brasileira .....	318
3.3.3.5.1 A Graduação .....	319
3.3.3.5.2 Os Cursos Sequenciais .....	319
3.3.3.5.3 A Pós-Graduação.....	336
3.3.4 O Financiamento da Educação Brasileira.....	343
3.3.4.1 O Financiamento da Educação no Ensino Público.....	344

3.3.4.1.1 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) .....	344
3.3.4.1.2 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) .....	344
3.3.4.2 O Financiamento da Educação no Ensino Privado.....	346
3.3.4.2.1 O Financiamento Estudantil (FIES) .....	346
3.3.4.2.2 O Programa Universidade para Todos (Prouni) .....	347
3.3.5 A Avaliação da Educação no Brasil .....	348
3.3.5.1 A Avaliação da Educação Básica .....	348
3.3.5.1.1 O Censo Escolar da Educação Básica .....	349
3.3.5.1.2 A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) .....	353
3.3.5.1.3 A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil).....	354
3.3.5.1.4 A Prova Brasil .....	356
3.3.5.1.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).....	358
3.3.5.1.6 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) .....	360
3.3.5.2 A Avaliação da Educação Superior .....	363
3.3.5.2.1 A Avaliação pelo Sinaes.....	365
3.3.5.2.2 A Avaliação pelo sistema da Capes.....	374
3.4 SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE E SUA (IM)PERTINÊNCIA.....	384
CAPÍTULO 4 UM MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL .....	399
4.1 BASE MORFOLÓGICA.....	404
4.1.1 Quadro de Análise do Modelo.....	406
4.1.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	410
4.1.2.1 A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies).....	411
4.1.2.2 A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) .....	413
4.1.2.3 O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) .....	414
4.1.3 Objetos e sujeitos da avaliação no Sinaes .....	415
4.1.4 As Dimensões da Avaliação Institucional da IES .....	417
4.2 SOBRE O MODELO PROPOSTO E SUAS POSSIBILIDADES .....	422
4.2.1 Os quatro níveis do modelo para o desenvolvimento institucional.....	423
4.2.2 Algumas recomendações .....	432
4.3 ORIENTAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO ANALÍTICA.....	433
4.4 O SISTEMA DE INFORMAÇÕES, SUA LÓGICA E PROCEDIMENTOS .....	434
CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS .....	440



Obstáculos ao desenvolvimento social e institucional .....	443
1º Obstáculo – Compreensão do sistema institucional.....	444
2º Obstáculo – Interesses individuais e grupais .....	446
3º Obstáculo – Escassez de Recursos .....	446
4º Obstáculo – Competência de Gestão.....	447
Algumas proposições para estudos e pesquisas futuras .....	452
E ainda algumas reflexões.....	455
EPÍLOGO .....	458
REFERÊNCIAS .....	464
GLOSSÁRIO.....	478
APÊNDICE 1 – Instrumento de Avaliação e Planejamento .....	533
ANEXOS .....	586
ANEXO 1 - Lei nº 9.394, de 20/12/1996 .....	587
ANEXO 2 - Lei nº 10.861, de 14/04/2004 .....	598
ANEXO 3 – Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006 .....	604
ANEXO 4 – A Universidade brasileira e sua missão .....	627

## PRÓLOGO

Então, há um princípio de incerteza, que seria o seguinte: eu falo, mas, quando falo, quem fala? Sou "Eu" só quem fala? Será que por intermédio do meu "eu" é um nós que fala (a coletividade calorosa, o grupo, a pátria, o partido a que pertença)? Será um "pronomo indefinido" que fala (a coletividade fria, a organização social, a organização cultural que dita meu pensamento, sem que eu saiba, por meio de seus paradigmas, seus princípios de controle do discurso que aceito inconscientemente)? Ou é um "isso", uma máquina anônima infrapessoal, que fala e me dá a ilusão de que fala de mim mesmo? Nunca se sabe até que ponto "Eu" falo, até que ponto "Eu" faço um discurso pessoal e autônomo, ou até que ponto, sob a aparência que acredito ser pessoal e autônoma, eu faço mais que repetir as ideias impressas em mim. (MORIN, 2000, p. 126)

Tendo chegado ao final de minha jornada de estudos e pesquisas no Programa de Doutorado em Educação Brasileira na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, agora, ao término do ano de dois mil e dez, preparo-me para deixar aqui o registro de algumas reflexões e experiências, resultantes dos fecundos e difíceis momentos que, até então, vivenciei em minha vida na educação superior, iniciada no ano de mil novecentos e setenta e cinco como estudante, professor e gestor, no Norte e no Nordeste do Brasil.

Que o Senhor me conceda sabedoria e graça para relatar essas reflexões e experiências de meu *aevum*, na forma de um conhecimento organizado; humildade diante da imensa riqueza do tema que vivenciei e investiguei; altruísmo na busca desse entendimento; honestidade e precisão de método; paciência e disposição de aceitar evidências e provas em contrário; permitindo-me então rever minhas concepções e teorias.

Assim, ao narrar essa jornada em *tempo de vida*, apresento minha origem em breve crônica, que se inicia aqui.

Parece que dificilmente conseguimos pensar um sujeito sem sua capacidade reflexiva de recuperar aquilo que viveu e foi sua história. E então, como filho de D. Hilda e Prof. Daltro, ambos servidores públicos (ela educadora na vida e ele professor militante até a morte) em mil novecentos e cinquenta e oito nasci Francisco Antônio, o primogênito de quatro filhos, irmão de José Jorge, Luz Maria e Emanuel Sebastião. Com esses nomes de santos, evidentemente, todos criados católicos e nascidos na Metrópole da Amazônia, a cidade

de Santa Maria de Belém do Grão Pará, onde crescemos e convivemos com os numerosos filhos de oito tios e tias, por sua vez, filhos de Dr. Manoel Pedro e D. Honorina, avós maternos, portugueses que migraram de Algarves para o Brasil no ano de mil novecentos e três; o Sr. Pedro Daltro e D. Firmina, avós paternos, brasileiros.

Em retrospectiva, refletindo sobre minha origem, verifico na adolescência o surgimento de primeiros esboços de uma quase *concepção de mundo*, quando iniciei escrevendo contos a partir de acontecimentos naquela comunidade de parentes e vizinhos. Naquele tempo, no ambiente diverso e adverso em que vivi e sobrevivi, três problemas claramente me afligiam e me enchiam de questionamentos: a pobreza, a ignorância e a doença. Em plena década de sessenta, não percebia que esses problemas humanos estavam sempre presentes nos lugarejos mais distantes dos centros desenvolvidos do país, como era o caso de minha cidade. Muito tempo se passou até que compreendesse que esses problemas, ainda tão presentes, não dependem de fatores geoeconômicos. Embora a ciência, na modernidade (compreendida como a crença na razão como instrumento suficiente para o conhecimento), queira me convencer de que a solução vem da articulação entre políticas de Estado, ações de governo e cultura da sociedade, ainda penso que é mais coerente argumentar que esses, assim como todos os problemas humanos, são sempre problemas morais. Já na adolescência sentia quase inconsciente a urgência de olhar para o homem e sua humanidade, mas ingenuamente pensava ser possível conhecê-lo verdadeiramente através de um único meio: seus sonhos e, em seguida, em retrospectiva, a observação e compreensão de sua história. Pensava que só assim seria possível descobrir algo comum entre todos nós... que estamos sempre em busca de algo... mais dinheiro, mais bem-estar, mais saúde, mais conhecimentos, mais amor... mais liberdade... e sabe-se lá o que mais... que nessa busca talvez tivéssemos só mais uma oportunidade! Lembro imaginar que todos fingíamos não saber que o que realmente procurávamos era mais desta extraordinária vida! E que, incautos, sempre queríamos mais... embora a história nos mostrasse que sempre acabávamos com menos... e no fim: nem mais, nem menos.

Inconformado e sempre tentando fazer algo contra esses três algozes, ao concluir o ensino médio, então “curso científico”, mesmo jovem e já trabalhando no campo da engenharia civil, pretendi estudar medicina.

Alguns anos depois, cursei simultaneamente bacharelado em Filosofia (Universidade Federal do Pará – UFPA) e em Ciências Econômicas (Universidade da Amazônia – UNAMA). Quase ao final desses cursos, em função de minha condição de

trabalhador-estudante e então servidor público, vi-me obrigado a optar. E assim me graduei em Ciências Econômicas.

Insistindo ontologicamente em relatar minha condição histórica (entre o perene e o efêmero), percebo que reflito sobre a presença de algo ausente.

Enquanto se passavam os anos (e os eventos, os empregos e as pessoas...), sempre mantive meu vínculo com a academia, ora como discente nos cursos de especialização e mestrado, ora como docente e dirigente. Sempre conduzindo até ela quem comigo conviveu, hoje percebo que esse vínculo sempre foi meu sentido de vida, aquele que me ajudou a suportar fracassos, obstáculos e amarguras; com esperança, paciência e entusiasmo, assim, a cada dia menos alienado. *Habitué* de realidades (in)comuns, como qualquer habitante desses mundos, tenho vivido numa teia de memórias coletivas.

Na academia, participando inicialmente de atividades e cursos de extensão universitária, desde cedo convivi e me envolvi com diversas instituições de educação. Mais tarde, as graduações e pós-graduações me possibilitaram vivê-las mais intensamente, quando, num primeiro momento até a graduação, busquei por formação e qualificação; e em seguida, até o presente, por meio de cursos de pós-graduação e atividades profissionais, tenho procurado compreendê-las e melhor interpretá-las, como meio de contribuir, retribuindo-lhes assim o sentido de existência que me dão em vida.

Essas oportunidades de compreensões e interpretações surgiram mais significativamente nas avaliações institucionais, projetos e atividades que tenho exercido, enquanto avaliador institucional capacitado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC; consultor em desenvolvimento institucional; coordenador de avaliação e planejamento institucional; membro de comissões próprias de avaliações institucionais; e dirigente de instituições de ensino superior.

A propósito, foi em 2004, num dos cursos de capacitação do INEP/MEC para avaliadores institucionais em Brasília, que conheci o Prof. José Dias Sobrinho, o qual dispensa apresentações. Naquela oportunidade, em diálogo sobre o Sinaes, presenteando-me com seus livros e atenção, me estimulou a avançar nos estudos e pesquisas em avaliação institucional. Estimulado e orientado, após ler sua obra, fiquei impressionado com a clareza e a profundidade de suas ideias. Nos anos que se seguiram, após vários projetos nessa linha de pesquisa, me candidatei à seleção pública, sendo aprovado com o projeto de pesquisa que originou esta tese, no Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

A pouca liberdade sempre me deu muita autonomia, pois que sempre comprometido e entendido independente, me confesso um *pesquisador participante*, intérprete sobrevivente de várias realidades, vistas não com um “olhar distanciado” da academia, porque sempre de corpo presente... e agora me parece que não sou de lá nem de cá, mas desse mundo.

Sobre o mundo, lembro-me novamente de minha primeira noção, e, nessa explicação, compreendo que talvez aqueles três cursos escolhidos na graduação se deram, mais ou menos, em função daquelas, também três aflições e dúvidas da longínqua adolescência, momento que certamente foi meu “despertar”. A reflexividade parece descobrir os nexos, através daquilo que lhes dá sentido: a conexão mesma entre os sujeitos do mundo e seus objetos.

Muito tempo depois daquele meu “despertar”, no ano de mil novecentos e noventa, o economista paquistanês Mahbub ul Haq (1934-1998) apresentava o conceito de Desenvolvimento Humano com base num indicador que permitia, em colaboração com o economista indiano Amartya Sen – ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998 – as análises que subsidiaram a elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU).

Esse conceito e seu indicador, denominado Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, pretendia ser (e ainda é) uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Assim, não abrangendo todos os aspectos de desenvolvimento, não é uma representação da “felicidade” das pessoas, nem indica “o melhor lugar no mundo para se viver”. Não obstante essas “restrições”, oferece um contraponto a outro indicador muito utilizado: o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Assim, com essa concepção e conceito, o IDH se estrutura em três componentes: **Renda** (Sistema econômico e o PIB per capita); **Educação** (Sistema educacional, o Índice de analfabetismo e a Taxa de matrícula em todos os níveis de ensino); e **Longevidade** (Sistema de saúde e a Expectativa de vida ao nascer).

Quando o PNUD/ONU publicou o RDH naquele ano de mil novecentos e noventa, perplexo, observei que aqueles componentes, sistemas e variáveis tratavam exatamente de pobreza, de ignorância e de doença, coisas que então me indispunham, quando nem conhecia questões fundamentais das ciências e do mundo, porque possuía apenas uma compreensão curta de minha realidade comunitária, numa “aldeia” da Amazônia, na década de sessenta.

Novamente observo e compreendo que nossa reflexividade parece descobrir os nexos, através daquilo que nos dá sentido: a conexão mesma entre nós, sujeitos do mundo e os “nossos” objetos. Sem dúvida, esses três problemas humanos – a pobreza, a ignorância e a doença – persistem ainda hoje aqui, mais além e no mundo. Como pessoa – ser humano como agente social – ainda em agonia, agora quase compreendo esses problemas de forma autoconsciente. Mesmo que o ser humano não seja algo que tenha solução, assim vou em frente, sempre em busca de sentidos... peregrinando e observando.

Mesmo solitário nas percepções, digo que esses são os meus pés, com os quais caminho. E esses são os meus olhos, com os quais tento ver pela consciência... pés e olhos que sempre terei, pois...

Ler significa reler e, compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p. 9-10)

E quem fala com estes pés e olhos? Sei que sempre o estudante, o ainda professor e o quase gestor.

Acautelado-me com minha experiência profissional e formação acadêmica, que se limitam às Ciências Sociais (Ciências Econômicas, no campo do Planejamento do Desenvolvimento Regional) e às Ciências Humanas (Educação, nos campos do Ensino, do Planejamento e Avaliação Educacional), recorrendo à multirreferencialidade e à transdisciplinaridade para argumentar sobre o objeto “Desenvolvimento Institucional”, no campo empírico da “Universidade brasileira contemporânea”, através de seus instrumentos legais referentes ao objeto<sup>1</sup>, na categoria central “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes” e nas categorias de análise “Dimensões institucionais no Sinaes”.

Mas, o que devo fazer para não apenas “repetir as ideias impressas em mim”? Caso supere essa denúncia em Morin, terei apresentado algumas novas ideias sobre o objeto,

<sup>1</sup> Anexo 1 – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN.

Anexo 2 – Lei nº 10.861, de 14/04/2004 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

Anexo 3 – Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006 – Funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores no Sistema Federal de Ensino do Brasil.

“materializadas” nos modelos que proponho, prudentemente entendidos como abstrações, que não se prestarão às generalizações universais.

Sem mais existencialismo, neste princípio rogo perdão por atribuir ao objeto e corpo deste relato um pouco de minha história, da realidade em que tenho vivido, dos valores culturais da comunidade a que me sinto pertencer e na qual me desenvolvi... de minha *Weltanschauung*.

Resulta, então, na nossa perspectiva, que dificilmente acedemos a níveis mais elaborados ou mais abstratos do pensamento sem essa tela narrativa prévia onde visualizamos e fixamos o nosso trajeto como protagonistas das ações em que nos envolvemos, mesmo se a verdade destas nos escapa ou, aliás, porque a verdade destas nos escapa. Não acedemos à reflexão ou ao ajuizamento sem contarmos – mesmo se implicitamente, por vezes em monólogo explorativo – a história dos acontecimentos sobre os quais vamos emitir juízos factuais ou avaliativos. (ANDRADE, 2000, p. 6)

## PANORÂMICA SOBRE O ESTUDO

Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo.

(WITTGENSTEIN, 1994, p. 245)

O processo de institucionalização da Universidade brasileira contemporânea, que pode ser interpretado pelo seu desenvolvimento institucional, aspira, por meio de sua autonomia e história, que essa instituição se torne cada dia menos vulnerável. Para tanto, os conceitos de pertinência e qualidade devem ser reelaborados, comunicados, compreendidos, de forma que possam ser também institucionalizados.

É possível que mesmo no contexto histórico e político do último quarto de século, a Universidade brasileira não tenha conseguido superar muitas de suas vulnerabilidades na perspectiva de sua institucionalização, pelo fato de, no processo de luta por autonomia, em defesa de sua história e memória, haver esquecido, não reconhecido, ou excluído de sua linguagem, narrativa e comunicação as concepções evocadas pelos conceitos de pertinência social e qualidade organizacional, causando, com isso, um colapso de sentido na institucionalização de seu projeto educacional, compreensível apenas pela análise histórica e lógica da pós-modernidade.

Paralelamente, observa-se que a sociedade e o Estado brasileiros, devido ao curto período no qual ainda esperam consolidar suas instituições democráticas, ainda não propuseram um projeto de nação no qual a educação, para além da formação profissional, seja compreendida como uma, se não a única, possibilidade de mitigar as desigualdades que ainda perduram nos sistemas social, econômico e político brasileiros.

Em nem tão longa retrospectiva histórica é possível observar o quanto e quais governos tiveram suas agendas conduzidas pela instabilidade econômica, e mesmo financeira, com relação às políticas de endividamento externo junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial; pela instabilidade cambial; pelo combate ao crescimento da inflação; pela moratória da dívida externa; e pela intensa energia gasta na institucionalização de organizações de fomento ao desenvolvimento regional, como, por exemplo, a



Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM)<sup>2</sup> e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)<sup>3</sup>.

Para coroar o processo de democratização brasileiro, pretendeu-se em 1988 que o projeto de nação tão almejado pela sociedade emergisse por sua nova Constituição Federal, que, embora tenha atualizado juridicamente o Estado, a sociedade e a cidadania, não deu conta de articular – mesmo com toda a bricolagem aplicada para acomodação de interesses políticos e possibilidades econômicas –, para além da instância jurídica, uma compreensão de nação e seu projeto futuro, ao ponto de ainda subsistir dúvidas, incertezas e indefinições sobre o sistema previdenciário e de assistência social, o sistema de saúde e saneamento básico e o sistema tributário e fiscal, dentre outros, como, por exemplo, mais pragmática e operacionalmente, o sistema de repartição de *royalties* de energia entre Unidades da Federação.

Diante desses e de outros problemas sociais, políticos e econômicos, constata-se o ensurdecedor silêncio da Universidade brasileira, em colapso de sentidos sobre seu desenvolvimento e processo de institucionalização, não pelo Estado, mas pela sociedade.

Caberia questionar: Autonomia para quem? Para quê? Que sentido há nesse silêncio? Um silêncio que na práxis da Universidade pode desaparecer com a simples atenção desses problemas como objetos de pesquisa, de ensino e de atividades extensionistas, dando evidência às questões, posicionando-se, elaborando e reelaborando os problemas numa perspectiva sócio-histórica capaz de formular políticas públicas que desenvolvam a sociedade e o cidadão.

Porque nada ocorre no vazio e ao acaso, é possível suspeitar que esse colapso de sentidos sobre a pertinência social da Universidade emane de seus sujeitos, pelo menos daqueles que, embora não alienados, finjam-se como tal, pela primitiva razão de sobrevivência, acreditando e, por vezes, constatando amargamente que a academia não é o fórum do debate político, não é o lócus da prática política, no sentido mesmo da *pólis*, prática sem a qual o processo de institucionalização da Universidade não tem sentido se, *para vencer o tempo, precisa conquistar o lugar*, como diz Certeau (1990, p. 59).

---

<sup>2</sup> Em 1966, no governo Castelo Branco, a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) foi substituída pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). A Sudam foi extinta por Medida Provisória em maio de 2001, no governo Fernando Henrique Cardoso, criando-se em seu lugar a Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA). A ADA foi extinta em 2007, com a recriação da Sudam pelo governo Lula, com a nova missão de propor e coordenar a implantação do Plano de Desenvolvimento da Amazônia, sob supervisão do Ministério da Integração Nacional.

<sup>3</sup> Criada em 1959 no governo de Juscelino Kubitschek, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) foi extinta em 2001 pelo governo Fernando Henrique Cardoso e recriada em 2007 pelo governo Lula, vinculada ao Ministério da Integração Nacional.

Estando ou não a Universidade com suas vulnerabilidades evidentes, como poderá acontecer sua institucionalização plena, através de seu desenvolvimento institucional, sem que seus instituidores (a sociedade e seu corpo social) se instituem? Sem distanciamento crítico, quem lê esses argumentos, para que relembre a relevância da Universidade, que se pergunte se por ela se instituiu... mesmo que por difusa intencionalidade própria, porque inicial, é de se esperar que a resposta seja positiva.

Para além de uma razão comunicativa, é necessário que, nesse processo e momento de desenvolvimento da Universidade brasileira, uma razão compreensiva faça emergir, pela esfera das comunicações intersubjetivas, os sentidos que justifiquem a missão da Universidade, sua história pela de seus sujeitos, de tal forma inteligível, que aquele lugar não seria, mesmo com o longo tempo transcorrido, o espaço social desenvolvido sem ela.

Sentidos que a história transporte para o futuro, através da dinâmica e das contradições da sociedade, onde a Universidade, além de perene, seja reconhecida por sua pertinência social e qualidade organizacional, e assim siga em permanente processo reflexivo sobre suas possibilidades de desenvolvimento institucional, rumo à institucionalização. E, para tanto, como meio de criar e interpretar esses sentidos, menos como prescrição e mais pela definição de Weick (1995) de que criar sentido, é primeiramente construir uma identidade, que só é possível numa perspectiva histórica, num contexto social, pela ação e pelo discurso que reporta e interpreta eventos em curso, de onde se extraem sinais que permitem guiar pela plausibilidade, e não pela verdade, pois “a criação de sentido é a fonte que alimenta o processo de institucionalização” (p. 36).

E nesse caminho, em busca pelo sentido sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, também é necessário compreender como Andrade (2000), que adverte:

O sentido global escapa-se-nos sempre. Apenas vemos, experimentamos e compreendemos quadros, isto é, porções de realidade. Produzir ou captar sentidos implica que me coloque ou me deixe colocar numa encruzilhada. Mas quantos caminhos há numa encruzilhada? Dois, sempre dois, mesmo que comecem por ser muitos. Reencontramos a redução binária, isto é, a narrativa, isto é, o sentido, isto é, a ação como formas de explorar, mais factual ou mais imaginativamente, os mundos em que diariamente nos movemos e se movem as organizações. (ANDRADE, 2000, p. 5)

A Universidade, mais complexa que uma organização, independentemente de seu modelo organizacional, decisório e fins, como qualquer organização, pretende ardentemente,

por mais implícito que se manifeste, institucionalizar-se (POWELL; DIMAGGIO, 1991, p. 63).

Institucionalizar-se a despeito do tempo e do espaço e com essa pretensão e nesse percurso – na dinâmica das mudanças que lhe exigem contínuas e crescentes atualizações e reinvenções de si mesma; de sua missão e serviços e, portanto, de sua identidade; do sentido pelo qual deve buscar seu desenvolvimento institucional – ocorre que surgem contradições como a de que, tentando atender a essas exigências, culmina por conspirar contra a própria estabilidade e institucionalização (num sentido tradicional e arcaico desses dois termos), e busca, num sentido mais atual, instituir, interpretar, integrar para institucionalizar.

Essa vontade de institucionalizar corresponde na Universidade à intenção e ação de ocupar um lugar privilegiado no campo da ciência e da educação; na rede interinstitucional em que se inclui; na sociedade, entendido assim porque “[...] revela a necessidade muito antiga dos indivíduos e de suas organizações assegurarem a estabilidade de condutas, ganharem um ‘Centro do Mundo’”. (ANDRADE, 2000, p. 9)

E para que a Universidade “ganhe o Centro do Mundo”, é necessário primeiro compreender que há uma contradição insuperável enquanto o desenvolvimento institucional não for entendido como um dever de institucionalização através de sua pertinência social, como algo de fora para dentro da Universidade; e na sua qualidade organizacional, no sentido inverso.

Nesse processo surge também um obstáculo, quando se insiste em aceitar que a Universidade, sendo identificada equivocadamente como qualquer outra instituição ou organização, em busca por subsistir, assim como aquelas, crie também seu sistema de regulação normativa ou simbólica, para reprovar os desvios, os erros, e recompensar os acertos e conformidades, de acordo com o ideário e o discurso do instituído de plantão.

Como estratégia para reflexão, elaboração de concepções e formulação de questões sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, são concebidos dois modelos: o primeiro modelo (cfe. Fig. 1), numa Dimensão Teórica, parte do campo temático da Universidade e seu princípio de indissociabilidade<sup>4</sup> entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e, através da multirreferencialidade<sup>5</sup> teórica entre as Análises Institucional, Sistêmica e Crítica, como *racionalidade comunicativa* (HABERMAS, 1981), para chegar a uma

---

<sup>4</sup> A universidade, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

<sup>5</sup> Com base nas concepções semanais de Ardoino (1988), Barbier (1997) e Lapassade (1993).

concepção sobre *desenvolvimento institucional* enquanto categoria central, que, no segundo modelo (cfe. Fig. 2), de Dimensão Aplicada, é ponto de partida para representar a Universidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, seu Projeto Político Pedagógico e seus Projetos Pedagógicos de Cursos, como fontes de seu sentido, originados numa transdisciplinaridade capaz de articular a avaliação e o planejamento institucional, na perspectiva do Sinaes, enquanto categorias de análise de uma *racionalidade instrumental* (HABERMAS, 1981).

Esses dois modelos conduzirão o desenvolvimento da tese, que tem como principal objetivo elaborar um modelo de desenvolvimento institucional para a Universidade brasileira contemporânea, com base na hipótese de que o desenvolvimento organizacional, que ocorre na evolução da qualidade das dimensões da Universidade, de acordo com o Sinaes, é condição básica para o desenvolvimento institucional, mas somente presente pela pertinência social da Universidade, alcançada através da articulação entre os processos de avaliação e de planejamento, na perspectiva de sua missão e projeto político pedagógico. Esse objetivo se concretiza pela realização dos seguintes objetivos específicos: 1º) com base nas ciências sociais e humanas e no pensamento de alguns autores, refletir sobre o desenvolvimento de sistemas sociais, políticos e econômicos, especificamente no campo da educação, procurando compreender concepções e significados sobre o desenvolvimento institucional da Universidade; 2º) com a compreensão e reelaboração de um conceito sobre desenvolvimento institucional da Universidade, através de uma abordagem multirreferencial e transdisciplinar, identificar características, elementos e fatores que revelem causas, consequências e possibilidades do fenômeno *desenvolvimento institucional* da Universidade brasileira contemporânea; e 3º) a partir dos resultados dessa abordagem multirreferencial e transdisciplinar, elaborar um modelo que articule os processos de avaliação e de planejamento ao Sinaes para o desenvolvimento institucional da Universidade.

## Dimensão Teórica

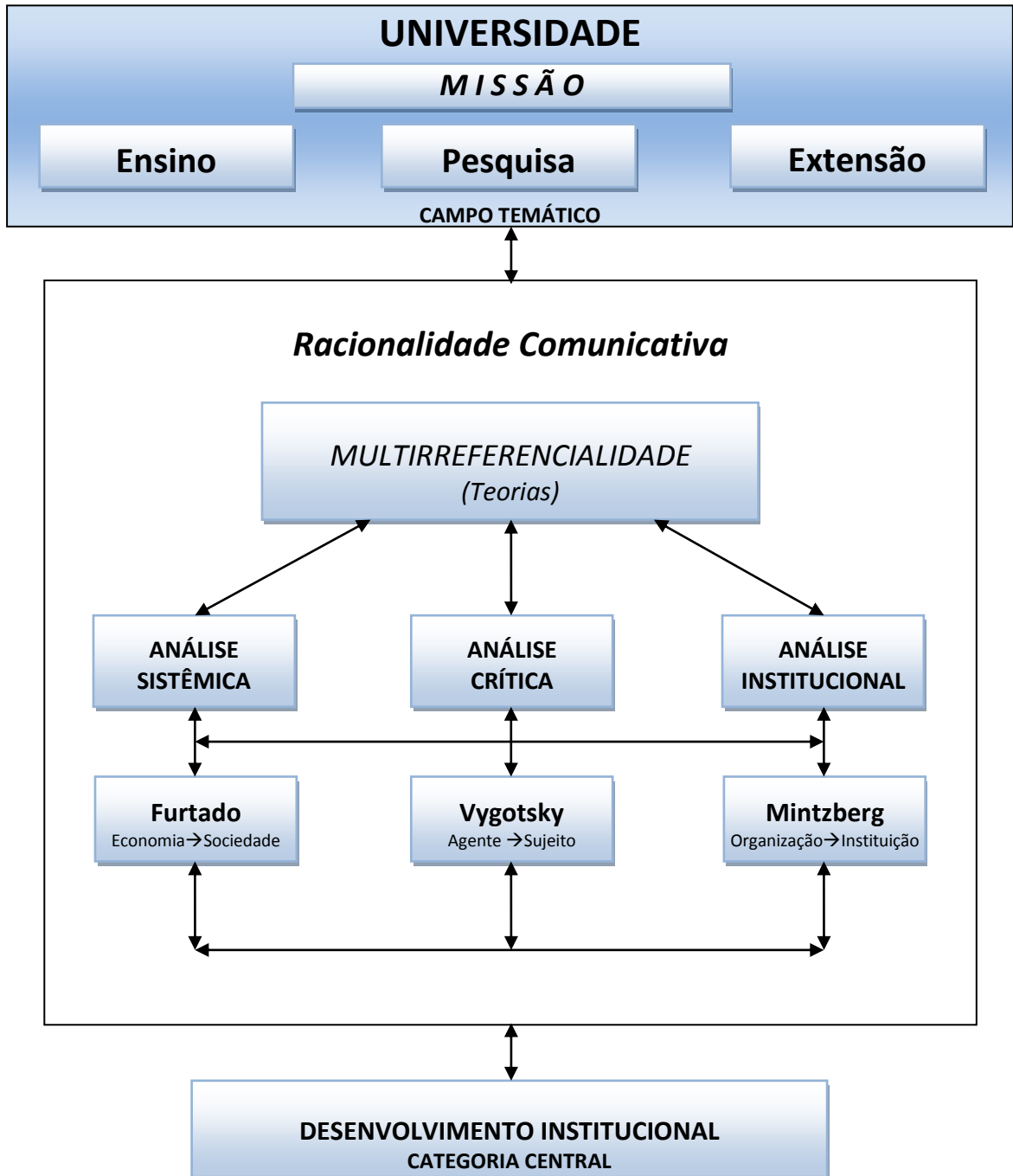


FIGURA 1 - Dimensão Teórica.

Fonte: Elaborada pelo autor.

## Dimensão Aplicada

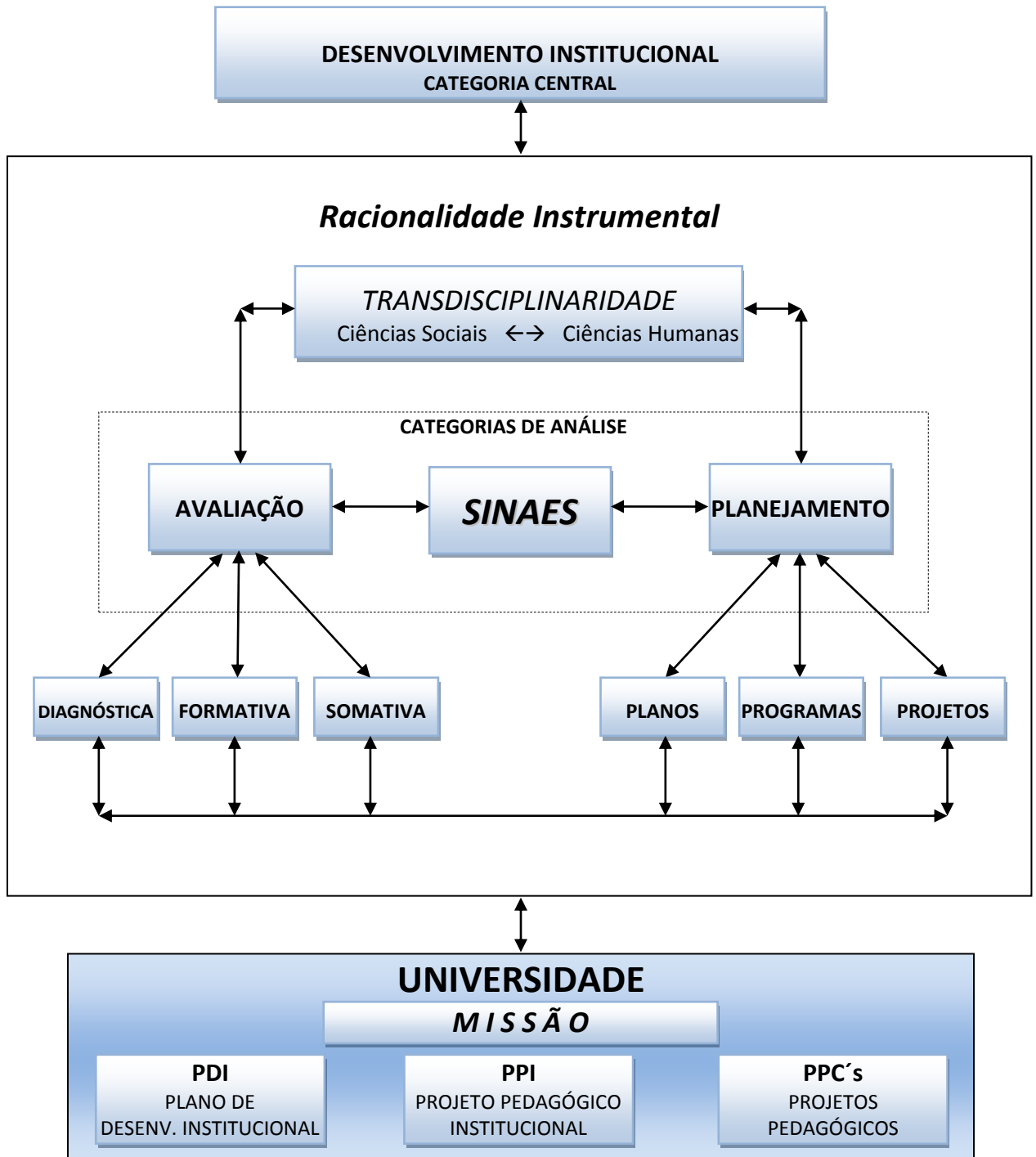


FIGURA 2 - Dimensão Aplicada.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, apresentar um modelo para o desenvolvimento institucional de universidades, considerando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é o objetivo central deste estudo. Numa perspectiva epistemológica, tal objetivo se estruturará pela composição de um conjunto de conhecimentos que têm por objeto o desenvolvimento institucional da Universidade enquanto instituição de educação superior brasileira contemporânea.

O modelo resultante proposto fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento institucional não ocorre naturalmente com a adoção das orientações contidas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, através da qual se estabeleceu o Sinaes (Anexo 2), pois a avaliação institucional (mesmo como processo isolado e autônomo, como se observa empiricamente) é um processo complexo, com variedade de aspectos, cuja compreensão deve partir de análises nas perspectivas da multirreferencialidade e da transdisciplinaridade.

Propor um modelo no qual os processos de Avaliação e Planejamento, articulados, induzam o desenvolvimento institucional de universidades, na perspectiva do Sinaes, é um desafio que não se enfrenta sem consciência dos obstáculos epistemológicos e teóricos, ante os problemas morfológicos e técnicos.

Assim, o estudo teórico e aplicado realizado pelo autor, ao longo de seus estudos e experiências profissionais, permitiu abordar o objeto definido e reconhecível no campo da educação: a Universidade. Nesse objeto, a intenção é procurar compreender o fenômeno *desenvolvimento institucional*, muito discutido, porém pouco definido e entendido.

O Sinaes definiu um conjunto genérico de informações e processos articulados consistentemente num modelo institucional multidimensional, como principal referencial para a avaliação de Instituições de Educação Superior (IES) pelo Estado, numa perspectiva reguladora e controladora, que, em princípio, exige das instituições requisitos básicos para subsidiar decisões nos processos de autorização, credenciamento e reconhecimentos institucionais.

Por uma ótica diferente dos tradicionais estudos, para além de rever o que já se disse em geral, o desafio é procurar dizer, sobre seu objeto, algo que ainda não foi dito, em particular, sobre suas possibilidades de desenvolvimento institucional.

*Em que direção está, pode ou deve se desenvolver a Universidade? Quem são os principais sujeitos em cada uma de suas dimensões? Quais são suas forças, fragilidades e potencialidades mais relevantes? Que críticas e sugestões podem ser formuladas sobre a Universidade?* São algumas questões que possibilitam iniciar um processo institucional

dialógico, conduzido pelos processos de planejamento e avaliação, integrando grupos e sujeitos da Universidade.

Sem respostas para essas e outras questões atuais, analisando-se os relatórios de avaliação institucional, é possível observar empiricamente a existência de inúmeras universidades onde os sistemas de planejamento e de avaliação não são interdependentes, mas, por variadas causas, desarticulados em menor ou maior grau, principalmente pela inexistência de um modelo integrador; de indicadores institucionais; das compreensões compartilhadas sobre “desenvolvimento institucional”, dentre outros fatores que propiciem análises dialógicas nas avaliações diagnósticas da Universidade; das avaliações formativas de seus planos, programas, projetos e atividades e de avaliações somativas de seus objetivos institucionais, formulando, acompanhando e reformulando suas políticas de desenvolvimento institucional.

Ao invocar estudiosos sobre o tema desta tese, especialmente aqueles escolhidos para fundamentar a concepção de “desenvolvimento” do autor, conforme se apresenta no Capítulo 2, pretende-se demonstrar que, não obstante a diversidade cultural e histórica vivenciada por esses estudiosos, eles convergem sobre concepções fundantes para uma sociedade democrática, uma educação formadora de cidadãos e uma Universidade capaz de preparar esses cidadãos para formar essa sociedade, a despeito das persistentes divergências e contradições da realidade brasileira.

Esses estudiosos, destacados como referência para a constituição de uma concepção multirreferencial sobre “desenvolvimento”, ou mais especificamente “desenvolvimento da Universidade”, apontam para a abertura de possíveis caminhos de reflexão e ação em busca de mediar as necessárias contradições, entendendo-as como essenciais a uma dinâmica de rupturas, retrocessos e avanços que põem em movimento os sujeitos, suas relações e a sociedade, numa perspectiva de permanentes questionamentos sobre a cultura, suas práticas e intencionalidades, numa racionalidade indesejada porque mais instrumental do que comunicativa; onde sujeitos convivem entre tensões do racional e do irracional, do objetivo e do subjetivo, do concreto e do abstrato, do empirismo e do racionalismo, da ordem e do caos, do fato e do mito, do subdesenvolvido e do desenvolvido, parecendo não haver meio-termo, nem formas de articular essas tensões e contradições, que, se inexistentes, nada se pode compreender de plausível sobre uma realidade tão rica em aparências.



Nas visões e vontades convergentes desses estudiosos e autores, surgem uma sociedade e um sujeito, possíveis através de instituições, de universidades com concepções sobre si mesmas e sobre o homem, que se desenvolvem por evolução cultural, advindas de interações inteligentes, que considerem a subjetividade, o autoconhecimento, a autocrítica, a autoavaliação, o planejamento participativo e o processo decisório institucional democrático, construindo assim outro olhar sobre essa sociedade e sobre esse homem enquanto sujeito, compreendido como indivíduo real, portador de determinações, que é capaz de propor objetivos e praticar ações, consciente de suas consequências porque autônomo, autodeterminado e emancipado. Que outras concepções e perspectivas seriam capazes de conduzir sociedades e países de vigor democrático ainda tão incipiente?

No contexto brasileiro, ainda em discurso neoliberal, discute-se a “qualidade da educação” e, em especial, do ensino superior, dada a grande expansão originada na década passada. Nessa perspectiva ideológica, que antagoniza o Estado pelo mercado, fala-se mais em estratégias do que em missões das instituições; mais em objetivos do que em vocações; mais em serviços do que em ensino; mais em custos do que em investimentos; mais em oportunidades do que em desigualdades; mais em fusão do que em inclusão. Frequentemente, a “agenda educacional” gira em torno dos problemas na educação superior em quatro eixos: “qualificação do estudante da rede pública”; “custo e contribuição dos meios”; “objetivos educacionais” e “critérios de avaliação” (BROWN, 2010).

Com perspectiva apenas endógena, porta-vozes de instituições que priorizam sua sustentabilidade financeira em detrimento do desenvolvimento das demais dimensões da instituição educacional, numa perspectiva também exógena acreditam que uma das principais causas da baixa qualidade no ensino superior brasileiro é o estudante com baixa qualificação. Esse precário raciocínio corresponde à afirmação de que o paciente, doente, é uma das principais causas da baixa qualidade do sistema de saúde.

A autodenúncia surge quando enuncia, analogamente, que esse paciente, por não conseguir ser atendido (e muito menos tratado) no sistema público de saúde, recorre ao particular, comprometendo a qualidade desse sistema particular, como se fosse possível crer que tal aceite se dê por mero sentimento cívico, filantrópico e elevado altruísmo do mercado, e, portanto, que só o Estado teria a solução, porque seria o único responsável, para não dizer culpado.

No segundo eixo da discussão, o argumento precário flui com desenvoltura e bom estilo para assegurar que qualquer um, com recursos financeiros, é capaz de gerar qualidade...

E por que será que, ao longo de décadas, não obstante os vultosos aportes do capital privado, dos investimentos e custeios públicos, o sistema educacional brasileiro e suas instituições apresentam, em todos os níveis, os atuais resultados insatisfatórios?

Nesse segundo eixo do discurso neoliberal, o professor se torna o algoz do sistema, responsável por todas as suas mazelas. Novamente, por analogia, o discurso diagnostica que se o paciente doente precisa ser tratado, isso elevará os custos do sistema, pois será necessário que pelo menos um terço dos médicos atenda em tempo integral. E assim, em sua lógica de eficiência, antes de decidir isso, aquele sistema precisa de garantias para ser “viável”, pois “qualquer despesa passa por análise de valor agregado e é racionalizada ao máximo em função dos objetivos que se pretende atingir” (BROWN, 2010, p. 2). Nesses termos, mesmo “desconhecidos”, os objetivos possibilitam denunciar sua lógica.

Com esse propósito, segue apresentando o terceiro eixo, na vã tentativa de fazer refletir, quando pergunta “Quais são, então, os objetivos educacionais no ensino superior?” (BROWN, 2010, p. 3), e, com resposta curta e pronta, logo responde: “qualificar o aluno para o exercício da profissão...”, complementando, adiante, “atrelada política e academicamente também ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento do senso crítico” (BROWN, 2010, p. 3).

Chegará o momento em que se deverá perguntar aos “terapeutas” se eles se submeteram ou se submeteriam aos mesmos remédios que prescrevem... e mais: se os remédios que prescrevem têm curado alguém, algum dos milhões de “pacientes” que, pacientemente, ainda esperam ver a cura de seus males. No discurso dos “terapeutas” ainda de plantão para atendimento ao sistema “doente”, continua evidente a incapacidade de discernimento das diferenças entre o público e o privado, pois, em suas concepções e prescrições, tanto o público quanto o privado deveriam agir com a mesma racionalidade, eficiência, eficácia, para atingir os objetivos de cada qual, e não do sistema.

O quarto eixo dessa “agenda educacional” diz respeito à grande polêmica gerada na aplicação dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Especificamente, diz respeito aos critérios e procedimentos de avaliação pelos quais as instituições de ensino superior privado, têm sido avaliadas, manifestando grande insatisfação. O argumento enunciado nos fóruns próprios desses interesses é o de que, na lógica do modelo atual, que fundamenta cálculos, operações, variáveis e procedimentos de divulgação dos conceitos, “... os objetivos educacionais que se pretende atender ficam subordinados aos paradigmas dos meios”

(BROWN, 2010, p. 4). O que não deixa de ser um argumento com fundamento, apenas invocado porque contraria uma premissa sem fundamento: a de que os objetivos, privados ou públicos, atendem aos fins sociais, estando as instituições, independentemente de suas naturezas, em alto grau de pertinência social, pois têm levado em conta nas suas ações e decisões: “1º A acessibilidade das classes emergentes; 2º O nível de valor agregado possível e necessário; 3º A promoção da ascensão social; e 4º O suporte ao desenvolvimento socioeconômico do país” (BROWN, 2010, p. 4).

Esses quatro indicadores, mesmo com conceitos redundantes, atualmente não são verificáveis no nível micro, da instituição, mesmo com qualquer estratégia, instrumento ou sistema. Mas é necessário e possível em nível macro, com alguns aperfeiçoamentos. Para tanto, no mínimo é necessária a devida contenção de algumas operações técnicas desqualificadoras do Sinaes, evoluindo-o no sentido de procurar não aferir e “ranquear” a Universidade, pois ela é a medida dela mesma, mas promover seu desenvolvimento institucional para e pelo desenvolvimento da sociedade.

Portanto, as seguintes questões são necessárias como articuladoras da Dimensão Teórica com a Dimensão Aplicada da tese:

1. O que é e como se processa o desenvolvimento institucional da Universidade?
2. Quais características, elementos e fatores podem revelar causas, consequências e possibilidades do desenvolvimento institucional da Universidade?
3. Que modelo pode articular os processos de avaliação e de planejamento para o desenvolvimento institucional da Universidade?

Considerando essas concepções e questões, o presente estudo evolui em cinco fases: a apresentação do autor; o processo discursivo e o modo de investigação desenvolvido; os contextos mundial e brasileiro do estudo realizado; os fundamentos teóricos para reconstrução do objeto enquanto insumo do processo discursivo; e os quadros de análise como modelo proposto para o desenvolvimento institucional enquanto produto do estudo.

Assim, contextualizando o estudo, apresentando teorias, métodos, questões, proposições e um modelo para o desenvolvimento institucional de universidades, são apresentados os capítulos desta tese.

O primeiro capítulo, intitulado *Os fundamentos epistemológicos*, para atender à exigência de pertinência, dá início ao estudo definindo a base epistemológica e seu processo discursivo, com os principais conceitos adotados, de forma que se possa, univocamente, interpretar as concepções na concisão de seus significados da instância superior inserida no aparato teórico e institucional (a Universidade), com os seus ideais políticos, ideológicos e culturais, onde se processa a permanente construção do objeto de estudo (o desenvolvimento institucional), além da identificação das limitações do estudo.

O segundo – *Os referenciais teóricos* –, para atender à exigência de conceitualização, procura construir uma nova concepção de desenvolvimento institucional para a Universidade, pela multirreferencialidade e pela transdisciplinaridade, ambas num discurso crítico reflexivo, com base na premissa empiricamente observada sobre a incapacidade do Sinaes de articular sozinho a avaliação e o planejamento do desenvolvimento da Universidade, para além do cumprimento das exigências regulatórias legais do Estado. Com os quadros de referência adotados na base teórica, é elaborada a concepção de que a avaliação e o planejamento formam um binômio que poderá levar ao desenvolvimento institucional da Universidade, de modo que, no quarto capítulo, se possa propor um modelo onde essa articulação seja factível, tornando úteis e dando sentido a instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos de Cursos da Universidade.

O terceiro capítulo – *A educação no mundo contemporâneo* –, para atender à exigência de verificação empírica e contextualização do estudo, na dimensão espacial do geral (mundo) para o particular (Brasil), apresenta um panorama atual sobre a educação no mundo e o contexto da educação superior no Brasil, com as principais características, definições, estatísticas, evidências e análises desses sistemas, complementando com uma pesquisa sobre as missões enunciadas das universidades brasileiras, com o objetivo de melhor caracterizá-las e identificar concepções sobre o desenvolvimento institucional da universidade, com a descrição do modo de investigação configurando a base técnica do estudo.

O quarto capítulo – *Um modelo para o desenvolvimento institucional* –, para atender à exigência de coerência, apresenta a base morfológica do modelo proposto, compreendendo quadros de análise em quatro níveis de abstração, sua dimensão aplicada, estrutura e funcionalidade, além de reflexões sobre o modelo e suas possibilidades.

Em *Considerações e recomendações finais*, além de uma reflexão sobre o estudo, são identificados dez desafios atuais para o desenvolvimento institucional da Universidade

brasileira e apresentadas propostas de pesquisas que possibilitem uma melhor compreensão do fenômeno analisado, enquanto objeto de estudo problematizado.

No contexto nacional em que este estudo se apresenta, a Universidade pública permanece em “crise” e em “ruína”, ainda debatendo sobre seu financiamento e não sobre um projeto de desenvolvimento para o país e o papel institucional da Universidade como agente promotor desse desenvolvimento. Com o setor privado em “crise de expansão”, e não obstante a rigorosa legislação educacional, essas instituições atuam no sistema educacional conforme seus interesses e vantagens, contribuindo para aumentar a “crise de qualidade” da educação superior no Brasil.

Não pretendendo esgotar o tema com este estudo, a intenção é propor caminhos para o alcance do desenvolvimento institucional da Universidade brasileira, independentemente de sua natureza jurídica, porque vista pela ótica de sua pertinência no sistema educacional e, conseqüentemente, de sua pertinência social, num momento em que, a propósito, se discute no mundo a reforma da educação superior, com questionamentos sobre o futuro da Universidade. Este estudo será útil na medida em que contribua para a compreensão das possibilidades e obstáculos ao desenvolvimento institucional da Universidade brasileira, na perspectiva do Sinaes. Espera-se que as mensagens enunciadas sejam como sinais... que intencionalmente irão indicar os cuidados para a idealização de um futuro inspirador e avançado da educação brasileira.

Em síntese, será relevante, mesmo que provoque discordâncias parciais ou totais, pois assim estimulará novos estudos e pesquisas nesse tema. Ensejando que isso ocorra, são apresentados elementos que possibilitam a verificação e a contestação do modelo e argumentos propostos, inserindo-se na experiência do autor como um trabalho individual, originado de múltiplas atividades coletivas na Educação. Assim, a avaliação e o planejamento institucional, enquanto células diferentes, mas interligadas no mesmo tecido institucional, devem ser o ponto de partida e de chegada para tratar as preocupações atuais e futuras da Educação, onde o foco principal seja o desenvolvimento institucional da Universidade, ainda que por meio de simples contribuições, como esta que se apresenta a seguir, pois “é à sociedade que devemos interrogar, são suas necessidades que devemos conhecer, já que é a essas necessidades que devemos satisfazer” (DURKHEIM, 1968, p. 101).

# **CAPÍTULO 1**

## **OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

### 1.1 BASE EPISTEMOLÓGICA

#### 1.1.2 Os princípios da epistemologia geral

#### 1.1.3 Princípios da epistemologia interna

##### 1.1.3.1 Objeto e problemática científica

##### 1.1.3.2 Objetos real, percebido e construído – A ruptura epistemológica

##### 1.1.4 Da compreensão sobre “Epistemologia”

##### 1.1.5 Da compreensão sobre “Modelo”

### 1.2 DA COMPREENSÃO SOBRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO

### 1.3 CATEGORIAS CENTRAL E DE ANÁLISE

#### 1.3.1 Desenvolvimento Institucional

#### 1.3.2 Avaliação Institucional

#### 1.3.3 Planejamento Institucional

### 1.4 DAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

## CAPÍTULO 1 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Formação e produção de conhecimentos com qualidade e pertinência se entrelaçam no cumprimento dos compromissos e das responsabilidades sociais. Democracia, cultura, construção do público, valores universais, talvez tudo isso sejam palavras para dizer humanismo. A educação superior não deve dar razão ao mercado, se e quando o mercado se impõe como razão da sociedade. Não deve ser um motor da globalização da economia de mercado, mas, sim, da globalização da dignidade humana, de recuperação da dimensão histórica dos indivíduos, da reintegração da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005b, cap. IV, p. 43).

### 1.1 BASE EPISTEMOLÓGICA

O processo de produção do conhecimento científico através de estudos e pesquisas, como toda ação humana, manifesta diversificados sentidos e premissas, oriundos da própria subjetividade humana. Desde o momento em que ação desempenha um papel, existe inevitavelmente referência a motivações, objetivos e valores. Assim, se, por um lado, essas premissas são necessárias à ação, teórica ou prática, por outro, a reflexão crítica é fundamental para sustentar essa ação, em busca de seu significado e de sua intencionalidade.

Uma reflexão crítica que apresente “[...] a maior gama possível de procedimentos epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos, para colocá-lo à disposição dos pesquisadores das disciplinas particulares: esta é a ambição de uma metodologia geral” (BRUYNE, 1977, p. 28).

Nesse processo, pelo menos no âmbito brasileiro, não é difícil observar que, alguns estudos e pesquisas, especialmente no campo educacional, não manifestam preocupação em evidenciar seus fundamentos *epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos* como importante tarefa de construção e reconstrução do sujeito e do objeto da pesquisa, restringindo-se, quando muito, a apresentar a “metodologia” numa formulação canônica clássica, para atender às exigências do “moderno” processo de produção do conhecimento científico.

Para escapar dessa nem tão invisível, mas tão acessível armadilha, mesmo aos iniciados na pesquisa educacional, torna-se indispensável uma profunda compreensão sobre a dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, pela análise do “ambiente societal da pesquisa” por seus campos *Demanda social, Axiológico, Doxológico e Epistêmico* ((BRUYNE, 1977, p. 31-34).

Apresentar o sentido da ação nessa dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, para construir o significado do objeto teórico, implica atender a exigência de elucidar os significados implícitos que definem as ações, os procedimentos e o discurso, e que modelam o objeto em suas dimensões concretas e abstratas.

Assim, tendo como preocupação central a discussão dos pressupostos que sustentam a ação investigativa, este capítulo procura organizar e evidenciar os fundamentos *epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos* da presente tese enquanto resultado de ação reflexiva, num processo de produção de conhecimento científico, situado no campo da Educação e, portanto, das Ciências Sociais, na premissa de que através da educação, o sujeito compreende-se humano apenas em sociedade, papel fundamental da Universidade, campo temático de estudo nesta tese, que é assumida em seu caráter histórico-cultural, assim como o próprio conhecimento, ambos como construções que se realizam entre sujeitos. Essa visão humana tem como intenção opor-se aos estreitos limites da objetividade e assim tratar, de forma concreta, como categoria central, um fenômeno ainda pouco explorado e teorizado: o desenvolvimento institucional.

Para esse intento, é necessário descrever, *a priori*, como se pretende fazer essa abordagem sócio-histórica, e, para tanto, adotam-se algumas orientações de Bogdan e Biklen (1994). De acordo com esses autores, algumas características são evidentes em estudos e pesquisas qualitativas, de abordagem sócio-histórica. A primeira evidência diz respeito à fonte dos dados, que é o texto (contexto) no qual emerge o acontecimento, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social, procurando-se, assim, compreender os sujeitos envolvidos na investigação, para, através deles, compreender também o seu contexto. Outra evidência diz respeito às questões formuladas, que no estudo não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em sua evolução histórica, não se criando artificialmente uma situação para ser estudada, mas indo-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. O processo de coleta de dados também é outra evidência, pois dá ênfase à compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela



explicação do fenômeno em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social. Quanto à ênfase da atividade do pesquisador, verifica-se como evidência que se situa no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de suas origens e de seus desenvolvimentos. Outra evidência diz respeito ao pesquisador, um dos principais componentes da pesquisa, porque, sendo parte integrante do estudo, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das interações e relações, intersubjetividades que estabelece com os demais sujeitos.

Portanto, como evidência fundamental, um estudo numa abordagem sócio-histórica assume que o critério que se busca não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da abordagem e a participação ativa tanto do pesquisador quanto dos demais partícipes. Disso resulta que todos os sujeitos têm oportunidades para refletir, aprender e ressignificar-se no processo.

Todas essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do estudo, refletindo-se nas relações entre sujeitos, no processo de análise, organização e produção de conhecimentos.

A ética, segundo Cenci (2002, p. 90), surgiu com base no “ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações”. Explica esse autor que “a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos”. Assim, é fundamental que os sujeitos da pesquisa tenham *a priori* a compreensão de que é a ética que conduzirá as ações de pesquisa, de modo a não trazer danos ou prejuízos para nenhum de seus partícipes. Habermas (2007), para quem a teoria deve prestar contas à práxis, alerta que o saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências. Portanto, considerando a complexidade do processo, suas implicações e sujeitos, além da imprevisibilidade das consequências de uma pesquisa, é imperativo que a ética esteja sempre presente. Nessa perspectiva, Habermas afirma que não se pode esperar uma resposta vinculante para todos ao se perguntar o que é bom para mim, ou bom para nós ou para ele. Então, deve-se perguntar *o que é bom para todos por igual?*

### 1.1.1 Sobre a dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais

O modelo proposto por Bruyne et al (1977) em relação à dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais apresenta “um espaço metodológico quadripolar” para a prática dessas ciências, conforme ilustrado na Figura 3.

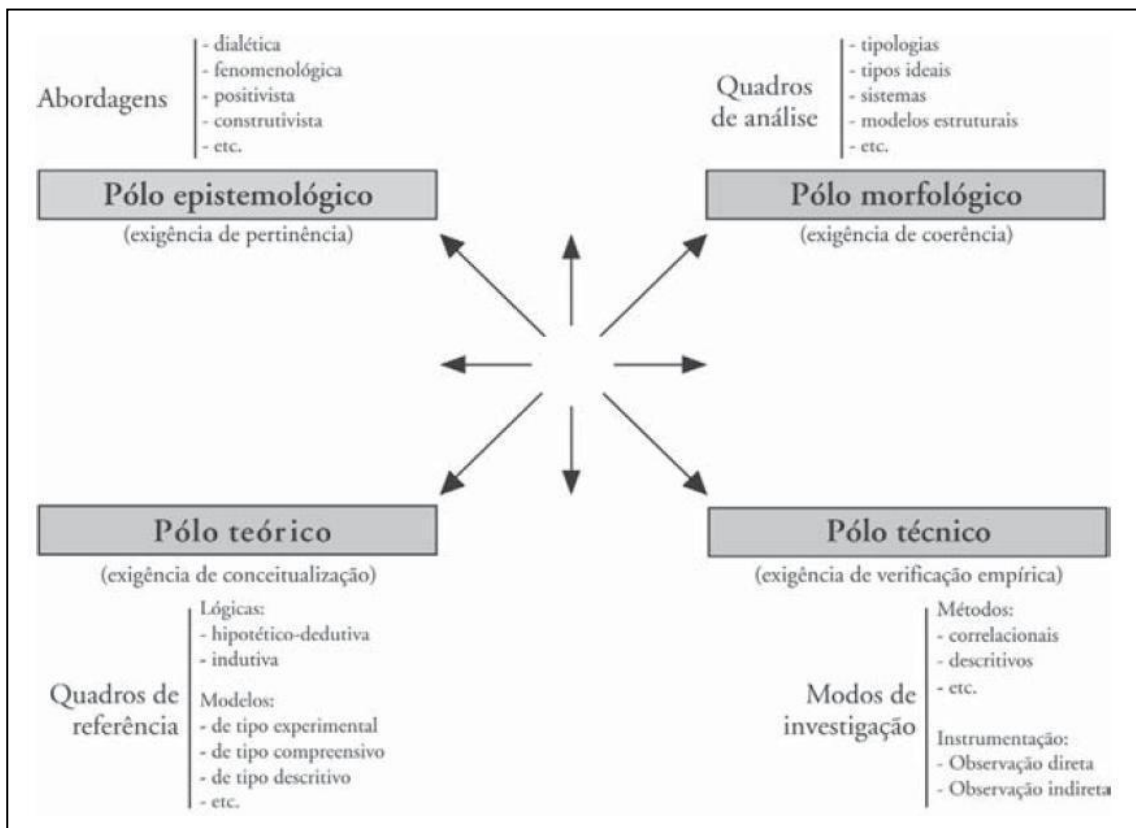


FIGURA 3 - Os polos da prática metodológica – O modelo de Bruyne et al.

Fonte: Bruyne et al, 1977, p. 34-36.

Esses polos são assim definidos:

- **Polo Epistemológico:** Em que se decide pelas “regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias” (BRUYNE et al, 1977, p. 34-36). No nível epistemológico — ou seja, onde se procura a relação entre pensamento e realidade — pode-se considerar vários “Métodos”, com destaque de quatro principais: a Dialética, a Fenomenologia, a Quantificação e a Lógica Hipotético-dedutiva. Esses métodos constituem modos de raciocínio que orientam a pesquisa e procuram expor, com rigor, os resultados obtidos;

- **Polo Teórico:** No qual se constroem hipóteses e o desenvolvimento dos conceitos. É o "lugar da formulação sistemática dos objetos científicos". Está vinculado aos "Quadros de referência", que desempenham uma função paradigmática. Dentre esses quadros de referência, destacam-se o Positivismo, a Compreensão, o Funcionalismo e o Estruturalismo;
- **Polo Morfológico:** Em que se procura colocar um espaço de enunciação das regras de recorte do objeto científico e alcançar algum grau de ordenação. Onde são incluídos os "Quadros de análise", como as tipologias, o tipo ideal, os sistemas e os modelos estruturais. A causalidade é abordada de modo específico, em cada um desses quadros de análise;
- **Polo Técnico:** Refere-se ao processo de coleta de dados, de modo a possibilitar que sua obtenção viabilize a confrontação com a teoria que os suscitou. É nesse nível que se articulam os "Modos de investigação", como os estudos de caso, os estudos comparativos, as experimentações e as simulações.

Conforme enunciado, o Polo Epistemológico constitui como que um "motor" da pesquisa. É nesse polo que se inicia a construção da unidade de análise e a delimitação da problemática da investigação. Essa dimensão da prática metodológica pode ser analisada em diferentes níveis – desde o nível das linguagens (componente discursivo) até o nível dos critérios de cientificidade – e em diferentes domínios do conhecimento. Assim, tomar consciência do domínio do conhecimento em que o pesquisador se move quando realiza a investigação é fundamental para ele se situar nas teorias que decidiu adotar.

O conhecimento científico que evoluiu, com suas teorias, metodologias e técnicas, do qual o investigador usualmente partirá com uma objetivação para a produção do conhecimento, é o campo epistêmico. Ao delimitar seu ponto de partida e fazer suas escolhas, o pesquisador influencia o desenvolvimento de sua pesquisa e os seus resultados:

O Polo Epistemológico exerce também uma função de vigilância crítica, pois, ao longo de toda a pesquisa ele é a garantia da objetivação – isto é, da produção – do objeto científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Encarrega-se de renovar continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias. Explicita as regras de transformação do objeto científico e critica seus fundamentos.  
(BRUYNE et al, 1977, p. 35).

Entende-se, assim, que o Polo Epistemológico tem por objeto o conhecimento científico, visando explicar os seus condicionamentos (sejam técnicos, históricos, sociais, lógicos, matemáticos ou linguísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos

e avaliar os seus resultados e aplicações.

Para compreender a contribuição da Epistemologia, enquanto disciplina filosófica das ciências na dinâmica da pesquisa, Bruyne et al (1977) recomendam que convém distinguir duas funções da própria Epistemologia:

- de caráter “metacientífico”, na medida em que vem depois e diz respeito às ciências: reflexão sobre princípios, os fundamentos, a validade das ciências;
- de caráter "intracientífico", representando um pólo intrínseco à pesquisa científica.

Portanto, a Epistemologia é concebida como reflexão, vigilância interna das ciências sobre seus procedimentos e seus resultados, sendo a única que respeitará o caráter constantemente aberto das ciências sem lhes impor dogmaticamente exigências ilusórias de fechamento:

A concepção e desenvolvimento das ciências exigem uma Epistemologia que não seja fixista, que não pretenda reger as ciências a partir de fora, mas uma Epistemologia ligada à própria produção da ciência, feita pelos próprios pesquisadores em suas disciplinas respectivas, que seja sempre aproximada das epistemologias das outras disciplinas científicas. (BRUYNE et al, 1977, p. 41).

Funcionalmente, a Epistemologia estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examinando igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos; fornecendo os instrumentos de questionamento dos princípios nas ciências; e identificando o que é essencial para as ciências.

Enquanto polo essencial da pesquisa, a Epistemologia é concebida tanto numa *lógica de descoberta*, quanto numa *lógica de prova*, pois o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação.

Nesses termos, os pesquisadores estão na base do processo científico, enquanto que, de posse da metodologia, os filósofos das ciências estão no fim do processo das pesquisas, para analisar seus produtos e resultados:

Os pesquisadores encontrarão na reflexão epistemológica não apenas os fundamentos para se assegurarem do rigor, da exatidão, da precisão de seu procedimento, como também preciosas indicações que guiarão a indispensável imaginação da qual deverão dar provas para evitar os obstáculos epistemológicos e para conseguirem fazer progredir o conhecimento dos objetos que investigam. Eles se

apoiarão, portanto, em considerações formais, saídas da lógica, e em considerações concretas, ligadas à história do conjunto das disciplinas científicas, ou seja, da epistemologia geral. (BRUYNE et al, 1977, p. 43).

### 1.1.2 Os princípios da epistemologia geral

Segundo Bruyne et al (1977 p. 45), os princípios da epistemologia geral “animam” a pesquisa e inspiram os procedimentos metodológicos, pois são em sua maioria simplesmente colocados por seu caráter heurístico; o objetivo não é absolutamente o de invalidá-los ou verificá-los, dado que são simples instrumentos para pesquisas e métodos mais proveitosos, a saber:

**Princípio da causalidade (ou neodeterminismo):** Caracteriza o aspecto nomotético (o método das ciências que tratam de leis das ciências da natureza) das ciências que colocam a existência de conexões entre os fenômenos: ligações lógicas de proximidade, de conjunção, de sucessão, de correlação, de covariação, de causação.

**Princípio do determinismo:** Uma noção semelhante a esse princípio é a da lei; a lei manifesta uma relação constante entre fenômenos; seria a simples constatação de correlação.

**Princípio da finalidade:** É a contrapartida do princípio de causalidade. A finalidade seria a própria causa enquanto ela produz os meios para a sua realização. O Funcionalismo, como quadro de referência e método geral de explicação dos fenômenos, adota o princípio segundo o qual os indivíduos, os grupos e mesmo as estruturas têm um objetivo, uma finalidade imanente.

**Princípio de conservação:** Convida a procurar o traço de fenômenos que não se manifestam mais num determinado nível, supondo sua transformação, sua passagem para outro nível no qual a investigação deverá segui-los para reencontrá-los.

**Princípio de negligenciabilidade:** Permite distinguir o essencial do acessório e autoriza certa forma de redução operatória. Um paradigma desse princípio é: "... e que tudo o mais permaneça constante" (*Coeteris Paribus*). Esse princípio é indispensável para selecionar as teorias, as hipóteses, o material das informações empíricas.

**Princípio de concentração:** Postula que certos níveis de análise, certos domínios empíricos contêm mais informações para a investigação do que outros. É o

princípio que está à base dos *case studies* que concentram a pesquisa num pequeno número de casos, de variáveis ou de elementos, porque esses casos são considerados muito significativos, constituindo até mesmo amostras privilegiadas.

Princípio de economia: Obriga a um rigor operatório mais sistemático, a não multiplicar inutilmente as hipóteses e as medidas. Previne contra o erro da precisão supérflua e visa reduzir a complexidade do sistema explicativo, a encontrar as leis, as teorias, as estruturas mais simples. Introduce critérios de algum modo "estéticos" para orientar a escolha entre as teorias e as leis concorrentes. Mas a simplicidade exigida pelo princípio de economia não é, absolutamente, em si mesma uma garantia de cientificidade melhor.

Princípio de identificação: Trata-se de conceber fenômenos aparentemente díspares em relação às teorias, leis e estruturas comuns. É o motor da análise comparativa, que deve pensar as diferenças num sistema coerente de articulação das singularidades. Esse princípio rompe com as aparências imediatas, busca o diverso sob o semelhante, o idêntico sob o diferente. É um princípio dialético.

Princípio da validade transitória até novas informações: Está à base das ciências empíricas modernas concebidas como construções hipotético-dedutivas nas quais as teorias são consideradas verdadeiras enquanto nenhum fato vem falsificá-las. Toda teoria permanece falsificável, todo conceito, todo objeto científico pode ser transformado, abandonado, se deixar de oferecer uma solução satisfatória para as problemáticas que o suscitam.

Princípio de correspondência: (de Niels Böhr) Segundo o qual toda teoria nova deve conter a antiga sob forma de aproximação.

### 1.1.3 Princípios da epistemologia interna

Ainda de acordo com Bruyne et al (1977, p. 48), o caráter científico de uma pesquisa “é o resultado de um processo contínuo de ruptura com as pré-noções do senso comum, com os conhecimentos vagos, míticos ou ideológicos”, devendo chegar a uma autonomia devido à delimitação estrita de seus objetos, delimitação que não é feita *a priori* de uma vez por todas, mas que manifesta o próprio movimento do conhecimento científico em sua transformação.

### 1.1.3.1 Objeto e problemática científica

A problemática comanda a visão global do objeto da pesquisa e do domínio de objetos (disciplina científica) no qual ele se desenrola. A problemática é a base mais ou menos explícita das questões que são colocadas à realidade. Assim, o objeto científico nada mais é, afinal, do que o traço de um conjunto de problemas teórico-práticos.

### 1.1.3.2 Objetos real, percebido e construído – A ruptura epistemológica

Segundo Bachelard (1977, p. 27), existem três objetos científicos, que implicam ruptura epistemológica:

Objeto real: é a causa presumida do testemunho de nossos sentidos;

Objeto percebido: são os efeitos supostos dos objetos reais latentes;

Objeto construído (ou de conhecimento): é uma tradução específica, conceitual, do real; é um objeto que responde a leis de composição autônomas, construídos por métodos explícitos. É um sistema simbólico que difere em natureza, do objeto real, e em complexidade, do objeto percebido.

### 1.1.3.3 Gênese da teorização

Conforme Bruyne et al (1977, p. 48), as fontes das formulações teóricas devem ser procuradas ao nível do Polo Epistemológico. Diferentes origens são propostas para a conceitualização; entre essas, são encontrados nas entrelinhas os grandes processos discursivos, como a Dialética, a Fenomenologia, a Quantificação e a Lógica Hipotético-dedutiva:

- a indução como raciocínio, cuja conclusão é uma proposição universal e necessária que se estabelece pelo exame de todos os objetos de uma classe; do particular para o geral;
- o acaso como caráter de acontecimento imprevisível com relação às causas que o determinam;
- a crítica como apreciação com juízo crítico, discernimento e critério, discutindo fatos históricos;
- a análise comparativa como identificação dos elementos que se

organizam em uma totalidade concreta ou abstrata, em comparação com a finalidade de identificar diferenças e identidades entre os elementos;

- a hipótese estratégica como suposição que orienta uma investigação, por antecipar características prováveis do objeto investigado, e que vale, quer pela confirmação dessas características, quer pelo encontro de novos caminhos de investigação, explorando condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos;
- a analogia controlada como estabelecimento da semelhança de função entre dois elementos, dentro de suas respectivas totalidades e regras;
- a intuição como conhecimento imediato e atual de um objeto na plenitude da sua realidade individual, seja esse objeto de ordem concreta ou abstrata;
- a problemática como conjunto de questões que uma ciência ou um sistema filosófico pode apresentar em relação a seus meios, seus pontos de vista ou seus objetos de estudo.

#### 1.1.3.4 Os processos discursivos e seus métodos

Os processos discursivos e seus métodos, segundo Bruyne et al (1977), estruturam o Polo Epistemológico na dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais, que impregnam, com sua lógica, as abordagens do pesquisador, podendo adotar um ou vários dos seguintes:

##### **A Dialética:**

Consiste no desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. Conforme Hegel (2000), a natureza verdadeira e única da razão e do ser que são identificados um ao outro e se definem segundo o processo racional que procede pela união incessante de contrários – tese e antítese – numa categoria superior, a síntese que, para Marx e Engels (1991) é o processo de descrição exata do real.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético tem como questão de fundo a crítica à visão estática da realidade assumida por outras linhas de pensamento (positivismo e fenomenologia), uma vez que estas escondem o caráter dinâmico e histórico da mesma. Desse modo, as pesquisas embasadas no método histórico-dialético, pelo seu teor crítico, se preocupam em desvendar as contradições apresentadas pelo real, expressas no conflito de interpretações e interesses, para



então propor formas de superação, no sentido de transformar essa realidade, resgatando sua dimensão histórica.

Os fundamentos epistemológicos dessas pesquisas encontram-se na lógica interna do processo e em métodos que desvelam a dinâmica e as contradições dos fenômenos, bem como as relações homem/natureza, reflexão/ação e teoria/prática.

Assim, a ciência é entendida como resultado da produção humana, envolvida na dinâmica da relação entre sujeito e objeto (homem e natureza constituindo-se como categoria histórico-concreta):

[...] se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. (GAMBOA, 1989, p. 103).

O marxismo é o enfoque filosófico que, a partir de uma perspectiva histórica, tenta atingir o objeto de conhecimento através da compreensão de todas as suas mediações e correlações. Seu método é a Dialética, isto é, ele trabalha com a tensão material (historiografia) *versus* ideias, que gera a síntese. Sua proposta é totalizante, pois se propõe a abarcar a realidade como um todo (MINAYO, 2001).

### **Fenomenologia:**

Sistema do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) e de seus seguidores, a fenomenologia se caracteriza principalmente pela abordagem dos problemas filosóficos segundo um método que busca a volta "às coisas mesmas", numa tentativa de reencontrar a verdade nos dados originários da experiência, entendida esta como a intuição das essências. Estudo descritivo de um fenômeno ou de um conjunto de fenômenos em que estes se definem quer por oposição às leis abstratas e fixas que os ordenam, quer por oposição às realidades de que seriam a manifestação.

Do ponto de vista epistemológico, o método fenomenológico ressalta a capacidade de interpretação e reflexão do pesquisador sobre o fenômeno que é objeto de seu estudo. A concepção de ciência se embasa na compreensão dos fenômenos em suas diferentes manifestações, desvendando-os em seus mecanismos essenciais. A subjetividade, portanto, é um elemento fundamental, e a interpretação do objeto, garantida no rigoroso processo da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, realiza-se através

do resgate do todo implícito no fenômeno.

O método fenomenológico, portanto, através das críticas às metodologias embasadas no experimentalismo, apresenta-se como alternativa concreta no processo de conhecimento, fundado numa visão existencialista do homem, considerado um ser inacabado e de relações com o mundo, dotado de capacidade de interpretação que desvenda o fenômeno, apreendendo sua essência.

### **A Quantificação:**

Pode ser entendida como um método de raciocínio que permite guiar a pesquisa e expor rigorosamente seus resultados. A quantificação consiste na atribuição de dimensões, de propriedades ou qualidades de certos conceitos, de uma ordem de natureza classificatória, serial, quase-serial ou métrica.

Consoante Bruyne et al (1977, p. 82), a ordem quantitativa introduzida entre indicadores autoriza a representação simbólica de cada indicador sob a forma de um número que é integrado num tipo de escala.

### **Lógica Hipotético-dedutiva:**

O método hipotético-dedutivo, segundo Bruyne et al (1977, p. 88), está intimamente ligado, historicamente, ao método experimental, que, para as ciências sociais, constitui um modo de investigação bastante limitado, pois inventa hipóteses para tentar trazer respostas para o problema estudado e submete-as em seguida a um controle empírico. O método hipotético-dedutivo realiza uma demonstração *a posteriori*, na qual o efeito explica (prova) a causa.

A realidade social e especificamente a educacional são objetos de avaliação por todos aqueles que vivem em sociedade, o que torna a tarefa do pesquisador, cientista social, ainda mais difícil, pois este deve construir seu conhecimento apesar (do) e contra o senso comum; apesar (da) e contra a realidade. Esses obstáculos epistemológicos, segundo Bachelard (1977), são responsáveis pela inércia e até mesmo pela estagnação do pensamento, comprometendo a ciência, o homem e, conseqüentemente, a sociedade.

Conforme Pombo (1998), epistemologicamente, dentre as várias formas de perguntar o que é a ciência, pode-se distinguir dois modos fundamentais:

1º) Normativo: Em que se pergunta: Quais as condições de validade que

possibilitam distinguir um enunciado científico de um não científico?

2º) Descritivo: Em que se pergunta: Como é que a ciência funciona? Quais os seus métodos? Qual a natureza dos processos em jogo? Quais as relações que estabelece com outros tipos de conhecimento? Modo no qual a Epistemologia consiste da tentativa de descrever e fazer compreender o sentido, o alcance e os processos desse esforço de racionalização, na explicação dos fenômenos que o movimento da ciência exprime.

Assim também, conforme Bruyne et al (1977, p. 35), o Polo Epistemológico também constitui, por assim dizer, o “motor da pesquisa”, exercendo uma função de vigilância crítica ao longo de toda a pesquisa, pois ele é a garantia da objetivação – isto é, da produção – do objeto científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Renova continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. Decide, em última instância, sobre as regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias, explicitando as regras de transformação do objeto científico e criticando seus fundamentos.

Com essas definições sobre o Polo Epistemológico, na análise epistemológica de uma pesquisa, é possível identificar a existência de algumas evidências fundamentais, por meio dos seguintes questionamentos:

- I. Existe uma articulação consistente entre os Polos Técnico, Teórico, Morfológico e Epistemológico?
- II. Há uma preocupação ética, considerando o enunciado de princípios, o rigor científico dos procedimentos e instrumentos, a significância amostral e as limitações da pesquisa, enunciadas previamente?
- III. Demonstra que houve um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, além da manifestação explícita das condições sob as quais a pesquisa e o conhecimento foram produzidos?
- IV. Há o reconhecimento e identificação de obstáculos epistemológicos como sendo os filtros do pesquisador, bem como o reconhecimento sobre o necessário entendimento acerca dos processos de produção da ciência e seus estatutos?
- V. Quanto aos dados coletados, são predominantemente descritivos e incluem questionários (com questões abertas e fechadas), entrevistas, descrições de perfis de pessoas, situações e acontecimentos?
- VI. O cuidado com o processo, e não simplesmente com os resultados e o produto da pesquisa, nos seus vários aspectos, evidencia uma defesa incondicional da

racionalidade e do realismo científico?

- VII. São considerados os diferentes pontos de vista dos participantes ou autores referenciados, preocupando-se com a maneira como os sujeitos encaram as questões focalizadas (multirreferencialidade)?
- VIII. Estrutura e comunica criticamente o conhecimento científico de uma realidade complexa, através de modelos e explicações consistentes, evidenciando um entendimento epistemológico como Bunge (1980), para quem *o principal objetivo da ciência é produzir explicações para fatos reais?*
- IX. A pesquisa demonstra o domínio epistemológico-teórico e morfológico-técnico do pesquisador, em nível avançado, que lhe permite propor e sustentar teorias e métodos?
- X. É capaz de propor e induzir novas pesquisas para o avanço científico no campo da pesquisa?

Na análise epistemológica de uma pesquisa, ou neste estudo, como respostas sobre sua validade lógica, entende-se que o método epistemológico adotado permite a representação do objeto de estudo, de forma significativa diante do contexto da realidade investigada, não se constituindo num retorno ao “Empirismo Lógico”; que o problema originalmente colocado reproduz fielmente a realidade dos fatos que a investigação buscou traduzir; que os processos discursivos perpassam com consistência os métodos epistemológicos indicados, com intensidades variadas; e que através de modelos como o de Bruyne et al (1977, p. 34-36) o pesquisador pode demonstrar que – sem o simplismo de uma racionalidade absoluta ou de um realismo imediato e superficial – uma pesquisa pode ser ao mesmo tempo criativa, racional e realista.

#### 1.1.4 Da compreensão sobre “Epistemologia”

Dentre as diversas definições de *Epistemologia*, as concepções presentes nesta tese se guiam pela compreensão de Epistemologia como um estudo crítico das ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance. Nessa perspectiva, considera-se que a reflexão epistemológica se situa na interseção de algumas orientações, como:

- uma orientação “filosófica”, que estuda de modo crítico os fundamentos do saber e dos métodos científicos, que se interroga sobre o que é o “verdadeiro”, sobre as condições de acesso à “verdade” e sobre as regras lógicas utilizadas pela razão humana;

- uma orientação “científica”, que, em um campo disciplinar particular, se interroga sobre os processos e procedimentos em ação, para produzir saberes científicos pertinentes, válidos e reconhecidos como tais pelas comunidades científicas desse campo; e
- uma orientação que se interessa fundamentalmente pela dimensão "humana" da construção do conhecimento, que se interroga sobre as influências que podem ser exercidas pelo contexto sócio-histórico e cultural; pela personalidade do cientista sobre a própria atividade filosófica e científica; pelas preocupações que dizem respeito globalmente a saberes como história das ciências, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Economia Política.

Não menos filosófico e nem menos científico, porém mais orientados por uma dimensão humana, os caminhos por onde fluem os argumentos desta tese e suas possibilidades talvez interessem mais do que os próprios argumentos; argumentos apresentados nos capítulos que se seguem e referenciados nos quatro pólos, conforme Bruyne (1977).

Quanto ao objeto deste capítulo, buscando atender à pertinência exigida no “Polo Epistemológico” desta tese, apresentam-se a seguir os principais elementos desse construto.

#### 1.1.5 Da compreensão sobre “Modelo”

Ao longo da história das ciências, sabe-se que algumas teorias tiveram início com suposições que os cientistas transformaram em hipóteses. Tome-se como exemplo mais representativo a Teoria da Evolução das Espécies, de Darwin (1859). Nessa Teoria, tais hipóteses compunham um “modelo” ou representação de uma *situação*, e não havia certeza razoável de sua confiabilidade ou veracidade.

Quem estuda determinado fenômeno, em determinado campo científico, ao observar acontecimentos os interpreta e constrói os "fatos" segundo um “modelo” que já possui e que não se compõe somente de leis e elementos teóricos. Mesmo um leigo em ciências possui uma representação mental dos fenômenos à sua volta: é o conjunto de suas crenças, e isso continuará válido para ele enquanto os elementos do mundo exterior se mantiverem de acordo com o conjunto dessas crenças. O mesmo acontece quando o cientista consegue fazer coincidir fatos com seu universo mental; os fatos reforçam sua representação,

seu “modelo”.

Desse modo, define-se como “modelo” científico uma representação simplificada e estruturada de um domínio do real, sob a forma de um discurso organizado, em ordem, de um esquema... que tem como objetivo melhor compreender esse domínio. Um “modelo” constitui assim uma construção intelectual, um quadro de referências que permite organizar observações, interpretá-las e sugerir hipóteses de pesquisa; o que permite ao cientista confrontar periodicamente o “modelo” com novas observações, objetivando confirmá-lo ou invalidá-lo, no todo ou em parte. Também é possível considerar que, em certos domínios do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Naturais), um “modelo” pode proporcionar simulações de determinadas realidades, com suas condicionantes, variáveis, suas causas e efeitos.

Porém, o que significa essa noção de “ordem”, que se procuraria em vão em manuais e enciclopédias? Para defini-la e explicá-la, faz-se necessário algo como um esquema, uma figura que reproduz, em forma simplificada, os traços estruturais de um objeto, uma construção conceitual... compreensiva.

Após a análise dos conceitos de “modelo” e “teoria” em autores como Fourez, Englebert-Lecomte, Mathy (1997), Nadeau (1999), Verhaeghe (2004), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) e Bruyne (1977), observa-se que não há consenso ou convergência sobre cada um desses conceitos. Embora os conceitos de “modelo” e “teoria” expressem fundamentalmente a mesma ideia enunciada acima, nota-se nesses autores que um “modelo” pode, conforme for o caso, ter um alcance local (no sentido em que ele dá conta de um fenômeno muito específico ou pontual) ou mais geral; enquanto se espera de uma teoria que ela apresente certo nível de generalidade, que dê conta de um número elevado de fatos ou de fenômenos complexos e que, eventualmente, coordene vários “modelos” existentes:

Poder-se-ia dizer que “abstração” ou “modelo” são termos equivalentes. No entanto, quando se fala em “abstração”, deseja-se insistir na consciência que se tem de que o “modelo” utilizado não é senão uma representação do mundo entre outras possíveis; e que essa “abstração” foi obtida sem se levar em conta elementos julgados não pertinentes no contexto e segundo os projetos que se tinham. (FOUREZ; ENGLEBERT-LECOMTE; MATHY, 1997, p. 77).

Ainda segundo esses autores, o uso do termo “lei” nas ciências (em vez de “modelo”) é atualmente considerado:

[...] ultrapassado por muitos epistemólogos [...]. Manteve-se, contudo, o hábito de chamar de 'leis' o que os cientistas do passado, ou que seus historiadores ou historiadoras, chamaram desse modo. Além disso, o uso do termo 'lei' continua a ser frequente quando se quer exprimir relações simples e geralmente matematizadas [...]. Entretanto, é preciso salientar que esse conceito pode ter como efeito normatizar e endurecer excessivamente a explicação científica no espírito de seus utilizadores ('há uma lei e ela é respeitada; as ciências descobrem as leis da natureza'). (FOUREZ; ENGLEBERT-LECOMTE; MATHY, 1997, p. 77).

Menos como qualquer espécie de “lei” ou mesmo “paradigma”, o que se propõe como “modelo” nos diversos momentos desta tese aproxima-se do significado de “construto”, ou seja, algo elaborado ou sintetizado com base em elementos abstratos ou conceituais, capaz de potencializar e estimular a reflexão e uma racionalidade comunicativa.

Também, um “modelo” menos como qualquer espécie de “abstração” que apenas explica (o que não basta para que se compreenda, numa compreensão só realizada pela transformação de sentidos em significados), pois, conforme Morin (2005, p. 120), “existe também uma incompreensão originária da abstração, que ignora a compreensão subjetiva”.

Porque:

Isoladas, a racionalidade, a objetividade e a quantificação ignoram a compreensão subjetiva e eliminam dos seus conhecimentos a humanidade do humano. O conhecimento econômico pelo cálculo e o conhecimento estatístico pela amostragem tendem a ignorar tudo aquilo que diz respeito às aspirações, sentimentos e preocupações, propagando uma incompreensão específica do vivido. (MORIN, 2005, p. 79).

Assim como nas Ciências Naturais e nas Ciências Sociais não há concordância plena entre epistemólogos e filósofos da ciência sobre as características do método científico, assim também não há concordância sobre as características ou definições de um “modelo”. Muitos concordam que há um método para testar criticamente e selecionar os melhores “modelos” e teorias. Nesse sentido, diz-se que há um método científico, em que a observação, a coleta dos dados, as experiências e os discursos organizados se dão conforme interesses, expectativas ou ideias preconcebidas e sem neutralidade. Desse modo, são formulados “modelos” e teorias que devem ser percebidos como explicações parciais, hipotéticas e provisórias da realidade. Nesse sentido, esta tese está impregnada tanto de suposições quanto de fatos, observados e vivenciados por seu autor, que assim constrói e organiza o seu discurso na problemática da tese, adotando alguns “modelos” sem negar que transportam suas subjetividades.

Mas a construção e proposição de um “Modelo de tipo compreensivo”, conforme quadros de referência do Polo Teórico (BRUYNE, 1977, p. 36) e apresentado na Figura 3, tanto para “esquematizar” a tese, quanto para “representar” uma compreensão sobre desenvolvimento institucional da Universidade, não deve ser entendida como uma estratégia ou método do Positivismo Lógico, segundo o qual o conhecimento factual ou empírico deve ser obtido a partir da observação, pelo método indutivo. Mesmo avesso ao método indutivo, o autor não adere às concepções de Ciência ou método científico conforme Popper, pai do racionalismo crítico, que propugnava que o método científico e o conhecimento em geral progridem através de conjecturas e refutações onde a tentativa de refutação conta com o apoio da lógica dedutiva enquanto instrumento de crítica.

Buscando estimular a reflexão crítica sobre a Universidade brasileira contemporânea e o fenômeno do Desenvolvimento Institucional, destaca-se que a percepção do problema (a desarticulação entre as funções de Avaliação e de Planejamento institucionais) deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando o autor a formular e propor um “modelo” explicativo e de superação da problemática apresentada.

Para tanto, visando apreender as diversas realidades da sociedade brasileira contemporânea, na qual se insere a Universidade, foram selecionados alguns aspectos dessas realidades, enquanto outros foram desconsiderados, permitindo construir assim um “modelo” do objeto a ser analisado e referenciado. Mas isso não é suficiente: são descritos e analisados fatores sociais, políticos e econômicos, bem como obstáculos ao desenvolvimento institucional da Universidade. O conjunto formado pela reunião do contexto educacional, da organização do discurso, das concepções enunciadas, do “modelo” proposto e dos referenciais estrutura a tese, que apresenta sua proposta de superação desses obstáculos.

A partir do “modelo” proposto, representado por um conjunto de imagens abstratas de uma realidade geral, é possível dar início ao diálogo sobre as possibilidades de articulação entre a avaliação e o planejamento institucionais da Universidade, em busca de seu desenvolvimento institucional. Esse “modelo”, evoluído de reflexões sobre a problemática, também possibilita a construção de conhecimento sobre determinada realidade da Universidade, demonstrando que tal possibilidade não tem sido percebida por quem avalia e planeja a Universidade. Tal situação, na maioria das vezes, decorre do insipiente conhecimento teórico-filosófico dos agentes atuantes nessas funções, frequentemente desarticuladas. Agentes ainda assentados num conjunto de crenças e opiniões, que se limitam a tentar resolver problemas de ordem prática, numa racionalidade estritamente instrumental,



burocrática e utilitarista, sem uma desejável compreensão da racionalidade da ação comunicativa na instituição<sup>6</sup>. E assim, enquanto determinados procedimentos e instrumentos “funcionam bem”, dentro das finalidades para as quais foram criados, continuarão a ser usados. Esse círculo vicioso estabelecido, fechado e inquestionável, elimina qualquer possibilidade de reflexão sobre os fins, pois os meios se tornam mais importantes enquanto tecnologia de controle e decisão das funções, exclusiva de determinados grupos que buscam manter o poder, em infinitas disputas.

Concebe-se que, assim como não há teoria ou método únicos para se construir conhecimentos confiáveis, também não há “modelo” único, mas sim “modelos” adequados ou inadequados ao que se pretende investigar em determinada instituição e momento histórico. Mesmos os “modelos” “adequados”, enquanto representações abstratas de algo dito “científico”, não são suficientes, pois, ao desenvolvimento da pesquisa há que se agregar o rigor dos procedimentos e a confiabilidade das conclusões, que não prescindem de evidências e sólidas argumentações e referências.

Essa compreensão sobre “modelo” e “paradigma” situa-se historicamente na discussão sobre a cientificidade das Ciências Sociais, oriunda da crise dos paradigmas, que contribuiu para estremecer a crença na ciência, com os questionamentos de Kuhn, nos anos sessenta, sobre a objetividade e a racionalidade da ciência e a retomada das críticas da Escola de Frankfurt, referentes aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante.

Naquele contexto, Kuhn, através de seus argumentos sobre a impossibilidade de avaliação objetiva de teorias científicas, provocou reações opostas, levando ao relativismo, representado pelo “vale tudo” de Feyerabend e pelo construtivismo social da Sociologia do Conhecimento. Noutro extremo, tais argumentos foram criticados à exaustão, visando indicar seus exageros e afirmando a possibilidade de uma ciência que procure a objetividade, sem confundi-la com a certeza. O resultado desse processo foi bastante positivo para as ciências, pois vários cientistas sociais, mobilizados pelas críticas à ciência tradicional feitas pela Escola de Frankfurt, partindo de outra perspectiva, procuraram caminhos para a efetivação de uma ciência mais compromissada com a transformação social.

---

<sup>6</sup> Neste estudo *instituição* é entendida como em Castoriadis (1995): “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário” (1995:159). Enquanto o componente funcional preenche as necessidades vitais, referentes à sobrevivência individual e coletiva (1995:168), o componente imaginário refere-se à “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram” (1995:154).

Em tal contexto, adquiriram destaque nas Ciências Sociais os “modelos” alternativos ao Positivismo, como a Teoria Crítica, que então expôs o conflito entre o Positivismo e a visão dialética. Esgotados o paradigma positivista e seu “modelo”, adquiriu destaque e importância, na década de setenta, o paradigma qualitativo, que abriu espaço para a invenção e o estudo de problemas que não cabiam nos rígidos limites do paradigma anterior, o Positivismo.

A discussão contemporânea propõe compromisso com princípios básicos do método científico, como clareza, consenso, linguagem formalizada, capacidade de previsão, conjunto de conhecimentos que sirvam de guia para a ação (“modelo”), conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999).

Nesse “modelo”, a análise das posições indica a flexibilização dos critérios de cientificidade, preocupação com a clareza do discurso científico, permitindo a crítica fundamentada, a explicação, e não apenas descrição dos fenômenos, evoluindo, assim, na década de oitenta, para o debate sobre o paradigma qualitativo por oposição ao Positivismo, visto muitas vezes de maneira ingênua. Wolcott denuncia a confusão na área; Guba e Lincoln denominam o novo paradigma de Construtivista; e Patton capta o que há de mais geral entre as modalidades incluídas nessa abordagem, indicando que seguem a tradição Compreensiva ou Interpretativa.

Assim, na Conferência dos Paradigmas Alternativos<sup>7</sup>, em 1989, são apresentados como sucessores do Positivismo:

- **O Construtivismo Social:** Influenciado pelo relativismo e pela fenomenologia, enfatizando a intencionalidade dos atos humanos e privilegiando as percepções. Considerando que a adoção de teorias *a priori* na pesquisa turva a visão do observado.
- **O Pós-Positivismo:** Defendendo a adoção do método científico nas Ciências Sociais, preferindo “modelos” experimentais com teste de hipóteses, tendo como objetivo último a formulação de teorias explicativas de relações causais.
- **A Teoria Crítica:** Onde o termo assume, pelo menos, dois sentidos distintos:

---

<sup>7</sup> Conferência dos Paradigmas Alternativos, ocorrida em 1989, em São Francisco, nos EUA. De acordo com a obra *The paradigm dialog*, de Egon Guba, editada em 1990, a Conferência teve o propósito de clarificar as alternativas que têm surgido, "acrescentando que a intenção foi a de legitimar os contendores não hegemônicos, pela demonstração de que suas posições são, pelo menos, igualmente defensáveis e úteis".

- . a análise rigorosa da argumentação e do método; e
- . a ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder.

Os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade, e a forma de envolvimento do cientista nesse processo de transformação é objeto de debate. Ao contrário dos Construtivistas e dos Pós-Positivistas, questionam a dicotomia objetivo/subjetivo, implicando oposições, declarando que essa é uma simplificação que, em vez de esclarecer, confunde. Para eles, subjetividade não é algo a ser expurgado da pesquisa, mas que precisa ser admitida e compreendida como parte da construção dos significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado. Tem que ser entendida como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual; conceito que deve ser discutido em relação à consciência e às relações de poder que envolvem tanto o pesquisador quanto os pesquisados.

Assim, como organizador da citada conferência, Guba (1990) retratou as ambiguidades, confusões e discordâncias existentes, visando estimular a continuação das discussões. Pelo visto, a diferença entre as três posições reside na ênfase atribuída e, especialmente, nas consequências derivadas dessas questões: o papel da teoria e dos seus valores.

Na prática, observa-se com frequência a coexistência de algumas características atribuídas a diferentes “paradigmas” e “modelos”, sem que isso, no entanto, invalide ou desqualifique o conhecimento científico produzido e representado.

Após essa “jornada” por concepções, paradigmas, teorias e autores, retoma-se o sentido etimológico da palavra “modelo”, para explicar que ela deriva do latim *modulus*, que primordialmente indicava “molde” ou “forma”. Esse termo, ainda muito utilizado em diferentes contextos, como ideia se refere a um tipo de organização e ordenamento de partes que compõem um conjunto.

Embora um “modelo” possa comunicar certo tipo de organização de algo, o que remete quase sempre a explicar o “como” (algo mais facilmente observável), e não sobre o “por quê?” ou o “para quê?”, pois respostas a essas questões não se encontram pela simples observação, antes requerem investigação e explicação mais profundas, pois um “modelo” típico indica a predominância da forma sobre a subjetividade e seus elementos abstratos, difíceis de representação e comunicação por qualquer signo, fórmula ou discurso, como, por exemplo, intenções, desejos, motivos e

funções.

O “modelo”, enquanto elemento do processo de racionalidade instrumental, quase sempre revela “forma” e quase nunca “função”. Assim, é fundamental distinguir uma da outra, porque o comum é entender o “modelo” apenas como “forma”, algo estático, por vezes um sistema fechado, que determina regras das quais não se pode desviar.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da ciência, observa-se uma evolução nas maneiras de conceber, comunicar e entender um “modelo”. Extrapolando uma visão mecanicista (com ênfase na forma em detrimento da função), surgiu uma visão orgânica, viva, mais complexa, porque ambígua, paradoxal e contraditória, com uma perspectiva integrativa e aberta, porque flui a energia, a informação entre o ambiente e o sistema, ambos representados por um “modelo” que pretende ser compreensivo e ao mesmo tempo integrativo, mais preocupado com a função e menos com a forma.

Essa concepção de “modelo” é adequada, mesmo inicialmente como razão instrumental, para orientar o discurso na direção e sentido de uma razão de ação comunicativa, visando representar e comunicar a complexidade, as ambiguidades e contradições de uma instituição como a Universidade, da qual se pretende representar a qualidade e pertinência social<sup>8</sup>, além de estratégias para integração de seus processos de avaliação e planejamento institucionais, em busca de seu desenvolvimento institucional.

Dessa forma, um “modelo” que contribua para a compreensão da Universidade não deverá apenas descrevê-la e explicá-la, pois existem diversas variáveis dimensões e perspectivas a serem consideradas para o entendimento de sua complexidade

Considerando apenas o “modelo” multidimensional do Sinaes para a Universidade, é possível compreender que, se cada elemento que compõe cada dimensão assumir determinada característica, a complexidade se manifesta pelas infinitas possibilidades de caracterização da Universidade enquanto sistema, isso sem considerar o ambiente externo, que também poderá apresentar grande variabilidade em fatores como sociedade, economia, política, tecnologias, fornecedores e instituições

---

<sup>8</sup> Conforme Dias Sobrinho (2005), a *pertinência* é um critério da qualidade educativa e institucional e diz respeito à relação pedagógica, científica e socialmente relevante das instituições educativas com a sociedade. Assim, a *pertinência* da educação superior seria um enraizamento na realidade, seja no plano universal, seja no âmbito local e nacional.

parceiras. Portanto, é fundamental que seja considerada no “modelo” uma espécie de alinhamento sistêmico, entre a Universidade (o sistema), seu ambiente (o meio externo) e a sociedade.

Essas concepções sobre “modelo” visam tornar mais claros os próximos capítulos e explicitar a compreensão epistemológica de ciências do autor.

## 1.2 DA COMPREENSÃO SOBRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO

Apesar dos esforços transdisciplinar e multirreferencial que se realizarão e que buscarão articular empirias vividas, com as fontes teóricas adotadas dentre outras e inesgotáveis, é possível que, ao final deste estudo, conclua-se com uma não-conclusão, no sentido de que este possibilitará a continuidade para outras pesquisas, conforme serão sugeridas naquele momento.

Neste momento, para sinalizar concepções de universidade e educação, fundantes e coerentes com o presente estudo, embora isso se faça necessário, é sempre inquietante e desconfortável apresentar, por seleção ou opção, qualquer concepção unívoca de algo. Embora o argumento que justifica essa necessidade seja o da busca por fundamentos e coerência para o estudo e sua construção propositiva de um modelo para o desenvolvimento institucional da Universidade, melhor se justificará se expressar a ideologia que dá significado e evidencia o campo teórico e político de quem a expressa. Assim, a realidade histórica e material em que viveu e vive o autor propiciará a construção ideológica que revelará instâncias como: das relações sociais, políticas e econômicas; da linguagem, suas “estruturas essenciais” (LIMA, 2008) presentes no discurso; dos sujeitos e objetos referenciados; e dos fundamentos teóricos e metodológicos.

Essas instâncias que se manifestam ideologicamente no presente estudo não são identificáveis sem uma análise epistemológica que destaque no estudo sua diversidade de nuances; o ser humano na sociedade cada dia mais hegemônica porque capitalista e ainda neoliberal; e as formas organizativas do trabalho (como a avaliação e o planejamento, de modo indissociável) para determinados fins (como o desenvolvimento institucional); além de representar as relações entre sujeitos, seus papéis e obstáculos, no contexto do ambiente (a Universidade) e do sistema (a educação superior no mundo e no Brasil).

Desde o Prólogo, há um esforço no sentido de explicitar os aspectos ideológicos do estudo, na medida em que este tem origem num lugar social e comunica os valores e crenças com os quais o autor se revela e se identifica.

Assim, a compreensão que se descortina na revisão aprofundada do presente estudo revela que a Universidade e o ensino superior brasileiros do ponto de vista histórico, desde o século XIX, têm evoluído de espaço de criação, ação e reprodução das elites intelectuais, políticas e econômicas, para espaço de crescentes possibilidades de mobilidade socioeconômica (PASTORE; SILVA, 2000) de massas, ainda que tardio, apesar da enorme desigualdade, agravando-se com a realidade na qual apenas 13% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos de idade estão no ensino superior e entre os jovens de 18 a 24 anos que estudavam, os que cursavam ensino superior passaram de 22,1% a 48,1% em 10 anos (Síntese de Indicadores Sociais SIS-2010 do IBGE).

Essa mobilidade, mais econômica do que social, porque mais motivada pela busca de uma profissão, de empregabilidade e de renda, tem produzido mudanças no sistema educacional, nas IES, nos cursos e em seus currículos. Em 2004 a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) elaborou “Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica”, objetivando promover a educação profissional e tecnológica, adequando-a ao desenvolvimento brasileiro e suas demandas por cursos tecnológicos e mestrados profissionalizantes.

Devendo resistir para não se tornar uma instituição formadora de mão de obra, a Universidade, com base em seu princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e suas funções, não pode prescindir de constituir, em espaço de pesquisa científica e tecnológica, um ambiente onde germine a produção do conhecimento pertinente socialmente, pois que busca atender às diversificadas necessidades sociais, que tem como missão fundamental a promoção e a socialização do saber e do saber-fazer.

## 1.3 CATEGORIAS CENTRAL E DE ANÁLISE

### 1.3.1 Desenvolvimento Institucional

Por isso, a educação superior não pode afastar-se de seu papel, socialmente atribuído, de pôr em questão os sentidos das transformações que essa globalização está impondo em larga escala e em ritmos acelerados. A exigência de reflexão e questionamento não deve estar voltada somente para fora, mas também para dentro. Em outras palavras, a educação superior deve produzir sentidos sobre si mesma, pôr em questão os significados da formação e dos conhecimentos que produz, a pertinência e relevância social de suas atividades e realizações, suas vinculações com a sociedade civil e suas relações com o estado, as visões e missões que definem suas prioridades e seus papéis – alguns deles, novos – no desenvolvimento material e espiritual da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2005b, cap. IV, p. 41).

No que tange à categoria central do presente estudo, antes de qualquer teoria ou método que convenham ao estudo do Desenvolvimento Institucional, importa saber o que qualifica tal fenômeno.

A questão é ainda mais necessária porque se utiliza essa qualificação sem muita precisão. O termo “Desenvolvimento Institucional” é empregado corretamente para designar mais ou menos todos os fenômenos que se dão no interior da instituição, no caso a Universidade, por menos que apresentem, com certa generalidade, algum interesse institucional. Mas, dessa maneira, não há, por assim dizer, eventos institucionais que não possam ser chamados de fatores influentes nesse fenômeno.

Qualquer universidade brasileira, para diversos fins, poderá ser representada por um “modelo” multidimensional, conforme proposto pelo Sinaes. Considerando essa possibilidade como factível, gestões podem conduzir à regularidade de suas funções e resultados. Muito embora considerando sua cultura, estrutura, missão e história, como na concepção de Dias Sobrinho (2005b), a questão que surge é: Enquanto instituição educacional, essas funções e resultados da Universidade são *socialmente pertinentes*?

Por meio dessa questão, é possível caracterizar o Desenvolvimento Institucional como sendo um fenômeno que, partindo de qualidade satisfatória de suas dimensões e para além dessas, evidencia a pertinência social da Universidade, conforme a multirreferencialidade nas ciências que lhe aportam significados, no sentido de responder sobre o papel que a instituição deve desempenhar para o desenvolvimento da sociedade.

A pertinência é, portanto, esse compromisso social da educação superior no que concerne ao desenvolvimento humano sustentável da região e de sua população, em articulação com a promoção dos valores que tendem à universalidade. As dimensões científicas, técnicas, éticas, estéticas, políticas, econômicas que constituem a complexidade da vida social devem estar fundadas em valores democráticos, tais como a cooperação e a solidariedade, que são constitutivos da comunidade social. (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 13).

Portanto, ainda com base na concepção de Dias Sobrinho sobre *pertinência*, mais do que um conceito, como um princípio, a pertinência social da Universidade se evidenciará pelo atendimento aos anseios e necessidades da sociedade, através da formação educacional e produção científica, filosófica, artística e tecnológica, cumprindo, assim, sua missão na educação pelo ensino, pesquisa e extensão; promovendo o ingresso de seus egressos no mundo do trabalho; fortalecendo suas relações com o Estado; e estabelecendo intercâmbio com instituições de financiamento e cooperação, em diversos campos do saber.

### 1.3.2 Avaliação Institucional

No modelo proposto, a concepção de Avaliação assumida para o desenvolvimento institucional da Universidade não oscila no (falso?) dilema “avaliação emancipatória” (pelo corpo social da IES para a sociedade) ou “avaliação regulatória” (pelo governo para o Estado), uma vez que cada uma dessas perspectivas e todas são necessárias aos objetivos e propósitos dessas instâncias, que necessitam avançar de suas racionalidades instrumentais para, através de uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1981), alcançar estágios avançados de desenvolvimento, sempre entendidos como possíveis pela mediação da via política e alcançados se correlacionados de forma direta, corroborando, assim, o entendimento de Dias Sobrinho, para quem “a avaliação se assume como política e de grande sentido ético” (2003:27).

E como avaliação emancipatória é entendida como:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente



envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1988, p. 61).

Essas perspectivas avaliativas são fundamentais para o desenvolvimento institucional da Universidade. Entretanto, várias IES têm sido direcionadas para avaliação educacional, e não necessariamente para avaliação institucional. É possível que isso ocorra pelo fato de a avaliação institucional abranger mais dimensões (no mínimo dez) do que tão-somente os aspectos político-pedagógicos, envolvendo também interesses públicos que exigem garantias da qualidade na educação ofertada pelas IES a partir de avaliações externas. Assim, quando a exigência dessas garantias é imposta por terceiros, e não pelos próprios sujeitos internos, já se pode considerar o processo avaliativo como regulatório, o que pode também explicar a grande dificuldade de articular o planejamento com a avaliação institucional nas IES públicas, pois, diante de sua concepção de autonomia, generalizando, tornam-se refratárias a qualquer sistema regulatório externo. Assim, a avaliação regulatória é criticada por divergir da avaliação emancipatória e por conflitar com a autonomia universitária, quando aplicada na forma de controle coercitivo (DIAS SOBRINHO, 2003b, 2004).

Quanto à avaliação regulatória, identifica-se no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004) – criado pela Lei nº 10.861, de 14 de fevereiro de 2004, e posteriormente regulamentado pela Portaria MEC nº 2.051 – não apenas a função avaliativa, como também a regulatória, propondo-se, através de seus princípios, procedimentos e objetivos, avaliar e regular as IES públicas e particulares brasileiras, para inferir sobre a qualidade do próprio sistema nacional de educação superior (BRASIL, 2003, 2004).

Art. 1º O Sinaes tem por finalidade 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. (Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004).

Portanto, na concepção do Sinaes, que alia avaliação e regulação do sistema, avaliar significa verificar o mérito e a qualidade da IES, enquanto que regular significa propor critérios que denotem o mérito e a qualidade da IES, subsidiando o Estado no exercício das

funções de regulação, supervisão e avaliação do sistema de educação superior, com base na aplicação da legislação vigente, conforme definido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Anexo 1), na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Anexo 2) e no Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (Anexo 3).

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004).

Como instância máxima do Sinaes, a CONAES, formulou as diretrizes desse sistema de avaliação destinadas, principalmente, a orientar o corpo social da IES enquanto sujeitos do processo avaliativo, e de cuja participação depende a avaliação que efetivamente busque promover o desenvolvimento institucional do sistema educacional e da IES. Destina-se também à sociedade, a quem as IES públicas e privadas devem prestar contas de suas atividades, uma vez que isso constitui um direito social e público. Também se constitui em parâmetro básico para orientar a execução dos processos e ciclos avaliativos do MEC e do INEP, em âmbito nacional, como também da CPA, responsável no âmbito da IES. Assim, as diretrizes para a Avaliação da Educação Superior sistematizam a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação concebidas e adotadas no Sinaes (BRASIL, 2003, 2004, 2009).

No contexto do ambiente democrático e emancipatório promovido pela concepção e processo de gestão do desenvolvimento da Universidade, a avaliação se orientará pelo e para o processo decisório a que se pretende que ela sirva.

As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 22-2).

Mesmo orientada ao processo decisório<sup>9</sup>, é possível articular a avaliação ao planejamento, em qualquer uma das dez “Escolas”, conforme enunciadas por Mintzberg (2000) e apresentadas no Capítulo 2.

Embora pareça óbvio que a avaliação só tem sentido quando estimula a reflexão e induz a ação para transformar “o que é” no que “poderia ser” (planejamento), não é com esse entendimento que tem ocorrido na Universidade brasileira. É possível observar a evidência dessa afirmação em função dos pífios resultados e consequências do processo, ante a sua grande potencialidade e expectativas geradas.

A avaliação que se quer para o desenvolvimento institucional da Universidade deverá produzir sentidos sociais, políticos e éticos nas práticas e concepções teóricas da educação, evidenciando assim as representações mais profundas do desenvolvimento institucional e humano, numa perspectiva de missão orientada à sociedade, da instituição e do instituído. Para tanto, há que se atenuar certa racionalidade instrumental do processo avaliativo, sem, no entanto, desprezá-lo ou eliminá-lo. Iniciando por definir seus princípios e concepções epistemológicas, o processo avaliativo poderá evitar a ênfase tecnicista e reducionista, contribuindo assim para refletir em seus instrumentos os propósitos mais elevados da Universidade, sem perder de vista que meios não são fins.

A avaliação enquanto processo contínuo de reflexão e ação, articulada e subsidiária ao processo de planejamento, justifica-se ao produzir sentidos sobre as realidades institucionais presentes, possibilitando assim a idealização de futuros alternativos, orientados aos objetivos institucionais e à pertinência social da Universidade.

Entendendo o fenômeno do desenvolvimento institucional numa perspectiva histórica e socioconstrutivista, é possível descobrir que a avaliação episódica e fragmentada, que não busca um sentido integrador e pleno da instituição, não resultará no que se espera desse processo para o desenvolvimento institucional.

A sociedade tem demandado enormes e complexos desafios à Universidade, especialmente quando deposita em suas mãos os destinos de milhões de cidadãos que, na ânsia pela empregabilidade, não compreendem os desafios de um projeto pedagógico bem realizado para sua formação. Portanto, a Universidade deve ser pensada pela universidade. Criticar os processos avaliativos, seja qual for o sistema, é a função da meta-avaliação, que ainda carece de aportes epistemológicos e teóricos. A coerência entre os discursos e as práticas deve ser perseguida, além do que, no processo avaliativo há que se priorizar os

---

<sup>9</sup> O enfoque decisório do processo avaliativo tem em Stufflebeam o seu principal defensor.

compromissos institucionais e o cumprimento da responsabilidade social e da missão da Universidade.

### 1.3.3 Planejamento Institucional

A principal característica do que hoje se chama Planejamento Participativo não é o fato de nele se estimular a participação das pessoas. Isto existe em quase todos os processos de planejamento: não há condições de fazer algo na realidade atual sem, pelo menos, pedir às pessoas que tragam sugestões. Usa-se esta “participação” até para iludir e/ou cooptar. (GANDIN, 2001, p. 82).

Conforme indica Gandin (2001), as escolas e as instituições latino-americanas têm se beneficiado sobremaneira da adoção do Planejamento Participativo, estando entre aquelas que mais utilizaram essa ferramenta para organizar seus processos de construção da prática escolar com um sentido de contribuir para a construção das pessoas e das estruturas sociais. Também redes de ensino oficial, sobretudo as ligadas aos municípios, foram beneficiadas com a aplicação de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos gestados dentro do Planejamento Participativo.

Assim, e de acordo com essa concepção também colaborativa, no sentido de emancipação dos sujeitos dos processos de avaliação e planejamento articulados pelos mesmos sentidos, o Planejamento Participativo, independentemente de seus modelos, técnicas e instrumentos, terá os seguintes princípios:

- a) Do objetivo: *Ser concebido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão competir, sobreviver ou aumentar seus lucros, mas contribuir para a (re)construção da realidade institucional e social:*

Tais instituições, incluindo a Universidade, ainda não dispõem de ferramentas adequadas para organizar seus processos de intervenção na realidade. Observa-se que algumas universidades, imbuídas de pseudoideologias, não aceitam nenhum processo formal, por se tratar, na concepção delas, de “burocracia” ou “tecnocracia”; outras neófilas se empolgam com a ferramenta da moda; já as neófitas no assunto utilizam a panaceia instrumental da “Total Quality”, que vai de diagramas a gráficos logicamente bem elaborados; além daquelas que ainda estão “escravizadas” pelo sistema de

planejamento orçamentário governamental, acreditando (?) que aquilo tem algo a ver com planejamento para desenvolvimento institucional.

- b) Do pressuposto: *Ter como pressuposto a inexistência de participação real na instituição e na sociedade, quanto às possibilidades de intervenção em suas realidades:*

Isto é, de que há pessoas e grupos dentro delas que ainda não se tornaram sujeitos no processo de desenvolvimento, não dispo de experiências (práticas) nem concepções (teóricas) sobre o sistema institucional e o processo. Mais do que isso, nessa perspectiva, buscará superá-la, entendendo com clareza que isso é consequência da organização estrutural injusta, porque ainda não evoluiu para uma instituição ou sociedade democrática, devido às deficiências e incapacidades de seu sistema político e organizacional.

- c) Dos sujeitos: *Instituições, grupos e movimentos devem estar conscientes de suas próprias e exclusivas responsabilidades no processo:*

Pois são eles, e apenas eles, os responsáveis pela reflexão e análises sobre a realidade, com base na avaliação diagnóstica, formativa e somativa, para a formulação de estratégias de intervenção orientadas aos objetivos necessários. Essas estratégias, objetivas e claras quanto aos seus propósitos e recursos, são ações direcionadas para a (re)construção da realidade, podendo se apresentar em forma de planos, programas, projetos e atividades, como formas de organizar a complexidade da intervenção, do nível ou tema mais amplo ao tópico mais específico.

- d) Do método: *Como consequência do processo de Planejamento Participativo, apoiado na avaliação com perspectiva emancipatória, os sujeitos construirão conceitos, modelos, técnicas e instrumentos:*

Também assim podendo explorar alguns construtos já existentes e que lhes estimulem o diálogo e a compreensão compartilhada da realidade, sem se tornarem o objeto e objetivo do processo, minimizando manipulações reducionistas. Permitindo-lhes

também utilizar processos científicos e ideológicos, organizando a participação dos interessados pela vontade e direito, e não pela obrigação ou dever de intervir na realidade, na direção do objetivo primeiro, enquanto princípio.

É necessário observar que, para todos esses princípios, especificados a partir das concepções de Gandin (2001) sobre Planejamento Participativo, exige-se dos sujeitos razoável formação política (e, portanto, uma preparação prévia nesse sentido) para embasar as concepções e estratégias que irão construir e formular, ao longo do processo de avaliação e planejamento do desenvolvimento institucional.

#### 1.4 DAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Para nós, a educação é um conjunto de alvos, finalidades, e, por conseguinte, a educação inscreve-se na ordem do político. (ARDOINO, 1998b, p. 60).

Independentemente da adoção de metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais por Bruyne et al (1977), o presente estudo de natureza quantitativa e qualitativa, com referencial teórico diversificado, apresenta limitações que devem ser esclarecidas, como forma de se explorar novas possibilidades para seu aperfeiçoamento e avanço. Assim, destacam-se, a seguir, as principais limitações tanto na pesquisa realizada, quanto no estudo apresentado.

No que tange à pesquisa “Sobre a missão da Universidade brasileira e sua (im) pertinência”, apresentada no Capítulo 3, não obstante a alta significação de sua amostra de 64 das 183 universidades brasileiras (35%), cujas missões foram analisadas, a limitação que se apresenta diz respeito à restrita análise do produto (a missão da Universidade), não analisando os processos em que foram elaboradas, nem muito menos identificados os perfis dos sujeitos desses processos, devido à inexistência de elementos para tanto. Embora apoiada na Análise de Conteúdo, aplicada como técnica de análise das comunicações (BARDIN, 1977, p. 42), não buscou esgotar todas as possíveis categorias de análise, restringindo-se às 20 mais frequentes, o que limita a abrangência, mas não a validade dos resultados, já que é uma pesquisa de natureza exploratória que tem como objetivo inferir sobre as características da universidade brasileira contemporânea, buscando observar se, através do que enunciam, há

um ideário estruturante para sua pertinência social, o que foi possível na maioria dos casos analisados na amostra.

Devido à amplitude e à complexidade do tema, a limitação inicial da tese diz respeito ao escopo de aplicação, que está limitado às universidades brasileiras contemporâneas. Destaque-se as 183 universidades brasileiras, entre públicas e privadas, correspondem a apenas 8% das IES nacionais (2.252). Mesmo com essa especificidade, o estudo está apoiado em amplo referencial bibliográfico pesquisado para compor os quatro polos da pesquisa, o que poderá torná-lo por vezes não muito claro quanto a intenções com determinado autor ou concepção. Portanto, esta tese não tem por objetivo propor:

1º) o desenvolvimento específico de métodos ou técnicas para operacionalizar um modelo geral, capaz de promover o desenvolvimento institucional de qualquer universidade, mas tão-somente identificar seus elementos fundamentais e obstáculos, enquanto fenômeno, numa abordagem que possibilite explorar possíveis referenciais epistemológicos e teóricos, capazes de articular a avaliação e o planejamento institucionais, pelo Sinaes, num modelo que permita diálogos, decisões e formulação de estratégias entre os sujeitos institucionais, na perspectiva de realização de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

2º) formulações epistemológicas e teóricas sobre a categoria central do presente estudo – “Desenvolvimento Institucional” –, de forma que possam ser generalizadas para aplicações, mas evidenciar que, empírica e teoricamente, isso é possível, levando-se em conta a identidade e a cultura institucional, com as devidas adaptações necessárias ao modelo proposto. Dessa forma, os resultados deste estudo não permitem atribuir seus efeitos generalizantes a outras entidades, mesmo em similar ou igual campo de atuação;

3º) um guia para avaliação e planejamento do desenvolvimento institucional de Universidade.

## CAPÍTULO 2

### OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

#### 2.1 BASE TEÓRICA

##### 2.1.1 Multirreferencialidade

##### 2.1.2 Transdisciplinaridade

##### 2.1.3 Análise Sistêmica

##### 2.1.4 Análise Crítica

##### 2.1.5 Análise Institucional

##### 2.1.6 As três teorias e seus autores

##### 2.1.6.1 Teoria de Celso Furtado – Do Sistema Econômico à Sociedade

###### 2.1.6.1.1 O Brasil e sua formação econômica

###### 2.1.6.1.2 A dependência como causa do subdesenvolvimento

###### 2.1.6.1.3 Brasil: uma construção interrompida

###### 2.1.6.1.4 O mito do desenvolvimento econômico

##### 2.1.6.2 Teoria de Henry Mintzberg – Da Organização à Instituição

###### 2.1.6.2.1 As escolas de pensamento estratégico

###### 2.1.6.2.1.01 A Escola do Design –

A estratégia como processo de concepção

###### 2.1.6.2.1.02 A Escola do Planejamento –

A estratégia como processo formal

###### 2.1.6.2.1.03 A Escola do Posicionamento –

A estratégia como processo analítico

###### 2.1.6.2.1.04 A Escola Empreendedora –

A estratégia como processo visionário

###### 2.1.6.2.1.05 A Escola Cognitiva –

A estratégia como processo mental

###### 2.1.6.2.1.06 A Escola de Aprendizado –

A estratégia como processo emergente



- 2.1.6.2.1.07 A Escola do Poder –  
A estratégia como processo de negociação
- 2.1.6.2.1.08 A Escola Cultural –  
A estratégia como processo coletivo
- 2.1.6.2.1.09 A Escola Ambiental –  
A estratégia como processo reativo
- 2.1.6.2.1.10 A Escola de Configuração –  
A estratégia como processo de transformação
- 2.1.6.2.2 A evolução das escolas de pensamento estratégico
- 2.1.6.2.3 Os modelos para estratégias organizacionais
- 2.1.6.2.4 Política, estratégia e sistema decisório
- 2.1.6.3 Teoria de Lev Vygotsky – Do Agente ao Sujeito
- 2.1.6.3.1 As concepções teórico-epistemológicas de Vygotsky
- 2.1.6.3.2 A formação dos processos psíquicos superiores
- 2.1.6.3.3 A linguagem e o pensamento
- 2.1.6.3.4 O desenvolvimento e o aprendizado
- 2.1.6.3.5 O desenvolvimento institucional de universidades
- 2.1.6.3.6 Uma síntese das concepções de Vygotsky

## 2.2 SOBRE UM NOVO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

## 2.3 A DESARTICULAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO NA UNIVERSIDADE

## 2.4 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: BINÔMIO QUE LEVA AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE?

## CAPÍTULO 2 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Não há teoria que possa sustentar uma correlação mecânica entre desempenho em prova e aprendizagem, entre insumos e resultados. A qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação. A avaliação da educação deve ir além das medidas de conformação: deve ser uma política pública que contribua para o aprofundamento dos valores democráticos; portanto, deve valorizar as políticas de democratização do acesso e condições de permanência, a equidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem público, a associação da função cognitiva como função formativa integral do profissional social. (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 824)

### 2.1 BASE TEÓRICA

Para atender à conceitualização exigida no “Polo Teórico” desta tese, conforme Bruyne et al (1977, p. 99), a estratégia adotada para estruturação deste capítulo considera a articulação entre os seguintes quadros de referência e seus componentes:

- a. Multirreferencialidade: articulando a análise sistêmica da economia e da sociedade em Furtado; a análise crítica do agente e do sujeito em Vygotsky; e a análise institucional da organização e da instituição em Mintzberg;
- b. Transdisciplinaridade: articulando os macroprocessos de Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e de Planejamento (planos, programas e projetos) pelo Sinaes.

Assim, junto com esses quadros, são apresentados os conceitos e teorias das categorias do estudo: central (Desenvolvimento Institucional) e de análise (avaliação, Sinaes, e planejamento).

### 2.1.1 Multirreferencialidade

Problematizar e buscar respostas sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, dada a complexidade do tema, parece não ser possível por outras vias se não a da necessária perseguição por pistas historicamente construídas e trilhadas por cientistas, educadores e pensadores sobre a Sociedade, a Política e a Economia, nos diversos sistemas e campos do conhecimento.

Do mundo para os países, das sociedades para as instituições; do passado para o presente e além; dos grupos para os sujeitos. E circularmente, prosseguindo no sentido inverso, do micro para o macro, esse parece ser o movimento que possibilita uma reflexão ancorada num conjunto de pistas, trilhas que possibilitarão encontrar o sentido sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, pela compreensão sobre o significado dos fenômenos do desenvolvimento no mundo, nas sociedades e do homem que se quer sujeito pelo conhecimento, pelas ciências e, nessa concepção, como sendo todas ciências da educação, buscando privilegiar nesse olhar o seu lócus de produção, realização e desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da sociedade: a Universidade.

Para tanto, introdutoriamente são necessários alguns conceitos sobre a multirreferencialidade, de forma a ensejar reflexões direcionadas à Universidade e seu desenvolvimento institucional. Assim, para iniciar o tema *multirreferencialidade* e avançar numa reflexividade<sup>10</sup> sobre as possibilidades de aportes epistemológicos e teóricos sobre o desenvolvimento institucional da universidade brasileira contemporânea, algumas premissas são necessárias.

Como primeira, considerar e compreender a sociedade e suas realidades em permanente transformação. Isso implica conceber a educação como processo decisor dos destinos da humanidade, suas sociedade e culturas, seus sujeitos.

Como segunda premissa, aceitar que, para analisar essas transformações historicamente evidenciadas em suas contradições e tensões, tanto da sociedade quanto da Universidade e de seus sujeitos, apenas um ou outro campo do saber não dá conta da complexidade desses objetos e suas relações com o mundo. Independentemente de suas correntes teóricas, a Sociologia, as Ciências Econômicas, as Ciências Políticas, todas em

---

<sup>10</sup> Conforme Castoriadis (1992:224), *reflexividade* é entendida como “[...] a possibilidade de que a própria atividade do 'sujeito' tome-se 'objeto', a explicitação de si como um objeto não-objetivo, ou como objeto por posição e não por natureza”.

conjunto e articuladas, mesmo assim carecem dos demais campos do saber. Portanto, rumo ao desenvolvimento institucional da Universidade, como um lugar no infinito, como pensar a educação e suas transformações sem, por exemplo, a Psicologia? Sem a Matemática, sem a Biologia?

Como premissa final, mas não terminal, o entendimento de que, em qualquer modelo para o desenvolvimento enquanto processo e não estrutura estática, inerte, imutável ou permanente, existem pelo menos duas funções primárias que buscam garantir a “vida” do modelo, enquanto sistema aberto e entrópico: a Avaliação e o Planejamento.

Assim, com essas premissas é possível compreender e justificar a necessidade da multirreferencialidade e sua contribuição para a realização do modelo e seus propósitos, especialmente quando, independentemente do campo do saber, do referencial, enunciar a avaliação institucional, em todas as suas fases, como tentativa de representar as múltiplas realidades num *continuum* de tempo e espaço, portanto historicamente determinadas. Essa avaliação institucional, produto da reflexividade e da ação institucional e social enquanto processo gerador de conhecimentos, nos diversos campos do saber, possibilitará a análise e revisão permanente da educação enquanto práxis social. Isso permitirá deslocar o eixo da avaliação institucional do campo da Gestão e Administração, onde tem estado, para a multirreferencialidade das ciências e da Educação. Nessa linha, também o planejamento institucional, que não se sustenta sem a avaliação, em todos os seus momentos haverá de ser enunciado pela multirreferencialidade como um *continuum* de decisões e ações institucionais e sociais.

Assim, ambos, avaliação e planejamento institucionais, articulados pelo Sinaes e suas multidimensões, transdisciplinarão as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, como subsídios à formulação de planos, programas e projetos, para que a Universidade, ao cumprir sua missão, atinja a qualidade necessária de suas dimensões e recursos e, assim, alcance sua pertinência social, principal (mas não único) indicador de seu desenvolvimento institucional. Conforme o modelo para este estudo, é possível observar que a condição primeira para essa transdisciplinaridade é a multirreferencialidade, onde se destacam pelo menos três campos do saber: a Análise Sistêmica e suas concepções epistemológicas e teóricas conforme aportes de Bertalanffy e outros, que direcionará a discussão sobre o desenvolvimento, do sistema econômico para a sociedade brasileira, historicamente registrada e analisada pelo mestre Celso Furtado; a Análise Crítica e suas concepções epistemológicas e teóricas conforme aportes de Habermas sobre a Teoria da Ação Comunicativa, que buscará

deslocar a discussão sobre o desenvolvimento, do Agente (aquele que age não como protagonista e ainda sem plena consciência dos propósitos de sua ação) para o Sujeito, enquanto cidadão que está implicado nos destinos de sua sociedade e instituição, que tem formação política e senso crítico, que é protagonista e autor de um desenvolvimento social e institucional que começa nele e nos outros, passa por ele e pelos outros e permanece nele. Sujeito que, mediado pela Educação enquanto processo de desenvolvimento sócio-histórico, desenvolve sua racionalidade comunicativa, superando a instrumental, porque incluiu nessa racionalidade comunicativa, em seu discurso, a ética como fundamento de todos os fenômenos sociais, políticos e econômicos. Sujeito que compreende sua liberdade não apenas como econômica, de possibilidades e ação no mercado, mas, principalmente, como autonomia política e cidadã, onde o processo democrático não sirva meramente à defesa dessa liberdade mutilada, porque neoliberal. Do agente ao sujeito em concepções que se voltem para as idéias de Vygotsky, buscando descobrir como conceituar o desenvolvimento desse sujeito que se quer protagonista e ético, para uma sociedade plena.

Assim, neste estudo, argumenta-se que o problema e mesmo uma definição sobre desenvolvimento ainda está longe de ser resolvido e apresentado, não obstante os esforços e perseverança de vários autores, como Furtado, Vygotsky e Mintzberg. Talvez essa dificuldade seja explicada pela não adoção, nos processos de pesquisa, da abordagem multirreferencial, onde não apenas a síntese de vários campos do saber seja uma simples justaposição desses, mas a emergência de algo novo, mesmo que e apesar de provisório, mas anteriormente inexistente, como se pretende no presente estudo, com a proposição de seus modelos. Ainda sobre como levar o agente ao sujeito, como uma das três estratégias de multirreferencialidade para o desenvolvimento institucional, selecionou-se Vygotsky como o cientista e pensador que no campo da Psicologia pioneiramente abordou o desenvolvimento humano numa perspectiva integrada em que o Homem se apresenta como corpo e mente, como biológico e ser social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Com essa concepção, Vygotsky enuncia a psicologia do desenvolvimento, com abordagem multirreferencial, demonstrando, através de suas pesquisas, que todas as ciências humanas e sociais necessitam se orientar para o estudo de fenômenos e processos de desenvolvimento de pessoas (na Psicologia), de instituições sociais (na Sociologia) e de cultura em geral (na Antropologia), de forma a compreender e intervir nesses fenômenos e processos de ordem complexa.

Com esse propósito, Vygotsky (1996a) enunciou os fundamentos de seu pensamento: 1<sup>o</sup>) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2<sup>o</sup>) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e 3<sup>o</sup>) a relação Homem/Mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Com esses fundamentos e as demais concepções apresentadas a seguir, pretende-se evidenciar a dialogicidade da Análise Crítica em Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa, com o pensamento de Vygotsky, materializando-se assim uma multirreferencialidade para o desenvolvimento institucional da Universidade.

O terceiro e último componente da dimensão teórica deste estudo, a Análise Institucional, bem como de suas concepções epistemológicas e teóricas, conforme aportes de Ardoino e Lourau (1988; 1998; 2003), dentre outros, buscará orientar a discussão sobre o desenvolvimento institucional, da Organização para a Instituição<sup>11</sup>. Da Organização à Instituição, como uma terceira ideia que possa fazer convergir, numa perspectiva multirreferencial, as concepções de Ardoino e Lorau com as concepções e modelo de Mintzberg para o desenvolvimento institucional da Universidade. As três análises, de mesmo nível e importância, articuladas multirreferencialmente em diversos autores e campos do saber, são fundamentais para guiar epistemológica e teoricamente o presente estudo e seus modelos, além da formulação e avaliação de estratégias para o desenvolvimento da Universidade, na perspectiva de um olhar orientado do externo ao interno, num diálogo em ambos os sentidos. Assim, com base nessas três análises, explora-se a possibilidade de referenciar e estruturar todas as informações, indicadores e variáveis da avaliação e do planejamento do desenvolvimento institucional, no modelo proposto. Avançando no tema, destacam-se, a seguir, algumas questões e concepções para pensar e compreender a multirreferencialidade.

Uma dessas questões diz respeito ao fato de que, numa análise histórica das ciências, nos últimos três séculos, não obstante o desenvolvimento científico e tecnológico, é possível observar a estagnação de alguns campos do saber e seus paradigmas, ainda em estado de espera por rupturas epistemológicas. Essa estagnação parece ter origem na perspectiva

---

<sup>11</sup> No presente estudo, *Organizações* são aquelas voltadas para a divisão racional e econômica do trabalho, com flexibilidade das estruturas como forma de incremento à produtividade e ao controle. Há uma deliberada flexibilidade para atender às demandas ambientais e decisórias da autoridade. *Instituições* são aquelas orientadas por um senso de missão, que incorporam normas e valores considerados valiosos para seus membros e para a sociedade. São resultantes de demandas e pressões sociais, que culminam em moldar o comportamento de seus membros. Buscam sua sobrevivência e perenidade através da combinação de interesses individuais e grupais com os objetivos institucionais. Para mais detalhes sobre essas características diferenciais, ver Canterle (2003).

estática que herdaram das ciências ocidentais nesses últimos séculos. Por exemplo, as ciências sociais tendem a considerar a sociedade e seus sujeitos como objetos relativamente estáticos, permanentes, e não como sistemas complexos constantemente submetidos a processos de desenvolvimento, onde as mudanças são frequentes, única permanência. A história e o cotidiano têm demonstrado que, geração após geração, surgem novos e diferentes modos de compreensão do mundo. Não só pela sucessão das gerações, nenhuma sociedade e cultura são organizadas e constituídas de forma estática ou imutável. Essa dinâmica social se reflete diretamente nas práticas e concepções teóricas das ciências enquanto produto e conhecimento do homem e da sociedade.

Assim, buscando ampliar as possibilidades das ciências de forma dinâmica, refletindo sobre os referentes, entendimentos e sentidos sobre objetos, suas relações e sujeitos, através de uma rede simbólica de referenciais teóricos, de sistemas, visões de mundo e filosofias, surge a multirreferencialidade, buscando melhor entendimento dos fenômenos estudados, compreendendo que esse processo consiste assim em tentar identificar as significações dos saberes e suas disciplinas, articulando-as, ao contrário de tentar encontrar a homogeneidade delas.

O que é propriamente fundamental na perspectiva multirreferencial é justamente a hipótese de que a instituição, a organização ou o grupo não pode se nomear, se descrever e muito menos se analisar a partir de uma única linguagem de referência. (ARDOINO, 1998d, p. 48)

Em breve resgate histórico sobre a abordagem multirreferencial, identifica-se que foi inicialmente apresentada em 1966 por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes – Paris VIII, e seu grupo de trabalho. Em suas várias obras e conferências, Ardoino enuncia que o surgimento da abordagem multirreferencial nas Ciências Humanas, especialmente na educação, deve-se ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

Inicialmente integrando um grupo de analistas institucionais na Universidade de Vincennes, juntamente com Michel Lobrot, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros, Ardoino estabeleceu o que denominou *modelo de inteligibilidade das organizações*. Ardoino se aproxima de outros intelectuais vinculados ao Movimento de Análise Institucional. Nesse sentido, ele comenta:

Se existem efetivamente ligações, parentesco, que não é questão de

negar (...) entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional, é porque essas problemáticas encontravam-se, na época, no “ar” e porque alguns pesquisadores em ciências humanas, cujas formações múltiplas e experiências sociais e políticas respectivas guardavam relações entre si, estavam trabalhando ao mesmo tempo, paralelamente e de acordo, já que se conheciam muito bem e se encontravam frequentemente. (ARDOINO, 1998a, p. 44)

Para Ardoino (1998f), a análise institucional é uma forma de introdução para a análise multirreferencial, visto que ambas têm o mesmo objetivo, qual seja, “permitir uma certa explicação – uma elucidação – do não-dito, das entrelinhas, do movimento latente, implícito nas práticas sociais, entre as quais a educação” (ARDOINO, 1995, p. 137). A análise multirreferencial, por sua vez, caracteriza-se como um modelo de inteligibilidade específico, que se tornou conhecido mais tarde por “análise institucional multirreferencial, ou plural.” (ARDOINO, 1998d, p. 43).

Questionado sobre a natureza da multirreferencialidade, se uma metodologia ou uma epistemologia, Ardoino (1995, p. 7) responde que “muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica”. E é uma decisão epistemológica porque de criação e crítica científica.

Se, num primeiro momento, a abordagem multirreferencial se caracteriza como um procedimento, verifica-se, ao longo dos trabalhos de Ardoino, que suas preocupações se voltaram para as questões epistemológicas. Assim, seu posicionamento epistemológico se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais:

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos. (ARDOINO, 1998e, p. 4)

Ou seja, a

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO, 1995, p. 7)

Nunca deixando de evidenciar a necessidade da multirreferencialidade como estratégia de abordagem e análise de objetos complexos:

Multirreferencialidade, na sua origem, é um assunto de pesquisadores



e de práticos também. É uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade.

Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares. (ARDOINO apud BARBOSA, 1998a, p. 205)

Para Ardoino (1990), a multirreferencialidade na análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos se propõe explicitamente a: uma leitura plural (de seus objetos); a partir de diferentes ângulos; em função de sistemas de referências distintos (o transbordamento-magma do objeto); não redutíveis uns aos outros (supostos, reconhecidos), ou seja, heterogêneos. Assim, a abordagem multirreferencial:

[...] vê a educação como uma função social global perpassando o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade e interessando tanto ao psicólogo, ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador etc. a apreendemos na sua complexidade” (ARDOINO, 1990, p. 11).

Por multirreferencialidade entendo, portanto, os referenciais, isto é, os sistemas ao mesmo tempo de leitura, de representação por conseguinte, mas também as linguagens, que são aceitas como plurais, isto é, como necessariamente diferentes umas das outras, com um luto de unidade, se quiserem (fazemos um bom gancho com o nosso ponto de partida), e que vão servir para dar conta, no estágio em que estamos, da complexidade de um fenômeno e para elucidá-la um pouco. (ARDOINO, 1998b, p. 69)

Com essas concepções, neste estudo sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, enquanto categoria central, a partir da articulação entre análises na perspectiva multirreferencial, será composto um quadro da dimensão teórica e, partindo desse quadro, com base na transdisciplinaridade, orientando os processos avaliativos e de planejamento articulados pelo Sinaes, será composto o quadro da dimensão aplicada do estudo, todos sob diferentes autores e perspectivas: sociológica, psicológica, psicossocial, econômica, organizacional, institucional e outras.

Ao apresentar o pensamento e concepções de Furtado, Mintzberg e Vygotsky como estratégia multirreferencial<sup>12</sup> para construir uma concepção sobre desenvolvimento da sociedade, do sistema educacional e da Universidade, de início, observa-se que nenhum deles

---

<sup>12</sup> Capaz de articular os campos da Economia e Ciência Política em Celso Furtado, com a Administração e Antropologia em Henry Mintzberg, com a Psicologia e Sociologia em Lev Vygotsky.

tratou sobre o desenvolvimento da Universidade. Suas referências sobre esse tema surgem, algumas vezes, de forma indireta e sutil, quando não esparsas, através de conceitos mais abrangentes e gerais. Portanto, a partir de suas produções não é possível “levantar” um sistema conceitual, teórico ou abstrato elaborado, completo ou incompleto. Entretanto, isso não significa que mesmo algumas referências parciais e indiretas ao tema “desenvolvimento” no sentido *lato sensu* sejam simples opiniões e, portanto, teoricamente inconsistentes ou dispensáveis. Apresentados a seguir, estes, em busca daquele, para fazer sentido, não podem perder de vista a generalidade, tanto do pensamento de cada um dos autores, quanto de suas circunstâncias históricas.

### 2.1.2 Transdisciplinaridade

A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. (NICOLESCU, 2001, p. 13)

A concepção de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais, o que resultaria também na fragmentação das consciências e das posturas, que perderiam a compreensão global, do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações.

A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Dessa forma, procura articular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, buscando assim a compreensão da complexidade.

O termo “Transdisciplinaridade” foi originalmente criado por Piaget e divulgado pela primeira vez em 1970, no I Seminário Internacional sobre pluri e interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice. Entretanto, desde 1950, Snow, Bohr, Heisenberg, Morin e outros pesquisam, escrevem e divulgam sobre a necessidade do diálogo entre diferentes campos do saber. Atualmente, o Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (Ciret) é um dos principais centros mundiais de estudos sobre transdisciplinaridade.

Como um dos conceitos mais complexos e, por conseguinte, um dos mais estudados, ao mesmo tempo em que procura uma interação máxima das disciplinas, respeita

suas individualidades, colaborando para um saber comum, o mais completo possível, sem transformá-las em uma única disciplina. Assim, a transdisciplinaridade é uma forma de saber, de abordar e de ser, que atravessa as fronteiras epistemológicas de cada ciência, buscando praticar um diálogo dos saberes, sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida, do ser humano, construindo concepções e discursos contextualizados e personalizados para escrita e leitura dos fenômenos.

E é na Carta da Transdisciplinaridade, produzida pela UNESCO no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado em Portugal em 1994, com a colaboração do CIRET e do Comitê de Redação, formado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, que se verifica uma síntese sobre a epistemologia transdisciplinar. Em seu preâmbulo, a “Carta da Transdisciplinaridade” tece as seguintes considerações (CETRANS, 2002, p. 167-168):

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas consequências sobre o plano individual e social são incalculáveis;

Considerando que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumenta a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, engendrando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta;

Considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados possuem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir a uma mutação comparável à evolução dos humanóides à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adotaram o presente Protocolo entendido como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário deste Protocolo faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional.

Todas as considerações enunciadas indicam uma preocupação epistemológica com o desenvolvimento das ciências e a produção de conhecimentos nos diversificados

campos do saber, além de denunciar um novo obscurantismo produzido pela necessidade crescente e alienante de acumulação de saberes com empobrecimento cultural e espiritual, dada a primazia da tecnociência e sua lógica de “eficácia pela eficácia”, que tem produzido conflitos e desigualdades e que ameaçam a vida.

Da civilização para a sociedade e desta para a Universidade, e de forma cíclica, ainda referenciando a “Carta da Transdisciplinaridade” (CETRANS, 2002, p. 168-171), para que se reflita sobre suas propostas e se compreenda seu sentido enquanto suporte epistemológico e teórico deste estudo, como base reflexiva sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, são apresentados a seguir seus artigos, enunciados naquela Carta, buscando articular suas concepções com os conceitos objetivos e subjetivos que se quer presentes neste estudo e no modelo proposto para o desenvolvimento da Universidade:

Artigo 1 – Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Frequentemente, nos processos de avaliação e de planejamento institucional da Universidade se faz necessária a categorização de públicos: “discentes”, “docentes”, “técnico-administrativos”, “sociedade civil organizada” e outros. Sem dispensar tais categorizações, é necessário e fundamental também destacar o posicionamento político e institucional do “micro”, do sujeito enquanto pessoa, que não pode ser ofuscado pela concepção média do grupo enquanto categoria de análise avaliativa e decisória. Os gestores (outra categoria que possibilita a impessoalidade do poder) precisam conhecer os posicionamentos e percepções dos públicos internos e externos sobre a instituição, numa modalidade dialógica, quase num processo “frente-a-frente”. A ouvidoria é importante, deve existir para o bem da instituição e da sociedade, é compromisso ético com o desenvolvimento de ambas, mas não pode ser uma estrutura burocrática e “atravessadora” de problemas e opiniões “externas”. O primeiro ouvidor deve ser o reitor, numa Universidade que se quer transdisciplinar. Isso não é fácil de realizar, embora seja fácil de compreender e recomendar, mas não se pode estimular a velha expressão movida pela inércia: “Teoricamente é possível... mas na prática é outra coisa!”. Não existe nada simples, mas é facilitador quando se planejam as atividades em encontros, reuniões, eventos, com temas relevantes, onde se dê voz aos partícipes, como “autor-

cidadão”<sup>13</sup>, que são convidados e não “convocados... sem prejuízo de suas atividades normais”. Assim, na Universidade. Paralela à gestão política e administrativa para o desenvolvimento institucional, há que se incorporar a dimensão psicanalítica e ética para bem lidar com a complexidade desse sistema e ambiente. Em alguma oportunidade de encontro é comum o gestor perguntar ao técnico-administrativo o que ele entende por “desenvolvimento institucional”... e essa questão pode ser formulada pelo prof. Alberto ao João... numa breve conversa no intervalo da reunião de planejamento acadêmico. Que deveria ser participativa e envolver todas as áreas. O desenvolvimento institucional se inicia (e nunca se encerra) pelo desenvolvimento das pessoas. Significa dizer que as pessoas, os grupos, toda a instituição devem manifestar profundas mudanças nas formas de interação, de comunicação e de pensamento, ou seja, realizar suas próprias transdisciplinaridades<sup>14</sup>, ir além, e isso não ocorre de forma espontânea.

Artigo 2 – O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Para o desenvolvimento institucional da Universidade, a transdisciplinaridade propugnada na avaliação e no planejamento, articulados pelo Sinaes<sup>15</sup>, só fará sentido se coerente com a multirreferencialidade, que tem como pressuposto uma leitura plural de seus objetos práticos ou teóricos, sob diferentes perspectivas. O caleidoscópio do ambiente e sistema da Universidade incapacita qualquer processo avaliativo e de planejamento, mediado ou não pelo Sinaes, se exclusivamente centrado em aspectos técnicos, metodológicos, instrumentais. É possível que, para lidar com as diversificadas realidades e lógicas da

---

<sup>13</sup> “Autor-cidadão, portanto, é uma construção histórica, geográfica, social, psicanalítica, ecológica que, enquanto tal, exige ‘politização’ não só de uma dimensão do sujeito, tal como a econômica ou política partidária, mas da vida em suas várias perspectivas englobando sua forma de ser e de se expressar” (BARBOSA, 1998a, p. 8).

<sup>14</sup> “Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina.” (POMBO, 2009, p. 4).

<sup>15</sup> “Não se pode ‘articular’ dois ou vários elementos de qualquer jeito, sobretudo quando eles apresentam um grau suficiente de autonomia e sua maleabilidade é igualmente reduzida. A articulação implica, então, elementos relativamente livres, mas capazes de estimular suas relações recíprocas segundo uma estrutura que tem força de lei. A articulação é a base da ideia de heterogeneidade” (BARBOSA, 1998a, p. 18).

Universidade, não obstante a possível alta capacidade de mobilização de seus sujeitos, sejam necessárias várias abordagens, comunicações e interações, que possibilitem revelar e transmitir que não existe o “uno” na Uni-versidade, que há um espaço descontínuo entre as suas várias realidades e nas percepções de seus sujeitos.

Artigo 3 – A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Sobre as categorias de análise no presente estudo (a avaliação e o planejamento institucionais, articulados pelo Sinaes), é possível afirmar que, na perspectiva da transdisciplinaridade não há sentido em cada um sem o outro. A questão que se apresenta diz respeito à possibilidade de que, articulados pelo Sinaes, promovam o desenvolvimento da Universidade. Pela mesma lógica de que a qualidade organizacional sem a pertinência social não ativa o fenômeno *desenvolvimento institucional*, assim também, a avaliação com base no Sinaes, sem o planejamento subsequente, é inócua para tal fenômeno. Assim, a avaliação institucional deve ser articulada ao planejamento, ambos buscando prospectivamente as diversas possibilidades de realidades futuras da Universidade.

Artigo 4 – O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade da definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento.

Considerando todos os componentes do Sinaes, especialmente a avaliação institucional, é possível observar certo empobrecimento de seus instrumentos, objetivos, formas de operacionalização e comunicação. Há pouco espaço para a captação e registro de subjetividades. Embora certo formalismo e exigência por evidências sejam necessários para operacionalizar o instrumento avaliativo, dependendo da perspectiva dos avaliadores, o processo corre o risco de se tornar mero exame, de racionalidade instrumental. Em termos epistemológicos, a concepção, os princípios, os componentes e as dimensões do Sinaes se apresentam logicamente coerentes e bem formulados, não obstante o modelo reducionista,

mas necessário para uma aproximação do objeto e sua complexidade. Os problemas residem na compreensão e na operacionalização desse sistema. Como se pode justificar uma avaliação institucional em três dias? É um “absolutismo da objetividade” que acaba por tornar precário o processo avaliativo, exceto se se restringir apenas ao exame superficial de alguns indicadores e elementos, nas dez dimensões de uma Universidade, mesmo considerando a realização prévia da autoavaliação, adotada como subsídio para avaliação externa.

Para que se possa evoluir tanto a compreensão, quanto a realização, não só da avaliação institucional, mas também do planejamento, é recomendável transdisciplinarizar os instrumentos e procedimentos. Para tanto, um programa educativo prévio, orientado por uma visão sistêmica sobre a Universidade pode contribuir sobremaneira.

Artigo 5 – A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Assim, com a transdisciplinaridade é possível encerrar o falso dilema “quantitativo *versus* qualitativo”, mas não se pode interpretar como uma possibilidade de “vale tudo” teórico-metodológico. Qualquer que seja a abordagem, tão completa quanto coerente, não prescindirá de nenhuma abordagem que permita representar o máximo de perspectivas de um objeto, seu sujeito e relação, enquanto algo complexo mas inteligível, passível de minimizar seus mistérios, embora nunca sendo possível eliminá-los.

Artigo 6 – Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

No fenômeno *desenvolvimento institucional*, esse horizonte trans-histórico é o que permitirá explorar as contradições institucionais. Conforme Durand (1998, p. 94), “a multidisciplinaridade sob todas as suas formas é, portanto, a condição *sine qua non* da prospectiva e da fecundidade criativa do pensamento científico”. Quanto à interdisciplinaridade, Mueller (2006, p. 36) adverte:

Um dos *leitmotivs* que orienta o uso indiscriminado da interdisciplinaridade é a razão instrumental, preconizada por Weber (2004) e Adorno e Horkheimer (2002). A mesma racionalidade

instrumental, que determinava a relação entre classes por meio da divisão racional do trabalho formalizada pela Administração Científica de Taylor, é a que indica a nova direção dos processos produtivos no atual plano organizacional.

Um dos principais motivos pelos quais o desenvolvimento institucional não se manifesta em função de sistemas avaliativos como o Sinaes e outros, é a incapacidade ou impossibilidade de atuarem num horizonte temporal que seja construído não cronologicamente, mas historicamente.

Artigo 7 – A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, uma nova filosofia, uma nova metafísica ou uma ciência das ciências.

Em 1931, Gödel propôs distinguir variados níveis de realidade, contrariando o dogma da lógica clássica que trata de apenas um nível. Conhecido como o teorema de Gödel, essa concepção deu origem à transdisciplinaridade e se propôs transcender a lógica clássica e binária (“sim” ou “não”; “é” ou “não é”), segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”. Assim, a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da dualidade, da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade, natureza e divino, reducionismo e holismo, conforme Nicolescu (2001). Com essa concepção, a transdisciplinaridade é não apenas multidimensional, como também multirreferencial, culminando com que a percepção dos diferentes níveis de realidade se abra conforme os tipos de percepção do sujeito-observador, que, quando aprofundados, possibilitam uma visão cada vez mais ampliada e plena, num processo interminável, e, portanto, demonstrando que a totalidade é uma abstração momentânea até que se leve em conta outro “Terceiro Termo Incluído”<sup>16</sup>, quando a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre aberto para novos processos. Levando-se a transdisciplinaridade aos processos do desenvolvimento institucional da Universidade, é possível superar a lógica binária da avaliação, onde os procedimentos de exames conferem “atende” ou “não atende” aos requisitos exigidos da instituição. Quanto ao planejamento, a transdisciplinaridade permitirá uma compreensão da importância do processo,

---

<sup>16</sup> “Entre a tríade do Terceiro Incluído e a tríade Hegeliana (tese, antítese e síntese), a diferença está em que nesta última os termos sucedem ao anterior no tempo e naquela, os opostos contraditórios, pela força da tensão da contradição, se unem e constroem uma unidade que vai além da simples soma dos opostos, ascendendo a outro nível. Os opostos coexistem ao mesmo tempo.” (SANTOS, 2009, p. 2)



deixando evidente que o produto desse processo não é o plano, mas são seus resultados historicamente contextualizados e justificados.

Artigo 8 – A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo – a uma nação e à Terra – constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

Como pensar na dignidade do ser humano no mundo, nas sociedades, quando é evidente a falência ética nas relações entre os povos, entre os sujeitos institucionais? Os povos refletem e agem numa perspectiva de futuro? Instituições e políticos representam e operam os anseios desses povos? Os sujeitos institucionais se sentem implicados com a missão e os objetivos da Universidade? A sociedade percebe a (im) pertinência da Universidade? Parece que a resposta, ainda neste século, neste ano, é: não.

Artigo 9 – A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

O espírito da Universidade precisa herdar as ideias da transdisciplinaridade. O espírito da Universidade necessita ser transdisciplinar. O espírito da Universidade representa aquilo que há de concreto como produto das relações entre seus sujeitos, das relações que há entre a Universidade e a sociedade; da compreensão de que não há sentido na institucionalização de nenhuma entidade enquanto não se tratar da socialização do homem, para sua cidadania.

Artigo 10 – Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural.

Numa sociedade plena, a Universidade é indissociável da ética e promove suas relações interinstitucionais. Essas relações interinstitucionais germinam um ambiente transcultural, de tolerância, de aceitação, de compreensão do outro, do diferente, num contexto onde uma cultura não terá critérios absolutos para avaliar, julgar a outra, mas sim para inspirá-la. No contexto da diversidade étnica das sociedades no mundo, a única intolerância admissível deve ser com a diversidade ética, com o etnocentrismo das elites.

Artigo 11 – Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Não privilegiando modelos reducionistas e frágeis, a Universidade necessita da transdisciplinaridade para se desenvolver, se instituir, sempre tendo em vista que a razão de sua existência, manifesta em sua missão, precisa de permanente avaliação, na perspectiva de se autointerrogar sobre sua contribuição à sociedade, à qual deve pertencer.

Artigo 12 – A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundada sobre o postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Esse é um postulado que deveria ser seguido pelo Estado e pela Universidade, pois o financiamento do sistema educacional e da Universidade deve levar em conta as razões e fatos que acentuam as desigualdades sociais e regionais, visando mitigá-las.

Artigo 13 – A ética transdisciplinar rejeita toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Essa compreensão sobre a diversidade dos saberes e a importância de compartilhá-las é que instituem a Universidade, diante de sua sociedade.

Artigo 14 – Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Com esse sentido de rigor e flexibilidade para a tolerância, a visão transdisciplinar é necessária, tanto para a avaliação, quanto para o planejamento do desenvolvimento da Universidade.

Artigo final – A presente Carta Transdisciplinar foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que visam apenas à autoridade de seu trabalho

e de sua atividade. Segundo os processos a serem definidos de acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, o Protocolo permanecerá aberto à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressistas de ordem nacional, internacional para aplicação de seus artigos na vida.

Assim, após Gödel em 1931 propor a distinção entre os variados níveis de realidade (a concepção que deu origem à transdisciplinaridade), em 1970, o filósofo e psicólogo suíço Jean Piaget utilizou pela primeira vez a palavra “transdisciplinaridade” como sentido daquilo que se encontra entre, através e além das disciplinas, ou seja, dos seres humanos, que não podem ser fragmentados nem compreendidos aos pedaços. Com base nessa concepção é que um dos princípios da abordagem transdisciplinar é trabalhar o conhecimento *in vivo*, em vez de *in vitro*. Portanto, para compreender esse princípio, é necessário declarar a compreensão de realidade que está por trás dele. Em primeiro lugar, a realidade é por si própria, resistindo às experiências, representações, descrições, imagens que são (re)produzidas dela. Assim, a realidade é multireferencial e complexa, formada de vários níveis descontínuos; ou seja, as referências, medidas e leis de um nível não servem para abordar os outros níveis. Também, "nenhum nível constitui um lugar privilegiado de onde possamos compreender todos os outros níveis de realidade" (NICOLESCU, 2001, p. 61). Entretanto, cada nível é o que é porque todos os outros existem e atuam juntos, para que a realidade seja como é. Mas, como acessar esses diversos níveis da realidade? Com base na possibilidade de também diversos níveis de percepção, pois há um nível de percepção para cada nível de realidade. Quando níveis diferentes de percepção se integram coerentemente, no sujeito que percebe, há um aumento de sua consciência. Quanto mais níveis de percepção vão se integrando, aumentando a consciência do sujeito, mais acesso ele tem à compreensão da realidade, podendo perceber e dar sentido integrado ao fluxo de informações que atravessa os seus diversos níveis. Portanto, sobre essa compreensão e processo, os sujeitos da Universidade necessitam estar conscientes de seus papéis, numa perspectiva histórica, para o desenvolvimento institucional.

Os atores de determinada civilização, das grandes massas aos grandes líderes, mesmo tendo alguma consciência do processo de declínio, parecem impotentes para impedir a queda de sua civilização. Uma coisa é certa: uma grande defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas de desenvolvimento de um tipo de sociedade, sempre acompanha a queda de uma civilização. (NICOLESCU, 2001, p. 14)

Com essas reflexões sobre a transdisciplinaridade, busca-se representar aquelas concepções que se pretendem presentes no modelo proposto neste estudo, que busca articular a avaliação e o planejamento, enquanto disciplinas e macroprocessos, intercomunicadas pelo Sinaes, tratando efetivamente de um tema comum e transversal como o “desenvolvimento institucional” e tentando superar as fronteiras existentes entre essas disciplinas.

Assim, a transdisciplinaridade enquanto princípio considera que, embora cada uma das disciplinas guarde suas especificidades, há entre elas um intercâmbio permanente, formando novas concepções, pois, segundo Gadotti (2000, p. 225), “a transdisciplinaridade [...] é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica”.

Uma das boas coisas da transdisciplinaridade é que não podemos ser acusados de pisar onde não devemos pisar quando falamos de coisas que não pertencem à nossa própria disciplina. Assim, estaremos cruzando fronteiras livremente, sem sermos acusados de transgressão, apesar de podermos ser acusados de estar enganados, o que é diferente. (MATURANA, 1999, p. 79)

### 2.1.3 Análise Sistêmica

Com dupla finalidade, a análise sistêmica aplicada ao longo desta tese busca examinar teorias, concepções e modelos, numa perspectiva que considere e ultrapasse disciplinas, em diversificados campos teóricos (transdisciplinaridade), e, também, compor com outras teorias (a Crítica e a Institucional) o processo de multirreferencialidade para uma razão comunicativa, com base nos fundamentos da Teoria de Sistemas, conforme apresentado introdutoriamente em “Panorâmica sobre o Estudo”, na dimensão teórica da tese.

A adoção dessa teoria se justifica por possibilitar abordagens integradoras e a compreensão de que a Universidade e a sociedade carecem de análises sistêmicas, levando em consideração não só os aspectos educacionais, mas fundamentalmente aspectos políticos e econômicos, numa perspectiva sócio-histórica.

Conforme se apresenta a seguir, é possível verificar que, qualquer pesquisador, independentemente de sua formação, compreende como pertinentes e necessárias as concepções e métodos da Teoria de Sistemas, uma teoria quase tão rejeitada quanto desconhecida, talvez devido ao momento histórico de seu surgimento e aos referenciais da

mecânica clássica que ainda persistem na mente de alguns teóricos e pesquisadores que a rejeitam.

Como modelo do pensamento científico na ciência do século passado, a mecânica clássica concebia tudo como um mecanismo em sistema fechado. Contrária a essa concepção, a ciência atual, em qualquer campo, concebe seu objeto de estudo num modelo de sistema aberto, ou seja, com fluxo contínuo, porém finito, de energia, de informação, de interações do sistema (o objeto de estudo) com seu ambiente. Esse ambiente, na Teoria de Sistemas, é entendido como um conjunto de elementos que não fazem parte do sistema, mas que podem produzir mudanças em seu estado.

Embora seja possível entender o funcionamento de um sistema examinando suas partes separadamente, talvez não se consiga compreender o que é um sistema só examinando suas partes, pois é preciso saber de que forma interagem as diferentes partes do sistema. Essa interação das partes do sistema é chamada de “Sinergia”, ou seja, aquilo que possibilita um sistema funcionar adequadamente. Por outro lado, a “Entropia” (um conceito da física) explica que todo sistema sofre deterioração e que, para continuar existindo, tem que desenvolver forças contrárias a essa Entropia, sendo também é entendida como desordem ou ausência de sinergia. Um sistema para de funcionar adequadamente quando ocorre a entropia interna. Outros conceitos fundamentais como a “Homeostase”, que é a capacidade que tem o sistema de manter o equilíbrio; e a “Homeorrese” que ocorre quando há uma ação imprópria, um desgaste do sistema, forçando-o a buscar seu próprio equilíbrio. Esses são alguns dos conceitos que podem ser observados em estruturas orgânicas, organizações, instituições e sociedades, enquanto sistemas abertos, pois sofrem interações com o ambiente onde estão inseridas. Dessa forma, a interação gera realimentações que podem ser positivas ou negativas, criando assim uma autorregulação regenerativa, que por sua vez cria novas propriedades, que podem ser benéficas ou maléficas para o todo, independentemente das partes.

Desse modo, apresenta-se a Teoria de Sistemas como uma teoria que busca estudar a organização abstrata de fenômenos, independentemente de sua formação e configuração presente. Investiga todos os princípios comuns a todas as entidades complexas, e modelos que podem ser utilizados para a sua descrição (VERHAEGHE et al, 2004).

Concebida logo após a Segunda Guerra Mundial, foi proposta em meados de 1950 pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy (BERTALANFFY, 1975), e em 1956 Ross Ashby introduziu o conceito na ciência cibernética. Originada nas pesquisas de

Bertalanffy, embasou-se numa visão diferente e contrária ao reducionismo científico até então aplicado pela ciência convencional, numa tentativa de unificação científica.

Conforme concebida, alguns pressupostos e conceitos foram estabelecidos, como o de que um Sistema é um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e desempenham determinada função (OLIVEIRA, 2002); ou como um conjunto de elementos interdependentes que interagem com objetivos comuns, formando um todo, unitário, onde cada um dos elementos componentes se comporta, por sua vez, como um subsistema cujo resultado é maior do que aquele que seria obtido se o elemento funcionasse independentemente. Portanto, qualquer conjunto de partes unidas entre si pode ser considerado um sistema, desde que as relações entre as partes e o comportamento do todo sejam o foco de atenção (ALVAREZ, 1990).

Sendo uma das primeiras teorias a fundar o conceito de transdisciplinaridade, a Teoria de Sistemas, em sua origem, provém do encontro de várias correntes de pesquisa em diferentes domínios disciplinares: matemática, cibernética, biologia e neurofisiologia. Elaborada e reelaborada em diversas etapas, a Teoria de Sistemas recebeu a contribuição de diversos pesquisadores, como o fisiologista Walter B. Cannon, que desenvolveu o conceito de homeostasia para descrever o conjunto de mecanismos que garantem a regulação de um organismo. Esse conceito foi essencial no desenvolvimento da ciência cibernética, que elaborou uma concepção de mecanismos autorreguladores e tentou estabelecer, à imagem do corpo humano, um dispositivo capaz de se adaptar às modificações do ambiente para continuar a funcionar, enquanto nas máquinas clássicas o funcionamento era preestabelecido por um programa. Desse modo, como contrapartida, a cibernética forneceu um modelo para “compreender” a mente humana no que tocante à sua faculdade de adaptação às modificações de seu ambiente.

Graças aos diferentes estudos sobre as condições do bom funcionamento desses modelos, identificou-se o princípio de retroação, também chamado de "causalidade circular", um dos mecanismos reguladores elementares do ser vivo. Para ilustrar esse princípio, considere-se as interações dos seres humanos, onde toda comunicação implica necessariamente uma reação, uma atividade conjunta e recíproca dos sujeitos. Portanto, segundo a Teoria de Sistemas, é a estruturação dessas interações que forma o sistema e que se elabora sob a forma de uma cadeia causal, onde os efeitos se sucedem

até voltarem ao primeiro elemento da cadeia mediante um mecanismo de retroação, para introduzir nela um reforço ou uma mudança. Esse princípio encontra numerosas aplicações tanto nos domínios da informática e da automação como nas ciências sociais, psicológicas, econômicas ou ainda ecológicas (KLIR, 1994).

Na psicologia, a ideia central da Teoria de Sistemas tende a mostrar a importância determinante do papel do sistema social (ou do contexto) sobre o sujeito. Se o sistema social for perturbado, como contrapartida o sujeito também o será. Assim, uma análise sistêmica levará em conta o conjunto do sistema ao qual pertence o sujeito para poder apreender as diferentes interações que ele mantém com os diferentes elementos do sistema considerado. Esse sistema pode ser a família, a escola, o ambiente de trabalho, dentre outros. Exemplificando essa abordagem na Psicologia, numa terapia, o terapeuta leva em conta o sistema familiar, com todos os membros que o compõem, e agirá sobre suas *relações* e suas *comunicações*. Nesse exemplo, os distúrbios mentais não são mais considerados resultantes de um problema específico de um indivíduo determinado, mas vistos, pelo contrário, como resultantes de problemas de comunicação no âmbito de um grupo social. Desse modo, é sobre o sistema, responsável pelo problema, que convém agir. Também, essa noção de sistema está na perspectiva estruturalista descrita nos modelos sociológicos, onde a realidade de uma patologia não existe em si, nem fora daquele que a enuncia e nem fora das interações que ele mantém com seu ambiente.

Nessa perspectiva conceitual, a Teoria de Sistemas faz parte de um conjunto de abordagens no estudo da comunicação. Abordagens como a psicanálise, a análise transacional, a *Gestalt*-terapia colocam a questão do sentido que atribuímos às ações e aos comportamentos e se interrogam sobre a maneira pela qual se entra em relação com os outros e sobre as relações patológicas que entram as relações com outrem (VERHAEGHE et al, 2004).

Além de derivada da Teoria de Sistemas, assim pensada e aplicada, configura-se uma análise sistêmica que se apresenta como fundamento e motivo para compreender e explicar a sinergia do sistema observado, pela qual “o todo é maior do que a soma das partes”, porque o todo contém algo que não existe nas partes: as relações entre elas. Porque assim, como sistemas abertos, a sociedade, a Universidade, o homem e seus fenômenos aparentemente díspares culminam em mútuas influências, em processos de interação, comunicação e retroação contínuos, sendo impossível por qualquer teoria e método

determinar o que é causa e o que é consequência de um dado fenômeno, numa rede de interações infinitas no tempo e no espaço, e que, nessas interações, não pergunte somente “por quê?” ou “como?”; pergunte também, e principalmente, “para quê?”, ampliando assim, ainda mais, os sentidos sobre um contexto, uma estrutura e seus processos, através dos quais seja possível o desenvolvimento institucional da Universidade, por sua pertinência social, resignificando esse fenômeno aos seus sujeitos, menos por imposições e mais por proposições cheias de significados, intencionalidades e valores.

#### 2.1.4 Análise Crítica

Até a metade do século XIX, o modo de produção capitalista se impôs a tal ponto, na Inglaterra e na França, que Marx pôde reconhecer o quadro institucional da sociedade nas relações de produção e, ao mesmo tempo, criticar o fundamento de legitimação da troca dos equivalentes. Ele elaborou a crítica da ideologia burguesa em forma de *economia política*: sua teoria do valor do trabalho destruiu a aparência de liberdade, na qual a relação de violência social, subjacente à relação do trabalho assalariado, tornara-se irreconhecível pela instituição jurídica do livre contrato de trabalho.

[...]

Desde a última quarta parte do século XIX nos países capitalistas mais avançados, duas *tendências* de *desenvolvimento* podem ser notadas: 1<sup>a</sup> um acréscimo da atividade intervencionista do Estado, que deve garantir a estabilidade do sistema, e 2<sup>a</sup> uma crescente interdependência entre a pesquisa e a técnica, que transformou a ciência na principal força produtiva. Ambas as tendências perturbam aquela constelação do quadro institucional e dos subsistemas do agir racional-com-respeito-a-fins, pela qual se caracterizava o capitalismo desenvolvido dentro do liberalismo. Com isso, caem por terra relevantes condições de aplicação da economia política, na formulação que, tendo em vista o capitalismo liberal, Marx lhe deu a justo título. (HABERMAS, 1980, p. 19)

A análise do sistema capitalista por Marx deu origem à matriz da Teoria Crítica, que definia o capitalismo como sendo um fenômeno histórico caracterizado por organizar toda a vida social em torno do mercado. Mas, o que há de tão crítico nessa concepção tão claramente observável ainda hoje?

Historicamente, é possível identificar que foi na passagem da Idade Média<sup>17</sup> (século V ao século XV) para a Idade Moderna<sup>18</sup> (século XV ao século XVIII) que se deu a

---

<sup>17</sup> Nas três fases, Idade Média Antiga (século V ao X); Idade Média Plena (século XI ao XIII); Idade Média Tardia (séculos XIV e XV), o período histórico medieval foi um evento estritamente europeu.



gênese do sistema capitalista na Europa, quando, então, surge uma nova classe social, a burguesia. Com o renascimento urbano e comercial europeu nos séculos XIII e XIV, essa nova classe social, buscando o lucro através de atividades comerciais, reforçou o embrião desse sistema, potencializado na perspectiva dos interesses do mercado, da burguesia e seus monopólios, onde o Estado, mesmo hoje em outro contexto mais complexo, se posiciona simultaneamente como regulador, investidor e “sócio” dos agentes econômicos, paradoxalmente contrários a ele, porque assentados na ideologia neoliberal, sempre em defesa de reformas que lhes beneficiem e garantam seus interesses, mesmo que em detrimento dos interesses da sociedade.

O problema é que o capitalismo – desde seu surgimento e já na análise de Marx –, em contraste com todas as formas históricas anteriores, não é simplesmente um elemento social entre os demais, mas se torna, a cada dia mais, o centro para o qual convergem todas as atividades de produção e de reprodução da sociedade, fazendo com que, assim, qualquer ação ou empreendimento que não esteja vinculado à sua lógica de resultados (hoje não só a do lucro, mas para, finalmente, o lucro) não prospere.

Conforme já exposto nos fundamentos epistemológicos deste estudo, em tal contexto capitalista, adquiriram destaques nas ciências sociais, os modelos alternativos ao Positivismo, como a Teoria Crítica, que então expôs o conflito entre o Positivismo e a visão dialética. Esgotados o paradigma positivista e seu modelo, adquiriu destaque e importância, na década de setenta, o paradigma qualitativo, que abriu espaço para a invenção e o estudo de problemas que não cabiam nos rígidos limites do paradigma anterior, o Positivismo.

Assim, também como já referenciado, a Teoria Crítica assume, pelo menos, dois sentidos distintos:

1<sup>o</sup> a análise rigorosa da argumentação e do método; e

2<sup>o</sup> a ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder.

Nesses dois sentidos, os teóricos da Teoria Crítica enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade, e o objeto de debate é a forma de envolvimento do cientista

---

<sup>18</sup> Período de gênese do capitalismo, historicamente classificado em três fases: 1<sup>a</sup>. Capitalismo Comercial ou Pré-Capitalismo do século XVI ao XVIII, onde o capitalismo avança com as grandes navegações e expansões marítimas européias; 2<sup>a</sup>. Capitalismo Industrial, no século XVIII, quando o sistema de produção europeu muda radicalmente com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, fortalecendo o sistema capitalista pelo aumento da margem de lucro devido à velocidade e intensidade de produção das mercadorias, antes realizadas por artesãos; 3<sup>a</sup>. Capitalismo Monopolista-Financeiro, iniciada no século XX, esta fase tem no sistema bancário, nas grandes corporações financeiras e no mercado globalizado os motores de desenvolvimento do sistema e está em pleno funcionamento até o presente momento.

nesse processo de transformação. Ao contrário dos Construtivistas e dos Pós-Positivistas, os teóricos da Teoria Crítica questionam a dicotomia objetivo/subjetivo, implicando oposições, declarando que essa é uma simplificação que, em vez de esclarecer, confunde. Para eles, subjetividade não é algo a ser expurgado da pesquisa, mas que precisa ser admitida e compreendida como parte da construção dos significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado. Tem que ser entendida como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual.

Mas, conforme o modelo explicitado na dimensão teórica, o que se pretende neste estudo sobre o desenvolvimento institucional da Universidade brasileira contemporânea ao invocar a Teoria Crítica?

Com a Teoria Crítica aplicada neste estudo, pretende-se demarcar o campo crítico na análise dos sistemas econômico, político e social, aos quais se engendram o sistema educacional e a Universidade contemporânea. Não obstante, é pressuposto deste estudo que os fundamentos da Teoria Crítica, conforme formulados originalmente por Marx, e, também, a Teoria Crítica em sentido restrito<sup>19</sup>, conforme elaboradas e apresentadas por Horkheimer e Adorno (1985)<sup>20</sup> nas décadas de trinta e quarenta, já não permanecem como referências centrais; e, dada a complexidade desses sistemas transnacionais, atualmente não são suficientes para dar sentido e orientação ao processo de emancipação da Universidade rumo ao seu desenvolvimento, na perspectiva da pertinência social, mesmo agora, enquanto juridicamente “autônoma”.

Portanto, a perspectiva da Teoria Crítica, que busca demarcar o campo crítico deste estudo – e justificando assim sua multirreferencialidade, porque também apoiado nas teorias e análises sistêmica e institucional –, é a perspectiva habermasiana.

Para melhor aproximação da Teoria Crítica na perspectiva habermasiana, é necessário invocar a principal obra de Habermas: a Teoria da Ação Comunicativa<sup>21</sup> (1981) para compreender que a racionalidade econômica e burocrática do sistema penetra

---

<sup>19</sup> “Dialética do Esclarecimento”, também conhecida como “Dialética do Iluminismo”, denuncia a “razão instrumental” como criadora de perigosos mitos. Situando seus autores num marxismo não-ortodoxo, ligados a certo humanismo individualista.

<sup>20</sup> A Dialética do Esclarecimento tinha por objeto principal de investigação a razão humana e as formas sociais da racionalidade, concluindo dessa investigação que a razão instrumental consistia na forma estruturante e única da racionalidade social no capitalismo administrado. Isso resultava em uma situação aporética do comportamento crítico e em um bloqueio estrutural da prática transformadora. Sendo assim, para se contrapor a esse diagnóstico de Horkheimer e Adorno, Habermas formulou um novo conceito de racionalidade (NOBRE, 2008, p. 54-55).

<sup>21</sup> A *Theorie des kommunikativen Handelns* atualmente é considerada a principal obra de Habermas.

crescentemente nas esferas do “mundo da vida”<sup>22</sup>, colonizando-as e levando-as a perdas de liberdade e de sentido. Assim, o agir comunicativo deve resistir a isso abrindo oportunidades de entendimento num sentido abrangente, não restritivo. Esse direcionamento da Teoria da Ação Comunicativa embasa-se num fundamento da teoria da ação que diferencia entre agir teleológico, normativo e dramaturgico<sup>23</sup>, e, de forma abrangente, sustenta o agir comunicativo orientado ao entendimento com suas pretensões de inteligibilidade, verdade e correção normativa. Orientações essas fundamentais para a concepção do modelo de desenvolvimento institucional proposto neste estudo, e que tem como principal estratégia promover a articulação entre os macroprocessos de avaliação e planejamento, que, pelo agir comunicativo se busca promover a transformação dos agentes em sujeitos institucionais, conscientes das possibilidades de desenvolvimento da Universidade, do sistema educacional e da sociedade.

Não apenas para justificar as possibilidades de multirreferencialidade do estudo, mas, também, para apresentar a perspectiva na qual o modelo deste estudo foi construído, a Teoria Crítica habermasiana busca ampliar a ideia de que a avaliação e o planejamento, integrados para o desenvolvimento institucional, não sejam apenas partes de uma racionalidade instrumental (única perspectiva de Adorno e Horkheimer), mas também elementos de uma racionalidade de ação comunicativa, que necessita apresentar o sistema institucional de forma mais ampla, na direção da sociedade, de temas mais complexos, como a democracia deliberativa; as práticas e discursos da política; do Estado nacional e de um projeto de nação; das intenções e processos de globalização; dos projetos e críticas da modernidade e da pós-modernidade; e, principalmente, da crise teórica que dificulta a análise permanente sobre o futuro da sociedade, do Estado, do sistema educacional e da Universidade.

Justificada a intencionalidade da Teoria Crítica e, especificamente, da concepção primeira de Habermas, para a consecução da construção do modelo proposto neste

---

<sup>22</sup> O conceito de “mundo da vida” em Habermas refere-se ao espaço que engloba a sociedade civil, a esfera pública organizada e o sistema político, e que apresenta aumento contínuo da complexidade e da submissão à lógica do poder político (REESE-SCHAFFER, 2009). Observa-se também que essa expressão foi “criada” em 1917 por Edmund Husserl (1859-1938), com base nos estudos de Franz Clemens Brentano (1838-1917). Brentano compreendia que todo o universo da ciência é construído sobre o “mundo vivido” (IEP, 2008).

<sup>23</sup> Ao desenvolver a tese do agir comunicativo, Habermas diferencia esse conceito dos demais conceitos de ação, e, para tanto, emprega um procedimento comum no discurso filosófico, no qual se aumentam gradativamente o potencial e a força de explicação de conceitos. Assim, o Agir teleológico (orientado numa finalidade) visa à realização de um objetivo; como Agir estratégico, ele forma a base das abordagens da teoria dos jogos e da teoria da decisão na economia, na sociologia e na psicologia social; o Agir normativo refere-se a grupos que orientam sua ação em valores comuns, a obediência à norma é esperada de todos os membros, serve de fundamento para a teoria atual dos papéis; o Agir dramaturgico reporta-se à autorrepresentação expressiva diante de um público; o Agir comunicativo, por sua vez, refere-se ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e de agir, e, cientificamente, é empregado no assim chamado interacionismo simbólico.

estudo, cabe agora uma abordagem em direção aos conceitos nucleares, sem, no entanto, evitar a complexidade a que se referem, pois derivam de obras consideradas de grande complexidade, não apenas pela falta de clareza em suas estruturas explanativas, mas também pela dimensão filosófica e ideias de seus autores, em especial, Habermas.

Em breve retrospectiva histórica, verifica-se que a Teoria Crítica surgiu do trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores reunidos no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. A chamada Escola de Frankfurt incluiu, em seu quadro de ensino e pesquisa, alguns dos mais importantes cientistas sociais do século XX, como Adorno, Marcuse, Fromm e Habermas, este último pertencente à segunda geração de pesquisadores da escola e com obras relevantes para a compreensão mais moderna da Teoria Crítica.

Autores consagrados no campo da Teoria Crítica vêm abordando criticamente os fenômenos sociais, políticos e econômicos, além do núcleo central da própria Teoria Crítica, ampliando cada vez mais esse campo de estudos e, assim, gerando grande produção literária, acadêmica e de pesquisas, além das obras dos autores seminais sobre a Teoria Crítica, como, por exemplo: “A Escola de Frankfurt. História, desenvolvimento teórico, significação política”, de Rolf Wiggershaus; “La imaginación dialéctica”, de Martin Jay; “A Escola de Frankfurt”, de Paul-Laurent Assoun; “Teoria Crítica ontem e hoje”, de Bárbara Freitag; e “Psicanálise e Teoria Crítica”, de Sérgio Paulo Rouanet.

Criado em 1923, o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, segundo Felix Weil, um de seus fundadores, tinha como objetivo alcançar o conhecimento e a compreensão da vida social em sua totalidade, das questões econômicas às ideológicas. Até 1940, quando o grupo de pensadores ali reunido se desfez, foram produzidos importantes estudos voltados para a busca de uma teoria crítica da sociedade.

Foi a partir da nomeação de Max Horkheimer para a direção geral, em 1930, que se consolidou o grupo que passou a ser chamado de Escola de Frankfurt. Horkheimer reuniu em torno de si uma equipe de pensadores de grande potencial, como Herbert Marcuse, nascido em 1898, que se tornou um dos principais teóricos do movimento estudantil que sacudiu o mundo na década de 1960. Theodor Adorno, filósofo e sociólogo que viveu de 1903 a 1969, foi outro importante membro do grupo, assim como o conhecido psicólogo Erich Fromm, nascido em 1900 (GEUSS, 1988).

O método de análise marxista foi a base fundamental da Escola de Frankfurt desde a sua fundação. Os pensadores que ali se reuniram concordavam com Marx na sua ideia de que a evolução da sociedade ocorria, principalmente, em consequência dos problemas

econômicos. Além do chamado materialismo histórico, outro aspecto do pensamento de Marx que marcou fundamentalmente o instituto em sua primeira fase é a chamada "lei das influências contrárias". De acordo com esse pensamento, logo que se manifesta uma tendência de mudança, de contestação, a classe dominante reage, promovendo forças que combatem essa tendência, de forma a conservar seu poder. Assim, o próprio impulso à mudança social produz reações que dificultam a obtenção do sucesso.

O pensamento dialético de Hegel foi outra influência teórica fundamental na Escola de Frankfurt. Trata-se de uma teoria segundo a qual a força da evolução vem do constante conflito de ideias opostas. Para cada tese, ou seja, posicionamento, surge uma antítese, que representa sua negação. Do conflito entre ambas, surge uma síntese, a qual passa a ser, então, uma nova tese, que será contestada por outra antítese, surgindo nova síntese, e assim sucessivamente. O conflito é visto, pelo pensamento dialético, como natural e necessário ao desenvolvimento da sociedade. Marcuse afirmou que, "no ato crítico da recusa do existente, o indivíduo ascende ao plano da universalidade" (apud SLATER, 1978, p. 39). A contestação é, portanto, o que dá sentido e substância ao pensamento criador. Muitos movimentos libertários que surgiram nas décadas seguintes, em especial na de 1960, exerceram forte influência desse pensamento.

Com a ascensão do nazismo, os pensadores reunidos no instituto foram forçados ao exílio e alguns se abrigaram na Universidade de Colúmbia, nos EUA, onde deram continuidade aos trabalhos que vinham desenvolvendo. A partir da década de 1950, o instituto retomou suas atividades na Alemanha.

Habermas incorporou-se ao grupo após o retorno do exílio, sendo considerado o grande herdeiro da tradição da Escola de Frankfurt. Um dos destaques de sua contribuição é a crítica ao tecnicismo e cientificismo, que, a seu ver, reduzem o conhecimento humano ao domínio da técnica e modelo das ciências empíricas, limitando o campo de atuação da razão aos conhecimentos considerados objetivos e práticos (ARAGÃO, 2002).

Os membros da Escola de Frankfurt em geral, e Habermas em particular, farão da análise da razão ou racionalidade o ponto central de seus estudos. Para eles, o conceito de racionalidade como empregado nas sociedades atuais – a racionalidade instrumental – seria muito mais uma ferramenta de dominação do que expressão da verdadeira razão.

Eles retomaram a distinção existente no conhecimento clássico entre razão substantiva e razão instrumental, e pretenderam restaurar o papel da razão como categoria ética e referencial da própria teoria crítica, enquanto Habermas realiza um distanciamento da

noção marxista de que a racionalidade pudesse resultar do desenvolvimento das próprias forças produtivas, reconhecendo a relativa autonomia e poder institucional conquistado pelos sistemas produtivos ao longo do processo de industrialização, para submeter todos os aspectos da vida humana a objetivos e interesses distantes da verdadeira preocupação com as questões da emancipação humana (RAMOS, 1989).

Entre as características fundamentais do pensamento de Habermas, está a de alertar sobre as armadilhas da ideologia que, ao longo da história, vêm criando situações nas quais os agentes do sistema, independentemente de suas instâncias, são induzidos a ignorar a dimensão moral da atividade prática e reduzem a práxis à técnica. Com isso, eles trabalham com uma concepção de ciência que não pode refletir criticamente sobre si mesma.

Assim, processa-se uma tecnicização da ciência e, com isso, vão desaparecendo as virtudes educativas e éticas da pesquisa científica. Mas, como reagir, diante desse quadro preocupante? Essa é uma primeira preocupação de Habermas, que, em vez de buscar uma boa razão, está convencido de que o desafio a ser enfrentado consiste em resgatar e fortalecer uma razão já existente: a razão comunicativa.

Segundo Habermas, há uma razão que corresponde ao trabalho, às necessidades da produção, opera conforme normas técnicas, persegue um objetivo, uma meta. É a *razão instrumental*. E há outra razão, a *razão comunicativa*, prática social simbólica, mediatizada pela linguagem. Ambas correspondem a necessidades humanas essenciais. A primeira dá conta do que se passa no sistema; a outra se refere ao *mundo vivido* (expressão “criada” por Husserl, em 1917).

Segundo Habermas, Marx subestimou a problemática da ação comunicativa porque se fixou na luta revolucionária, que deveria mudar as relações de produção. Assim, a ação que interessava a Marx era a dos conflitos materiais, e a interação, a linguagem, a comunicação não lhe pareciam importantes.

Mas, no mundo atual, de acordo com Habermas, os embates se deslocaram e a postura crítica exige que sejam sempre denunciadas as situações de comunicação sistematicamente distorcidas, pois, no presente período histórico, a razão instrumental se expande, cerceando a razão comunicativa, e assim o sistema vai colonizando os espaços do mundo vivido.

Com essa nova concepção e compreensão da razão comunicativa, Habermas estabelece um novo paradigma para a Teoria do Conhecimento, pois, em vez de se apoiar sobre o sujeito ou sobre o objeto, o conhecimento tem de se concentrar desde logo na relação

sujeito/objeto. Esse paradigma é o do agir orientado no sentido do entendimento mútuo, evitando que o sujeito seja concebido como uma subjetividade subjugante.

Assim, ao contrário de Horkheimer e Adorno, que apresentam uma teoria do desenvolvimento da racionalidade humana onde prevalece a razão instrumental como forma única da racionalidade, Habermas pretende mostrar que a evolução histórico-social das formas de racionalidade leva a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade: a *instrumental* e a *comunicativa*.

A ação instrumental é aquela orientada para o *êxito*, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins previamente determinados. Para Habermas, esse tipo de ação é aquele que caracteriza o trabalho – aquelas ações dirigidas à dominação da natureza e à organização da sociedade, que visam à produção das condições materiais da vida e que possibilitam a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução *material* da sociedade.

Em contraste com esse tipo de racionalidade instrumental, surge aquela própria da ação de tipo comunicativo, ou seja, orientada para o *entendimento* e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida (como é o caso da racionalidade instrumental). Assim, a ação orientada para o entendimento é aquela que possibilita, por sua vez, a reprodução *simbólica* da sociedade.

Segundo Habermas, a forma social própria do capitalismo contemporâneo é aquela em que a orientação da ação para o entendimento se encontra presente no próprio processo de formação da identidade de cada agente, nas próprias instituições em que ele é socializado e nos processos de aprendizado e de constituição da personalidade. Com isso, a racionalidade comunicativa se encontra efetivamente inscrita na realidade das relações sociais contemporâneas.

Entretanto, sendo um tipo de orientação da ação efetivamente presente na realidade das relações sociais, a orientação para o entendimento só é possível porque projeta *condições ideais* em que não haveria qualquer obstáculo à plena comunicação entre os interlocutores. Nesse sentido, Habermas afirma que tais condições *ideais* são, por paradoxal que possa parecer, condições de comunicações *reais* no mundo, e, se não fosse assim, não seria sequer possível falar em uma ação orientada para o entendimento, em uma ação comunicativa.

A ação comunicativa se caracteriza por pressupor algumas condições como: que não haja assimetrias de poder, dinheiro ou posição social entre os sujeitos que pretendem se entender; que os sujeitos só se deixem convencer pelo melhor argumento; ou que não haja

distúrbios psicológicos que atrapalhem a comunicação. Observe-se, no entanto, que essas condições jamais se cumprem no mundo real das relações sociais, em que as assimetrias entre os sujeitos são a regra, e não a exceção. Mas esse é justamente o argumento de Habermas: ao orientar sua ação para o entendimento, os sujeitos antecipam necessariamente tais condições ideais, pois sem elas não seria possível uma ação comunicativa; simultaneamente, no entanto, tais condições necessárias não são cumpridas, o que permite, por sua vez, que sejam detectadas todas as distorções da comunicação – aqueles obstáculos que impedem a cada vez a plena realização de uma ação comunicativa.

Para que a comunicação possa ocorrer, essas condições ideais devem ser antecipadas em situações reais de ação, o que significa que essa antecipação se encontra inscrita na vida social concreta. Com isso, Habermas pode simultaneamente fornecer uma solução para a articulação da emancipação na configuração social atual e estabelecer um parâmetro crítico para avaliar tanto o conhecimento produzido quanto situações sociais concretas, já que o potencial comunicativo inscrito na vida social jamais se realiza plenamente.

Conforme observa Nobre (2008), Habermas fez surgir a ideia de uma racionalidade dúplice, em que a racionalidade instrumental e a comunicativa se mostram ambas não apenas necessárias à produção e reprodução da vida em sociedade, como também complementares, pois, o fundamental para Habermas é que cada uma dessas racionalidades não extrapole seus domínios próprios e que, quando isso acontece, evidencia-se o que ele denomina patologia social.

Assim, a Teoria da Ação Comunicativa se comporta criticamente em relação à realidade social, na medida em que é capaz de detectar essas patologias e, conforme Habermas, dispõe de parâmetros críticos para apontar a ação concreta a ser executada para eliminá-las.

Com isso, observa-se a grande distância que separa essas concepções de Habermas dos princípios fundamentais da Teoria Crítica tal como realizada por Max.

Entre outras, uma das consequências mais imediatas dessa reformulação dos parâmetros críticos por Habermas é a de que "emancipação" deixa de ser sinônimo de "revolução" de abolição das relações sociais capitalistas pela ação consciente do proletariado como classe. O que terá como contrapartida, por exemplo, uma valorização dos potenciais emancipatórios presentes nos mecanismos de participação próprios do Estado Democrático de Direito, que é o principal objeto de



investigação dos trabalhos de Habermas a partir da década de noventa.

A política de estilo antigo, já pela própria forma de legitimar a dominação, era levada a se determinar em relação aos fins práticos: as interpretações do "bem-viver" eram dirigidas para as contexturas de interação. Isso vale também para a ideologia da sociedade burguesa. Por outro lado, o programa de substitutivos hoje dominante é voltado tão-somente para o funcionamento de um sistema dirigido. Ele exclui as questões práticas e, com isso, a discussão sobre aceitação de padrões que só seriam acessíveis a uma formação democrática da vontade. A solução de tarefas técnicas não depende de discussão pública. Discussões públicas poderiam, antes, problematizar as condições de contorno do sistema, dentro das quais as tarefas da atividade do Estado se apresentam como técnicas. A nova política de intervencionismo do Estado exige, por isso, uma despolitização da massa da população. Na medida em que as questões políticas são excluídas, a opinião pública política perde a sua função. Por outro lado, o quadro institucional da sociedade continua ainda a ser distinto do agir racional-com-respeito-a-fins. Tal como antes, sua organização é uma questão da *práxis* ligada à comunicação e não apenas da *técnica*, como quer que ela seja dirigida cientificamente. Portanto, a tendência de pôr a *práxis* entre parênteses, ligada à nova forma de dominação política, não se compreende por si só. O programa de substitutivos que legitima a dominação deixa sem legitimação um ponto importante: como fazer com que a despolitização das massas se torne plausível para elas próprias? Marcuse poderia responder a isso: fazendo com que técnica e ciência assumam *também* o papel de uma ideologia. (HABERMAS, 1980, p. 67)

Assim, a contribuição de Habermas para estudos que se propõem analisar os fenômenos com uma visão crítica do sistema tem especial importância, porque propõe a construção de um tipo de razão prática a ser obtida por meio de processos de comunicação, no qual os "interlocutores buscam, através da argumentação fundada, o consenso possível" (FREITAG, 2004, p. 85).

Na concepção de Habermas, a linguagem é fundamental para a existência da democracia, uma vez que esta pressupõe interesses divergentes e certo grau de consenso. Para que a linguagem assuma esse papel, é necessário que a comunicação seja clara, mas o uso correto das palavras só ocorrerá quando se abandonar o uso exclusivo da razão instrumental.

A ciência embasada na racionalidade instrumental, analisada à luz dos preceitos da Teoria Crítica, é considerada desfocada da busca dos conhecimentos verdadeiros, tornando-se instrumento de dominação e poder sobre a natureza e os próprios seres humanos. A ruptura dessas relações de dominação pode ocorrer por meio de diálogos travados entre sujeitos autônomos, capazes de compartilhar, pela linguagem, um código simbólico comum (GEUSS, 1988).

Portanto, evidencia-se a importante contribuição da Teoria Crítica, na medida em que esta possibilita a compreensão das diversificadas realidades dos sistemas sociais, políticos e econômicos, orientando na superação das diversas formas de dominação existentes, de forma que seus agentes se tornem sujeitos e possam contribuir para o desenvolvimento humano, de suas sociedades e instituições.

### 2.1.5 Análise Institucional

A Análise Institucional surgiu no Brasil nos anos setenta como uma abordagem que adotava um conjunto de conceitos e instrumentos para a análise e intervenção nas instituições. Naquela década, grupos de pesquisa em universidades brasileiras e em outras organizações congregaram os mais diferentes tipos de profissionais em torno das novas ideias trazidas pela Análise Institucional a partir de um conjunto de disciplinas e movimentos que ocorreram na sociedade francesa, nas décadas de quarenta e cinquenta. Quanto à gênese teórico-conceitual e histórica, no institucionalismo francês, tanto a "análise institucional", quanto à "socioanálise", de tradição dialética, são originadas das obras de Lourau<sup>24</sup> e Lapassade<sup>25</sup>, enquanto, de outro lado, a "esquizoanálise", inspirada na filosofia da diferença, está relacionada a Guattari e Deleuze (RODRIGUES et al, 1992).

Assim, a Análise Institucional é considerada hoje o campo das ciências sociais que estuda a forma como as instituições se desenvolvem, suas estruturas e mecanismos de ordenamento social e de cooperação, como os indivíduos e grupos constroem instituições, como as instituições funcionam, na prática, e quais os efeitos das instituições sobre a sociedade.

As instituições adotam maneiras de pensar que têm impacto direto sobre o comportamento. Segundo essa abordagem, há muitas variações e usos da Análise Institucional. Na economia, ela é usada para explicar o comportamento econômico que não se conforma com a teoria da oferta e da demanda, uma concepção dos economistas do início do

---

<sup>24</sup> René Lourau (1933-2000), sociólogo e educador francês. Suas principais publicações sobre a Análise Institucional são: *L'instituant contre l'institué* (1969), *L'illusion pédagogique* (1969), *L'analyse institutionnelle* (1970), *Analyse institutionnelle et éducation* (1971), *Implication et transduction* (1997) e *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle* (1997).

<sup>25</sup> Georges Lapassade (1924-2008), filósofo, sociólogo e educador francês, apresentou em 1962 a Análise Institucional articulando a psicologia social com a sociologia. Suas principais publicações sobre a Análise Institucional são: *L'Analyseur et l'Analyste* (1971), *L'Autogestion pédagogique* (1971), *Groupes, organisations, institutions* (1975) e *Socianalyse et potentiel humain* (1975).

século vinte, como Pareto. Um personagem contemporâneo da Análise Institucional na economia é Douglass North, que recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1993.

Em seu início, a Sociologia também utilizou a Análise Institucional para estudar como as instituições sociais, tais como leis ou famílias, evoluem ao longo do tempo. Emile Durkheim foi o autor dessa abordagem e também o fundador da sociologia como disciplina.

Desde os anos oitenta, no entanto, têm surgido conflitos entre as tradições sociológicas e econômicas na Análise Institucional. A nova abordagem tem de explicar como as organizações, os indivíduos nas organizações e os gestores tomam decisões econômicas, sobretudo no estudo do não-razional, dos fatores não-econômicos e não-psicológicos.

Há também uma escola francesa da Análise Institucional influenciada pela análise *durkheimiana* das instituições sociais, e a escola de pensamento antropológico fundada por Marcel Mauss. Essa abordagem de Análise Institucional também é influenciada por pensadores pós-estruturalistas, tais como Cornelius Castoriadis e Michel Foucault. Nessa abordagem, o principal objetivo é identificar formas ocultas de poder que estabelecem comportamentos e procedimentos organizacionais.

Ao longo de sua milenar história, a Universidade tem se institucionalizado no âmbito de, no mínimo, dois contextos aparentemente antagônicos: o teórico-prático e o político-ideológico. Essa constatação implica reconhecer a complexidade de qualquer estudo e atividade nessa instituição.

Sem sentido único devido à convergência de várias disciplinas e movimentos, a Análise Institucional – que se apresenta neste estudo como suporte teórico numa estratégia multirreferencial e transdisciplinar que tenta compreender a Universidade e seu fenômeno *desenvolvimento institucional* – é invocada na perspectiva de uma abordagem que busca a transformação das instituições a partir das práticas e discursos de seus sujeitos e se apresenta como teoria com grande potencial para analisar criticamente a Universidade quanto à sua natureza, e não sua eficácia.

Assim, a Análise Institucional, com abordagem predominantemente sociológica e política ao trabalho institucional, tem como base a Psicologia Social, a Sociologia e a Pedagogia. Como movimento, foi se constituindo a partir de intervenções em organizações, bem como das teorizações articuladas, buscando uma forma de compreender e intervir em grupos e organizações e, de maneira singular, entender o que são as relações instituídas, bem como a forma de agir sobre elas.

Para esse propósito, a Análise Institucional compreende que em seu campo de estudo há três níveis de realidade social: o grupo, enquanto base da vida cotidiana, que objetiva manter a ordem, organizar o aprendizado e a produção; a organização, enquanto existência de normas jurídicas, fazendo a ligação entre a sociedade civil e o Estado (burocracia); e o Estado enquanto conjunto de leis que regem a conduta social. Esses níveis de realidade, tão presentes na Universidade, tornam-se determinantes em seus contextos teórico-prático e político-ideológico.

Por considerar que o sentido das organizações e dos grupos é sempre externo a eles e está na história, no modo de produção e na formação social em que a organização é constituída (e instituída), a Análise Institucional se justifica como aporte teórico para o presente estudo devido à compreensão de que é esse o sentido que se deve dar à Universidade e, para além dela, ao sistema educacional... porque o desenvolvimento institucional de ambos deve ser orientado para o que está externo a eles: a sociedade e seus agentes ainda não sujeitos de sua cidadania.

#### 2.1.6 As três teorias e seus autores

Para elaborar um conceito de desenvolvimento institucional da Universidade, busca-se através da multirreferencialidade articular as teses e ciências de três teóricos: o economista brasileiro Celso Monteiro Furtado, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky e o administrador e estrategista em gestão canadense Henry Mintzberg.

A escolha desses pensadores para compor uma tríade de teóricos sobre o fenômeno *desenvolvimento* tem como estratégia demonstrar a possibilidade da multirreferencialidade em três disciplinas e dinâmicas articuladas.

Pela multirreferencialidade, espera-se que não apenas esses teóricos dialoguem entre si, mas também que exista um pensamento organizador que ultrapasse essas próprias disciplinas, em busca de uma compreensão mais ampla sobre os fundamentos do desenvolvimento institucional no contexto da Universidade brasileira contemporânea.

Para além da mera identificação do autor da tese com o pensamento desses três teóricos, e não obstante o tempo cronológico, o espaço cultural e de disciplinas que os separam, o que move invocá-los são convergências epistemológicas como: suas visões sobre o Homem enquanto ser social e cultural ante o *Homo Faber*; o fato de superarem os limites de então das suas ciências e mesmo assim não terem reconhecimento mundial em suas épocas,

suas pesquisas e produções científicas; por tratarem do tema *desenvolvimento*, cada um num contexto e direção próprios, aplicando suas observações e experiências em vida; por entenderem em seus estudos o *desenvolvimento* como um processo, e não como um estado ou situação dada, que historicamente precisa ser situado como fenômeno próprio em cada momento, implicando uma série de condicionantes; e, finalmente, porque o pensamento de cada um deles guarda estreita relação com sua trajetória profissional e história de vida. As contribuições dos teóricos destacados para o objetivo enunciado têm como pressuposto a evidência de seus conceitos e modelos que possibilitaram a evolução de suas próprias disciplinas, ensejando assim o desenvolvimento de seus campos de saber e das sociedades que os acolheram.

### 2.1.6.1 Teoria de Celso Furtado – Do Sistema Econômico à Sociedade

Nenhuma questão me obcecou tanto como esta:  
 Por que eles encontraram o caminho certo,  
 o do desenvolvimento,  
 e nós o errado,  
 o do subdesenvolvimento?

**Celso Furtado**

Para apresentar o tema “desenvolvimento” pela disciplina Teoria do Desenvolvimento Econômico, invoca-se o economista Celso Furtado, que, por meio de suas ideias e concepções, tem refletido criticamente esse tema no Brasil, no sentido de direcionar os meios e fins dos sistemas econômicos para a sociedade, argumentando que o desenvolvimento se manifesta pelas intenções e ações de um particular para um geral, de forma indutiva, do sistema econômico para a sociedade ou da economia para o sistema social, insubordinando este àquele quando se promove o desenvolvimento sem dependência externa, algo cada dia mais difícil nos tempos da globalização e do neoliberalismo que ainda perduram. Numa visão econômica, política e social nacionalista, desenvolvimento sem dependência externa é assim denominado por Furtado como “Progresso”, conforme se apresenta a seguir.

O pensamento brasileiro sobre a problemática do (Sub)Desenvolvimento e da Formação Nacional brasileira surgiu nos anos trinta, tendo como principais referências Sérgio Buarque, Gilberto Freyre, Caio Prado e Celso Furtado (VIEIRA, 2009). Naquele cenário, a obra de Furtado se contrapõe à tradição conservadora e autoritária, orientando-se pelas ideias da necessidade de consolidação do processo de Formação Nacional pela superação da condição de dependência e das heterogeneidades estruturais que marcavam profundamente a sociedade brasileira.

No passado recente, o regime militar não construiu um sistema de distribuição de renda, impediu a construção da cidadania e dificultou a autodeterminação do povo. Não obstante esses fatores extremamente negativos, com um custo político incomensurável, criou a base do desenvolvimento material.

Durante os anos noventa, após a conquista de certa liberdade política, vieram as decisões que fragilizaram as bases do Estado e dos direitos sociais, conforme a

Constituição Federal de 1988, comprometendo o processo de transição democrática e desestruturando as bases produtivas construídas ao longo de cinquenta anos de esforços, pelo sucateamento do Estado, com a justificativa de incapacidade de investimentos estatais, facilitando assim a operacionalização da lógica neoliberal do Estado Mínimo. Nesse contexto, decepcionado, Furtado afirma: "Nunca estivemos tão longe do que sonhamos".

Com visão de longo prazo, Furtado refletiu sobre a formação econômica brasileira, analisando o padrão de desenvolvimento de países periféricos como o Brasil, o que lhe permitiu indicar os malefícios decorrentes de uma estrutura de dominação interna com submissão ao capital internacional.

Em sua obra magna *Desenvolvimento e subdesenvolvimento* (1961), Furtado antecipou o que seria o processo de desenvolvimento brasileiro, sendo o primeiro economista a explicar o que é subdesenvolvimento no Brasil e em países periféricos, como sendo o fato de se ter crescimento com concentração de renda e riqueza; com padrões culturais, tecnológicos e de consumo copiados dos países centrais; com dependência de capital estrangeiro e submissão ao exterior. Em seu pensamento, para que se possa caracterizar o processo de desenvolvimento é necessário entender que Crescimento, Distribuição de renda, Estabilidade política, econômica e Bem-estar social caminham juntos, pois, deixando de imitar os modelos de desenvolvimento propostos por europeus e americanos nas últimas décadas, uma verdadeira sociedade democrática deve incorporar os excluídos, dando-lhes oportunidade de superar seus problemas não só de subsistência, mas de existência enquanto sujeitos autodeterminados e participantes, responsáveis por decisões sobre suas próprias vidas.

Para que essa emancipação e participação efetivamente ocorressem como plena e se consolidasse, Furtado recomendava naquele momento sobre a necessidade de reformulação da dimensão política do país subdesenvolvido, o que só ocorreria quando houvesse mudança na base política de sustentação do poder, que garantisse a participação popular e partidária nas decisões políticas locais, regionais e federais, alterando a correlação de forças políticas que determinariam as prioridades sociais, a alocação de recursos, a maneira como se construiria a identidade do país e sua soberania nacional, invertendo-se assim o modelo vigente, pois não bastaria industrializar o país, substituir importações, eliminar barreiras externas, o que se configuraria como meras estratégias de economista, e Furtado, mais do que um economista, é um pensador brasileiro, paraibano, nascido em 1920 de família de latifundiários e magistrados, e se destaca na sua trajetória profissional e história de vida

como um homem público e um intelectual de grande importância para o Brasil. Seus estudos, profícua e extensa obra antecipam, de forma genial, o que seria o processo de desenvolvimento brasileiro, permitindo ainda hoje, por sua atualidade, rigor científico e capacidade reflexiva, explicar em que país se vive no Brasil. Doutor *Honoris Causa* pelas Universidades Estadual de Campinas (Unicamp), Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Federal de Brasília (UnB), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Federal da Paraíba (UFPb), Pierre Mendes-France (França), Técnica de Lisboa (Portugal), com formação extremamente eclética, participou da II Guerra Mundial na Força Expedicionária Brasileira, transitando por literatura, direito, filosofia, antropologia e se fixando na Ciência Econômica.

Conforme seu relato em Furtado (2002), explica que fixou-se na Ciência Econômica por perceber que teria uma visão mais precisa, justa e técnica da sociedade se direcionasse sua atenção para a economia, mas que sua vocação era para as ciências sociais em sentido amplo, para uma visão global, que tinha de começar e terminar com a antropologia.

Questionado se sua predileção pelas finanças públicas o teria levado ao planejamento, Furtado explica que se preocupou muito cedo com a introdução de racionalidade na vida pública, pois o Estado era importante num país em construção como o Brasil. Começando assim a se dedicar ao estudo do planejamento, foi influenciado especialmente por Karl Mannheim, que pensava a sociedade como algo global, com princípios de racionalidade, conforme se observa na obra *Ideologia e utopia*. Ainda nesse relato, Furtado explica que o Brasil se beneficiou com a crise mundial de 1929, por se ver forçado a se voltar para seu mercado interno, já que o mercado externo se encontrava em total recessão e completamente desorganizado.

Em suas pesquisas na Cepal, ao analisar pela primeira vez no Brasil os impactos de uma crise, conseguiu perceber as peculiaridades de uma economia que tinha crises periódicas, negativas e positivas. Descobriu, assim, que o subdesenvolvimento era um subproduto dessas crises, uma consequência que:

“[...] resulta de uma certa forma de inserção no comércio internacional. Uma economia subdesenvolvida é criada pelas relações internacionais de dependência. Isto porque a economia subdesenvolvida sempre teve um desequilíbrio estrutural. Explico melhor: a economia subdesenvolvida é uma economia que depende do exterior para se renovar, para diversificar sua demanda. Depende também do progresso técnico, só absorvido por intermédio do comércio exterior. Esse aspecto faz com que tal economia seja diferente daquela já desenvolvida. Na realidade, a dependência



tecnológica cria o subdesenvolvimento e, conseqüentemente, uma dependência cultural, uma vez que a diversificação da demanda, que é progresso técnico, vem do exterior. A criação não é endógena.” (FURTADO, 2002, p. 17-18)

Ao problematizar o subdesenvolvimento dos países periféricos, em contraponto ao desenvolvimento dos países centrais, Furtado se fundamenta no processo de construção de um sistema econômico nacional, procurando compreender o subdesenvolvimento na perspectiva da dependência do capital externo.

Sua obra, produto de uma reflexão que evoluiu na segunda metade do século XX, conduz análises sobre o Brasil a um ângulo de observação privilegiado, possibilitando compreender a sociedade contemporânea brasileira e, em particular, seu sistema econômico, os dilemas postos às sociedades subdesenvolvidas ainda existentes na América Latina e às suas instituições, dentre elas a Universidade brasileira, sobre a qual se pretende refletir.

Como parte da tríade em articulação transdisciplinar neste estudo, com base na extensa obra de Furtado, inscrita no pensamento brasileiro identificado com a problemática da Formação Nacional, apresenta-se uma síntese de suas concepções, em especial sobre (Sub)Desenvolvimento, que bem demonstra a orientação de seu pensamento na direção da economia para o sistema social ou do sistema econômico para sociedade, destacando os principais elementos dessa problemática, a partir de destaques sobre a gênese da Formação Econômica do Brasil, que pretendeu explicar a conexão entre Dependência e Subdesenvolvimento brasileiro, causados por uma construção interrompida de sua Formação Nacional.

#### 2.1.6.1.1 O Brasil e sua formação econômica

A partir das duas grandes guerras mundiais, com o surgimento do nazismo e do fascismo, do neocolonialismo e da primeira grande crise econômica mundial, é possível compor um contexto de mudanças que explicariam a emergência de novas formas de articulação entre instâncias políticas e instâncias econômicas, demarcando o quadro de uma profunda politização da economia, com a ascensão de condicionantes de ordem política sobre os processos de acumulação do capital.

Contrariamente às reflexões orientadas pela defesa das tradições arcaicas do iberismo ou das promessas de um moderno americanismo, a problemática da Formação Nacional em Furtado surge como proposta de superação das desigualdades regionais sociais e de democratização política, orientando-se pela possibilidade da formação da sociedade nacional, a partir do reconhecimento de uma identidade latino-americana (FURTADO, 1970).

Sustentando a necessidade de ruptura com a herança colonial, com o tradicionalismo agrário de ascendência ibérica, no sentido da transição a uma sociedade democrática, urbana e industrial, Furtado vê o Brasil num impasse, e defende a necessidade de transformações de estruturas arcaicas, sem as quais um projeto democrático não prosperaria.

Para tanto, o Brasil precisaria superar as profundas heterogeneidades e contradições da sociedade brasileira, ou seja, a inconclusão da constituição das estruturas do Estado nacional, ausente em grande parte do território nacional, sobre a base de uma sociedade marcada pelo escravismo que restringiria o espaço político; além do progresso econômico embasado nos valores culturais das elites. Assim, a obra de Furtado inscreveu-se em outro conjunto de interpretações do Brasil, deslocando-se progressivamente para a reflexão das estruturas socioeconômicas. Suas análises sobre a formação econômica do Brasil traduz-se num conflito entre a posição periférica da economia brasileira no capitalismo mundial, como uma economia de origem primário-exportadora, e as linhas de força que movem o processo de desenvolvimento econômico nacional (FURTADO, 1995).

Diagnosticando que o processo de industrialização, como eixo de um sistema econômico nacional, é decisivo para a superação do passado colonial e afirmação do sentido histórico da Formação Nacional, Furtado alerta sobre a subordinação da dinâmica econômica à transnacionalização dos conglomerados industriais e à integração em nível internacional dos mercados financeiros, que comprometeria tanto o sistema industrial, quanto a expansão do mercado interno, reproduzindo e amplificando as heterogeneidades estruturais, além de

submeter a economia ao crescente endividamento, como efetivamente ocorreu em seguida no Brasil, especialmente nas décadas de sessenta e setenta.

Nesse contexto, segundo Furtado, o processo de formação de um sistema econômico já não se inscreveria naturalmente no destino nacional brasileiro, pois o desafio contemporâneo seria o de reformar as estruturas anacrônicas, retrógradas, que pesam sobre a sociedade brasileira e que comprometeriam seu desenvolvimento e estabilidade, resistindo às forças que operariam para desarticular o sistema econômico brasileiro, ameaçando assim a unidade nacional (FURTADO, 1992).

Reconhecida internacionalmente, a contribuição de Furtado é estratégica para análise do (Sub)Desenvolvimento socioeconômico brasileiro e de sociedades periféricas, pois, procurando compreender a dimensão econômica desses sistemas, explica a dimensão política das conexões entre Dependência e Subdesenvolvimento, no processo de construção de um projeto democrático para a sociedade brasileira, que teria como principal obstáculo ao processo de Formação Nacional a reprodução de um capitalismo dependente, que ainda explica as crises políticas, econômicas e sociais contemporâneas no Brasil e os reflexos históricos em suas instituições, dentre as quais as que serviram de base nessa resistência, em especial, a Universidade.

#### 2.1.6.1.2 A dependência como causa do subdesenvolvimento

Como objeto privilegiado de reflexão, o sistema econômico deriva de uma preocupação com processos históricos e sociais complexos e de diversas perspectivas, não podendo redundar em tratamentos economicistas ou ahistóricos, conforme a prática dos economistas ortodoxos. Pois, de início, para Furtado, desenvolvimento não é crescimento e subdesenvolvimento não é atraso. Assim, define *desenvolvimento* como um processo de *invenção cultural*, e entende que as tentativas de construção de uma visão totalizante da problemática do desenvolvimento pressupõem a delimitação de marcos histórico-estruturais, no universo de uma *morfogênese social*, que possibilitaria compreender potencialidades e sentidos da ação transformadora do homem, nas diversas formações econômicas e sociais.

Inspirado em Max Weber, Furtado ordena os processos de invenção cultural de forma universal, segundo relações entre *meios* e *fins*, entre formas de *racionalidade instrumental* e de *racionalidade substantiva*, de modo que a invenção cultural encontre

expressão tanto ao nível da *técnica* quanto ao nível da elaboração de *valores éticos* e orientadores da criatividade humana.

O conceito de Desenvolvimento em Furtado se fundamenta na compreensão do conceito de acumulação de capital que busca ultrapassar o conceito de investimento, ou seja, seria necessário problematizar a relação entre a acumulação de capital e o progresso técnico, tendo como base a estrutura social que está implícita no processo econômico, conforme inspiração da Economia Política, que parte da ideia clássica de excedente de capital, para pensar numa articulação entre os aumentos de produtividade do trabalho determinados, desde sempre, pelo aprofundamento da divisão social do trabalho e da especialização, e as formas históricas de estratificação social:

(...) a identificação do excedente requer o estudo do destino dado ao fruto do incremento da produtividade do trabalho. São as desigualdades dos níveis de consumo dos membros de uma coletividade que constituem a indicação irretorquível da existência de um excedente. Portanto, a teoria do excedente constitui a face econômica da teoria da estratificação social. (...) Admitimos, portanto, a existência de dois processos básicos: a divisão social do trabalho e a estratificação social. O primeiro não é causa suficiente para que exista um excedente e o segundo não poderia existir na ausência do primeiro. Em síntese: o tema central da teoria do excedente são as formas inigualitárias de apropriação do fruto do aumento da produtividade do trabalho. (FURTADO, 1977, p. 18-19)

Conforme Furtado, através da análise dessa articulação é possível compreender historicamente as mudanças sociais brasileiras, pois a estrutura de estratificação é condicionante da base material do excedente, que determina o custo de reprodução de seu substrato humano; sobretudo, é condicionante das formas de apropriação e utilização desse excedente. Assim, essas formas refletiriam bem ou mal sobre a produtividade do trabalho, retroagindo sobre as formas de estratificação social e orientando o sentido da mudança social. Mas o problema residiria nas estruturas de poder de determinadas formas de estratificação social, que condicionariam formas de produção, apropriação e utilização do excedente. Portanto, o processo econômico de reprodução do excedente explícita, em última instância, a dinâmica de reprodução da estrutura de dominação que lhe é subjacente:

(...) no conceito de excedente é mais importante o elemento de coação social que a intertemporalidade da decisão sobre a utilização de recursos. (...) O núcleo central do estudo dos câmbios sociais que chamamos desenvolvimento econômico consiste, portanto, no conhecimento dos processos sociais pelos quais se definem a importância relativa do excedente e a utilização final deste. Como

esses processos são a resultante da interação de forças antagônicas, compreende-se a importância que tem no estudo desse aspecto da mudança social o conhecimento das diversas formas de antagonismo entre grupos e classes. (FURTADO, 1977, p. 25-26)

Com a invenção cultural no plano das técnicas, enquanto principal evidência do desenvolvimento, a revolução industrial e seu progresso técnico dariam início ao processo de acumulação, tornando-se instrumento para a reprodução do excedente e, conseqüentemente, um meio para a reprodução da estrutura de poder.

Sendo sedimentada nesse progresso técnico, a sociedade capitalista, gerada na revolução industrial, herdou ideologicamente do Iluminismo, em especial da economia, uma crença mítica no progresso, sustentada cientificamente numa perspectiva cartesiana, corrompendo as relações entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva, entre *meios e fins*.

Furtado é um crítico da perspectiva liberal, reconhecendo os efeitos danosos do mercado sobre a essência humana, quando os efeitos prejudiciais da subordinação de fatores de produção, como o trabalho, a terra e o capital, em síntese, da própria substância da sociedade, aos propósitos autônomos e impessoais da acumulação do capital, de modo que a instabilidade do mercado promoveria a insegurança com respeito à própria reprodução da vida.

Furtado é cético quanto ao potencial de liberdade do progresso, critica o predomínio da racionalidade instrumental, que corrompe o sentido de qualquer dimensão valorativa, além de sua convicção sobre a impossibilidade de generalização do progresso técnico das economias centrais nas economias subdesenvolvidas. Portanto, a generalização do progresso técnico seria um mito contido nas promessas da Economia Política ou nas teorias tradicionais do desenvolvimento, inspiradas na economia clássica:

Se deixamos de lado as conjecturas e nos limitamos a observar o quadro estrutural presente do sistema capitalista, vemos que o processo de acumulação tende a ampliar o fosso entre um centro em crescente homogeneização e uma constelação de economias periféricas, cujas disparidades continuam a acentuar-se. Com efeito, a crescente hegemonia das grandes empresas na orientação do processo de acumulação traduz-se, no centro, por uma tendência à homogeneização dos padrões de consumo e, nas economias periféricas, por um distanciamento das formas de vida de uma minoria privilegiada com respeito à massa da população. Essa orientação do processo de acumulação é, por si só, suficiente para que a pressão sobre os recursos não-reprodutíveis seja substancialmente inferior à

que está na base das projeções alarmistas a que fizemos antes referência. (FURTADO, 1974, p. 79)

O conceito de desenvolvimento econômico, diferentemente da noção de crescimento, seria formulado pela adoção de critérios políticos reguladores da acumulação do capital na introdução do progresso técnico, adequando os meios aos fins por esses critérios. E para que isso fosse possível, a instância política seria o Estado, enquanto elemento central do desenvolvimento, que confere sentido ao processo econômico pelo planejamento, que deveria encarar o subdesenvolvimento como a outra face da problemática do desenvolvimento:

A literatura sobre desenvolvimento econômico do último quarto de século nos dá um exemplo meridiano desse papel diretor dos mitos nas ciências sociais: pelo menos noventa por cento do que aí encontramos se funda na ideia, que se dá por evidente, segundo a qual o desenvolvimento econômico, tal qual vem sendo praticado pelos países que lideram a revolução industrial, pode ser universalizado. Mais precisamente: pretende-se que os standards de consumo da minoria da humanidade, que atualmente vive nos países altamente industrializados, é acessível às grandes massas de população em rápida expansão que formam o chamado terceiro mundo. Essa ideia constitui, seguramente, uma prolongação do mito do progresso, elemento essencial na ideologia diretora da revolução burguesa, dentro da qual se criou a atual sociedade industrial. (FURTADO, 1974, p. 16)

O fenômeno *subdesenvolvimento* originou-se no século XIX, quando as estruturas socioeconômicas surgidas no Brasil colônia permaneceram inalteradas, enquanto que os centros mundiais do capitalismo revolucionavam suas estruturas industriais, difundindo seus padrões de produção, distribuição e consumo junto às sociedades inseridas na divisão internacional do trabalho.

Furtado denuncia que o subdesenvolvimento brasileiro se iniciaria quando o progresso surge pela via da modernização dos padrões e níveis de consumo das elites, reproduzindo os padrões de consumo das economias desenvolvidas, e não por transformações na estrutura socioeconômica, subordinando assim o processo econômico às imposições da dependência cultural.

A partir dos anos trinta, originado na divisão internacional do trabalho, o processo de industrialização brasileiro foi fundamental para a sua formação econômica, abrindo possibilidades para um mercado interno e avanços na estrutura técnica. Entretanto, a base socioeconômica brasileira não foi capaz de enfrentar o subdesenvolvimento.

A industrialização brasileira, embasada na estratégia de substituição de importações, buscou a modernização de padrões de consumo que não poderiam ser generalizados sem um mínimo de homogeneidade social. Não se constituindo como um movimento progressivo de acumulação de capital, que criaria condições para sua própria reprodução, ao contrário, foi impulsionado pela diferenciação do consumo, promovendo uma crescente concentração de renda, sobre uma estrutura produtiva débil, que não se sustentou.

Países subdesenvolvidos, incapazes de transformar suas estruturas tradicionais de subsistência em economias estruturadas, com quase as mesmas características, apresentariam forte dependência cultural, pela diferenciação do consumo; com estrutura técnica inadequada; escassez de capital com excesso de força de trabalho; obrigadas a incorporar uma estrutura técnica intensiva de capital e poupadora do fator trabalho.

Com essas características, pela busca de padrões de eficiência e competitividade internacional, países subdesenvolvidos seriam obrigados a incorporar uma estrutura técnica intensiva de capital e poupadora do fator trabalho, avançando a industrialização para níveis mais elevados de progresso técnico, reduzindo-se a capacidade de inclusão de populações marginais. Esse exército de excluídos formaria um excedente de mão de obra barata, incapaz de competir no mercado internacional e, pelo baixo nível educacional, formar massa crítica para romper com um ciclo de dependência, que se iniciaria no nível tecnológico.

Assim, pelas condições no setor de subsistência, os salários permaneceriam determinados exogenamente, sem incorporar os aumentos de produtividade do sistema industrial, quanto mais no caso brasileiro, quando se mantém ainda hoje inalterada a estrutura da propriedade no campo, sem que haja a tão reivindicada reforma agrária.

Como bem demonstrou Furtado, nessa situação, a industrialização com base no progresso técnico só avançaria à custa do aprofundamento de heterogeneidades estruturais, perpetuando o subdesenvolvimento e tendo como principal evidência a concentração de renda, que, ora como causa, ora como efeito, sustentaria o círculo vicioso da pobreza, repetindo sempre o mesmo padrão de crescimento econômico, sem a distribuição de renda. Essa distribuição de renda poderia se realizar pela incorporação aos salários dos aumentos de produtividade e pela inclusão econômica, social e política das populações marginalizadas, possibilitando que elas atingissem melhores níveis educacionais, de saúde, de renda e de participação política, num processo capaz de conduzir o país ao seu desenvolvimento socioeconômico, não só impulsionado pela industrialização e pelo consumo, capaz de integrar

o sistema industrial em âmbito nacional, produzir razoável homogeneidade social e igualdade regional, algo que a transnacionalização do sistema produtivo e a integração dos mercados financeiros tem impedido. Esses seriam, segundo Furtado, os nexos fundamentais entre dependência e subdesenvolvimento:

Em síntese: miniaturizar, em um país periférico, o sistema industrial dos países cêntricos contemporâneos, onde a acumulação de capital alcançou níveis muito mais altos, significa introduzir no aparelho produtivo uma profunda descontinuidade (...). Ademais se se tem em conta que a situação de dependência está sendo permanentemente reforçada, mediante a introdução de novos produtos (cuja produção requer técnicas cada vez mais sofisticadas e dotações crescentes de capital), torna-se evidente que o avanço do processo de industrialização depende de aumento da taxa de exploração, isto é, de uma crescente concentração de renda. Em tais condições o crescimento econômico tende a depender mais e mais da habilidade das classes que se apropriam do excedente para forçar a maioria da população a aceitar crescentes desigualdades sociais. (FURTADO, 1968, p. 88)

Não tem sentido no Brasil, ou em qualquer outro país subdesenvolvido, o conceito de desenvolvimento diante do poder decisório de centros privados transnacionais, porque o Estado se transforma em um simples organismo técnico, devendo unicamente referendar os interesses desses centros, nada comprometidos com o desenvolvimento local, gerando com isso a incapacidade de constituir um sistema econômico com certa autonomia, como fundamento de uma formação nacional, o que culminaria com o fracasso de um projeto de nação democrática e soberana. Portanto, no mundo subdesenvolvido, à beira de um colapso social, a política seria instância fundamental para superar o subdesenvolvimento enquanto impasse histórico, pois somente um projeto político apoiado em conhecimento profundo da realidade social poderia romper sua lógica perversa (FURTADO, 1992, p. 57).

#### 2.1.6.1.3 Brasil: uma construção interrompida

Em análise apresentada na obra *Brasil: a construção interrompida*, Furtado demonstra que as transformações institucionais promovidas pelos governos militares estreitaram os vínculos com o sistema financeiro internacional, dando origem ao endividamento do país na intenção de promover largos investimentos na industrialização, de acordo com os planos de desenvolvimento nacionais postos em marcha, mesmo sem as



condições políticas que viabilizassem uma sociedade democrática e justa, sem as graves desigualdades sociais que ainda hoje perduram, com sistemas ineficientes de distribuição de renda, que caracterizariam o verdadeiro subdesenvolvimento nacional, ante seu evidente crescimento.

Nesse contexto, o aumento do endividamento atendeu à lógica de modernização dos padrões de consumo da classe média e das elites, sem, contudo significar uma evolução do sistema econômico que assegurasse avanços da autonomia financeira e tecnológica, enquanto proposta do modelo de crescimento dos governos militares.

Por conta dessa estratégia, os sistemas industriais brasileiros, instalados nas regiões mais desenvolvidas pelo capital dependente em formação, atendendo às demandas crescentes de exportação, sustentariam a interrupção da formação de seu mercado interno, em favor de centros isolados, como meras plataformas de exportação, em meio a um espaço econômico em franca desestruturação, compartimentado e privado de sinergia.

Assim, a subordinação da política econômica ao círculo do endividamento externo destruiria as possibilidades de uma política de desenvolvimento, combinada com os impactos desestruturantes da transnacionalização do sistema industrial. Com o progressivo endividamento e a internacionalização do sistema industrial, as instâncias políticas nacionais se debilitariam pela subordinação à política econômica, impossibilitando a formulação própria de políticas de desenvolvimento, já que o sistema econômico estaria cada dia mais dependente de aportes externos para seu funcionamento, origem do crescente endividamento nacional, que deu origem ao processo inflacionário, em seguida culminando nas diversas crises e planos brasileiros dos últimos quarenta anos.

Ainda recente, conforme Furtado, a manutenção do modelo brasileiro fundado na modernização dos padrões de consumo das elites tornar-se-ia incompatível com o processo histórico secular de heranças coloniais na formação nacional, pois dependência e desenvolvimento tenderiam a se tornar forças antagônicas e incompatíveis, sendo urgente a ruptura tanto com as heranças coloniais originadas na Europa, quanto com os processos que têm submetido o Brasil à dependência externa do capital e modelos de desenvolvimento econômico norte-americanos:

Em meio milênio de história, partindo de uma constelação de feitorias, de populações indígenas desgarradas, de escravos transplantados de outro continente, de aventureiros europeus e asiáticos em busca de um destino melhor, chegamos a um povo de extraordinária polivalência cultural, um país sem paralelo pela vastidão territorial e homogeneidade linguística e religiosa. Mas nos falta a experiência de

provas cruciais, como as que conheceram outros povos cuja sobrevivência chegou a estar ameaçada. E nos falta também um verdadeiro conhecimento de nossas possibilidades, e principalmente de nossas debilidades. Mas não ignoramos que o tempo histórico se acelera, e que a contagem desse tempo se faz contra nós. Trata-se de saber se temos um futuro como nação que conta na construção do devenir humano. Ou se prevalecerão as forças que se empenham em interromper o nosso processo histórico de formação nacional. (FURTADO, 1992, p. 35)

Assim, manifestando profunda descrença no processo civilizatório advindo do capitalismo contemporâneo, Furtado afirma:

O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação, num curto horizonte de tempo, para uma lógica dos fins, em função do bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos (FURTADO, 1992, p. 76).

Da análise sobre a interrupção da construção do desenvolvimento brasileiro, emerge o entendimento de que a concepção equivocada sobre desenvolvimento e formação do Estado nacional, suas consequências e condicionantes deram causa a essa interrupção. Assim, com base nas reflexões de Furtado é possível afirmar que Desenvolvimento e suas estratégias devem ser formulados buscando efeitos sociais, não apenas com base em objetivos e causas econômicas, o que somente pode ocorrer se mediadas pela política, numa perspectiva democrática, porque para a sociedade, para sua manutenção e pela superação de seus problemas.

Através do significado dessa constatação, para resignificar o conceito de Desenvolvimento Institucional, especificamente para universidades, pelas reflexões de Furtado é possível compreender a importância da instância política, capaz de construir o significado e o objetivo que se pretende nesse processo, com a necessária consciência crítica contra os engodos, mitos e fantasias transportados nos discursos e intenções, não obstante a coerência ideológica e o rigor metodológico adotados. Para tanto, reconhece-se a necessária vigilância epistemológica, sem a qual reflexões, debates e intersubjetividades se encontram comprometidos, sem legitimações.

#### 2.1.6.1.4 O mito do desenvolvimento econômico

Reforçando seu ceticismo quanto às estratégias adotadas pelo Brasil nas décadas de sessenta e setenta, que se evidenciavam pela importação do modelo de desenvolvimento norte-americano, Furtado já anunciava o porvir de uma crise que efetivamente alcançou o Brasil e o mundo, especialmente com a crise do petróleo:

A conclusão geral que surge é que a hipótese de extensão ao conjunto do sistema capitalista das formas de consumo que prevalecem atualmente nos países cêntricos não tem cabimento dentro das possibilidades evolutivas aparentes desse sistema. E é essa a razão pela qual uma ruptura cataclísmica, num horizonte previsível, carece de verossimilhança. O interesse principal do modelo que leva a essa previsão de ruptura cataclísmica está em que ele proporciona uma demonstração cabal de que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana. (FURTADO, 1974, p. 88)

Refratário à concepção de desenvolvimento dos países centrais como solução também aplicável nos países periféricos, Furtado vaticinou que, nesse modelo, as sociedades de países pobres e subdesenvolvidos entrariam em colapso porque gerariam a dependência que reforçaria o caráter predatório do sistema produtivo:

Temos assim a prova cabal de que o desenvolvimento econômico – a ideia de que os povos pobres podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos – é simplesmente irrealizável. Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão desenvolvidas, no sentido de similares às economias que formam o atual centro do sistema capitalista. Mas, como desconhecer que essa ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios para legitimar a destruição de formas de culturas arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? (FURTADO, 1974, p. 88-89)

Fazendo referência ao estudo *The limits to growth*, preparado por um grupo interdisciplinar do M.I.T. para o chamado Clube de Roma, Furtado esclarece sobre a função da ideia de desenvolvimento econômico enquanto estratégia de alienação e dominação dos povos de países como o Brasil:

Cabe, portanto, afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ela, tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abrem ao homem o avanço da

ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos, como são os investimentos, as exportações e o crescimento. A importância principal do modelo de *The limits to growth* é haver contribuído, ainda que não haja sido o seu propósito, para destruir esse mito, seguramente um dos pilares da doutrina que serve de cobertura à dominação dos povos dos países periféricos dentro da nova estrutura do sistema capitalista. (FURTADO, 1974, p. 89)

Com base nesse contexto, cabe questionar: A quem interessa um desenvolvimento institucional de universidades, fundamentado em “padrões importados”, que não considere sua missão, seus princípios e identidade?

### 2.1.6.2 Teoria de Henry Mintzberg – Da Organização à Instituição

Estratégia é a força que interliga a organização e seu ambiente externo, ou seja, padrões consistentes de decisões organizacionais que lidam com o meio ambiente externo. (MINTZBERG, 2000, p. 69)

Historicamente, a Universidade tem-se enquadrado num modelo de Burocracia Profissional característico de organizações que dão grande importância aos profissionais da produção, a quem é atribuído um elevado grau de autonomia, ideal para um sistema essencialmente normativo, onde o principal objetivo é a produção com fins reprodutivos. Quando se abordam as questões da autonomia, administração e gestão universitária, democratização do ensino e participação ativa de seu corpo social, é necessário formular estratégias sobre como essas novas dinâmicas serão operacionalizadas nos modelos atualmente preconizados pelo Sinaes.

A análise das organizações, seja qual for a sua natureza, exige uma abordagem complexa, onde é necessário considerar vários fatores. Esses fatores podem ser de diversificadas disciplinas das ciências sociais, como a sociologia e a antropologia, ou das ciências humanas, como a administração e a economia. A análise da Universidade, como organização complexa e especial, encontrou, durante o último século, diversas concepções que tendem a se associar às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações, como Mintzberg.

Assim, com base no estudo das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais, em Mintzberg é possível compreender o funcionamento de organizações complexas como a Universidade, ao mesmo tempo em que se analisa que escola de pensamento estratégico melhor promove seu desenvolvimento institucional, ajudando a compreender e intervir em alguns de seus problemas – como, por exemplo, a desarticulação entre os processos de avaliação e de planejamento institucionais –, os quais se têm confrontado sem sucesso. Mais do que dar resposta à necessidade de encontrar um modelo de desenvolvimento institucional que procure melhorar o funcionamento da Universidade enquanto organização educacional, é importante refletir sobre como estão sendo conduzidas as mudanças em todo o sistema educacional e de que forma modelos para seu

desenvolvimento, com base na rearticulação entre avaliação e planejamento, podem contribuir nessa nova realidade. Para tanto, ao longo das concepções de Mintzberg, será possível compreender como, pela estratégia ou missão da Universidade, essa instituição poderá se organizar em busca de sua qualidade e como poderá se institucionalizar pela consolidação de sua pertinência social.

Canadense nascido em 1939, Henry Mintzberg é um acadêmico e teórico da administração, no campo da gestão. Professor de Estudos de Gestão da Universidade McGill, no Canadá desde 1968, é Mestre em Administração (1965) e Doutor (1968) pelo MIT Sloan School of Management. Escrevendo sobre temas de gestão e estratégia, produziu obra seminal intitulada *The Rise and Fall of Strategic Planning* (MINTZBERG, 1994), onde critica práticas atuais de planejamento estratégico, alertando para o impacto e a velocidade de eventos que afetam as organizações e que têm se intensificado a cada dia.

Grandes transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas, com impacto direto nas organizações, têm exigido mudanças profundas na tecnologia, nos comportamentos ou na sua estrutura. Essas decisões estratégicas estão relacionadas com áreas de atuação da organização e possibilitam escolher os campos de atividade (fatores críticos de sucesso) nos quais a organização tem mais oportunidade de promover melhorias. Metodologicamente, integram a missão, visão, objetivos, políticas, estratégias e as ações globalmente interdependentes, formando a base do plano de desenvolvimento que, em mais longo prazo, de maior impacto, envolvendo todos os sujeitos, passa não apenas a promover a organização de funções e processos, mas também consolidar uma cultura em direção à missão da instituição, o que, para Mintzberg (2000), exige a formulação de estratégias ou um plano estratégico que, no caso da Universidade, se materializa pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Embora a cultura do planejamento estratégico seja secular, só após a Segunda Guerra Mundial é que grandes organizações na América do Norte e na Europa estruturaram suas práticas nessa disciplina. No Brasil, a cultura do planejamento estratégico foi disseminada nas organizações públicas federais, na década de setenta, através das práticas governamentais dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), dos Planos de Integração Nacional (PIN) e pela necessidade de centralizar o novo modelo e processo decisório do Estado, com a criação de Brasília como capital da então nova e moderna República.

Dos estudos realizados sobre o tema, compreende-se que um processo de planejamento estratégico deve formalizar objetivos, políticas e ações que causem significativo

impacto no cenário em que se insere a organização. Com tal impacto, espera-se influir positivamente no valor e na sobrevivência da organização, elevando-a à condição de instituição, por sua cultura consolidada e com estrutura decorrente de necessidades sociais fundamentais, com caráter de relativa permanência e identificável pelo valor de sua contribuição à sociedade que a institui.

Para esse propósito, Mintzberg (2000) propõe que ao se iniciar o processo de planejamento estratégico da organização, seja adotada uma das dez escolas de pensamento estratégico em função das características do processo de formulação de estratégias, conforme se apresenta a seguir.

#### 2.1.6.2.1 As escolas de pensamento estratégico

Por que é difícil definir o que é estratégia? Talvez não seja possível uma definição específica, pois diversos conceitos nascem de, pelo menos, dez complexos contextos baseados nas escolas de formulação de estratégia, conforme Mintzberg (2000).

Através do Quadro 1, as escolas de estratégia apresentadas por Mintzberg se caracterizam pela classificação de seus processos de formulação de estratégia, bem como pela identificação do agente principal em cada uma delas: o estrategista.

<b>Escola</b>	<b>A formulação de estratégia como:</b>	<b>Quem é o Estrategista?</b>
Design	Processo de concepção	Executivo principal (como “arquiteto”)
Planejamento	Processo formal	Planejadores
Posicionamento	Processo analítico	Analistas
Empreendedora	Processo visionário	Líder
Cognitiva	Processo mental	Mente
Aprendizado	Processo emergente	Aprendizes (quem puder)
Poder	Processo de negociação	Qualquer um com poder (micro) Organização inteira (macro)
Cultural	Processo coletivo	Coletividade
Ambiental	Processo reativo	Ambiente
Configuração	Processo de transformação	Qualquer um à esquerda Executivo principal

QUADRO 1 - As escolas de formulação de estratégia

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Mintzberg (2000, p. 23) fundamenta suas observações sobre planejamento estratégico com a ideia de que “[...] estratégia (e o processo de administração estratégica) podem ser vitais para as organizações tanto por sua ausência quanto por sua presença”.

Na apresentação a seguir dessas dez escolas, inicialmente se busca, em cada uma delas e sob seu contexto, uma definição aproximada dos conceitos de estratégia, por se considerar primordial na busca por um entendimento do que seja, de fato, *Planejamento Estratégico*. Que objetivo teria o planejamento estratégico senão o de formular estratégias, sejam quais forem os processos e alvos?

#### 2.1.6.2.1.01 A Escola do Design – A estratégia como processo de concepção

Essa escola se caracteriza por compreender a estratégia como o pensamento e a ação que, segundo Mintzberg (2000, p. 28-34), “[...] busquem atingir e estabelecer uma **adequação** entre capacidades internas e possibilidades externas”. Ainda segundo a análise desse autor, essa escola adota as seguintes premissas:

- a) A formação da estratégia deve ser um processo deliberado de pensamento consciente. A ação deve fluir da razão: estratégias eficazes derivam de um processo de pensamento humano rigidamente controlado. Andrews sugeriu em outra publicação, por exemplo, que os executivos “sabem o que realmente estão fazendo” somente quando tornam a estratégia tão “deliberada” quanto possível. Neste sentido, a formulação da estratégia é uma aptidão adquirida e não natural ou intuitiva – ela deve ser aprendida formalmente;
- b) A responsabilidade por esse controle e essa percepção deve ser do executivo principal: essa pessoa é o estrategista. Em última análise, para a escola do design existe apenas um estrategista e este é o executivo que se senta no cume da pirâmide organizacional. Portanto, Andrews associava todo o processo ao “ponto de vista” do “executivo principal ou gerente geral”, e ele intitulou uma seção do seu livro “o presidente como arquiteto da finalidade organizacional”. Pela caracterização de Robert Hayes (1985, p. 117), “esta mentalidade de comando-e-controle aloca todas as decisões importantes à alta administração, a qual as impõe à organização e as monitora através de sistemas elaborados de planejamento, orçamentação e controle”. Pode-se notar que esta premissa não só relega outros membros da organização a papéis subordinados na formação da estratégia, mas também exclui os atores externos do processo (com exceção dos membros do conselho de administração que, para Andrews (1980), devem revisar a estratégia. Na verdade, este é apenas um aspecto de uma questão maior associada à escola do Design – a relegação do ambiente a um papel menor, a ser levado em conta, mas sem muita interação);
- c) O modelo da formação de estratégia deve ser mantido simples e informal. O prefácio ao livro da Harvard contém uma citação de



Andrews de que “a ideia de estratégia corporativa constitui uma simples teoria de práticos, uma espécie de esquema conceitual de Everyman”. Fundamental para essa visão é a crença em que a elaboração e a formalização irão solapar o modelo em sua essência. Esta premissa, na verdade, acompanha a última: uma maneira de garantir que a estratégia seja controlada por uma mente é manter o processo simples. Entretanto este ponto, ultimamente com o primeiro, forçou Andrews a seguir uma linha estreita em todo o seu texto, entre intuição inconsciente de um lado e análise formal do outro, uma posição que ele caracterizou como “um ato de julgamento”. De um lado, isto distingue a escola do Design da escola Empreendedora e, do outro, da escola de Planejamento e, em especial, da escola de Posicionamento;

d) As estratégias devem ser únicas: as melhores resultam de um processo de design individual. Como foi sugerido anteriormente, o importante é a situação específica e não qualquer sistema de variáveis genéricas. Segue-se, portanto, que as estratégias têm de ser sob medida para o caso individual. Em consequência disso, a escola do Design pouco diz a respeito do conteúdo das estratégias em si, mas concentra-se no processo pelo qual elas devem ser desenvolvidas. E esse processo deve, acima de tudo, ser um ‘ato criativo’, para construir sobre a competência distintiva;

e) O processo de Design está completo quando as estratégias parecem plenamente formuladas como perspectiva. Esta escola oferece pouco espaço para visões incrementalistas ou estratégias emergentes, as quais permitem que a ‘formulação’ continue durante e depois da ‘implementação’. O quadro maior deve aparecer – a grande estratégia, um conceito global do negócio. Em outras palavras, encontramos aqui não uma visão darwiniana de formação de estratégia, mas a versão bíblica, com a estratégia como a grande concepção, a escolha suprema. Essa estratégia aparece como perspectiva, em algum ponto do tempo, plenamente formulada, pronta para ser implementada;

f) Essas estratégias devem ser explícitas; assim, precisam ser mantidas simples. Andrews, em comum com praticamente todos os autores desta escola, acreditava que as estratégias deviam ser explícitas para quem as faz e, se possível, articuladas de forma que os outros membros da organização possam compreendê-las. Segue-se, portanto, que elas precisam ser mantidas, de preferência, simples. ‘A simplicidade é a essência da boa arte’, escreveu Andrews (1980, p. 554), ‘uma concepção de estratégia traz simplicidade para organizações complexas’;

g) Finalmente, somente depois que essas estratégias únicas, desenvolvidas, explícitas e simples são totalmente formuladas é que elas podem ser implementadas. Já assinalamos a grande distinção feita nesta escola entre a formulação de estratégias de um lado e sua implementação do outro. Em conformidade com as noções clássicas de racionalidade – diagnóstico seguido por prescrição e depois ação – a escola do Design faz uma separação clara entre pensamento e ação. Central para esta distinção é a premissa associada de que a estrutura deve seguir a estratégia. Ela parece assumir que, cada vez que uma nova estratégia é formulada, o estado da estrutura e tudo mais na organização devem ser considerados de novo. De acordo com Andrews (1980, p. 551), ‘até que conheçamos a estratégia, não podemos começar a especificar a estrutura apropriada’.

O modelo básico da escola do Design, conforme a Figura 4, apresenta dois caminhos iniciais para a formulação de estratégias: um, que se origina da avaliação do ambiente externo; e outro, que se origina da avaliação do sistema organizacional.

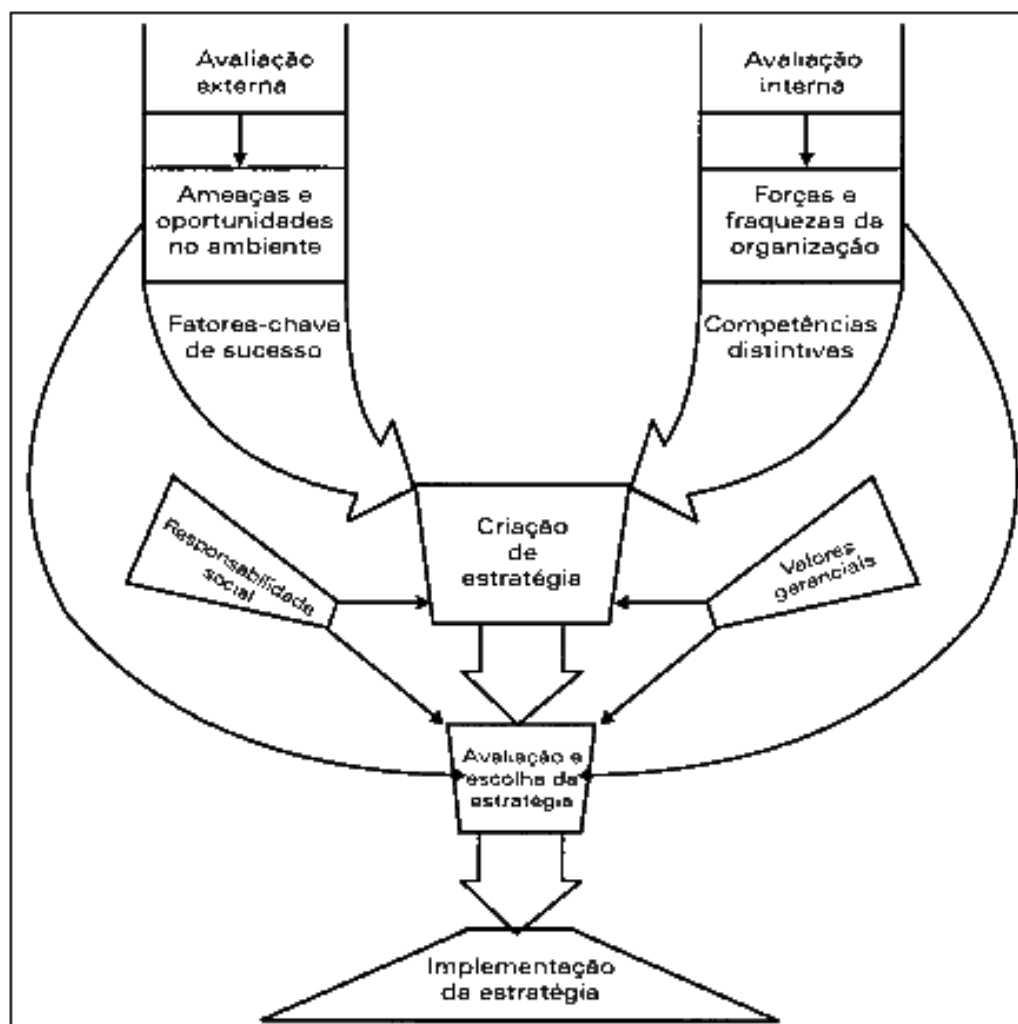


FIGURA 4 - Modelo básico da escola do Design

Fonte: Mintzberg, 2000.

Identifica-se, na escola do Design, o modelo tradicional do SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças).

### 2.1.6.2.1.02 A Escola do Planejamento – A estratégia como processo formal

Essa escola se caracteriza por compreender a estratégia como um processo formal de identificação e fixação de **objetivos**, elaboração de orçamentos e planos no nível estratégico da organização e que servem principalmente para identificar alternativas estratégicas relevantes, para onde ou em qual direção estratégica deverá ir a organização como um todo, bem como suas subunidades estratégicas.

Adota as seguintes premissas, formuladas por Mintzberg (2000, p. 51-52):

- A) As estratégias devem resultar de um processo controlado e consciente de planejamento formal, decomposto em etapas distintas, cada uma delimitada por *checklists* e apoiada por técnicas;
- B) A responsabilidade por todo o processo está, em princípio, com o executivo principal; na prática, a responsabilidade pela execução está com os planejadores;
- C) As estratégias surgem prontas deste processo, devendo ser explicitadas para que possam ser implementadas através da atenção detalhada a objetivos, orçamentos, programas e planos operacionais de vários tipos.

A Figura 5 apresenta o exemplo de um modelo da escola do Planejamento, com processos decompostos em etapas distintas.

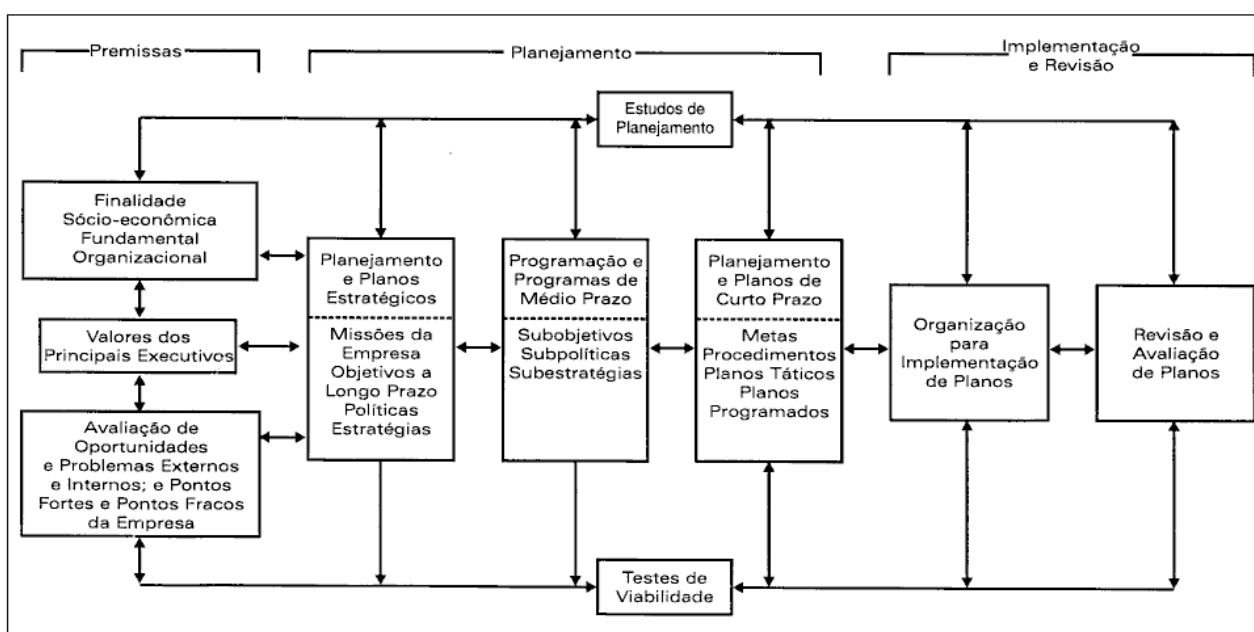


FIGURA 5 - O Modelo Steiner de Planejamento Estratégico

Fonte: Mintzberg, 2000.

Nesse Modelo *Steiner* de Planejamento Estratégico, há uma estrutura sequencial linear, que se inicia com premissas, passando pela fase de planejamento propriamente dita e finalizando com a implementação e revisão dos planos e estratégias.

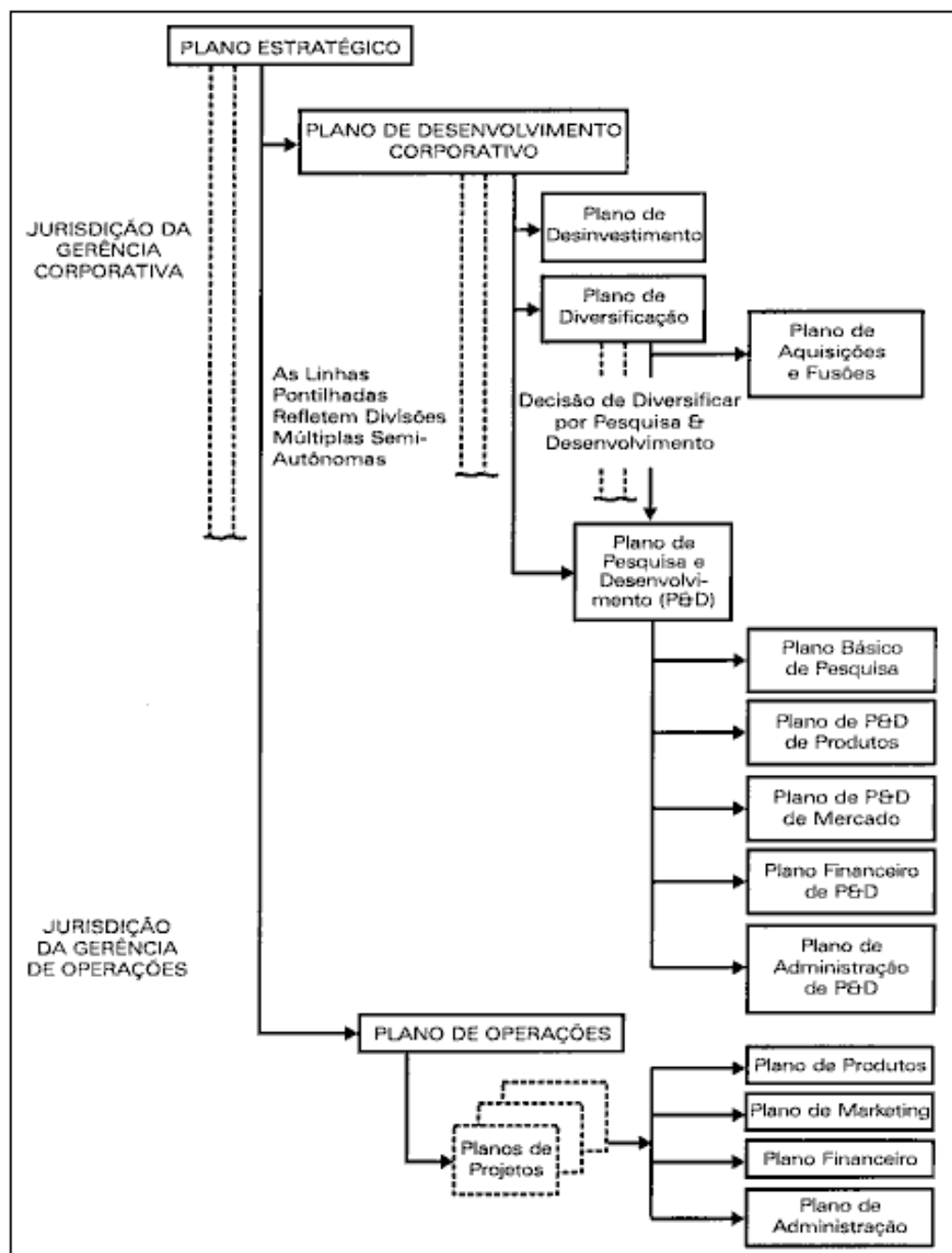


FIGURA 6 - “Sistema de Planos” sugerido pelo *Stanford Research Institute*

Fonte: Mintzberg, 2000.

No exemplo da Figura 6, nota-se a estrutura hierárquica de planos, visando justificar as premissas da escola de Planejamento. O mesmo ocorre com os exemplos seguintes.

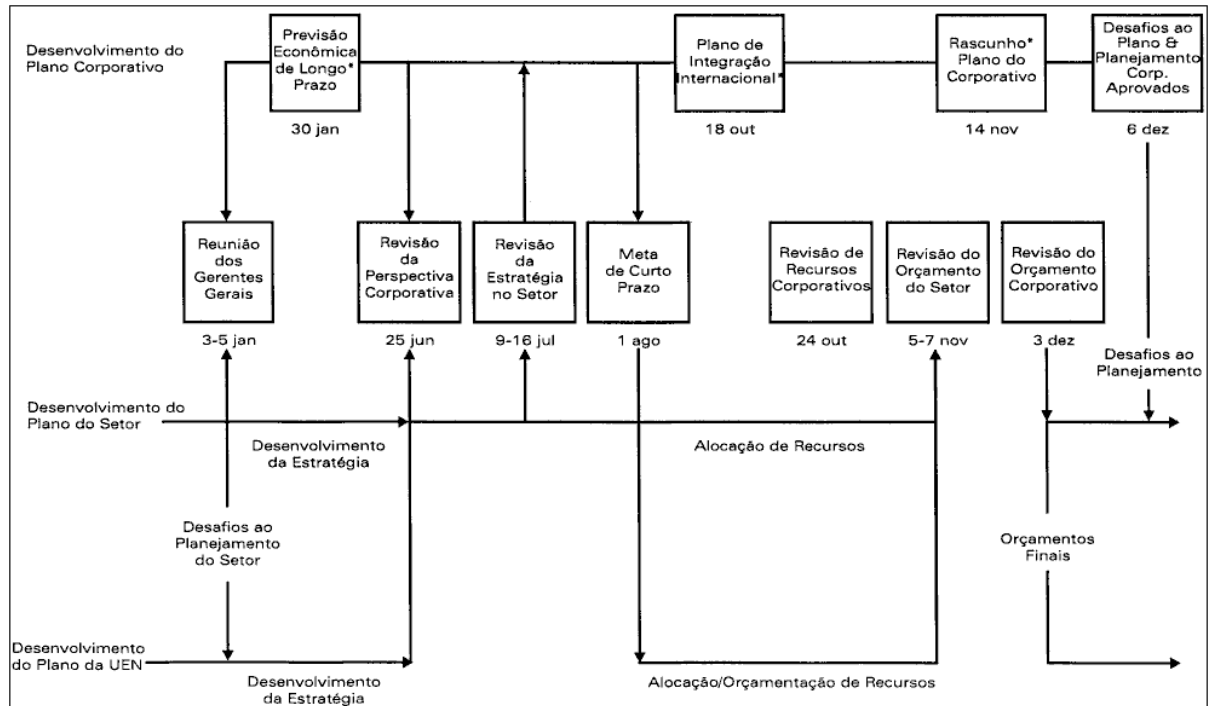


FIGURA 7 - Ciclo Anual de Planejamento na General Electric.

Fonte: Mintzberg, 2000.

Anda como exemplo da escola de Planejamento, observa-se que, no ciclo anual de planejamento da General Electric, conforme a Figura 7, chega-se ao detalhe de identificar a data em que, rigorosamente, ocorrerá cada um dos processos controlados.

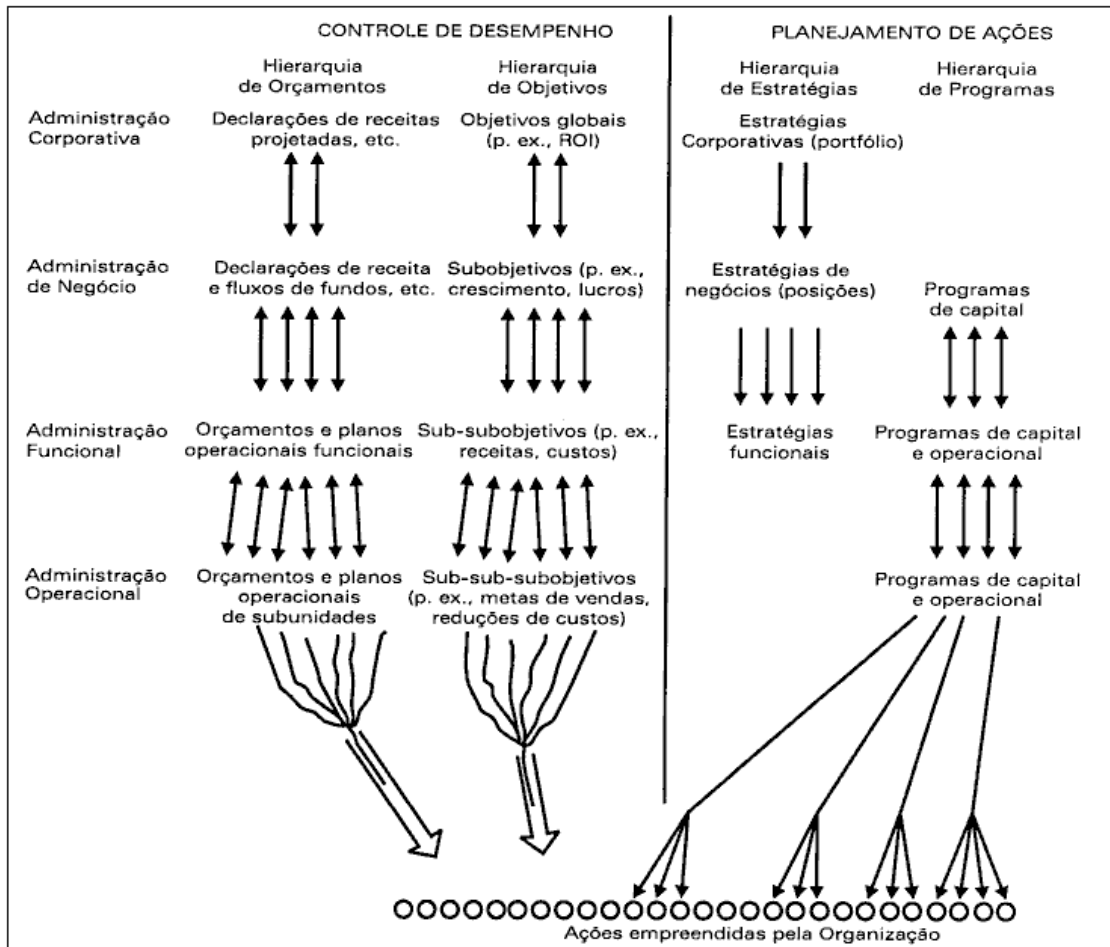


FIGURA 8 - As quatro hierarquias de planejamento

Fonte: Mintzberg, 2000.

Nessa escola de Planejamento, conforme a Figura 8, observa-se quatro níveis hierárquicos do planejamento – Administração Corporativa, Administração de Negócios, Administração Funcional e Administração Operacional –, todos separados em duas dimensões: Controle de Desempenho e Planejamento de Ações.

### 2.1.6.2.1.03 A Escola do Posicionamento – A estratégia como processo analítico

Essa escola se caracteriza por compreender a estratégia como a busca por “[...] uma **posição**, isto é, a localização de determinados produtos em determinados mercados [...]” (MINTZBERG, 2000, p. 19), na qual “a noção de estratégia precede a estrutura”.

Adota as seguintes premissas, formuladas por Mintzberg (2000, p. 70):

- a) Estratégias são posições genéricas, especificamente comuns e identificáveis no mercado;
- b) O mercado (o contexto) é econômico e competitivo;
- c) O processo de formação de estratégia é, portanto, de seleção dessas posições genéricas com base em cálculos analíticos;
- d) Os analistas desempenham um papel importante neste processo, passando os resultados dos seus cálculos aos gerentes que oficialmente controlam as opções;
- e) Assim, as estratégias saem deste processo totalmente desenvolvidas para serem articuladas e implementadas; de fato, a estrutura do mercado dirige as estratégias posicionais deliberadas, as quais dirigem a estrutura organizacional.

Conforme exemplificado pelas Figuras 9 e 10, a escola do Posicionamento visa estabelecer uma relação entre determinados produtos em determinados mercados, caracterizando-os conforme os exemplos de matriz de crescimento e participação do *Boston Consulting Group – BCG*.

Nesses exemplos, cada produto é posicionado em uma das quatro categorias, resultantes do cruzamento entre as dimensões “Participação de Mercado Atual do Negócio” e “Potencial de Crescimento do Negócio”:

- a) Estrela
- b) Criança-problema
- c) Vaca leiteira
- d) Cão

Onde o produto posicionado como “Estrela” é o melhor, enquanto o produto posicionado como “Cão” é o pior.

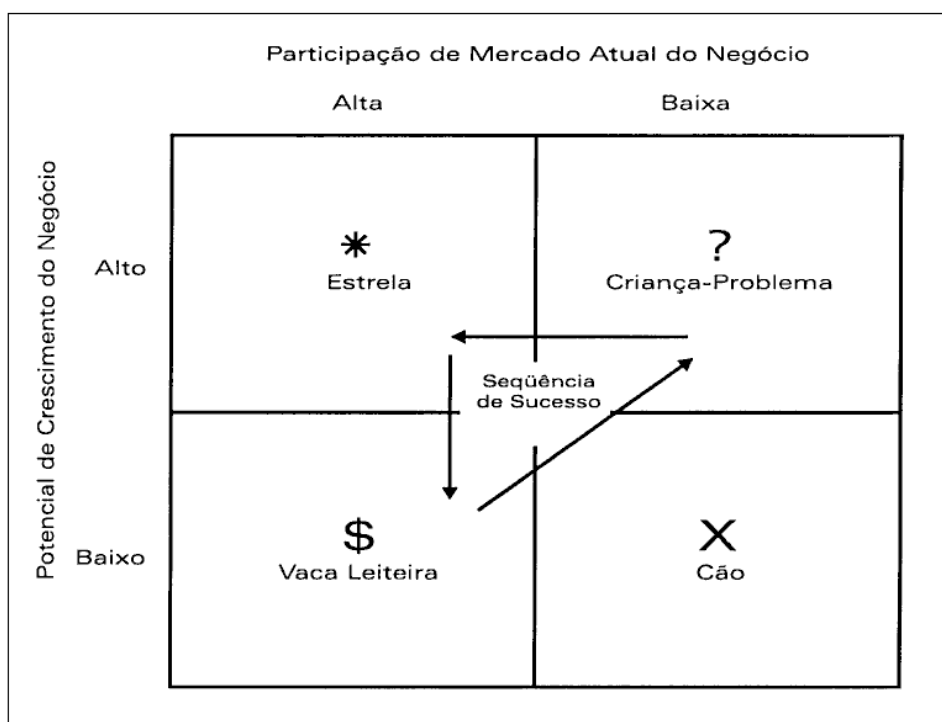


FIGURA 9 - Matriz de crescimento-participação do BCG

Fonte: Mintzberg, 2000.

Taxa de Crescimento	<i>Alta</i>	<b>Estrela</b> Fluxos financeiros moderadamente positivos ou negativos	<b>Criança-problema</b> Fluxos financeiros muito negativos
Vendas do Produto	<i>Baixa</i>	<b>Vaca Leiteira</b> Fluxos financeiros muito positivos	<b>Cão</b> Fluxos financeiros moderadamente positivos ou negativos
		<i>Alta</i>	<i>Baixa</i>
Quota de Mercado			

FIGURA 10 - Matriz de crescimento-participação do BCG

Fonte: Boston Consulting Group – BCG, 1990.

Fazendo referência ao modelo de Porter de Análise Competitiva, observam-se, na Figura 11, as cinco forças no ambiente de uma organização que influenciam a concorrência



e definem o posicionamento da organização e do negócio, explicando por que as organizações adotam determinadas estratégias.

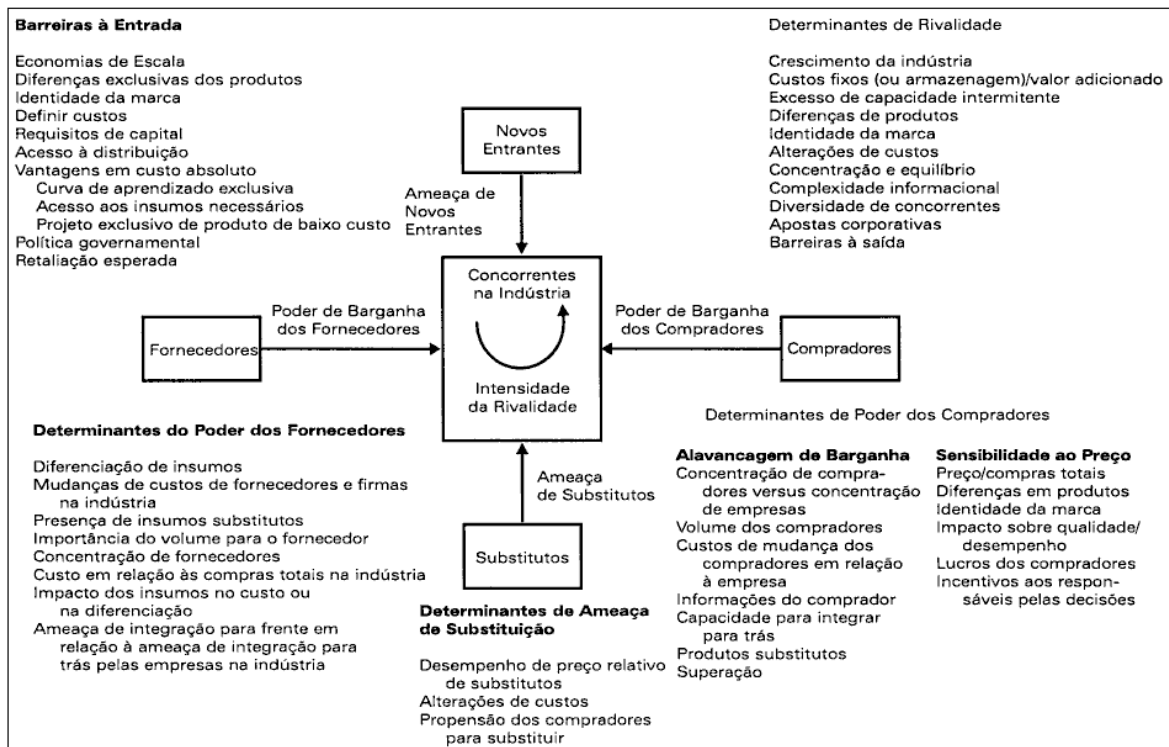


FIGURA 11 - Elementos de estrutura da indústria

Fonte: Mintzberg, 2000.

Segundo as premissas e exemplos da escola do Posicionamento, o mercado se evidencia como o grande indutor de estratégias e da estrutura organizacional.

#### 2.1.6.2.1.04 A Escola Empreendedora – A estratégia como processo visionário

Essa escola se caracteriza por compreender a estratégia como uma *perspectiva*, como algo que deve ser executado, a partir de uma visão do líder corporativo, como perspectiva associada com imagem e senso de direção. “A maneira fundamental de uma organização fazer as coisas” (MINTZBERG, 2000, p. 19).

Mintzberg (2000, p. 111) caracteriza essa escola com as seguintes premissas:

- a. A estratégia existe na mente do líder como perspectiva, especificamente um senso de direção em longo prazo, uma visão do futuro da organização;
- b. O processo de formação da estratégia é, na melhor das hipóteses, semiconsciente, enraizado na experiência e na intuição do líder, quer ele conceba a estratégia ou a adote de outros e a interiorize em seu próprio comportamento;
- c. O líder promove a visão de forma decidida, até mesmo obsessiva, mantendo controle pessoal da implementação para ser capaz de reformular aspectos específicos, caso necessário;
- d. Portanto, a visão estratégica é maleável e, assim, a estratégia empreendedora tende a ser deliberada e emergente – deliberada na visão global e emergente na maneira pela qual os detalhes da visão se desdobram;
- e. A organização é igualmente maleável, uma estrutura simples sensível às diretivas do líder; quer se trate de uma nova organização, uma organização de propriedade de uma só pessoa ou uma reformulação em uma organização grande e estabelecida, muitos procedimentos e relacionamentos de poder são suspensos para conceder ao líder visionário uma ampla liberdade de manobra;
- f. A estratégia empreendedora tende a assumir a forma de nicho, um ou mais bolsões de posição no mercado protegidos contra as forças de concorrência direta.

Essa escola caracteriza a organização empreendedora como aquela em que a geração de estratégias é dominada pela busca ativa de novas oportunidades, e os problemas são secundários, conforme apresentado na Figura 12.

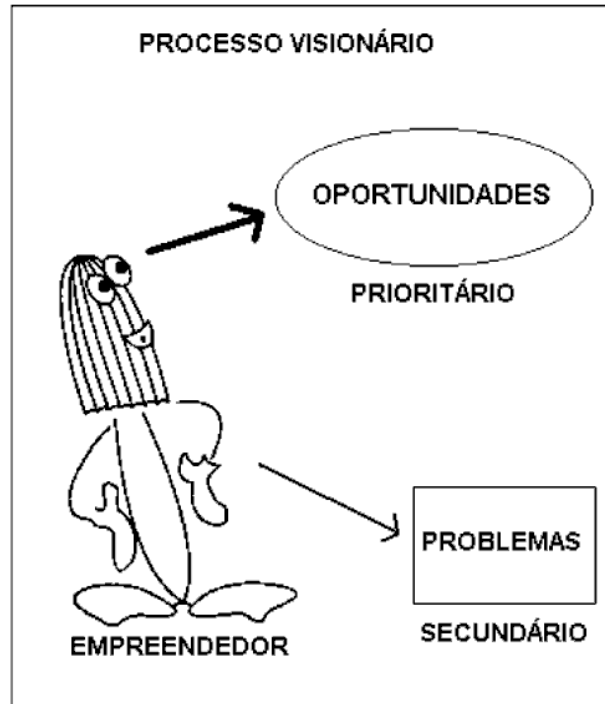


FIGURA 12 - Processo visionário do empreendedor

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Segundo Mintzberg (2000, p. 106), quando o planejamento falhou, a visão surgiu. O grande líder, ou seja, aquele com uma visão, viria a salvar a organização.

A grande contribuição da escola Empreendedora consistiu em enfatizar aspectos críticos da formação de estratégia, em especial sua natureza proativa.

### 2.1.6.2.1.05 A Escola Cognitiva – A estratégia como processo mental

Essa escola se caracteriza por compreender que “[...] uma estratégia é um **conceito**; assim, utilizando uma antiga expressão da psicologia cognitiva, a geração de estratégia é ‘realização de conceito’” (MINTZBERG, 2000, p. 124).

Segundo Mintzberg (2000, p. 131), são suas premissas:

- A formação de estratégia é um processo cognitivo que tem lugar na mente do estrategista;
- Assim sendo, as estratégias emergem como perspectivas – na forma de conceitos, mapas, esquemas e molduras – que dão forma à maneira pela qual as pessoas lidam com informações vindas do ambiente;
- Essas informações (de acordo com a ala "objetiva" desta escola) fluem através de todos os tipos de filtros deturpadores, antes de serem decodificadas pelos mapas cognitivos, ou (de acordo com a ala "subjetiva") são meramente interpretações de um mundo que existe somente em termos de como é percebido. Em outras palavras, o mundo visto pode ser modelado, pode ser emoldurado e pode ser construído;
- Como conceito, as estratégias são difíceis de realizar em primeiro lugar. Quando são realizadas, ficam consideravelmente abaixo do ponto ótimo e, subsequentemente, são difíceis de mudar quando não mais são viáveis.

Enfatizando que os gestores são trabalhadores da informação, a escola Cognitiva apresenta sua lógica de operação, que vai do nível organizacional à ação, conforme apresentado na Figura 13.

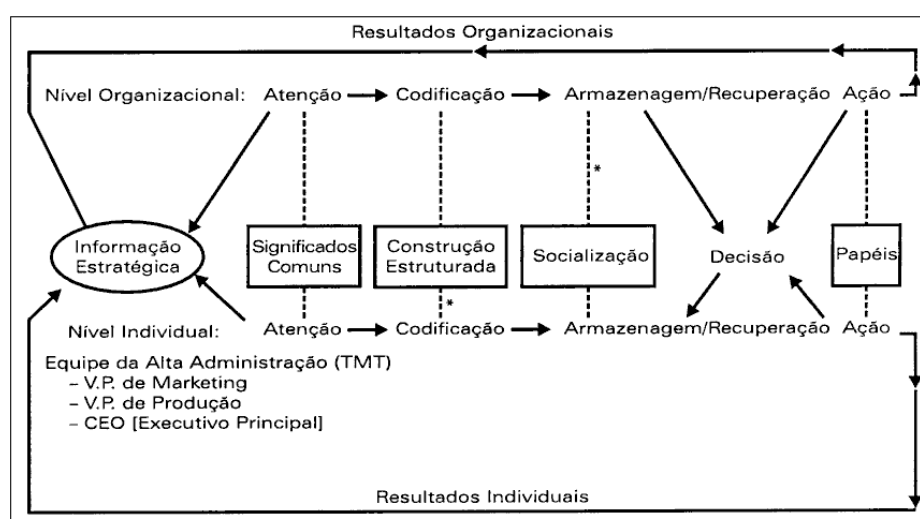


FIGURA 13 - Modelo de processo paralelo de tomada de decisões estratégicas

Fonte: Mintzberg, 2000.

Uma das ideias centrais dessa escola é a de que o processo de formulação de estratégia é fundamentalmente de cognição, na qual o aprendizado coletivo (socialização) faz a diferença.

#### 2.1.6.2.1.06 A Escola de Aprendizado – A estratégia como processo emergente

Essa escola se caracteriza por compreender que a estratégia é **coerência**. “Uma organização pode ter um bom espírito de aventura e milhares de flores desabrochando por toda parte, e não ter absolutamente nenhuma coerência – nenhuma estratégia” (MINTZBERG, 2000, p. 168).

Também se caracteriza por compreender que a estratégia é o conjunto de ações e decisões que emergem pelo aprendizado, tanto individual como coletivo, produzido no confronto da reflexão entre os resultados almejados e os resultados alcançados (MINTZBERG 2000, p. 147).

Do que é apresentado por Mintzberg na escola de Aprendizado, e questionando-se a existência de características que possam indicar uma organização que não aprende, verifica-se que tais características podem se manifestar através de processos que conduzem “[...] à desintegração da estratégia [...]”, ou seja, aqueles que geram “[...] os problemas de inexistência de estratégia, de estratégia perdida e de estratégia errada.” (MINTZBERG, 2000, p. 166). Quando se reflete sobre organizações nesse sentido, especialmente aquelas onde a atividade estratégica é a educação, como as IES, e que, portanto, ensinam, é oportuno questionar: Por que quase sempre são organizações que não aprendem?

São suas premissas, segundo Mintzberg (2000, p. 156):

- a. A natureza complexa e imprevisível do ambiente da organização, muitas vezes associada à difusão de bases de conhecimento necessárias à estratégia, impede o controle deliberado; a formação de estratégia precisa, acima de tudo, assumir a forma de um processo de aprendizado ao longo do tempo, no qual, no limite, formulação e implementação tornam-se indistinguíveis;
- b. Embora o líder também deva aprender e, às vezes, poder ser o principal aprendiz, em geral é o sistema coletivo que aprende: na maior parte das organizações há muitos estrategistas em potencial;
- c. Este aprendizado procede de forma emergente, através do comportamento que estimula a pensamento retrospectivo para que se possa compreender a ação. As iniciativas estratégicas são tomadas por quem quer que tenha capacidade e recursos para poder aprender. Isto significa que as estratégias podem surgir em todos os tipos de lugares estranhos e de maneira incomum. Algumas iniciativas são deixadas para que se desenvolvam ou não por si mesmas, ao passo que outras

são escolhidas pelos defensores gerenciais que as promovem pela organização e/ou à alta administração, dando-lhes ímpeto. De qualquer maneira, as iniciativas bem-sucedidas criam correntes de experiências que podem convergir para padrões que se tornam estratégias emergentes. Uma vez reconhecidas, estas podem ser tornadas formalmente deliberadas;

d. Assim, o papel da liderança passa a ser de não preconceber estratégias deliberadas, mas de gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual novas estratégias podem emergir. Portanto, a administração estratégica envolve a elaboração das relações sutis entre pensamento e ação, controle e aprendizado, estabilidade e mudança;

e. Dessa forma, as estratégias aparecem primeiro como padrões do passado; mais tarde, talvez, como planos para o futuro e, finalmente, como perspectivas para guiar o comportamento geral.

Uma característica evidente dessa escola é o incremento lógico do processo de aprendizado para formação e não formulação de estratégias, conforme apresentado na Fig. 14.

		Processos Básicos		Processos Superpostos	
		Definição	Ímpeto	Contexto Estratégico	Contexto Estrutural
Gerência de Níveis	Administração Corporativa	Monitoração	Autorização	Racionalização	Estruturação
	Gerência de Desenvolvimento de Novos Empreendimentos	Treinamento Administração	Formação Estratégica	Esboço	Negociação
	Gerente Líder do Grupo de Empreendimento	Ligação Técnica e Necessidade	Esforço Estratégico	Filtragem Geração de Idéias Contrabando	Questionamento

*Defesa Organizacional* (entre Formação Estratégica e Esboço)

*Defesa do Produto* (entre Ligação Técnica e Necessidade e Esforço Estratégico)

*Seleção* (entre Racionalização e Estruturação)

FIGURA 14 - Modelo de processo de Burgelman de Empreend. Corp. Interno (ICV).

Fonte: Mintzberg, 2000.

Conforme se observa na Figura 14, as estratégias emergem do nível de empreendimento para o nível corporativo interno.

#### 2.1.6.2.1.07 A Escola do Poder – A estratégia como processo de negociação

Essa escola se caracteriza pela “[...] formação de estratégia como um processo aberto de influência, enfatizando o uso de poder e política para negociar estratégias favoráveis a determinados interesses” (MINTZBERG, 2000 p. 174). Ao conceituar estratégia como sendo a ação de negociar, Mintzberg (2000, p. 179) afirma: “Ter-se chegado a uma estratégia de maneira política, em geral, significa tê-lo feito passo a passo, através de processos de negociações e assemelhados”. E continua: “[...] estratégia é menos posição do que meio de iludir, usado sobre um pano de fundo de ordem estável estabelecida anteriormente”.

Clausewitz (1989, p. 31) afirma que “guerra é política por outros meios” e Mintzberg (2000, p. 186), citando-o, constata que “a finalidade da política é alcançar determinadas metas sem o confronto físico destrutivo”.

São as seguintes suas premissas, segundo Mintzberg (2000, p. 191):

- a. A formação de estratégia é moldada por poder e política, seja como um processo dentro da organização ou como o comportamento da própria organização em seu ambiente externo;
- b. As estratégias que pode resultar desse processo tendem a ser emergentes e assumem mais a forma de posições e meios de iludir do que de perspectivas;
- c. O poder micro vê a formação de estratégia como a interação, através da persuasão, barganha e, às vezes, confronto direto, na forma de jogos políticos, entre interesses estreitos e coalizões inconstantes, em que nenhum predomina por um período significativo;
- d. O poder macro vê a organização como promovendo seu próprio bem-estar por controle ou cooperação com outras organizações, através do uso de manobras estratégicas, bem como de estratégias coletivas em várias espécies de redes e alianças.

Essa escola se caracteriza pelo processo de negociação e concessão entre indivíduos, grupos e coalizões, na qual, introduzida qualquer forma de ambiguidade – incerteza ambiental, metas concorrentes, percepções variadas, escassez de recursos –, surge a política.

Conforme apresentado na Figura 15, os conflitos e a fragmentação social são características evidentes dessa escola.

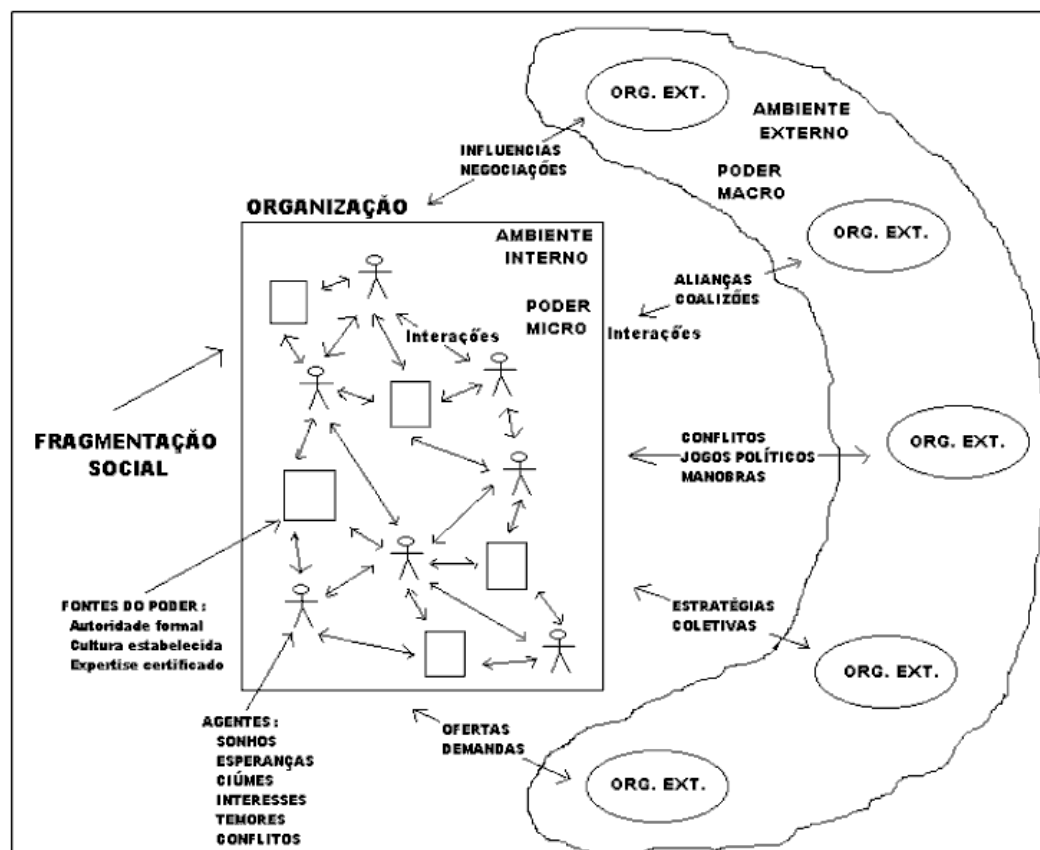


FIGURA 15 - Modelo da escola do Poder

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Assim, conforme Mintzberg (2000, p. 175):

Os defensores desta escola afirmam que não é possível formular – menos ainda implementar – estratégias ótimas: as metas concorrentes de indivíduos e coalizões garantem que qualquer estratégia pretendida irá ser perturbada e distorcida a cada passo do caminho.

Mintzberg (2000, p. 192) observa que “[...] o papel das forças integradoras, como liderança e cultura, tende a ser desprezado por esta escola, assim como a noção em si de estratégia”.



#### 2.1.6.2.1.08 A Escola Cultural – A estratégia como processo coletivo

Essa escola se caracteriza por compreender que estratégia é a criação de valores compartilhados, na qual a sua formação “[...] torna-se a administração da cognição coletiva” (MINTZBERG, 2000, p. 207).

Adota as seguintes premissas, segundo Mintzberg (2000, p. 196):

- a) A formação de estratégia é um processo de interação social, baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização;
- b) Um indivíduo adquire essas crenças através de um processo de aculturação ou socialização, o qual é em grande parte tácito e não verbal, embora seja, às vezes, reforçado por uma doutrinação mais formal;
- c) Portanto, os membros de uma organização podem descrever apenas parcialmente as crenças que sustentam sua cultura, ao passo que as origens e explicações podem permanecer obscuras;
- d) Em consequência disso, a estratégia assume a forma de uma perspectiva, acima de tudo, enraizada em intenções coletivas (não necessariamente explicadas) e refletida nos padrões pelos quais os recursos ou capacidades da organização são protegidos e usados para sua vantagem competitiva. Portanto, a estratégia é melhor descrita como deliberada (mesmo que não seja plenamente consciente);
- e) A cultura e, em especial, a ideologia não encorajam tanto as mudanças estratégicas quanto a perpetuação da estratégia existente; na melhor das hipóteses, elas tendem a promover mudanças de posição dentro da perspectiva estratégica global da organização.

Nessa escola, a cultura organizacional é associada à cognição coletiva, ou seja, às crenças comuns que se refletem nas tradições, nos hábitos, nas histórias e nos símbolos.

Ao contrário da escola Política, o contexto produzido por esse processo de formulação de estratégia gera a aglutinação social em torno de interações, que se articulam com base em valores e identidades comuns.

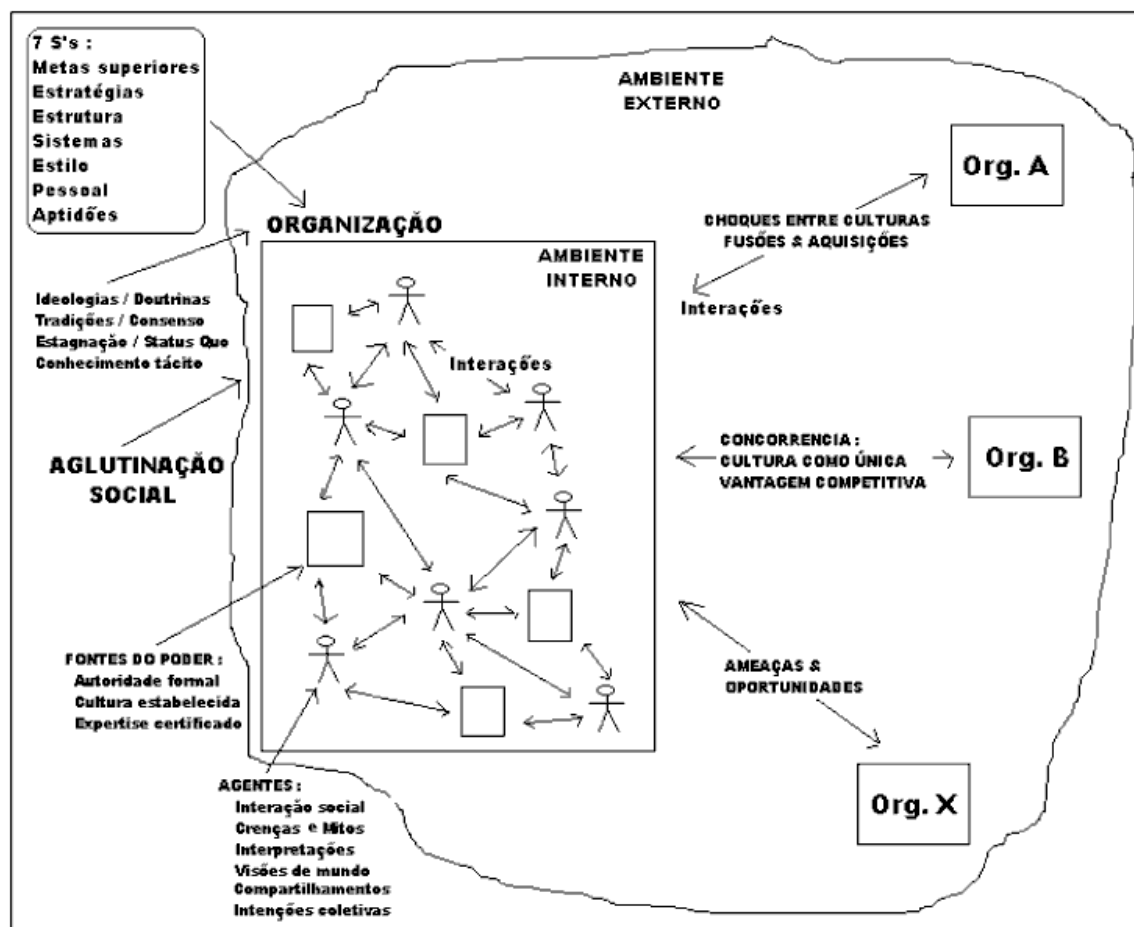


FIGURA 16 - Modelo da escola Cultural

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Ainda hoje essa escola, representada na Figura 16, é acusada de falta de clareza conceitual, embora a formação de estratégia se torne a administração da cognição coletiva, que é uma ideia importante, embora difícil de administrar.

#### 2.1.6.2.1.09 A Escola Ambiental – A estratégia como processo reativo

Essa escola se caracteriza por indicar que estratégia é uma ação organizacional, de resposta ao ambiente, desdobrando-se num conjunto de táticas para a competição. Tal ambiente, entendido pela Teoria Institucional, é visto como um “[...] repositório de dois tipos de recursos: econômicos e simbólicos. [...] A estratégia passa a ser encontrar formas de adquirir recursos econômicos e transformá-los em simbólicos e vice-versa, para proteger a organização de incertezas em seu ambiente.” (MINTZBERG, 2000, p. 216).

São suas premissas, segundo Mintzberg (2000, p. 211):

- a) O ambiente, apresentando-se à organização como um conjunto de forças gerais, é o agente central no processo de geração de estratégia;
- b) A organização deve responder a essas forças, ou será "eliminada";
- c) Assim, a liderança torna-se um elemento passivo para fins de ler o ambiente e garantir uma adaptação adequada pela organização;
- d) As organizações acabam se agrupando em nichos distintos do tipo ecológico, posições nas quais permanecem até que os recursos se tornem escassos ou as condições demasiado hostis. Então elas morrem.

Conforme caracterizada por suas premissas e o modelo da Figura 17, a escola Ambiental de formulação de estratégias compreende as organizações como sobreviventes em um meio ecologicamente em desequilíbrio, que procuram interagir com outras organizações, juntando-se em nichos para enfrentar as adversidades do ambiente.

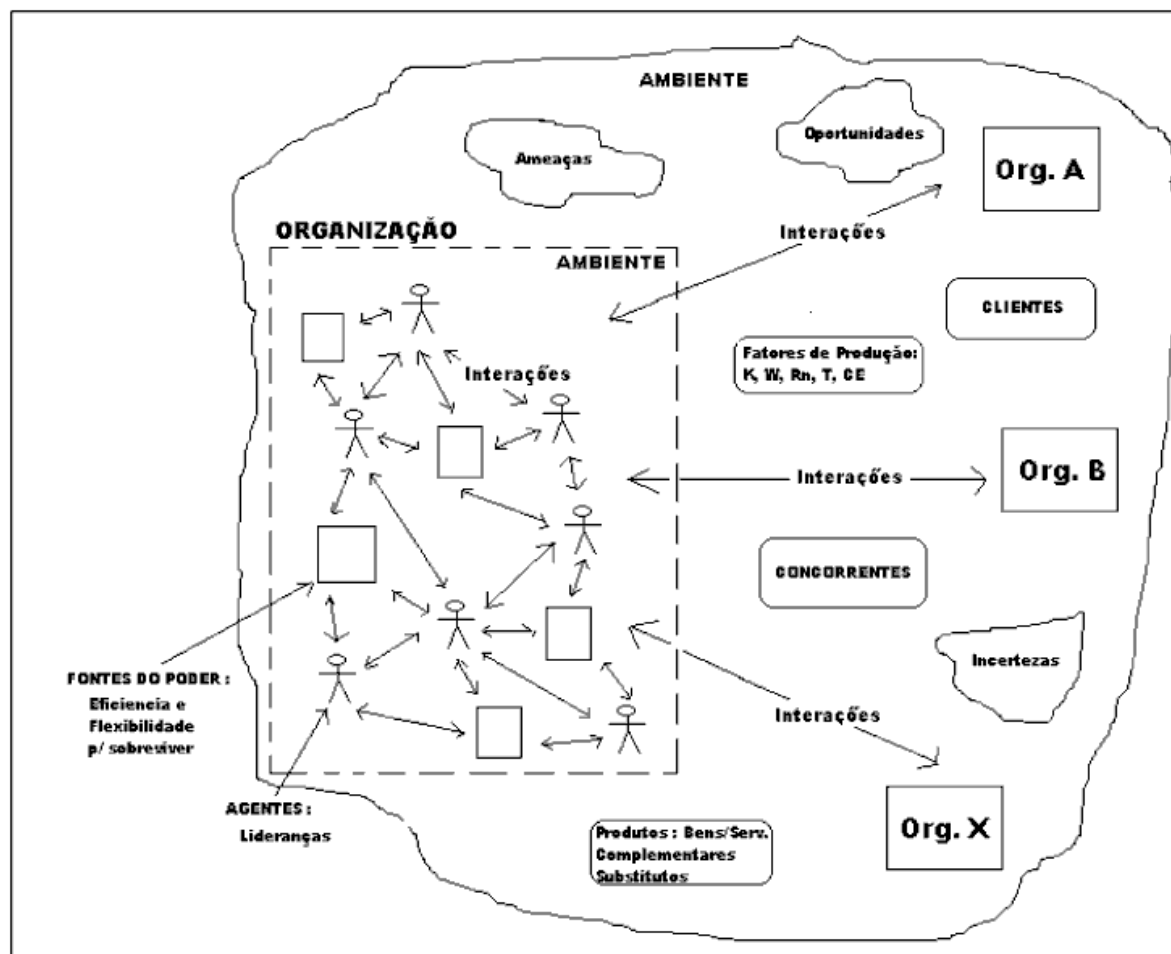


FIGURA 17 - Modelo da escola Ambiental

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Conforme afirma Mintzberg (2000, p. 217),

[...] na realidade, nenhuma organização enfrenta um ambiente generoso, complexo, hostil ou dinâmico (para não dizer turbulento). Pode haver bolsões periódicos dessas coisas – em um mercado ou outro, com respeito a uma determinada tecnologia ou preferência dos clientes [...] os estrategistas necessitam de sondagens ‘finas’ que forneçam descrições ‘densas’, contendo nuances com respeito a tempo, aplicação e contexto.

#### 2.1.6.2.1.10 A Escola de Configuração – A estratégia como processo de transformação

Essa escola se caracteriza por apresentar estratégia como ações para sobrevivência e liderança da organização, procurando alterar continuamente seus estados e configurações, por meio da adoção provisória do modelo de qualquer das outras escolas, ou da combinação de modelos, de acordo com as circunstâncias, fases e ciclos mais ou menos definidos.

São suas premissas, segundo Mintzberg (2000, p. 224):

- a) Na maior parte das vezes, uma organização pode ser descrita em termos de algum tipo de configuração estável de suas características: para um período distinguível de tempo, ela adota uma determinada forma de estrutura adequada a um determinado tipo de contexto, o que faz com que ela se engaje em determinados comportamentos que dão origem a um determinado conjunto de estratégias;
- b) Esses períodos de estabilidade são ocasionalmente interrompidos por algum processo de transformação – um salto quântico para outra configuração;
- c) Esses estados sucessivos de configuração e períodos de transformação podem se ordenar ao longo do tempo em sequências padronizadas, por exemplo, descrevendo ciclos de vida de organizações;
- d) Portanto, a chave para administração estratégica é sustentar a estabilidade ou, no mínimo, mudanças estratégicas adaptáveis a maior parte do tempo, mas reconhecer periodicamente a necessidade de transformação e ser capaz de gerenciar esse processo de ruptura sem destruir a organização;
- e) Assim sendo, o processo de geração de estratégia pode ser de concepção conceitual ou planejamento formal, análise sistemática ou visão estratégica, aprendizado cooperativo ou politicagem competitiva, focalizando cognição individual, socialização coletiva ou a simples resposta às forças do ambiente; mas cada um deve ser encontrado em seu próprio tempo e contexto. Em outras palavras, as próprias escolas de pensamento sobre formação de estratégia representam configurações particulares;
- f) As estratégias resultantes assumem a forma de planos ou padrões, posições ou perspectivas ou meios de iludir; porém, mais uma vez, cada um há seu tempo e adequado à sua situação.

Conforme afirma Mintzberg (2000, p. 222), “[...] uma estabilidade relativa da estratégia dentro de determinados estados, interrompida por saltos – ocasionais e mesmo enormes – para novos estados.” Atenção: incompleto? (ver fonte)

O que se pretende representar na Figura 18 é o permanente estado de reconfiguração do sistema organizacional.

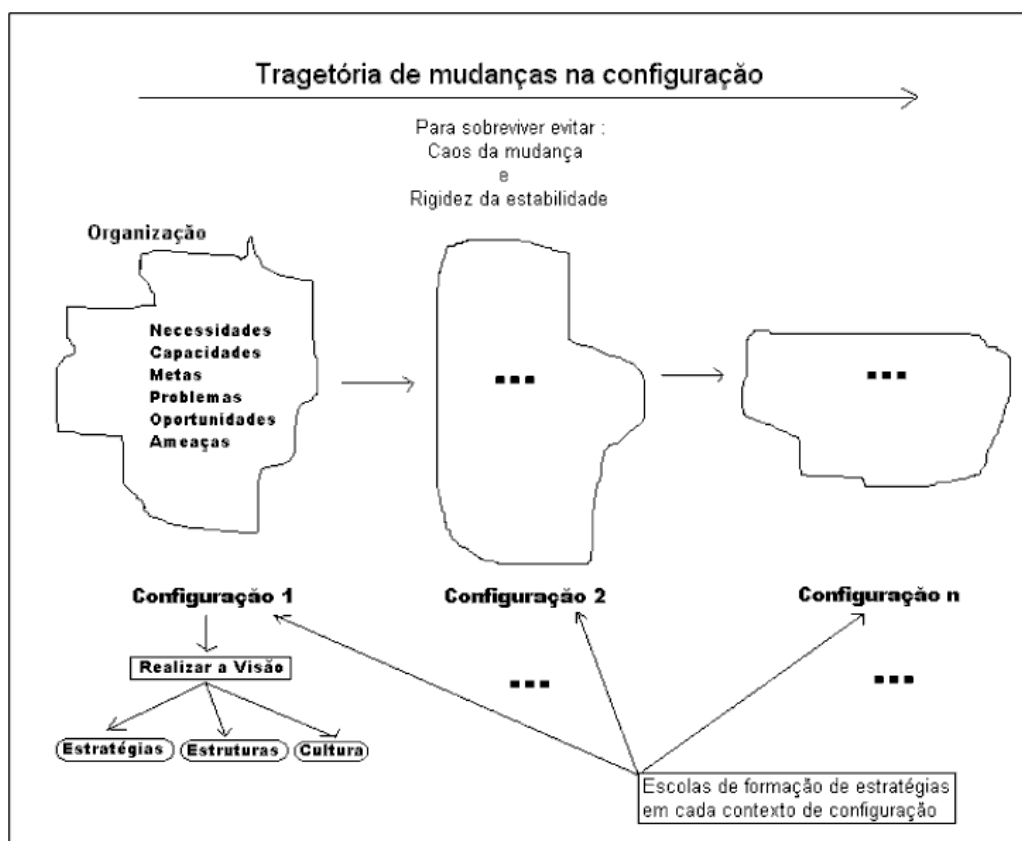


FIGURA 18 - Modelo da escola de Configuração

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

As frequentes mudanças na configuração das organizações, no contexto dessa escola, transcendem a simples questão da estrutura organizacional, indo além do processo decisório.

A questão das reconfigurações periódicas força Mintzberg (2000, p. 238) a questionar: “Mudar o quê?”, e propor que, nesse sentido, a mudança seja analisada por duas óticas: Estratégia (Visão, Posições, Programas, Produtos) e Organização (Cultura, Estrutura, Sistemas e Pessoas).

### 2.1.6.2.2 A evolução das escolas de pensamento estratégico

Finalizando o estudo sobre as escolas de formulação de estratégias com base em Mintzberg, apresentam-se as Figuras 19 e 20, indicando os níveis de atividade de cada uma dessas dez escolas, em escala evolutiva iniciada na década de sessenta.

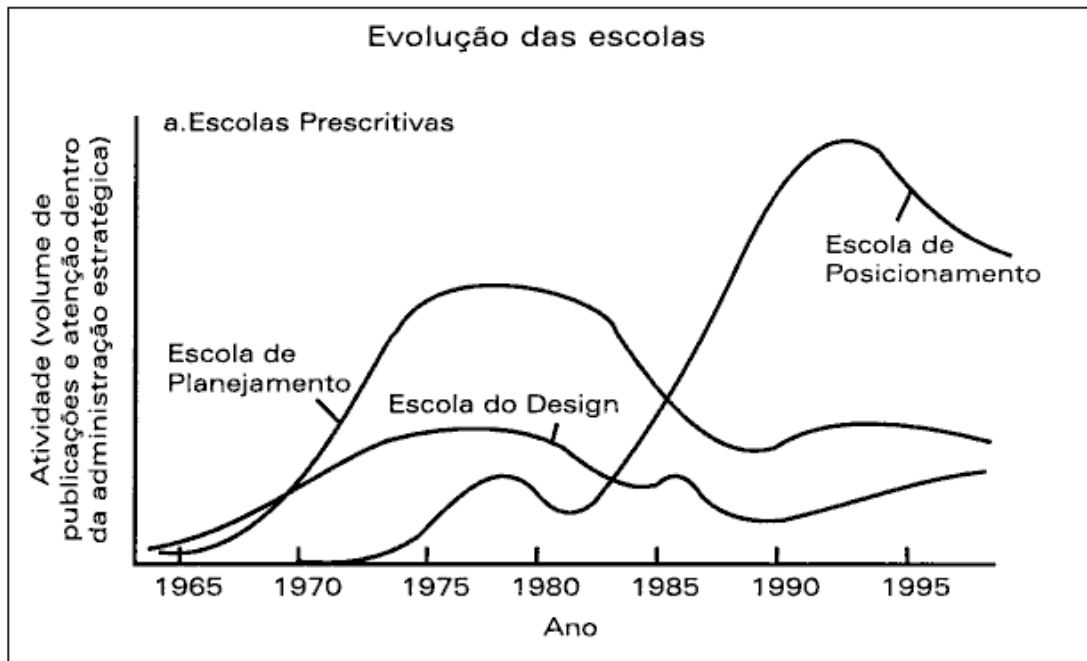


FIGURA 19 - Evolução das escolas prescritivas

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Nas três escolas prescritivas, observa-se que a escola do Posicionamento ainda tem a maior atenção e atividade.

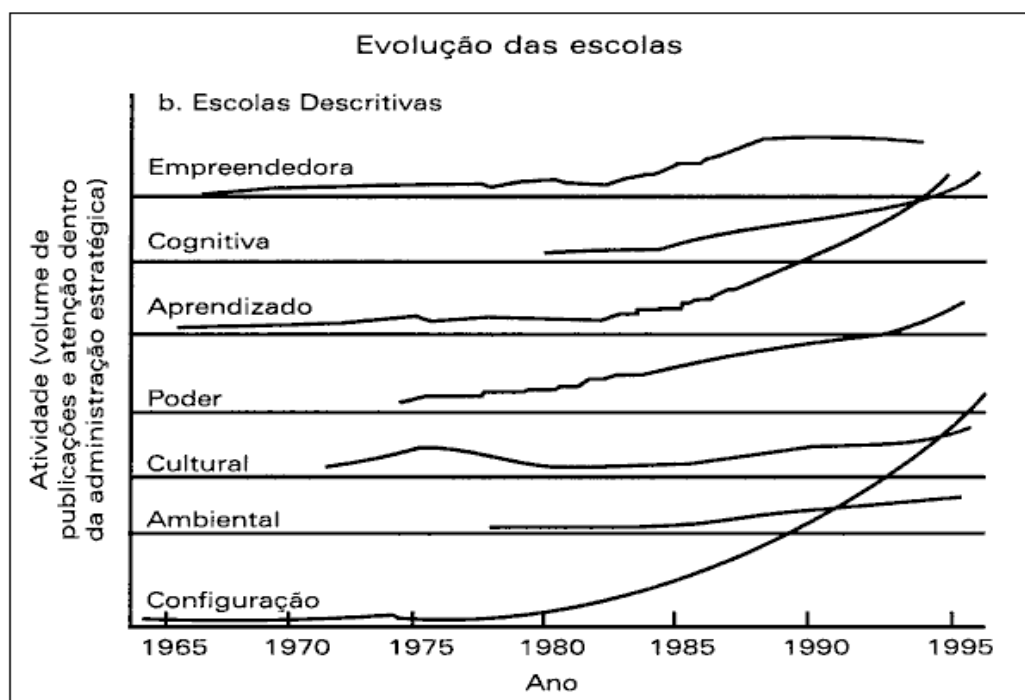


FIGURA 20 - Evolução das escolas descritivas

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2000.

Das sete escolas descritivas, observa-se que as escolas de Aprendizado e de Configuração, embora das mais antigas, encontram-se em maior crescimento evolutivo.

#### 2.1.6.2.3 Os modelos para estratégias organizacionais

De acordo com o que se apresentou nas dez escolas de formulação de estratégia, segundo Mintzberg (2000), observa-se que modelos para a formulação de estratégias organizacionais combinam um ou outro elemento desse ou daquele modelo. Independentemente do modelo, verifica-se que, em qualquer um, o significado de suas proposições de intervenção na realidade (ou seja: seus objetivos, políticas e estratégias) é o mesmo.



#### 2.1.6.2.4 Política, estratégia e sistema decisório

Compreender uma organização, independentemente de sua natureza e cultura, como um sistema em que atuam variadas forças, com dinâmicas e objetivos em permanente mudança, pressupõe entender a complexidade dos processos que geram sua sustentabilidade. Assim, entende-se não haver racionalidade numa organização que, elegendo objetivos e políticas, não defina uma estratégia ou missão; pois ela não poderá ter objetivos e estratégias consistentes sem a utilização de cenários contextualizando sua problemática; e não obterá êxito se, mesmo com objetivos, políticas, estratégias ou missão e cenários, esses elementos não forem compartilhados pelos interessados (*stakeholders*) e tomadores de decisões (*made decisors*).

Ao longo do estudo das dez escolas de formação de estratégia segundo Mintzberg (2000), percebe-se que os conceitos de política e estratégia permeiam todas elas, não sendo a “política” assunto exclusivo da escola Política de formação de estratégia. Em qualquer dos modelos das escolas de formação de estratégia conforme Mintzberg (2000) entende-se que política refere-se a princípios de ação, propostas para dar uma direção própria a tudo o que se faz na organização. Entende-se a necessidade da definição de políticas no planejamento estratégico porque, por mais precisos que sejam os diagnósticos e prognósticos estratégicos, nem todos os eventos portadores de futuro podem ser percebidos ou previstos para constar no plano, havendo sempre coisas que acontecem fora e além dos objetivos propostos. Portanto, a elaboração de políticas é a tentativa de abarcar de modo mais amplo todas as ações da organização. A ideia que surge, em qualquer dos modelos estudados, é que todas as ações que se realizem, em quaisquer níveis da organização, sejam orientadas pelas políticas escolhidas.

Decisões estratégicas são decisões de alto risco, pois, quase sempre, são tomadas em condições de incerteza, e, nessas condições, os fatores que interferem são sempre imprevisíveis, subjetivos e incontroláveis. A própria dificuldade na tomada de decisão estratégica lhe confere grande importância e valor, pois é um processo reconhecidamente complexo e que causa verdadeira revolução no cenário organizacional.

Em alguns estudos da década de setenta no Brasil, a palavra *decisão* era, de forma equivocada, quase que considerada sinônimo de gerência e de planejamento. Hoje se sabe que, embora a decisão esteja presente em todas as fases do processo administrativo, ela não pode ser confundida com a administração em si. Talvez, essa confusão conceitual entre

decisão e gerência tenha origem no fato de que a maior parte do tempo dos gestores é gasta no processo decisório, e a ação gerencial só se concretiza no momento em que ele decide. O que se espera do gestor é que ele seja um tomador de decisões, e não um mero executor.

Observa-se que, a cada dia que passa, as organizações ficam menos propensas a ter seus processos modelados, planejados e monitorados, operando dentro de certa informalidade, sem que se possa avaliar qualquer nível de serviço ou eficiência, dentro dos parâmetros formulados pela ciência administrativa. Talvez devido aos elevados custos advindos dessas atividades, talvez pela inexistência de pessoal qualificado para tanto. O fato é que tal situação se agrava com a turbulência e a velocidade das mudanças, que, se não impossibilitam, pelo menos dificultam a coexistência de processos de avaliação e planejamento, com base em sistemas de informações minimamente confiáveis. Esse problema estratégico (porque impacta sensivelmente em qualquer estratégia de desenvolvimento institucional) produz como consequência um contexto no qual os fatos na organização são cada dia mais difíceis de explicar pelos meios racionais e científicos. Avaliações e planejamentos com base em cenários, em diagnósticos, em previsões e prognósticos nem sempre são objetivos e racionais. Percebe-se que as teorias e ferramentas que auxiliaram os gestores no processo decisório em ambientes estáveis estão obsoletas e perderam a credibilidade.

Assim, conforme observado pelo estudo das escolas de formulação de estratégia segundo Mintzberg (2000), na década de sessenta o planejamento estratégico, enquanto tecnologia, surgiu em um contexto em que o paradigma predominante na teoria gerencial consistia em valorizar ao máximo as decisões racionais, como forma de dominar a incerteza do ambiente.

Esse instrumento propiciou o aperfeiçoamento dos métodos racionais da ação administrativa para conseguir maior eficácia e obter eficiência na elaboração de cenários futuros alternativos, mas fracassou pela turbulência ambiental, pela globalização da economia, pelas redes de comunicação em tempo real e pela pressa característica da cultura ocidental capitalista, na qual o imediatismo do lucro rejeita a busca por resultados melhores e de longo prazo, pretendidos pelo planejamento estratégico.

A possibilidade de informações e comunicações instantâneas e em larga escala traz como consequência o desafio de usar o conceito de tempo e espaço de maneira totalmente diferente. Atualmente o gestor deve ser capaz de pensar em longo prazo, de visualizar o futuro, mas só pode decidir e agir no presente, deve ter visão global, saber o que se passa no

mundo e como esses eventos interferem no seu negócio, mas sua amplitude decisória é mínima, restrita quase sempre à sua organização.

Portanto, com base em qualquer das escolas adotadas, em função da cultura e do perfil dos sujeitos partícipes dos macroprocessos de avaliação e planejamento, para o desenvolvimento institucional há que se agregar informações de qualidade, em tempo hábil, para a tomada de decisões em torno de objetivos, políticas, estratégias e recursos disponíveis e compartilhados. Essa complexidade não pode ser tratada de forma simples e isolada, pois ultrapassa a mera competência técnica dos decisores e necessita tanto do suporte das tecnologias da informação, quanto da participação ativa e comprometida do corpo social da Universidade. Assim, justifica-se como necessário este estudo com base nos modelos de Mintzberg, visando compreender seus requisitos essenciais que, quando desconsiderados, aumentam as experiências fracassadas, dificultando assim a realização de qualquer plano de desenvolvimento institucional, qualquer que seja a missão ou estratégias empregadas na perspectiva de possibilitar que a Universidade evolua da organização à instituição.

### 2.1.6.3 Teoria de Lev Vygotsky – Do Agente ao Sujeito

O desenvolvimento, de acordo com a definição mais conhecida, é precisamente uma luta de opositos. (VYGOTSKY, 2007, p. 29)

Como num movimento que trasborde e transpasse, pela transdisciplinaridade é possível identificar correlações conceituais entre o desenvolvimento institucional de universidades e as concepções teóricas da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, traçando-se um paralelo interpretativo que projete, a partir do homem, a instituição educacional, entendendo-se que ela só atinge seu desenvolvimento após integrar os processos de avaliação e de planejamento, onde e quando o desenvolvimento institucional está para a Universidade, assim como os processos psíquicos superiores em Vygotsky estão para o homem.

Desse modo, através de um paralelo de semelhanças, procurar compreender o desenvolvimento institucional como um processo, e não como um estado, de evolução contínua em que, tanto o homem, enquanto sujeito social do sistema educacional, quanto a instituição universitária buscam esse desenvolvimento, de forma interdependente, um em interação com o outro ao longo de seus ciclos vitais, históricos e sociais.

Ao apresentar as principais concepções teóricas de Vygotsky (1996a, 1996b, 2007, 2008), pela transdisciplinaridade, se pretende extrapolar e explorar o fenômeno *desenvolvimento institucional* de universidades como possibilidade que será mais bem compreendida interpretando-se “extrapolar” no seu sentido etimológico, como um processo através do qual se infere o comportamento de um elemento fora de seu domínio de origem (domínio real), num outro domínio específico (domínio potencial), mediante pressupostos sobre o comportamento desse elemento, naquele domínio potencial.

Como apresentado a seguir, essa concepção de domínios real e potencial não tem o mesmo significado de “Zona de Desenvolvimento Proximal” proposta por Vygotsky (2007, p. 97), mas possui a mesma lógica.

Em ambos os domínios (real e potencial), o elemento diz respeito ao objeto “Desenvolvimento”, enunciado como um processo (e não como um estado) de evolução contínua em que, tanto o homem (sujeito do sistema educacional) quanto a instituição (Universidade), de forma interdependente, cada qual em interação com o outro e ao longo de seus ciclos vitais, históricos e sociais, busca esse desenvolvimento.

Mas é necessário compreender que tanto a evolução desse homem quanto a evolução dessa instituição apresentam características comuns, como a não linearidade e a complexidade, e que, portanto, assim como em Vygotsky, essa evolução se dá em dimensões da existência humana (a afetiva, a cognitiva, a social e a motora), na existência da Universidade, essa evolução ocorre em suas dimensões institucionais <sup>26</sup>.

Compreendendo que as dimensões da existência humana (conforme Vygotsky) e as dimensões institucionais (conforme o Sinaes) são interdependentes e, portanto, mutuamente influenciáveis, resta a seguinte questão:

É possível articular as concepções teóricas de Vygotsky com o desenvolvimento institucional de universidades?

Nesta tentativa exploratória, criam-se possibilidades para a definição de um modelo de desenvolvimento institucional de Universidade, orientado a partir das concepções sócio-históricas propostas por Vygotsky, um dos autores que, na atualidade, é referência na fundamentação do trabalho educacional.

#### 2.1.6.3.1 As concepções teórico-epistemológicas de Vygotsky

Vygotsky fundamentou sua teoria no desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio-histórico, destacando o papel da linguagem e da aprendizagem na questão central da aquisição de conhecimentos pela interação sujeito-meio.

Assim, o homem, como sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas através da mediação por outros sujeitos.

Para tanto, o homem desenvolveu um recurso necessário para essa mediação: a linguagem. Como sistema simbólico dos grupos humanos, a linguagem propiciou uma evolução qualitativa da espécie, fornecendo os conceitos, as formas de organização social e a mediação entre o sujeito e o conhecimento, sendo por meio dela que as funções mentais superiores (memória, pensamento) são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

---

<sup>26</sup> De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei N.º 10.861, de 14 de abril de 2004, as IES se estruturam em dez dimensões: Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; Política para o Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Extensão; Responsabilidade Social da Instituição; Comunicação com a Sociedade; Políticas de Pessoal e de Carreiras; Organização e Gestão da Instituição; Infraestrutura Física; Planejamento e Avaliação Institucional; Políticas de Atendimento aos Estudantes e Egressos; e Sustentabilidade Financeira. Conforme proposto nesta tese, é necessária a inclusão de mais uma dimensão no Sinaes: Política de Desenvolvimento e Formação Continuada de Docentes.

E assim essas funções mentais superiores são transmitidas pela cultura, a qual fornece ao sujeito os sistemas simbólicos que possibilitam construir e interpretar seu mundo real.

Nesse processo de construção e interpretação do mundo real, a internalização é fundamental para o desenvolvimento psicológico, pois envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna. E assim, de interpessoal, se torna intrapessoal.

É nessa internalização que ocorrem os processos de pensamento como lembranças (memória), percepção e atenção, que, enquanto função mental, tem origem na motivação, no interesse, na necessidade, no afeto e na emoção.

Para promover o desenvolvimento humano e de suas capacidades cognitivas, a escola se posiciona como espaço de intervenção pedagógica intencional, através do professor, e a este, por sua vez, compete interferir no processo como mediador, diferentemente de situações informais, nas quais a criança aprende por imersão no ambiente cultural. Assim, é função da escola e do professor provocar avanços nos estudantes, via concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao observar a ZDP, o professor pode orientar o aprendizado do estudante no sentido de adiantar o seu desenvolvimento potencial, tornando-o desenvolvimento real. A internalização das atividades cognitivas leva ao aprendizado, que gera o desenvolvimento. Desenvolvimento este realizado através do aprendizado.

Assim, conforme Pascual e Dias (2004, p. 113), o principal objetivo do projeto científico de Vygotsky era estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano, procurando compreender a trajetória do *desenvolvimento psíquico humano* em relação a quatro planos interligados:

1. **O plano filogenético** (origem da espécie): Estudo da evolução fisiológica do sistema nervoso do homem e da evolução histórica de sua interação com a natureza, visando compreender as ações cognitivas realizadas pelo homem, pois o comportamento da criança se revela no comportamento dos símios e do homem primitivo.
2. **O plano sociogenético** (origem da sociedade): Estudo da situação histórica e social das pessoas, que as liga através da fala com os outros homens.
3. **O plano ontogenético** (origem do homem): Estudo das características próprias do desenvolvimento do homem, que lhe proporcionaram, por

exemplo, a bipedia, a visão binocular frontal, a fala, a capacidade de agarrar com o polegar e outras características físicas e psíquicas.

4. **O plano microgenético** (origem do indivíduo único): Estudo no qual se analisa, no homem, a forma peculiar com que os processos psíquicos adquirem as condições internas.

Através desses planos, Vygotsky entendia que o desenvolvimento humano é um longo processo marcado por saltos qualitativos, que ocorrem em três momentos:

1º Do plano filogenético para o plano sociogenético:

Da Espécie para a Sociedade

2º Do plano sociogenético para o plano ontogenético:

Da Sociedade para o Homem

3º Do plano ontogenético para o plano microgenético:

Do Homem para o Indivíduo

Historicamente, dos primórdios até os dias atuais, compreender a sociedade e o homem tem sido o objetivo da Filosofia e de ciências como a Economia, a Ciência Política, a Psicologia e a Sociologia. Assim, com esse mesmo objetivo, o projeto científico socioconstrutivista de Vygotsky, inserido no contexto social e político de sua época (a crise do capitalismo imperialista europeu e da sociedade burguesa, que culminou com a primeira revolução socialista na Rússia), apoia-se nos princípios teóricos do Materialismo histórico-dialético da filosofia de Marx e Engels, que colocam as relações dos homens com a natureza e entre si como *fundamento da realidade social, que se transforma dialeticamente segundo a tríade tese-antítese-síntese*, utilizando-se do construto filosófico hegeliano para compreender a evolução dessa sociedade e desse homem.

Também historicamente, instituições de educação (desde as mais antigas escolas gregas, passando pelas medievais europeias, até as universidades contemporâneas) têm sido o *locus* nessa busca de compreensão e invenção da sociedade e do homem.

Atualmente, no mundo inteiro, governos e universidades já compreendem que os processos de planejamento e de avaliação institucional formulam estratégias capazes de promover o desenvolvimento institucional. Essa compreensão geral se embasa no fato de que o simples crescimento vegetativo da Universidade compromete a qualidade de sua contribuição à sociedade.

No âmbito atual da educação superior brasileira, o Sinaes se apresenta como estratégia plena para promover, para além do controle estatal da Universidade, o desenvolvimento institucional, sob algumas perspectivas, em tríades dialéticas como:

- A Sociedade, articulada pelo Estado, onde a Universidade está inserida e é regulada;
- O Gestor, o Estudante e o Professor;
- A Autoavaliação, a Avaliação Externa e a Meta-avaliação.

Assim, extrapolando, é possível analisar a Universidade, sob a perspectiva *vygotskyana* dos planos filogenético (análise da evolução do sistema e seus subsistemas historicamente determinados por suas interações com a sociedade e com o homem), ontogenético (análise das características próprias do desenvolvimento da Universidade que formam sua identidade e o perfil de seus sujeitos enquanto corpo social), sociogenético (análise da evolução histórica da situação socioeconômica de seus sujeitos enquanto corpo social) e microgenético (análise dos perfis dos sujeitos da Universidade quanto às suas peculiaridades, vocações e culturas).

#### 2.1.6.3.2 A formação dos processos psíquicos superiores

Funções superiores como sensação, percepção, atenção, memória, imaginação e linguagem constituem-se em um sistema cuja função central é o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos. Esses complexos mecanismos psicológicos diferenciam o homem dos animais e o torna capaz de pensar, planejar, tomar decisões, solucionar problemas.

Assim, as funções superiores são de natureza cultural, concebidas como transformações qualitativas que ocorrem na articulação entre fatores externos e internos, sendo no contexto da interação social e histórica que o homem se apropria e internaliza instrumentos e signos, e, através da interação ou cooperação social, com o uso de instrumentos psicológicos, é que se estruturam as funções psicológicas superiores do homem, conforme Vygotsky.

Para Vygotsky, é na ausência de um sistema de signos (linguísticos ou não) que somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado se torna possível. Assim, a



comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão efetiva do que propriamente comunicação. Como exemplo apresentado por Vygotsky, tem-se o ganso amedrontado que, ao pressentir subitamente algum perigo, alerta o bando inteiro com seus gritos, porém não está informando aos outros aquilo que viu, mas, tão-somente, contagiando-os com seu medo.

Uma Universidade com cultura superior em gestão se caracteriza pela articulação entre planejamento e avaliação institucional e não possui instrumentos rudimentares e comunicação primitiva. Ao contrário, seu sistema de planejamento e avaliação é dotado de recursos sofisticados de comunicação, como um sistema de informações que apresenta aos sujeitos os estados e tendências de cada uma de suas dimensões, num ambiente dinâmico de incertezas e mudanças permanentes, onde ameaças podem ser mitigadas, oportunidades aproveitadas, fragilidades superadas e fortalezas potencializadas na Universidade.

Paralelamente à concepção vygotskyana, compreende-se que a promoção de processos avaliativo-reflexivos na Universidade são formas superiores de estimular seu desenvolvimento institucional.

Também, conforme Vygotsky (2007), ao longo do processo de desenvolvimento, o homem deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real e, conforme Pascual e Dias (2004, p. 118), a criação de *sistemas simbólicos*, fornecidos pelo grupo cultural, dá sentido aos objetos do sistema institucional.

Analogicamente, no estágio de seu desenvolvimento inicial, a Universidade assume um modelo de gestão institucional com base em modelos externos e comuns a várias instituições, mas, ao longo de sua evolução e com base nas adaptações desses modelos, desenvolve uma linguagem própria que é compartilhada e dominada por todos os sujeitos.

Ainda segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano integral só ocorre mediado por relações sócio-históricas, culturalmente determinadas:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal termina por transformar-se em outro interpessoal. No desenvolvimento da cultura da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em âmbito individual: primeiro entre pessoas – interpsicológica – e depois, no interior da própria criança – intrapsicológica. Isto pode ser aplicado igualmente à atenção voluntária à memória lógica e à formação de conceitos.

Porque todas as funções superiores se originam das relações entre seres humanos. (VYGOTSKY, 2007, p. 93-94)

Nessa concepção, depreende-se que a prática sistemática da avaliação interna e da avaliação externa da Universidade, articuladas para o planejamento do seu desenvolvimento institucional, e a meta-avaliação desses processos, como momento de reflexão epistemológica sobre a avaliação e o planejamento institucional, propiciam, como consequência, a evolução das funções, das dimensões e dos sujeitos.

Ao discutir os problemas do método na análise das funções psicológicas, Vygotsky estabelece três princípios formadores da base desse método:

1º Analisar o processo, e não objetos:

Propondo uma análise do processo em oposição a uma análise dos objetos;

2º Explicar, e não descrever:

Propondo uma análise que revele as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não apenas descritiva;

3º Comportamento fossilizado:

Propondo uma análise do desenvolvimento que reconstrua todos os pontos e retorne à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Com base nesses três princípios, o método de Vygotsky tem como resultado do desenvolvimento não uma estrutura puramente psicológica (como a psicologia descritiva), nem a simples soma de processos elementares (como considera a psicologia associacionista), mas uma forma qualitativa nova que aparece no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 63-69).

Refletindo sobre a avaliação institucional da Universidade, é possível verificar empiricamente que esses três princípios do método de Vygotsky podem ser empregados, se for considerado que a estrutura que se procura desenvolver é a própria Universidade.

Na exposição de seu método e teoria, Vygotsky diferencia os *processos psíquicos superiores* dos *processos psíquicos elementares*, pelas seguintes qualidades:

*1<sup>o</sup> – A internalização das atividades psíquicas, inscritas no contexto social e historicamente realizadas, constitui o aspecto idiossincrático da psicologia humana.*

À luz dessa primeira diferença de qualidade dos *processos psíquicos superiores* em relação aos *processos psíquicos elementares* no homem, por analogia é possível compreender que, na Universidade há uma espécie de “mente” simbólica, socialmente representada por seus sujeitos, mas percebida, sentida e reagida de maneira própria por cada um desses sujeitos. Pode-se dizer que essa “mente” simbólica seria a cultura da Universidade. Assim, entende-se que uma cultura que respeita as várias características individuais que formam a identidade da Universidade é superior; enquanto que aquela cultura institucional que tenta homogeneizar a compreensão sobre uma realidade, como algo que existe como verdade única, apresenta-se como um processo primário, elementar, pois a realidade é rica em perspectivas, verdades e significações, conforme cada sujeito.

*2<sup>o</sup> – Controle consciente do processo psíquico por parte de quem o realiza.*

Os sujeitos só incorporarão os processos de planejamento e avaliação institucional quando estes lhes fizerem sentido em seus contextos, motivando-os não pelo dever de fazê-los, mas pelo direito de desejá-los. Assim, a comunicação e a sensibilização sobre a necessidade desses processos para o desenvolvimento institucional da Universidade é fundamental na conscientização e na compreensão sobre as consequências da adoção, ou não, dessas estratégias de desenvolvimento da Universidade.

*3<sup>o</sup> – Ação intencional de quem usa o processo psíquico.*

A intencionalidade do desenvolvimento da Universidade deve ser entendida como vontade, desejo, propósito, plano e deliberação dos sujeitos. Qualquer intenção oculta (“segunda intenção”) detectada pelos sujeitos, nos discursos oficiais da Universidade, com palavras vazias e retóricas que evidenciem dissonâncias entre pensamento e ação, promoverá rapidamente o fracasso de qualquer estratégia.

*4<sup>o</sup> – Liberdade da pessoa em relação ao momento e ao espaço da ação executada.*

Quando os sujeitos, através do processo de planejamento, adotam uma postura prospectiva, qualquer atividade a ser realizada no futuro será antecipada, e, desse modo, liberta-os do tempo e do espaço limitados.

Ainda segundo Pascual e Dias (2004, p. 120), a *internalização* de produtos culturais e a formação de processos psicológicos superiores, ambos realizados através da *lei da dupla formação*, remetem à outra ideia fundamental que compõe o arcabouço teórico vygotskiano: Interação. Construir conhecimentos significa, pois, agir com outras pessoas, e, em sendo assim, o construtivismo se transforma em socioconstrutivismo, porque as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo, mas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, e, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender a suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Portanto, é nessa interação histórico-dialética da Universidade com a sociedade, entre o coletivo e o individual, entre o ambiente interno e o externo da Universidade, entre suas ameaças e oportunidades, suas fraquezas e fortalezas, que emerge, com contradições e conflitos, através dos processos de planejamento e avaliação, o desenvolvimento institucional.

#### 2.1.6.3.3 A linguagem e o pensamento

Quanto às raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2008) considera que a linguagem é o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade, pois, sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Conforme Pascual e Dias (2004, p. 120), a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos, cujas funções básicas são o intercâmbio social e o pensamento generalizado:

[...] por um lado, os indivíduos de um mesmo grupo social trocam entre si ideias, pensamentos, gostos e etc., isto é, algo que está dentro deles – intercâmbio social –, todavia, a troca é possível porque o grupo social elaborou códigos comuns de comunicação – pensamento generalizado. Quando uma aluna comunica ao professor (intercâmbio social) que não encontrou o sujeito da frase proposta, o professor entende o que ela quer dizer (pensamento generalizado).

Assim, para Vygotsky (1996a, p. 102) a linguagem é o motor do pensamento, contrariando a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Vygotsky argumenta que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem, de forma sequencial.

Através dessa explicação constata-se que o processo de planejamento do desenvolvimento da Universidade é permeado de significados sobre o processo de avaliação institucional. Não obstante a significativa participação dos sujeitos e a intensa comunicação sobre esse processo, os efeitos de aprendizado e desenvolvimento da Universidade têm sido frustrantes.

É possível que os resultados desse processo – avaliados em algumas universidades pelo autor como pífios – tenham como explicação o fato de que as atividades de avaliação, quando ocorrem, se resumem a um “levantamento democrático e tecnológico de percepções” sobre objetos nem sempre relevantes.

E os resultados desses levantamentos são as estatísticas e gráficos que não comunicam significados, mas apenas descrições, sem a devida interpretação do fenômeno “analisado”.

E não havendo reflexão coletiva sobre o processo e seus resultados, apenas cumpre-se uma exigência burocrática e legal. Sem reflexão, sem compreensão... e sem pensamento. Portanto, para Vygotsky (2008), há uma estreita relação entre pensamento e linguagem. É através da linguagem que o homem aprende a pensar. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é instrumento de relação com o outro, e, por isso, é importante na constituição do homem como sujeito.

Com esses conceitos em Vygotsky, pode-se entender por que o desenvolvimento institucional, mesmo com consistentes estratégias de planejamento e avaliação, sofre descontinuidade e atinge pequenos resultados. A Universidade, como organização que ainda não se consolidou como instituição, possui evidente fragilidade cultural<sup>27</sup>, que conspira para essa situação tão desfavorável para ela e para a sociedade.

É possível verificar que, nos ambientes onde há essa fragilidade cultural, o discurso, além de difuso, é confuso, permeado por inconsistências na linguagem que pretende

---

<sup>27</sup> Cultura entendida pelo autor como conjunto de características humanas que não são inatas, que se criam, se preservam ou se aprimoram através da comunicação e da cooperação entre indivíduos em sociedade. Também é categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta, ao mesmo tempo em que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história.

(sem conseguir) comunicar os processos e propósitos do desenvolvimento institucional da Universidade.

Assim, a cultura, nesse estado de fragilidade, fragmenta a Universidade e seus sujeitos. E essa situação de descontinuidade, devido à fragilidade cultural, não se resolve com transformações de políticas de governo em políticas de Estado. Mesmo assim fragilizada, a cultura é mais forte do que grupos sem representatividade no poder, que, ao não conseguir articular a linguagem da inteligência e refletir sobre suas práticas, desarticulam a avaliação do planejamento institucional, numa tentativa desastrosa de sobrevivência, em detrimento da Universidade.

#### 2.1.6.3.4 O desenvolvimento e o aprendizado

Ao longo da teoria de Vygotsky, é possível observar que a interação social no processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre esses sujeitos. Essa interação social, existente em todo o processo de aprendizagem, leva ao conceito mais peculiar do socioconstrutivismo, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Conforme Vygotsky (2007, p. 97), Zona de Desenvolvimento Proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Esse conceito de ZDP pode ser transposto para um modelo de planejamento institucional prospectivo, no qual a Universidade possuiria um Nível de Desenvolvimento Potencial, além de seu Nível de Desenvolvimento Real. Assim, em vez de buscar pela avaliação institucional diagnóstica, obtendo uma compreensão da situação atual da Universidade, e articular seu planejamento projetivo (do presente, projetar o futuro desde o passado), seria buscado, através de uma nova abordagem para a avaliação institucional, o potencial da Universidade, formulando-se estratégias (objetivos, planos, programas e projetos) para atingi-lo num futuro iminente (do futuro para um quase presente).

Segundo Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser visto por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está

aprendendo e poderá aprender. Desse modo, entende-se que o Nível de Desenvolvimento Real é determinado pela capacidade da criança para resolver problemas de forma autônoma, enquanto que o Nível de Desenvolvimento Potencial é definido pela capacidade da criança para solucionar problemas com ajuda de alguém mais experiente.

As aprendizagens que ocorrem na ZDP levam a criança a se desenvolver ainda mais, ou seja, aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, razão pela qual se diz que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

Mas não havendo reflexão coletiva sobre os processos de planejamento e avaliação institucional e seus resultados, não há ensino nem aprendizagem, muito menos desenvolvimento institucional. Nem se chega a conhecer a Zona de Desenvolvimento Real da Universidade... E o que se dirá sobre sua oculta, distante e desconhecida Zona de Desenvolvimento Potencial?

#### 2.1.6.3.5 O desenvolvimento institucional de universidades

De acordo com Consolaro (2000, p. 21), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior evidencia que a Universidade que adentra o século XXI com cultura consolidada se fundamenta nos seguintes princípios:

- a) Consciência do papel da Universidade para desenvolvimento sociocultural e econômico;
- b) Funções da Universidade devem englobar: ética, autonomia, responsabilidade e ação prospectiva;
- c) Igualdade de acesso;
- d) Adequação entre a Universidade e a sociedade;
- e) Cooperação com o mundo do trabalho e com a sociedade;
- f) Necessidade de avaliação interna e externa à Universidade.

Portanto, o desenvolvimento institucional de universidades com base nesses princípios pressupõe a escolha de um modelo e seus processos, adotando como fonte primária de informação o processo avaliativo, e como objetivo o aperfeiçoamento de seu sistema decisório pelo processo de planejamento. Ambos os processos devem ser participativos e coerentes com a missão e os objetivos institucionais.

Um bom modelo de desenvolvimento institucional de universidades possibilita compartilhar o sentido de sua missão e objetivos institucionais, onde processos operacionalizem os meios para atingir os fins, obtendo-se a pertinência e a qualidade institucional da Universidade.

Compreende-se também que o desenvolvimento institucional de universidades se realiza pela articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), e que, sem essa articulação, o manifesto através de um posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do ser humano, que assegure o cumprimento das políticas e ações da Universidade, estará comprometido com o fracasso.

Entende-se, assim, que o PDI, o PPI e o PPC são muito mais do que documentos técnico-burocráticos para a regulação e controle da Universidade pelo Estado. São instrumentos de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento humano, com formação de alta qualidade de seu corpo social (estudantes, professores, técnico-administrativos e gestores) através do desenvolvimento institucional da Universidade. Esse é o sentido que se articula numa proposta de desenvolvimento institucional da Universidade, com o paradigma Sociointeracionista, histórico e cultural, conforme Vygotsky: o do desenvolvimento humano.

Desse modo, o desenvolvimento humano, como estratégia de desenvolvimento social e institucional, poderá transformar a sociedade e Universidade do dever, numa sociedade e Universidade do querer.

#### 2.1.6.3.6 Uma síntese das concepções de Vygotsky

Conforme demonstrado, é possível articular as concepções de Vygotsky com o desenvolvimento institucional de universidades, desde que:

- A avaliação institucional seja compreendida como um instrumento do planejamento do desenvolvimento da Universidade;
- Os sujeitos desse desenvolvimento institucional, através do planejamento e da avaliação, tenham uma compreensão multirreferencial, transdisciplinar e global da Universidade;
- A reflexão coletiva sobre os processos de planejamento e de avaliação institucional e seus resultados, seja incorporada como prática permanente, de modo que se busque através da visão prospectiva visualizar a “Zona de Desenvolvimento Proximal” da Universidade.

Desse modo, através das concepções teóricas de Vygotsky, é possível compreender que o processo de formação de conceitos remete às relações entre pensamento e linguagem, à internalização mediada pela cultura e ao papel da Universidade na transmissão



de conhecimento. Assim sendo, para que se consiga articular o desenvolvimento institucional de universidades (formando-se conceitos), é necessário trabalhar a cultura e o conhecimento desses processos, junto aos sujeitos.

É de se compreender também que as funções psicológicas superiores, como a memória e a linguagem, são construídas ao longo da história social do homem e de sua relação com o mundo. Portanto, provenientes de ações conscientes e intencionais dependentes de processos de aprendizagem. Isso indica que modelos que comuniquem os processos de planejamento e avaliação são necessários para uma compreensão coletiva, traduzindo-se numa linguagem de resultados e propósitos.

Conforme Vygotsky, o conhecimento do homem é construído a partir de processos sócio-históricos em que não há acesso direto aos objetos (mediação), mas a recortes da realidade constituídos a partir de sistemas simbólicos elaborados pela própria humanidade em sua história. Portanto, no contexto da Universidade, há que se dar ênfase na mediação e integração dos vários recortes dos processos de planejamento e avaliação institucional.

Paralelamente ao entendimento de que o fornecimento de conceitos, formas de organização do real, estruturando a mediação entre sujeito e objeto dos conhecimentos, é dado pela linguagem, que funciona como um sistema simbólico representativo, observa-se que o conhecimento da realidade da Universidade é insuficiente, e que um conhecimento prospectivo é inexistente, pois algumas vezes, sujeitos e objetos nem sequer estabelecem qualquer diálogo.

Mas, se em Vygotsky a cultura fornece aos sujeitos os sistemas simbólicos representativos da realidade que facilitam a compreensão e interpretação do mundo real, o que se pode esperar de uma cultura na qual o planejamento está apartado da avaliação na Universidade?

Assim como em Vygotsky há dois níveis de desenvolvimento (o real e o potencial), o primeiro referindo-se ao que a criança faz por si própria, e o segundo se realizando a partir da capacidade de aprender com as outras pessoas, analogamente, a Universidade como instituição do saber deve compreender que seu desenvolvimento não acontecerá enquanto não promover o desenvolvimento de seus sujeitos.

Em Vygotsky, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial forma a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à potencialidade de aprender, ou ainda o que existe entre o que a criança pode aprender por si mesma e o que ela pode fazer a partir da orientação e intervenção de um adulto. Assim, identificar uma Zona de Desenvolvimento

Proximal seria uma estratégia de planejamento prospectivo para o desenvolvimento institucional da Universidade.

O desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, segundo Vygotsky, resulta do processo de internalização da interação social com os subsídios provenientes da cultura. Desde cedo, os processos e instrumentos de planejamento e de avaliação devem ser internalizados na Universidade, de modo que se tornem práticas incorporadas culturalmente, visando à prestação de contas à sociedade.

Em qualquer ambiente humano, sujeitos não são apenas ativos, mas interativos, porque seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações intra e interpessoais. Na Universidade, seus sujeitos precisam dar valor ao processo avaliativo e ao planejamento institucional. O contexto educacional possibilita perceber que a Universidade é o local onde há intencionalidade na intervenção pedagógica e que isso promove o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente, o professor interfere objetiva, intencional e diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante.

Essa intencionalidade da intervenção pedagógica na Universidade deve-se manifestar no seu PPI e demais instrumentos e documentos. O grau de articulação e sintonia entre PDI, PPI e PPC pode ser um indicador da velocidade do desenvolvimento da Universidade. Assim como o estudante é percebido como aquele que aprende os valores, linguagem e o conhecimento que seu grupo social produz a partir da interação com o outro (no caso, o professor), também a Universidade deverá incorporar valores, linguagem e conhecimentos dentre seus sujeitos, e então a aprendizagem será entendida como fundamental ao crescimento, adaptação e desenvolvimento dos sujeitos em permanente interação social, responsáveis pelos destinos da Universidade.

Segundo o sociointeracionismo proposto por Vygotsky, o papel dos fatores internos e externos ao desenvolvimento varia conforme o ambiente, privilegiando assim o ambiente social, além de que o desenvolvimento humano não aceita uma visão única sobre desenvolvimento.

Quanto à construção do conhecimento, Vygotsky argumenta que este procede do social para o individual, ao longo do desenvolvimento, sendo mediado pelo interpessoal antes de ser internalizado. Assim como a linguagem e o pensamento, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos interdependentes desde o nascimento do homem.

Como em Vygotsky, é necessário compreender que a linguagem é função central para o desenvolvimento cognitivo, pois dá forma definida ao pensamento,

possibilitando o uso de signos como instrumentos das atividades psicológicas, proporcionando, portanto, que o desenvolvimento humano se dê através de processos de interação e mediação social entre sujeitos.

## 2.2 SOBRE UM NOVO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A concepção do autor sobre o desenvolvimento institucional, representada nos modelos que propõe nesta tese, formula-se pela articulação entre dois elementos-chave: a sociedade e a Universidade.

Nessa concepção, a sociedade é compreendida como na sociologia: um corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, embasada no agrupamento de sujeitos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, de distribuição e de consumo, sob um dado regime político, obedientes a normas, leis e instituições necessárias à reprodução e sustentação dessa sociedade.

Quanto à Universidade brasileira contemporânea, consideram-se três elementos como representações que se tornam referências nessa concepção de desenvolvimento institucional: o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Plano e projetos que direcionam suas ações estratégicas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão indissociáveis, conforme originalmente propugnado pela ANDES/SN como:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Cadernos Andes nº 2. Edição especial, atualizada e revisada. Proposta da Andes/SN para a Universidade Brasileira, 1996, p. 17. A primeira versão da proposta da Andes data de 1982. Em julho de 1986, foi aprovada outra no Conselho Nacional das Associações de Docentes – Conad, A Proposta das ADs (Associações de Docentes) e da Andes (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) para a Universidade Brasileira.

Indissociabilidade que também se fundamenta como princípio do modelo proposto neste estudo, porque foi identificada como primeiro requisito ou proposta de uma Universidade que quer justificar sua existência<sup>29</sup>.

Desse modo, a articulação entre a sociedade e a Universidade parte da premissa de que o desenvolvimento institucional da Universidade se manifesta como processo evolutivo, com movimentos e deslocamentos graduais, progressivos e regressivos, no sentido de que os Projetos Pedagógicos dos Cursos, guiados pelo Projeto Pedagógico Institucional, coerentes e articulados com o Plano de Desenvolvimento Institucional, se traduzam em benefícios ao corpo social da Universidade e à sociedade, sempre buscando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, esses benefícios, oriundos do estágio de desenvolvimento institucional da Universidade, refletem sua qualidade organizacional e sua pertinência social. Com essas concepções, estrutura-se um modelo, em quatro níveis para análise institucional, onde o desenvolvimento da Universidade está associado à realização de seus objetivos institucionais, porque são esses que levam a Universidade a cumprir sua missão na direção da visão do seu futuro e da sociedade.

Esse modelo possibilita aos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento institucional da Universidade, formularem e, especificamente, reformularem questões e problemas que eles têm dificuldade de enunciar, e que, quando enunciarem, possam fazê-lo através de suas próprias concepções críticas, na perspectiva de que, por suas intenções, estão em busca de respostas, por variados caminhos, de variados ângulos, que lhes possibilitem compreender determinado tema, com domínio de certa complexidade, fazendo assim emergir os sentidos que os auxiliarão nos encaminhamentos que entendem e desejam como mais racionais.

Mas a dificuldade para isso surge na incapacidade de elaboração de construtos como cenários que representem futuros alternativos, de tal forma que haja um planejamento prospectivo articulado com uma avaliação pragmática, os quais, com frequência, indiquem onde a Universidade se situa (avaliação diagnóstica), como está caminhando (avaliação formativa) e aonde já chegou (avaliação somativa), pois é possível verificar empiricamente o desenvolvimento institucional não como estado, mas como um processo, e, por isso, com essa compreensão, não é possível abrir mão da dimensão histórica da Universidade. Dependente de

---

<sup>29</sup> Conforme pesquisa realizada para este estudo e apresentada no capítulo 3, subitem “3.2.2 Sobre a missão da Universidade brasileira e sua (im) pertinência”.

representação histórica, mas de natureza estática em sua representação arquitetônica, como poderia qualquer modelo vir a representar um processo de desenvolvimento institucional de Universidade? E como verificar empiricamente a validade desse modelo?

Em relação aos objetivos institucionais (quando esses objetivos existem), outra dificuldade que a Universidade enfrenta como um dos obstáculos ao seu desenvolvimento institucional é a perenidade ou efemeridade de seus objetivos institucionais em função da necessária dinâmica de diversificadas políticas governamentais, e raras políticas de Estado.

### 2.3 A DESARTICULAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO NA UNIVERSIDADE

Nos casos em que a avaliação se reduz a medida e a regularização ou a mero controle, no sentido de conformação à norma, ela é um instrumento de poder do professor, do administrador e de instâncias governamentais. Mas, diferentemente, se ela é um processo de regulação no sentido de que ajuda a compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado. (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 205)

Mas a Universidade ainda está muito distante da realidade social e mesmo da vida de seus cidadãos. Essa desconexão é perigosa para a instituição, porque, além de produzir análises e discursos vazios, promove projetos e pesquisas que não contribuem nem com o desenvolvimento institucional nem com o desenvolvimento da sociedade. Assim, é possível que, articulados, avaliação e planejamento permitam à Universidade lidar melhor com a realidade, do que com conceitos, que muitas vezes são distorcidos para atender a determinados grupos e interesses. Para que essa realidade se manifeste com clareza e propósito na Universidade, é necessário tratar com prioridade os processos e as condições da vida institucional e da sociedade. Mas o que se observa, há algum tempo, é o distanciamento da Universidade daqueles temas estratégicos para a sociedade na qual ela deveria estar inserida não apenas fisicamente.

Conjuntamente, embora a situação da Universidade tenha melhorado nos últimos cinco anos, não se observam repercussões e efeitos positivos relevantes no sistema educacional superior brasileiro, pelo menos da forma com que se tem longamente esperado.

Assim, compreende-se que na sociedade, a Universidade é também, e principalmente, um espaço político, responsável pela sustentação do senso crítico e da inteligência prospectiva, discutindo, alertando e difundindo a realidade vivida (avaliação), antecipando a realidade almejada (planejamento). E então só assim será possível, em longo prazo, evidenciar o desenvolvimento institucional da Universidade e de sua sociedade, como efeitos do fim dessas desarticulações quase generalizadas, presentes nos modelos e realidades institucionais atuais.

#### 2.4 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: BINÔMIO QUE LEVA AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE?

Se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação. Em outras palavras, a avaliação deveria dirigir seu foco central à questão dos sentidos da formação dos cidadãos e do desenvolvimento da sociedade democrática e republicana. Essas ações de formação estão sempre mediatizadas pelos conhecimentos e impregnadas de valores. (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 196)

O conhecimento sobre os desafios no fenômeno *desenvolvimento institucional* da Universidade por seus sujeitos parece apenas ser possível pela capacidade e exercício de avaliar e planejar de forma participativa e articulada. Para que esses processos imbricados, conforme o modelo proposto neste estudo, sejam consequentes, é necessário estabelecer uma relação dialógica entre a avaliação e o planejamento institucional. Assim, dando sentido e gerando conhecimento sobre a Universidade, esse binômio auxiliará na construção dos objetivos institucionais e na realização de sua missão, sendo compreendido e assumido como macroprocesso coletivo e contínuo para a institucionalização e reconhecimento da Universidade pela sociedade.

Quando se procura avaliar determinado objeto, por exemplo, o fenômeno *desenvolvimento institucional* ou a própria Universidade, pretende-se, assim, ao explorá-lo, conhecê-lo e, conseqüentemente, mostrar o objeto “como é”. Ocorre que essa avaliação, por mais precisa e poderosa que seja em desvelar a complexidade do objeto, torna-se inócua se não induz o planejamento, para se decidir “como deveria ser” o objeto, orientando as ações para esse propósito.

Assim, não serão a avaliação e o planejamento, enquanto binômio, que levarão a Universidade ao seu desenvolvimento institucional. Um conjunto de fatores e condições,

como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a própria articulação entre avaliação e planejamento certamente são fundamentais para o desenvolvimento institucional, que evolui pela realização da missão da Universidade e sua pertinência social.

A necessidade de uma avaliação e planejamento articulados reside na compreensão de que a Universidade existe num mundo dinâmico, em permanente mudança, dadas as metamorfoses do capitalismo e suas racionalidades hegemônicas nos sistemas educacionais. Assim, enquanto um processo organizativo para conhecimento-compreensão-ação contra-hegemônico, avaliar e planejar se articulam não para que a Universidade “se adapte” a essa dinâmica e assim sobreviva, mas para que reflita e haja sobre si mesma e sobre a sociedade na qual se insere, com todas as nuances e identidades assumidas num sistema massificado de educação superior. A Universidade enquanto instituição não pode ser apenas organizada ou apenas administrada. Para tanto, são necessárias novas concepções sobre o que é preciso para que a Universidade se reinstitucionalize em novos princípios e novas formas organizativas. Princípios e formas que, por exemplo, facilitem a despolarização do desenvolvimento das capitais dos estados no país, para seu interior. A avaliação e o planejamento, assim articulados, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento institucional, quando, pelo menos, gerem clareza coletiva sobre as incertezas que dissociam a Universidade de sua missão, a Universidade de sua sociedade.

Como conceber e realizar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) sem que a avaliação e o planejamento sejam processos de origem, meio e fim? Sem que haja uma dialogicidade de linguagem entre esses dois processos? Para a qualidade e a pertinência social do desenvolvimento institucional, como planejar as ações acadêmico-administrativas da Universidade sem os resultados das avaliações institucionais? Portanto, conhecimento, identidade e ação parecem ser elementos fundamentais para o desenvolvimento da Universidade, num mundo onde tudo é incerto e onde não se pode prescindir de visões multirreferenciais e da história.

Mas o que é a história? A história é transformação ao redor de algo que é conservado. Se nada é conservado, não há história. História acontece na mudança ao redor de algo que é conservado. (MATURANA, 1999, p. 84)

## **CAPÍTULO 3**

### **A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

#### **3.1 BASE TÉCNICA**

#### **3.2 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO MUNDO**

##### **3.2.1 O Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD**

##### **3.2.2 A Avaliação de Sistemas Educacionais pela OECD**

##### **3.2.2.1 Dimensão A – A Produção das Instituições Educacionais e o Impacto da Aprendizagem**

##### **3.2.2.2 Dimensão B – Recursos Financeiros e Humanos Investidos em Educação**

##### **3.2.2.3 Dimensão C – Acesso à Educação, Participação e Progressão**

##### **3.2.2.4 Dimensão D – O Ambiente de Aprendizagem e a Organização das Escolas**

##### **3.2.3 Síntese das Principais Constatações da OECD por Dimensão**

##### **3.2.4 Considerações sobre Sistemas de Avaliação e Planejamento**

##### **3.2.5 Os Cenários Futuros da Educação Superior para 2030 da OECD**

##### **3.2.5.1 Cenário 1 – Redes abertas**

##### **3.2.5.2 Cenário 2 – Servindo as comunidades locais**

##### **3.2.5.3 Cenário 3 – Novo tipo de administração pública**

##### **3.2.5.4 Cenário 4 – Educação Superior S/A**

##### **3.2.6 Crítica ao Modelo da OECD**

#### **3.3 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

##### **3.3.1 A Educação Brasileira e seu Contexto Histórico**

##### **3.3.2 As Diretrizes da Educação Brasileira**

##### **3.3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

##### **3.3.2.2 O Plano Nacional da Educação**

##### **3.3.2.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação**

##### **3.3.3 A Educação Brasileira e sua Estrutura**

##### **3.3.3.1 A Educação Básica**

##### **3.3.3.1.1 A Educação Infantil**

##### **3.3.3.1.2 O Ensino Fundamental**

##### **3.3.3.1.3 O Ensino Médio**



- 3.3.3.2 A Educação Especial
  - 3.3.3.3 A Educação de Jovens e Adultos
  - 3.3.3.4 A Educação Profissional
  - 3.3.3.5 A Educação Superior Brasileira
    - 3.3.3.5.1 A Graduação
    - 3.3.3.5.2 Os Cursos Sequenciais
    - 3.3.3.5.3 A Pós-Graduação
  - 3.3.4 O Financiamento da Educação Brasileira
    - 3.3.4.1 O Financiamento da Educação no Ensino Público
      - 3.3.4.1.1 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
      - 3.3.4.1.2 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
    - 3.3.4.2 O Financiamento da Educação no Ensino Privado
      - 3.3.4.2.1 O Financiamento Estudantil (FIES)
      - 3.3.4.2.2 O Programa Universidade para Todos (Prouni)
  - 3.3.5 A Avaliação da Educação no Brasil
    - 3.3.5.1 A Avaliação da Educação Básica
      - 3.3.5.1.1 O Censo Escolar da Educação Básica
      - 3.3.5.1.2 A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)
      - 3.3.5.1.3 A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil)
      - 3.3.5.1.4 A Prova Brasil
      - 3.3.5.1.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)
      - 3.3.5.1.6 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
    - 3.3.5.2 A Avaliação da Educação Superior
      - 3.3.5.2.1 A Avaliação pelo Sinaes
      - 3.3.5.2.2 A Avaliação pelo sistema da Capes
- 3.4 SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE E SUA (IM)PERTINÊNCIA

## CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Vivemos numa sociedade de classes onde a injustiça social tem chegado a inesperados extremos e sem que exista nenhum sinal no horizonte que permita prognosticar que, sem uma mudança radical, tão deplorável estado de coisas haverá de mudar. Nada pode ser mais imperdoável que buscar refúgio na suposta objetividade e neutralidade do saber científico para fundamentar uma atitude independente ou escapista... Essa opção, não por desacertada ou imoral, deixa de ser predominante na rarefeita atmosfera acadêmica em que se desenvolvem as ciências sociais em nosso tempo. (SOTOLONGO, 2006, p. 181)

### 3.1 BASE TÉCNICA

Refletir sobre a Universidade e seu desenvolvimento institucional em sociedades que sofrem os efeitos do atraso de seu desenvolvimento, à primeira vista parece tarefa irracional, despropositada e mesmo utópica. Uma possível utopia que, mal direcionada, certamente tem levado à barbárie da expansão quantitativa sem a mínima qualidade e pertinência social do sistema educacional e suas instituições de ensino superior. Maior barbárie quando simultânea e alternadamente tem buscado na educação a igualdade da utopia socialista com a liberdade da utopia capitalista.

Além das várias doutrinas e perspectivas a considerar, a enorme complexidade dessa tarefa reflexiva não estimula a crença na possibilidade de realizá-la de forma sistematizada, com razoável perenidade. Entretanto, é necessário buscar a plausibilidade e a coerência, a fim de que se possa superar tal desafio.

Mesmo atualmente, com a abundante produção científica sobre a Universidade, são raros aqueles estudos e reflexões que possibilitam uma compreensão completa do conjunto “Sociedade – Sistema Educacional – Universidade”. Assim, entende-se não ser possível tratar da educação superior sem compreender a representatividade, o sentido e a dinâmica da Universidade e da sociedade em que se insere.

Na premissa de que a complexidade da Universidade (técnica, científica e humana) não é sua propriedade ou característica, mas sim do caráter metodológico em seu estudo, compreende-se que qualquer estratégia para promover o desenvolvimento institucional da Universidade implica a adoção de um quadro de referências e seu respectivo sistema de análise que possibilitem avaliar e compreender suas dimensões essenciais, bem

como as relações entre estas, além de sua interação com a sociedade. Nesse sistema de análise, os aspectos do processo histórico de desenvolvimento institucional devem revelar suas contradições e desafios, como em Filho (2009, p. 1), que destaca:

Em certos momentos, haverá contradição entre o espírito burocrático do serviço público e o "*ethos*" da universidade: impessoalidade pode rejeitar talento e pluralidade; legalidade pode reprimir criatividade; economicidade pode comprometer estética e cientificidade; eficiência pode prejudicar excelência.

Em estudos sobre a Universidade, Goodlad (1995) identifica as seguintes formas de análise:

- Estudos Históricos – aqueles que abordam tanto a natureza variável da Universidade como suas ideologias e orientações;
- Estudos Fenomenológicos – aqueles que abordam a atuação concreta da Universidade e sua contribuição (reprodutora ou modificadora) para a construção da sociedade à qual pertence;
- Estudos Econômicos – aqueles que abordam os aspectos economicistas que tratam de estabelecer a relação entre custos e benefícios da Universidade, tanto para o Estado (a formação do cidadão como investimento) como para os indivíduos e a sociedade;
- Estudos de Impacto – aqueles que abordam questões que visam avaliar as mudanças de conhecimentos e atitudes derivadas da experiência universitária.

Além dessas formas de estudo sobre a Universidade apresentadas por Goodlad (1995), com base em estudos de Nóvoa (1999) considera-se ainda uma quinta forma, como os Estudos Sociológicos, que abordam questões com base em modelos políticos e simbólicos, sendo que em modelos políticos introduzem novos conceitos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle e regulação, que enriquecem a análise da Universidade; e com base em modelos simbólicos põem ênfase no significado que os diversos sujeitos educativos dão aos acontecimentos e no caráter incerto e imprevisível dos eventos mais decisivos na Universidade. Assim, esses estudos sociológicos, por meio de seus modelos políticos e simbólicos, devolveram aos sujeitos educativos o papel de protagonistas que os modelos

anteriores (racionais, recursos humanos, sistêmicos, dentre outros...) lhes tinham retirado. Para tanto, é necessário caracterizar a realidade pelo contexto em que sujeito e objeto coexistem através de suas relações, e, assim, fundamentar o presente estudo.

Nesse sentido, buscando caracterizar os modos de investigação para construção do “Polo Técnico” do presente estudo conforme Bruyne et al (1977), serão adotados métodos descritivos e correlacionais, apoiados em observações diretas e indiretas enquanto instrumentação, procurando abranger abordagens e formas de análise características dos tipos de estudo identificados por Goodlad (1995) e Nóvoa (1999), com maior ênfase numa e noutra, conforme o momento e as possibilidades de cada análise.

Assim, neste capítulo, a apresentação das principais características, definições, estatísticas, evidências e análises tem como propósito atender a certas exigências de verificação empírica no domínio da problemática, procurando demonstrar como foram encontrados e tratados os fatos empíricos, especialmente aqueles derivados da observação de realidades em espaços e tempos diversificados. Esses fatos e observações, articulados por teorias e em perspectivas transdisciplinar e multirreferencial, elaboram-se e se reelaboram formando um conhecimento sobre determinada realidade e sua problemática.

Para tanto, no presente estudo, foram adotados três procedimentos metodológicos, para apresentar as proposições para o desenvolvimento institucional da Universidade brasileira contemporânea:

- A. análise de instrumentos legais, especialmente aqueles anexos;
- B. pesquisa e análise de fontes documentais, especificamente os planos de desenvolvimento institucional de universidades brasileiras relacionadas no Anexo 4 (A Universidade brasileira e sua missão) e o relatório *Education at glance 2007*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD);
- C. pesquisa bibliográfica, conforme referenciado ao longo do estudo.

Após a apresentação da base técnica do presente estudo, são apresentados a seguir os Sistemas Educacionais no Mundo, com base nos seus principais indicadores, organizados neste estudo com base no Modelo “Context-Input-Process-Product – CIPP” de Avaliação para o Aperfeiçoamento de Stufflebeam. Após essa primeira contextualização,

apresenta-se o Sistema Educacional Brasileiro, complementando-se com uma pesquisa e análise da missão da Universidade brasileira e sua (im)pertinência.

### 3.2 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO MUNDO

É artificial separar o econômico do político.  
(Herbert José de Souza, o Betinho)

Refletir sobre a Educação em determinada realidade exige a contextualização de questões e proposições por aproximações sucessivas. Ao considerar as dimensões objetivas e subjetivas dessa realidade, através de uma visão relacional, e de um ponto mais amplo para um mais particular, e retornando, destacam-se aqueles elementos que convergem e que divergem no contexto em análise.

Nessa análise, a realidade é entendida como resultante de processos históricos e culturais de cada região, país ou continente, e, portanto, influente em seus sistemas político, econômico, social, tecnológico e, conseqüentemente, educacional.

Introdutoriamente é necessário situar, por aproximações sucessivas, o objeto de estudo como sendo a Universidade enquanto instituição de ensino superior (IES) inserida num contexto de múltiplas realidades, contradições e fenômenos, no qual a cultura<sup>30</sup> é preponderante. Essas aproximações sucessivas partem da concepção de que a Universidade, como integradora dos sujeitos nos sistemas educacionais, não está afastada de questões relacionadas ao desenvolvimento humano, suas vidas e condições socioeconômicas e culturais.

Nos sistemas destacados, as questões mais amplas, tanto mais bem são tratadas, quanto melhor é o desenvolvimento institucional da Universidade, evidenciando assim sua (im)pertinência, através dos processos de avaliação e planejamento institucional.

Assim como na avaliação e no planejamento institucionais, nas análises a seguir, os pressupostos teóricos assumidos enunciam sobre a impossibilidade de examinar o desenvolvimento institucional de um sistema ou Universidade sem considerar as condições

---

<sup>30</sup> O autor compreende “cultura” como uma categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de suas atividades psíquicas e materiais, portanto concretas, ao mesmo tempo em que intervém e modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história.

histórico-sociais de sua existência, além da necessidade de definição prévia da matriz epistêmica orientadora dos métodos e técnicas das pesquisas dessas análises.

Não apenas análises que produzam uma compreensão partindo da realidade dada e aparente (empírica), mas análises que, através de modelos, reflexões e teorias (abstrações) cheguem a uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto (concreto), como síntese de múltiplas determinações, condicionado e contextualizado no passado e no presente, de maneira que se possa formular questões sobre relevantes incertezas críticas do futuro dessa Universidade.

Para essa compreensão, as análises não descartam a lógica formal e objetiva do pensamento dedutivo e indutivo, presente nas interpretações dos indicadores que demonstram o estado da questão, mas se utilizam dela como instrumento de construção e reflexão plena e concreta, sem, no entanto, esgotar-se nela, e por ela, a interpretação das realidades representadas, em múltiplas verdades, porque sob diversificadas perspectivas e dimensões.

Nessas realidades representadas pelos indicadores de estado da questão, surgem os elementos dos sistemas educacionais que se busca compreender da forma mais completa possível, e, nesse processo, especialmente quando os indicadores são examinados em conjunto, surgem diversos e contraditórios aspectos, em função da própria dinâmica de realidades em permanente transformação.

Assim, neste capítulo, as aproximações sucessivas de contextos em que se insere a Universidade se desenvolvem, por meio de análises críticas, com apresentação do estado da questão como configurador de um panorama contemporâneo sobre a educação na perspectiva mundial e, em seguida, no Brasil, detendo-se num exame sistematizado da educação superior, quando surgem a Universidade e sua avaliação institucional, temas sobre os quais esta tese procura.

A história medieval europeia indica que a educação formal como atualmente a conhecemos teve origem na Igreja Católica, por volta do século XII, quando os monges católicos formavam a maior parcela da população instruída do continente e estavam a serviço da conservação da cultura romana, numa tentativa de evitar o seu desaparecimento e esquecimento, com o objetivo de construir um novo mundo cristão.

Como os mosteiros já desenvolviam atividades voltadas para a formação intelectual dos monges, aos poucos, passam a atuar também como escolas para crianças e jovens da comunidade, num ensino que valorizava a fé religiosa, visando à manutenção das hierarquias sociais.

Com o iluminismo e após a consolidação das ideias da revolução científica, no século XVIII, a nova ordem mundial induzida pela Revolução Industrial suplanta a religião como fonte estruturante da educação. A ciência e a razão naquele século eram as luzes do aperfeiçoamento do espírito humano para o desenvolvimento do bem-estar e da vida em sociedade. No início do século XIX, sob forte influência da burguesia, a educação – agora sob uma visão laica associada a interesses positivistas e práticos em busca de progresso – é dirigida para atender à necessidade de preparação de mão de obra para ofícios do mundo industrializado.

Mesmo com essa orientação positivista, e procurando atender interesses econômicos da burguesia da época, a escolarização tornou-se crescente e a cada dia mais necessária, colaborando para o surgimento dos primeiros sistemas nacionais de educação, alguns com características semelhantes às dos sistemas atuais.

Entretanto, embora a revolução industrial tenha proporcionado relevantes benefícios às sociedades, surgiram grandes problemas: crescimento das cidades e suas concentrações urbanas; excessivo crescimento populacional; desigualdades socioeconômicas e regionais; crescente dependência de ciência e tecnologias para produção em grande escala. Todos esses problemas e suas combinações, cada dia mais discutidos e disseminados pelos meios de comunicação de massas, proporcionaram compreensões sobre a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade. Até o presente, teorias econômicas consideram a educação como processo estratégico de desenvolvimento do capital humano, pois não apenas melhora o desempenho produtivo do trabalhador, mas também gera riquezas para o crescimento econômico de um país.

Em todos os continentes, individualmente, por meio de organismos multilaterais ou blocos regionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Fundo Monetário Internacional – FMI; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização dos Estados Americanos – OEA; Organização para Segurança e Cooperação na Europa – OSCE; União Europeia, dentre outros), os países tem dado grande atenção na formulação de políticas voltadas para o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, visando melhorar o desenvolvimento humano, diminuir as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de vida de suas populações.

Articulada à educação como uma nova forma de reprodução do sistema capitalista, a tecnologia converge para ambientes multimídia e virtuais, revolucionando paradigmas clássicos dos modelos pedagógicos consolidados até então. A informática (como

informação automática) e a internet (como rede internacional de comunicação), apoiadas em seu principal recurso – o computador –, servem como instrumentos que, em menos de um terço do período de uma geração, alteram os conceitos, processos e modelos de ensino e aprendizagem, antes só possível quase que exclusivamente por meio de livros.

Com os computadores em rede internacional (internet) possibilitando a difusão e troca de valores, informações e conhecimentos entre sociedades e grupos (sociedade do conhecimento)<sup>31</sup>, sistemas econômicos, políticos e sociais antes isolados, atualmente não são mais possíveis, embora, contraditoriamente, lutem para continuar fechados. Com isso, sistemas educacionais e suas sociedades têm diante de si um grande desafio: Na educação formal, como assimilar as revoluções científicas e tecnológicas nos meios pelos quais se adquire o conhecimento?

Assim, para além do desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, a educação tem como objetivo – por meio do ensinamento de valores e conhecimentos – integrá-lo à sociedade como cidadão. A consequência desse entendimento quanto ao objetivo da educação leva a compreender que, qualquer sociedade, por mais simples que seja, tem algum sistema de educação, por meio do qual esse objetivo se realiza.

Não obstante esse entendimento, a educação, em qualquer sociedade e cultura contemporânea, corresponde ao sistema no qual o aprendizado e o ensino se dão de forma organizada e formal, em processos e etapas sucessivas; da educação básica à superior, realizados em escolas, colégios, faculdades e universidades, como instituições educacionais. Essas instituições, por sua vez, em qualquer país, seguem normas gerais e/ou específicas definidas pelo governo.

Entretanto, embora ao longo da história, tradicionalmente a educação formal tenha-se voltado principalmente para crianças e jovens, desde um passado recente, com o desenvolvimento científico e tecnológico – que trouxe crescente complexidade e competitividade aos sistemas sociais e econômicos –, exige-se também dos adultos mais qualificação, conhecimento e, portanto, estudos continuados.

---

<sup>31</sup> “[...] ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular”. In: CHAÚÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. MG, 2003.



Essa compreensão mais pragmática sobre a educação no mundo contemporâneo, em todas as sociedades, independentemente de seus graus de desenvolvimento, tem gerado grandes pressões sobre os sistemas educacionais dos países. Não é difícil entender por que quanto menos desenvolvido for o país, maior será a pressão social, por oferta educacional, sobre o Estado e o mercado. Há muito, a lógica de exclusão social embasada em alguns fatores seletivos, como raça e credo, por exemplo, tem cedido lugar a fatores como o nível educacional, competências e habilidades, como se pode perceber ao longo deste capítulo.

Para tanto, durante o processo de pesquisa de fontes de dados e informações primárias para a fundamentação teórica e contextualização desta tese, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)<sup>32</sup> foi identificada como a única instituição internacional que avalia os sistemas educacionais no mundo para cumprir sua missão e subsidiar os países-membros e parceiros com informações qualificadas para a formulação e monitoração de políticas para o desenvolvimento socioeconômico. Por meio de enorme esforço de coordenação e integração de pesquisas, com a participação de profissionais do mundo inteiro, anualmente a OECD publica relatório apresentando um panorama da educação no mundo, composto de valiosas informações sobre sistemas educacionais nos contextos políticos, econômicos e demográficos de seus países-membros e parceiros, entre estes o Brasil.

Essas informações, apresentadas através das análises de um conjunto de indicadores comparáveis internacionalmente, possibilitam a formulação de políticas educacionais à luz do desempenho de outros países, e, somados às revisões de políticas nacionais realizadas pela OECD, contribuem para apoiar e avaliar os esforços despendidos pelos governos no sentido de executar reformas em seus sistemas educacionais.

---

<sup>32</sup> A Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) se autodefine como um fórum único, em que os governos de trinta democracias trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais causados pela globalização. A OECD está também na linha de frente dos esforços no sentido de compreender os novos desenvolvimentos e as novas preocupações – tais como a governança corporativa, a economia da informação e os desafios de uma população que vive cada vez mais –, e de ajudar os governos a encontrar soluções para eles. A OECD oferece as condições para que os governos possam comparar experiências políticas, buscar respostas a problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar no sentido de coordenar políticas domésticas e internacionais. Os países-membros da OECD são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão de Comunidades Europeias participa no trabalho da OECD. A OECD *Publishing* promove ampla divulgação dos resultados de coletas de dados estatísticos e de pesquisas referentes a questões econômicas, sociais e ambientais, assim como de convenções, diretrizes e padrões estabelecidos por acordo entre os países-membros.

Em recente relatório da OECD (2007) sobre a educação no mundo, a problemática destacada diz respeito ao acelerado crescimento das taxas de graduação na educação superior nos países, na última década. A OECD indaga sobre o impacto desse acentuado crescimento sobre os mercados de trabalho<sup>33</sup>, questionando se a crescente oferta de mão de obra qualificada corresponderia à criação de um número equivalente de empregos bem remunerados... ou se “... chegará o dia em que todos terão qualificação universitária e trabalharão por um salário mínimo?”

A análise das informações através dos indicadores divulgados no referido relatório evidencia que a expansão teve impacto positivo para os indivíduos e as economias, e que, até o momento, não há sinais de uma “inflação” no valor das qualificações. Entretanto, segundo a OECD, a sustentabilidade da expansão continuada depende de uma avaliação da forma como é financiada e de como garantir que seja mais eficiente, oferecendo um nível de qualidade educacional satisfatório ao pleno desenvolvimento socioeconômico dos países, através de seus sistemas educacionais.

Conforme evidenciado ao longo deste capítulo, o conjunto dos Indicadores Educacionais (INES) da OECD reflete um consenso entre profissionais em relação à forma de examinar o estado atual da educação em termos internacionais. Os indicadores fornecem informações sobre o funcionamento e a evolução dos sistemas de educação, a aprendizagem, os recursos humanos e financeiros investidos e os retornos de investimentos na educação, e são organizados dentro de uma estrutura multidimensional que, segundo a OECD:

- faz distinção entre os elementos que compõem os sistemas educacionais: aprendizes individuais, locais de instrução e ambientes de aprendizagem, provedores de serviços educacionais e o sistema educacional como um todo;
- agrupa os indicadores de acordo com aquilo que representam em termos de resultados de aprendizagem para indivíduos ou países, como elementos de apoio a políticas ou circunstâncias que definem esses resultados, ou ainda com relação a antecedentes ou restrições que definem escolhas políticas para determinado contexto;
- identifica as questões que envolvem políticas com as quais os indicadores estão relacionados;

---

<sup>33</sup> “Efeitos da expansão da educação superior: mão de obra altamente qualificada ou os mais qualificados excluindo os menos qualificados?”. In: OECD (2007), *Education at a glance: OECD Indicators – 2007 Edition*, OECD, Paris, p. 13.

- dá respostas a questões educacionais que ocupam posição de destaque nas agendas de políticas dos países, e às quais a perspectiva de comparações internacionais pode oferecer importante valor agregado para realizações possíveis, por meio de análise e avaliação nacionais;
- possibilita comparações entre países, na medida necessária que evidencia diferenças históricas, sistêmicas e culturais entre os países;
- apresenta informações de maneira tão direta quanto possível, mantendo a complexidade suficiente para refletir realidades educacionais multifacetadas; e
- organiza de forma lógica (dimensões) um conjunto reduzido, tanto quanto possível, de indicadores, porém suficiente para uso por formuladores de políticas em países que enfrentam diferentes desafios educacionais.

Como se verifica, são fatores relevantes para análise não só dos indicadores, mas também do modelo adotado pela OECD.

### 3.2.1 O Modelo de Avaliação dos Sistemas Educacionais da OECD

Distribuídos em quatro dimensões, são 27 os Indicadores Educacionais (INES) da OECD, os quais procuram aferir o desempenho de sistemas de educação em seus países-membros e parceiros. Entretanto, segundo a OECD, há um reconhecimento crescente de que muitos aspectos importantes do desenvolvimento, do funcionamento e do impacto de sistemas educacionais somente podem ser avaliados por meio de uma compreensão dos contextos socioeconômicos e políticos dos países; dos seus insumos e processos no nível dos indivíduos e das instituições; e de suas relações com os resultados da aprendizagem<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> O autor desta tese identifica que esse modelo corresponde ao modelo proposto por Stufflebeam como avaliador educacional, nos EUA, nas décadas de 60 e 70 (Modelo de Avaliação para o Aperfeiçoamento). Stufflebeam considerava que o modelo de avaliação *tyleriano* era inadequado, pois os resultados daquela avaliação só eram conhecidos ao final do processo avaliativo, quando já era demasiado tarde para se resolver os problemas diagnosticados; além do que, a definição de avaliação de Tyler se limitava a determinar se os objetivos haviam sido alcançados. Em consequência dessa crítica ao modelo de avaliação de Tyler, Stufflebeam redefine o conceito de avaliação como "processo mediante o qual se proporciona informação útil para a tomada de decisões", e propõe o modelo *Context-Input-Process-Product (CIPP)* como o mais adequado à avaliação educacional. Para mais detalhes sobre o modelo CIPP, ver Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony (1995). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. p. 176-208.

De acordo com essa concepção identifica-se o modelo multidimensional de avaliação dos sistemas educacionais da OECD como representado na Figura 21.

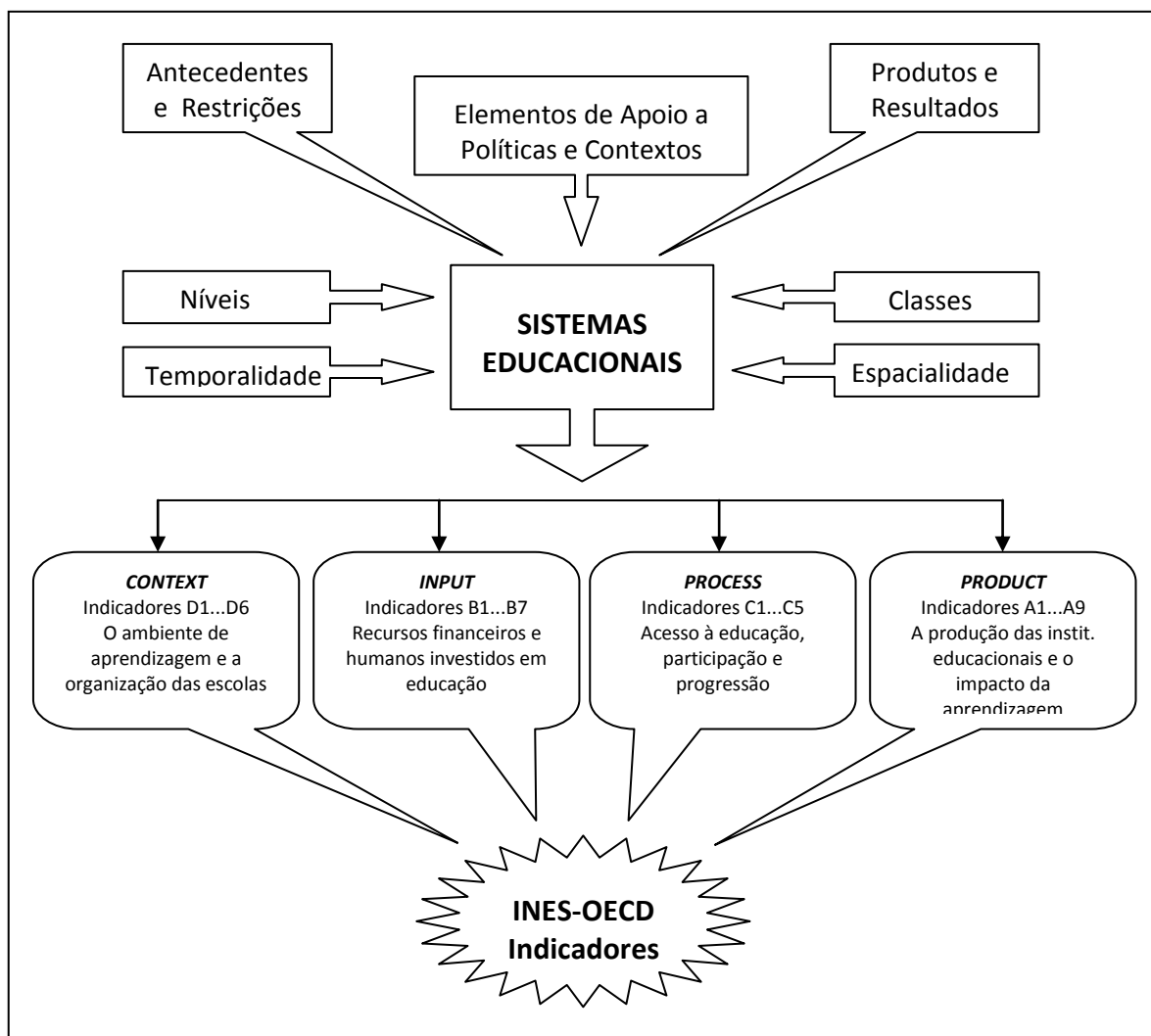


FIGURA 21 - Modelo de avaliação dos sistemas educacionais da OECD

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no *Education at a Glance: Indicators Report. OECD 2007*.

De acordo com a Figura 21, os elementos estruturantes do modelo de Indicadores Educacionais da OECD são os seguintes:

### 1. Antecedentes e Restrições

São geralmente específicos para determinado nível do sistema educacional. Observe-se que antecedentes em um nível mais baixo do sistema podem constituir elementos de apoio a políticas em um nível mais alto. Por exemplo, para professores e estudantes em uma escola, as qualificações do professor constituem uma restrição, ao passo que, no nível do sistema educacional, o desenvolvimento de professores é um recurso fundamental na indução e formulação de políticas.

## **2. Elementos de Apoio a Políticas e Contextos**

São agrupamentos de atividades que buscam informações em recursos de apoio às políticas ou circunstâncias que definem os produtos e os resultados em cada nível.

## **3. Produtos e Resultados**

São os indicadores referentes a *produtos e resultados de educação e aprendizagem* nos sistemas educacionais, assim como indicadores relacionados ao impacto que conhecimentos e habilidades exercem sobre indivíduos, economias e sociedades.

## **4. Níveis**

São os níveis de exame dos sistemas educacionais como:

- a. o sistema educacional como um todo (Nível macro);
- b. as instituições educacionais e os prestadores de serviços educacionais (nível médio);
- c. o local de instrução e o ambiente de aprendizagem dentro das instituições (nível médio); e
- d. os participantes individuais na educação e na aprendizagem (nível micro).

## **5. Classes**

São as classes de políticas para os sistemas educacionais, como:

- a. qualidade de resultados educacionais e provimento educacional;
- b. igualdade de resultados educacionais e equidade nas oportunidades educacionais; e
- c. adequação, eficácia e eficiência no gerenciamento de recursos.

## **6. Temporalidade**

É a identificação do ano de ocorrência do fenômeno aferido.

## **7. Espacialidade**

É a identificação do país de ocorrência do fenômeno aferido.

## 8. Indicadores

São dados (quantitativos) e informações (qualitativas) contextualizados, que aferem fenômenos específicos nos sistemas educacionais, viabilizando análises situacionais (estado da questão) e de tendências e projeções de situações futuras. No modelo INES-OECD são organizados em quatro dimensões (CIPP):

### A. A produção das instituições educacionais e o impacto da aprendizagem:

(Produto ou resultados do Sistema Educacional)

Conjunto de indicadores que medem produtos, realizações e resultados educacionais para diferentes gerações, e não apenas uma medida do produto do sistema educacional, mas também o contexto para políticas educacionais atuais, contribuindo para adaptar políticas de aprendizagem ao longo da vida.

Os indicadores dessa dimensão respondem as seguintes questões:

- A1: Até que nível os adultos estudaram?
- A2: Quantos estudantes concluem o ensino médio?
- A3: Quantos estudantes concluem o nível superior?
- A4: Quais são as expectativas dos estudantes com relação à educação?
- A5: Quais são as atitudes dos estudantes com relação à matemática?
- A6: Qual é o impacto do *background* de imigrante sobre o desempenho do estudante?
- A7: A situação socioeconômica dos pais afeta a participação dos estudantes em níveis mais altos de educação?
- A8: De que forma a participação no sistema educ. afeta a participação no mercado de trabalho?
- A9: Quais são os benefícios econômicos da educação?

### B. Recursos financeiros e humanos investidos em educação:

(Entradas ou insumos do Sistema Educacional)

Conjunto de indicadores que tanto podem ser recursos de alavancagem de políticas quanto antecedentes de políticas ou, por vezes, ambos. Por exemplo, gastos por estudante constituem uma medida básica de políticas que tem impacto direto sobre cada aprendiz, uma vez que atua como restrição ao ambiente de aprendizagem em escolas e às condições de aprendizagem na sala de aula.

Os indicadores dessa dimensão respondem as seguintes questões:

- B1: Quanto é gasto por estudante?
- B2: Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?
- B3: Qual é o montante dos investimentos públicos e privados na educação?
- B4: Qual é o volume total dos gastos públicos com educação?
- B5: Quantos pagam e que subsídios públicos recebem os estudantes de educ. superior?
- B6: A que recursos e serviços é destinado o financiamento da educação?
- B7: Os recursos utilizados na educação são eficientes?

C. Acesso à educação, participação e progressão:

(Processos do Sistema Educacional)

Conjunto de indicadores que são uma mistura de indicadores de resultados, elementos de apoio a políticas e indicadores de contexto. Taxas de ingresso e de progressão, por exemplo, são medidas de resultado, uma vez que indicam os resultados de políticas e práticas nos níveis da sala de aula, das escolas e do sistema. No entanto, também podem fornecer contextos para o estabelecimento de políticas, por meio da identificação de áreas que demandam a intervenção para, por exemplo, solucionar problemas de desigualdade.

Os indicadores dessa dimensão respondem as seguintes questões:

- C1: Qual é a prevalência de programas profissionais?
- C2: Quem participa do sistema educacional?
- C3: Quem estuda no exterior e em que países?
- C4: Os estudantes são bem-sucedidos na transição do sistema educ. para o trabalho?
- C5: Adultos participam de atividades de educação e capacitação no trabalho?

D. O ambiente de aprendizagem e a organização das escolas:

(Contexto do Sistema Educacional)

Conjunto de indicadores relacionados a tempo de instrução, tempo de trabalho de professores e salários de professores, que não só representam elementos de apoio a políticas, que podem ser manipulados, mas também fornecem contextos para a qualidade do ensino-aprendizagem em ambientes educacionais e para os resultados de cada estudante.

Os indicadores dessa dimensão respondem as seguintes questões:

- D1: Quanto tempo os estudantes passam na sala de aula?
- D2: Qual é a razão estudantes/professor e quais são os tamanhos das turmas?
- D3: Quanto se paga aos professores?
- D4: Quanto tempo os professores passam ensinando?
- D5: De que maneira os sistemas educacionais monitoram o desempenho das escolas?
- D6: Quem são os professores?

Cada um desses componentes do modelo INES-OECD pode ser utilizado para encaminhar uma série de questões sob diferentes perspectivas, e, além disso, os elementos Temporalidade (quando?) e Espacialidade (onde?), enquanto dimensões do modelo, possibilitam examinar os aspectos histórico-dinâmicos e específicos do desenvolvimento dos sistemas educacionais dos países.

Assim, para atender aos objetivos de comparação entre os países, os níveis educacionais são classificados de acordo com o *International Standard Classification of*

*Education* (ISCED)<sup>35</sup>, que é uma classificação de níveis de educação para a compilação de estatísticas sobre educação em âmbito internacional, fazendo distinção entre seis níveis de educação, discriminados na Tabela 1:

TABELA 1 - Classificação Internacional Normalizada da Educação

Nível	Descrição
0	Educação pré-primária
1	Educação primária ou primeiro estágio da educação básica
2	Ensino secundário inferior ou segundo estágio da educação básica
3	Ensino secundário
4	Ensino pós-secundário não superior (ou não terciário)
5	Primeiro estágio do ensino superior (ou do ensino terciário) não conducente a uma qualificação avançada na área da investigação (bacharelato, licenciatura, mestrado)
6	Formação superior avançada (pós-graduação) conducente a uma qualificação na área da investigação (doutoramento)

Fonte: *International Standard Classification of Education* (ISCED)

Alguns indicadores agrupam os estudantes com base nas porcentagens daqueles cuja expectativa educacional mais ambiciosa é a conclusão de:

- ISCED 2: ciclo final do ensino fundamental (EF2);
- ISCED 3B ou 3C: ensino médio profissional ou pré-profissional;
- ISCED 3A ou 4: ensino médio ou educação pós-ensino médio não-superior;
- ISCED 5B: educação de nível superior de curtíssima duração, orientada para atividades técnicas ou ocupações específicas, visando ao ingresso imediato no mercado de trabalho;
- ISCED 5A ou 6: educação de nível superior orientada pela formação teórica e programas de pesquisa avançada.

Também se observa que:

<sup>35</sup> A Classificação Internacional Normalizada da Educação, conhecida pela sigla Isced (de *International Standard Classification of Education*), é uma classificação dos níveis de educação destinada a possibilitar a comparação de estatísticas e de políticas educativas entres sistemas educativos diferentes. A classificação foi desenvolvida pela Unesco na década de 1970, tendo então como objetivo ser um instrumento capaz de viabilizar a coleta, compilação e tratamento de estatísticas da educação nivelem âmbito nacional e internacional. A Isced foi aprovada pela Conferência Internacional de Educação, que se reuniu em Genebra em 1975, e foi posteriormente adotada pela Conferência Geral da Unesco, sendo progressivamente atualizada, estando agora em uso a versão designada por Isced 1997, aprovada pela 29ª Conferência Geral da Unesco em novembro de 1997, também servindo de base à classificação dos níveis de profissionalização adotada pela União Europeia, relativa à correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-membros, hoje comumente usada na descrição das profissões na Europa.



- todas as fontes de dados e informações têm como origem a OECD, de modo que as definições, os gráficos e evidências dos indicadores, apresentados a seguir, foram elaborados por essa organização e constam no relatório “Education at glance 2007”;
- as análises dos indicadores são de exclusiva responsabilidade do autor desta tese;
- para cada indicador, destaca-se do referido relatório o gráfico mais representativo do problema em questão;
- em todos os gráficos apresentados a seguir, extraídos do referido relatório, os países são classificados por ordem decrescente de indicadores.

### 3.2.2 A Avaliação de Sistemas Educacionais pela OECD

Entendendo-se que as condições sociais e educacionais são dependentes das condições políticas e econômicas, não se pode deixar de analisar essas sem analisar aquelas. Portanto, faz-se necessária uma visão global, panorâmica, para se chegar a uma análise específica, regional, evitando-se o estreito horizonte do setorial, pois Furtado (2002) sempre alertou que “precisamos ter coragem de pensar os problemas mundiais para, a partir deles, avaliarmos os nossos”.

Assim, procurando cumprir o objetivo de contextualizar esta tese, nesta primeira aproximação, apresenta-se a avaliação de Sistemas Educacionais da OECD, por meio de seu modelo e indicadores, agrupados em quatro dimensões de análise, cabendo realizar a crítica desse modelo e suas questões, compondo assim um cenário panorâmico da educação no mundo contemporâneo, com destaque para a educação superior nos países-membros da OECD.

### 3.2.2.1 Dimensão A – A Produção das Instituições Educacionais e o Impacto da Aprendizagem

Como produto dos sistemas educacionais, entende-se que a “Aprendizagem” (cfe. Fig. 21) depende fundamentalmente, mas não exclusivamente, de instituições educacionais, considerando-se todas as suas dimensões, como referenciais avaliativos de qualidade e pertinência.

A aprendizagem como processo que se realiza pelo ensino envolve um conjunto de fatores complexos que se manifestam no longo prazo da formação educacional, conforme se apresenta por meio dos indicadores dessa dimensão A.

É o conjunto de indicadores que medem produtos, realizações e resultados educacionais para diferentes gerações, e não apenas uma medida do produto do sistema educacional, mas também o contexto para políticas educacionais atuais, contribuindo para adaptar políticas de aprendizagem ao longo do processo educativo.

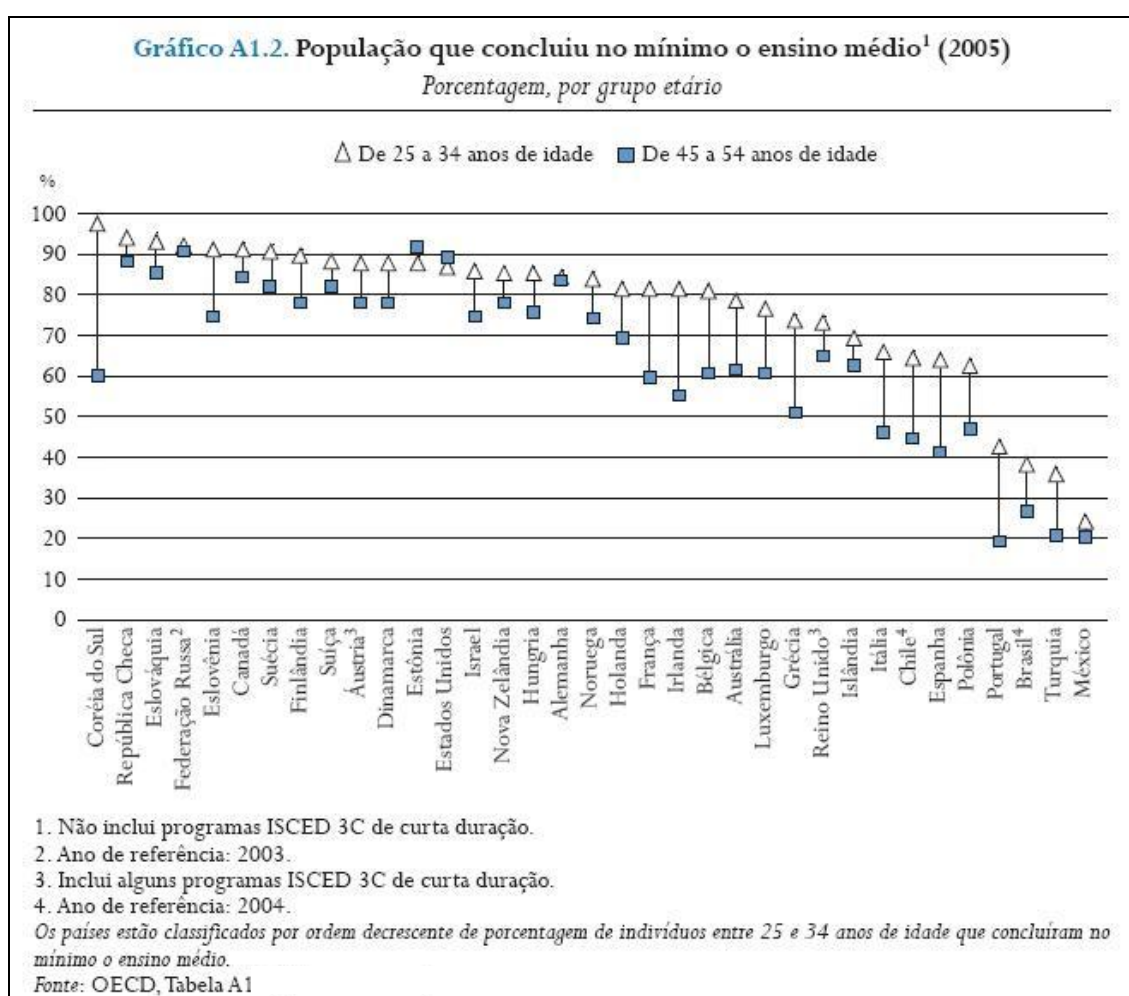
Os indicadores dessa dimensão são os seguintes:

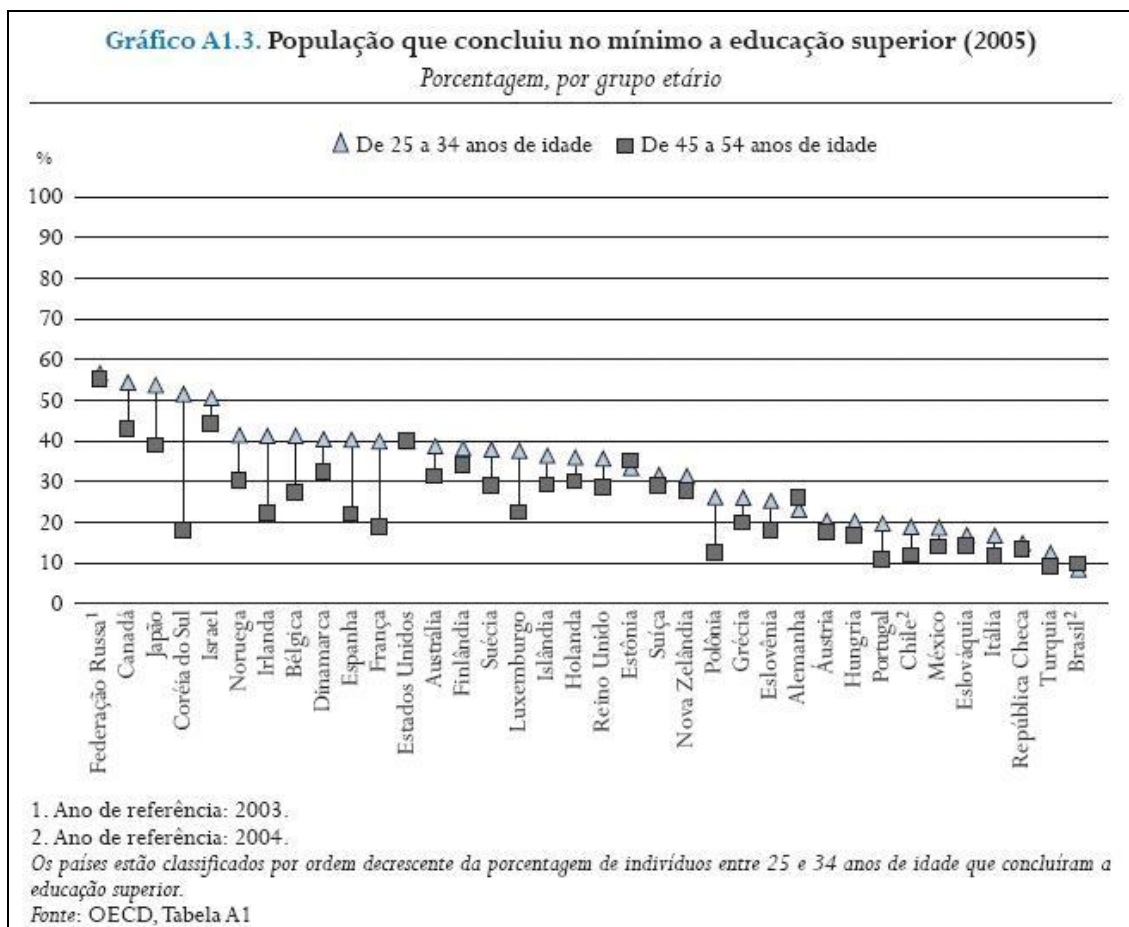
- A1: Até que nível os adultos estudaram?
- A2: Quantos estudantes concluem o ensino médio?
- A3: Quantos estudantes concluem o nível superior?
- A4: Quais são as expectativas dos estudantes com relação à educação?
- A5: Quais são as atitudes dos estudantes com relação à matemática?
- A6: Qual é o impacto do *background* de imigrante sobre o desempenho do estudante?
- A7: A situação socioeconômica dos pais afeta a participação dos estudantes em níveis mais altos de educação?
- A8: De que forma a participação no sistema educacional afeta a participação no mercado de trabalho?
- A9: Quais são os benefícios econômicos da educação?

## Indicador A1: Até que nível os adultos estudaram?

### Definição

Esse indicador revela as realizações educacionais da população adulta adquiridas por meio das qualificações educacionais formais. Assim sendo, fornece um quadro que representa os conhecimentos e as habilidades disponíveis para as economias e as sociedades nacionais. Os dados sobre realizações por área educacional e por grupo etário também são utilizados nesse indicador, não só para analisar a distribuição de habilidades, mas também para fornecer uma medida aproximada das habilidades que ingressaram recentemente no mercado de trabalho e daquelas que serão dele excluídas nos próximos anos. O indicador analisa também os efeitos da expansão do ensino superior e questiona se tal expansão leva à exclusão dos menos qualificados pelos mais qualificados.





## Evidências

A proporção de indivíduos que concluíram o ensino médio aumentou em quase todos os países da OECD, passando a ser a norma em meio aos contingentes de jovens. Em 2005, em 22 países da OECD, a proporção de pessoas entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino médio varia de 73% a 97%. Esse aumento ocorreu de maneira particularmente rápida em países como Coréia do Sul e Irlanda, portanto, países cujos níveis de educação eram particularmente baixos vêm alcançando aqueles que tradicionalmente registravam níveis de educação mais elevados.

Os dados mostram que níveis crescentes de educação de nível superior não provocaram efeito negativo sobre o emprego. Pelo contrário: nos países nos quais a educação superior expandiu-se mais rapidamente, a um pequeno aumento no risco relativo de desemprego, no final da década de 1990, seguiu-se uma queda nos primeiros anos da década de 2000. Da mesma forma, de maneira geral, o crescimento das realizações no ensino superior não causou uma queda brusca nas remunerações geradas pela graduação, embora, na média, esse crescimento não tenha ocorrido mais rapidamente do que as remunerações de maneira geral.

Na média dos países da OECD, o número de adultos que concluíram apenas o ciclo inicial (EF1) ou o ciclo final (EF2) do ensino fundamental não chega a um terço do total (29%); 41% da população adulta concluíram o ensino médio, e cerca de 26% chegaram ao nível superior de educação. No entanto, os países diferem amplamente quanto à distribuição das realizações educacionais em meio às suas populações.

Em 22 dos 29 países da OECD e nas economias parceiras Eslovênia, Estônia, Federação Russa e Israel, no mínimo 60% da população entre 25 e 64 anos de idade concluíram pelo menos o ensino médio. No entanto, alguns países apresentam um perfil diferente. Por exemplo, na Espanha, no México, em Portugal e na Turquia,

*mais de 50% da população entre 25 e 64 anos de idade não concluíram o ensino médio. De maneira geral, uma comparação entre os níveis de realizações em meio a grupos mais jovens e mais velhos indica progressos marcantes com relação às realizações educacionais no ensino médio (GRÁFICO A1.2). Na média dos países da OECD, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que alcançaram o ensino médio é 13 pontos percentuais mais alto do que a proporção daqueles que compõem o grupo entre 45 e 54 anos de idade. Esse aumento foi particularmente acentuado nos casos de Bélgica, Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Portugal, na economia parceira Chile. Todos esses países registraram crescimento de pelo menos 20% através dos grupos etários.*

*A respeito da expansão da educação de nível superior: Os governos que buscam uma expansão do ensino superior são frequentemente orientados pela convicção de que uma economia avançada de conhecimento demanda habilidades de nível mais alto; portanto, é preciso que sua força de trabalho inclua uma proporção de indivíduos com nível de educação acima do ensino médio muito mais alta do que se exigia anteriormente. No entanto, permanece a dúvida: uma mão-de-obra cada vez mais qualificada vem sendo acompanhada pela criação de um número equivalente de postos de trabalho que demandam altas qualificações? Ou será que pelo menos parte dos indivíduos com qualificações mais altas acaba desempenhando atividades que não demandam formação de nível superior, à custa de trabalhadores que não atingiram qualificação tão alta? Esse efeito pode estar associado ao aumento relativo do desemprego em meio a pessoas com baixa qualificação (à medida que os mais qualificados tomam suas vagas); mas é possível também que seja causado pela redução da remuneração associada a qualificações de nível superior (à medida que a oferta de pessoas com esse nível de formação supera qualquer aumento na demanda por tais qualificações).*

*A análise dos níveis mais altos de qualificação alcançados atualmente por adultos de diversas faixas etárias permite a formulação de uma estimativa da taxa de expansão que reflete o número de indivíduos com nível superior de educação nas sucessivas coortes que ingressam no mercado de trabalho. O GRÁFICO A1.3 mostra a porcentagem da população nos países da OECD que alcançou a educação superior, por faixas de dez anos de idade.*

## **Análise**

Até 2004 o Brasil está incluso no grupo de países com mais de 50% da população entre 25 e 64 anos de idade que não concluíram o ensino médio.

Esse indicador é mais bem analisado se se considerar o perfil etário da população do país.

A situação da população na faixa etária de 16 a 24 anos possivelmente é mais grave.

Destaque-se a superioridade da Federação Russa em relação aos EUA e a todos os demais países, quanto ao nível superior de educação.

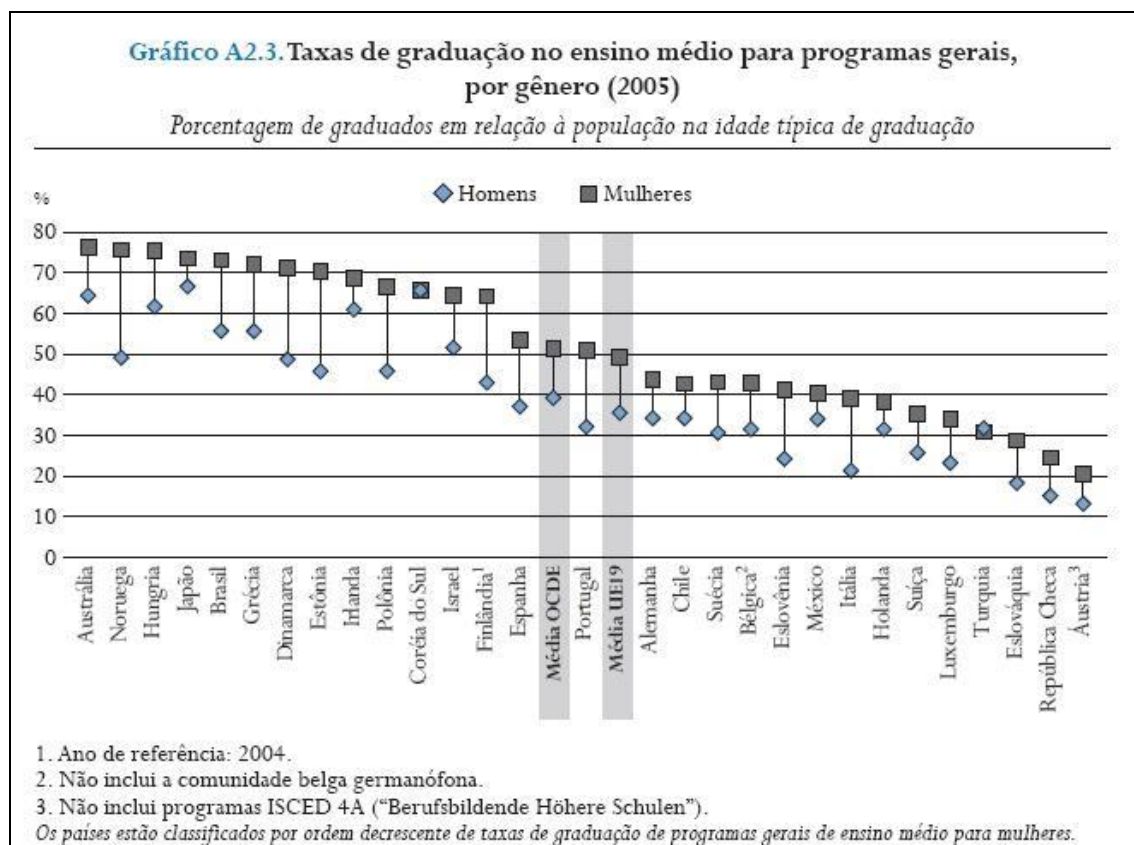
O Brasil e a Estônia são os únicos países em que há maior população com educação superior na faixa etária mais adulta (45 a 54) do que na faixa mais jovem (25 a 34). Não obstante a maior proporção da população jovem brasileira, é possível que a explicação para esse fenômeno seja o fato de que um contingente significativo de adultos (45 a 54) com deficiências de aprendizado no ensino médio, que há pelo menos 20 anos não conseguiu acesso à educação superior pública, ou que, por condição socioeconômica desfavorável à época, priorizou o trabalho, e, atualmente, dada a excepcional oferta de vagas e o baixo nível

de exigência de conhecimentos específicos nos processos seletivos em instituições particulares (o Vestibular, que na instituição pública é concurso, na instituição particular é seleção, pois nesta, frequentemente, todas as vagas são preenchidas) conseguiu, em idade relativamente avançada, cursar e concluir cursos de nível superior. Alguns fatores indutores podem ter contribuído para essa situação, como, por exemplo, o surgimento dos cursos de curta duração e noturnos (estudante-trabalhador); o significativo crescimento da oferta de vagas; os valores de mensalidades acessíveis à população de baixa renda; os programas governamentais de financiamento; as crescentes exigências de qualificação no mercado de trabalho, onde a demanda de mão de obra é decrescente, devido às tecnologias, e a sua oferta é crescente, por salários cada dia menores; o desemprego; e a oferta de mão de obra jovem, embora menos qualificada, mais barata.

Indicador A2: *Quantos estudantes concluem o ensino médio?*

### Definição:

Esse indicador mostra a produção atual de graduação no ensino médio dos sistemas educacionais, ou seja, a porcentagem da população típica em idade de cursar o ensino médio que frequenta e conclui satisfatoriamente os programas desse nível de ensino.



### Evidências

As taxas de conclusão do ensino médio são estimadas como o número de estudantes que, independentemente de idade, concluem pela primeira vez programas de ensino médio, dividido pela população com a idade típica de conclusão do ensino médio. As taxas de conclusão levam em conta estudantes que concluem o ensino médio nas idades típicas (modais) de graduação, assim como estudantes mais velhos – por exemplo, aqueles que frequentam programas de “segunda chance” ou mais jovens. O número total de graduados, sem duplicidade, é calculado excluindo-se os estudantes que concluíram outro programa de ensino médio em ano anterior. Os graduados em programas de nível pós-ensino médio não-superior são aqueles que concluíram satisfatoriamente a série final da educação nesse nível, independentemente de idade. Em alguns países, a conclusão satisfatória exige um exame final; em outros, esse exame não é exigido.

Atualmente, em quase todos os países da OCDE e economias parceiras, as mulheres têm maior probabilidade de concluir o ensino médio do que os homens, uma inversão do padrão histórico. Hoje as taxas de graduação para mulheres somente ficam abaixo das dos homens na Coreia do Sul, na Suíça e na Turquia, e somente se equiparam na economia parceira Eslovênia.

*Em muitos países, os homens têm maior probabilidade de frequentar cursos profissionais. Mesmo assim, em cerca de 50% dos países representados, verifica-se que nesses cursos não há diferença de gênero ou existe maior proporção de mulheres.*

*Em sua maioria, os estudantes adquirem qualificações no ensino médio que lhes permitem acesso a estudos de nível universitário (ISCED 5A), embora haja variações significativas entre os países quanto ao número de estudantes que efetivamente seguem para esse nível de educação.*

*Em 13 dos 24 países da OECD para os quais há dados disponíveis e em duas economias parceiras, a maioria – em alguns casos, a totalidade – dos estudantes no nível pós-ensino médio não-superior conclui programas ISCED 4C, orientados basicamente para a preparação dos estudantes para ingresso imediato no mercado de trabalho. Embora diferenças de gênero não sejam perceptíveis na média OECD, a proporção de homens e mulheres que participam desses programas em cada país varia significativamente. Na Polônia e na economia parceira Estônia, o número de mulheres que concluíram um programa ISCED 4C é 50% mais alto do que o número de homens. Na Irlanda, por outro lado, a tendência vai no sentido oposto: nesse país, o número de mulheres graduadas nesse nível é quatro vezes menor do que o número de homens.*

### **Análise:**

O Brasil figura entre os 17 países com diferença de no mínimo 17% entre gêneros, estando as mulheres em situação superior à dos homens quanto à graduação no ensino médio, que chegou a registrar uma diferença de 20% em 2005.

Esse indicador é mais analisado no tocante ao nível de ensino superior e gênero no tópico 3.3, específico sobre o contexto educacional brasileiro.



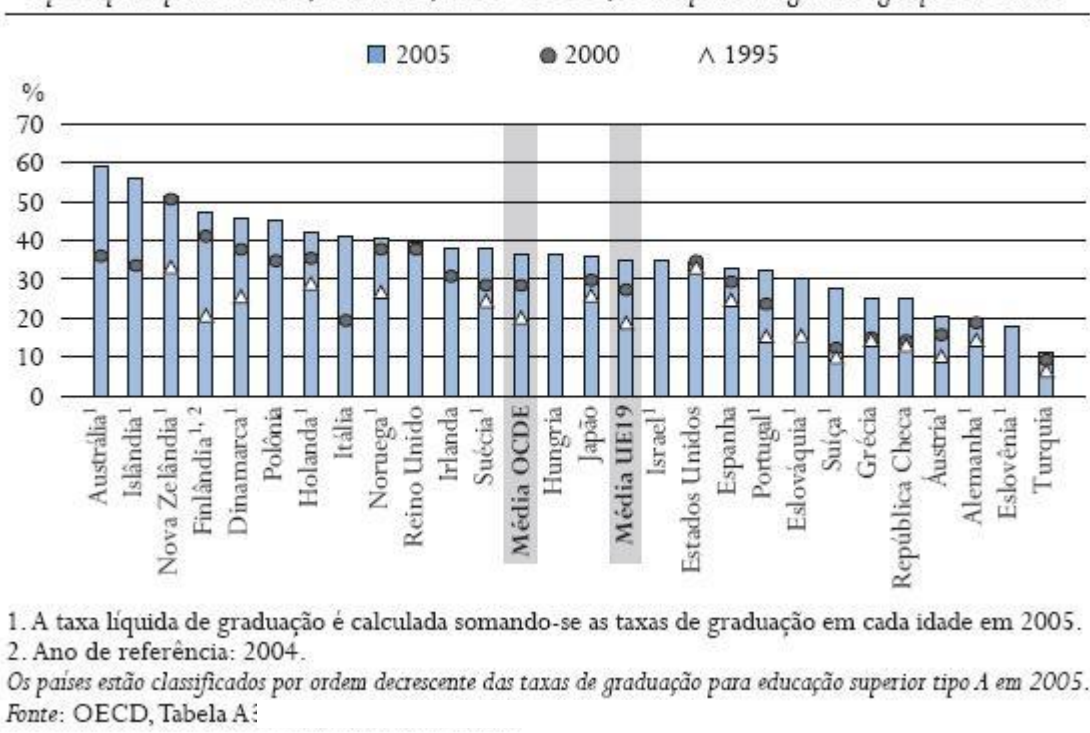
Indicador A3: *Quantos estudantes concluem o nível superior?*

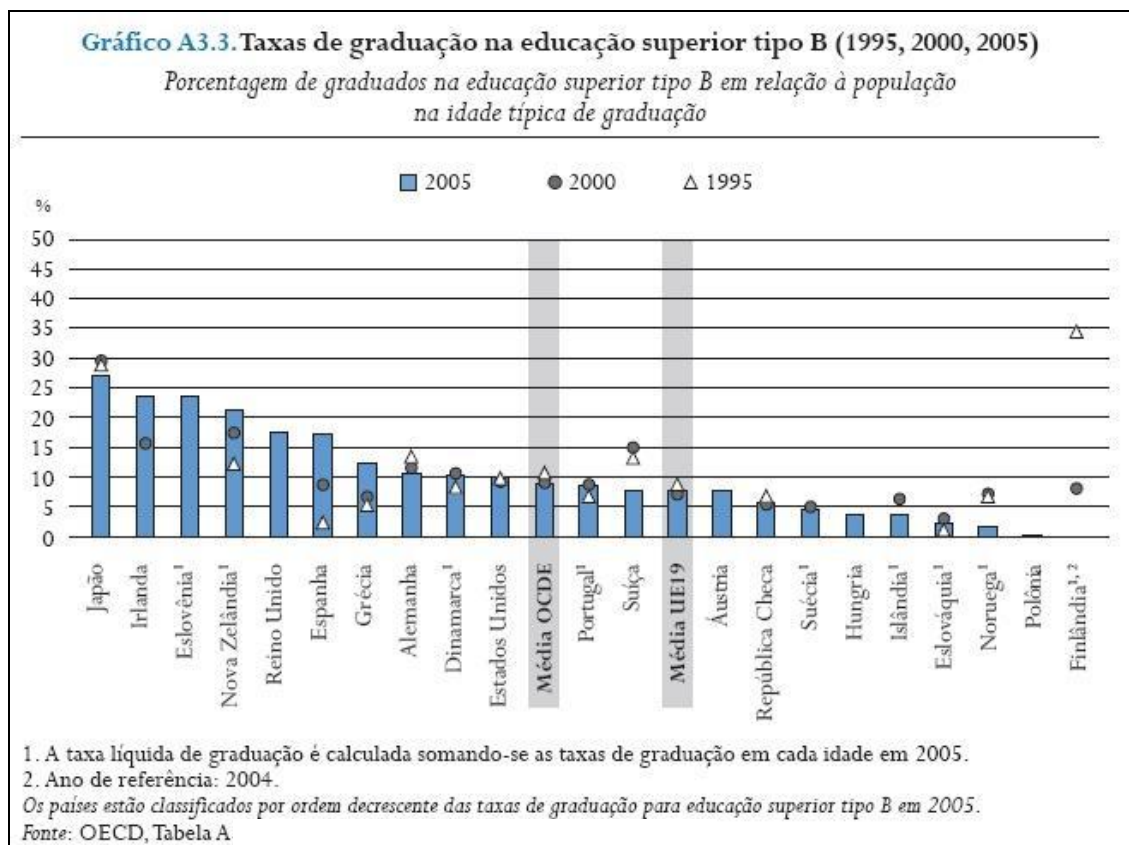
### Definição

Esse indicador mostra, em primeiro lugar, a produção atual de graduados no ensino superior nos sistemas educacionais, ou seja, a porcentagem da população na idade típica de educação superior que frequenta e conclui satisfatoriamente programas nesse nível de formação, assim como a distribuição dos graduados no ensino superior através das áreas de educação. A seguir, o indicador analisa o número de graduados na área de ciências em relação aos indivíduos empregados. Considera também se diferenças de gênero com relação à motivação em matemática aos 15 anos de idade exercem influência sobre as taxas de graduação no ensino superior. Por fim, o indicador apresenta taxas de sobrevivência no nível superior de educação, ou seja, a proporção de novos ingressantes no nível de educação especificado que concluem satisfatoriamente uma primeira qualificação. A educação superior cobre ampla diversidade de programas, mas, de maneira geral, serve como indicador dos progressos dos países na produção do conhecimento. Um título universitário tradicional está associado à conclusão de cursos de nível superior “tipo A”; “tipo B” refere-se geralmente a cursos de menor duração, frequentemente orientados para a profissionalização. O indicador também esclarece aspectos ligados à eficiência interna de sistemas educacionais de nível superior.

**Gráfico A3.1. Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005)**

O gráfico mostra o número de estudantes que concluíram programas de educação superior tipo A pela primeira vez, em 1995, 2000 e 2005, como porcentagem do grupo relevante.





## Evidências

As taxas de graduação de nível superior tipo A tendem a ser mais altas em países que normalmente oferecem programas de mais curta duração.

As taxas de sobrevivência na educação superior representam a proporção de indivíduos que ingressam em programas de nível superior tipo A ou tipo B e que se mantêm nesses programas até a conclusão. Na média de 19 países da OECD para os quais há dados disponíveis, a porcentagem de estudantes do ensino superior que não conseguem concluir esse nível de educação chega a cerca de 30%. As taxas de sobrevivência variam amplamente entre os países da OECD. Na Grécia e na Nova Zelândia, menos de 60% dos indivíduos que ingressam no ensino superior concluirão programas tipo A ou tipo B; por outro lado, na Bélgica (comunidade flamenga), na França, na Irlanda e no Japão, as taxas de sobrevivência são de no mínimo 76%.

As taxas de graduação no nível superior mostram em que medida o sistema educacional em cada país produz conhecimento avançado. No entanto, programas de nível superior variam amplamente entre os países quanto à estrutura e escopo. As taxas de graduação no ensino superior são influenciadas pelo grau de acesso a programas de nível superior e pela demanda por maiores qualificações no mercado de trabalho. São afetadas também pela forma como as estruturas do curso e da qualificação são organizadas dentro dos países.

Este indicador faz distinção entre três categorias diferentes de qualificações de nível superior: graduações de nível superior tipo B (ISCED 5B), graduação de nível superior tipo A (ISCED 5A) e qualificações de pesquisa avançada em nível de doutorado (ISCED 6).

Programas de nível superior tipo A são bastante teóricos, e visam ao provimento de qualificações para o ingresso em programas de pesquisa avançada e o exercício de profissões que demandam habilidades de alto nível. Os países diferem quanto à organização de seus programas de nível superior tipo A. A estrutura institucional pode estar baseada em Universidades ou outras instituições. A duração de programas direcionados a uma primeira qualificação de nível superior tipo A varia de três anos (por exemplo, bacharelado, em muitas

*faculdades na Irlanda e no Reino Unido, na maioria das áreas de educação, e o Licence, na França) há cinco anos, ou mais (por exemplo, o Diplom, na Alemanha).*

*Na média dos 24 países da OECD que dispõem de dados comparáveis, 36% dos indivíduos com idade típica de graduação concluíram a educação de nível superior tipo A em 2005. Esse número varia de cerca de 20% ou menos – na Alemanha, na Áustria, na Turquia e na economia parceira Eslovênia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Holanda, na Islândia, na Itália, na Noruega, na Nova Zelândia e na Polônia. Na média dos países da OECD, a taxa de graduação no ensino superior tipo A registrou um aumento significativo de 12 pontos percentuais ao longo dos últimos dez anos. Em praticamente todos os países para os quais há dados disponíveis, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram entre 1995 e 2005.*

*Nos programas de nível superior tipo A, quanto menor a duração do programa, maior a participação e mais altas as taxas de graduação. A duração dos programas de nível superior tende a ser mais longa nos países da UE do que em outros países da OECD. Mais de dois terços de todos os estudantes da OECD formam-se em programas com duração de três anos a menos de cinco anos, ao passo que essa proporção fica abaixo de 60% nos países da UE.*

*Os programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo patamar de competências que os programas de nível superior tipo A, porém sua orientação é mais voltada para o exercício ocupacional e normalmente são direcionados ao acesso imediato ao mercado de trabalho. Tipicamente, sua duração é mais curta do que a dos programas de nível superior tipo A – normalmente de dois a três anos – e geralmente não têm como objetivo a aquisição de um título universitário. Entre os 22 países da OECD que dispõem de dados comparáveis, as taxas de graduação para programas de nível superior tipo B ficam, em média, em 9% do universo na faixa etária relevante. Na verdade, a graduação em programas de nível superior tipo B é uma característica marcante do sistema de ensino superior em apenas alguns países da OECD, especificamente Irlanda, Japão, Nova Zelândia e na economia parceira Eslovênia, nos quais mais de 20% do grupo etário relevante adquiriu qualificações de nível superior tipo B em 2005.*

## **Análise**

Os GRÁFICOS A3.1 e A3.3 evidenciam que as maiores economias do mundo (EUA e Japão) registram taxas de graduação na educação superior tipo A (cursos acadêmicos tradicionais) inferiores à média dos países da OECD, ocorrendo o inverso no tipo B (educação superior profissionalizante), nos quais esses países-potências apresentaram em 2005 taxas superiores à média de todos os países da OECD.

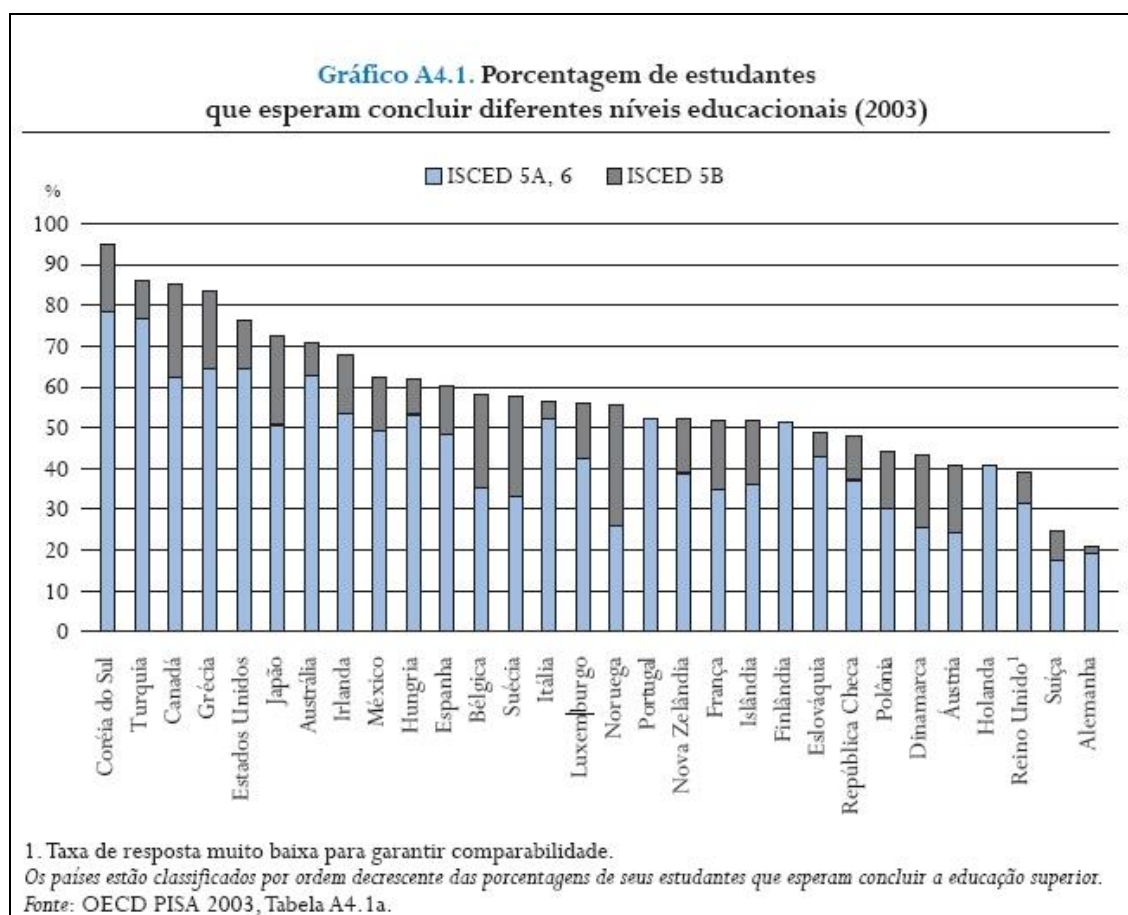
Destaque-se a distância entre Japão e EUA, com diferença de mais de 15% nessa taxa.

Nesse estudo da OECD, não há disponibilidade de dados sobre o Brasil.

Indicador A4: *Quais são as expectativas dos estudantes com relação à educação?*

## Definição

A partir dos dados produzidos pelo levantamento de 2003 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>36</sup>, esse indicador apresenta o nível mais alto de educação que estudantes de 15 anos de idade esperam alcançar. Em primeiro lugar, o indicador fornece um quadro geral das expectativas acadêmicas dos estudantes nos países da OECD; na sequência, analisa as relações entre expectativas de conclusão do ensino superior (ISCED 5 ou 6) e variáveis tais como níveis de desempenho individual, gênero, status socioeconômico e de imigrante, para possibilitar o entendimento de questões relacionadas à equidade.



<sup>36</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um sistema de avaliações que se concentram em estudantes na faixa etária de 15 anos, com conhecimentos e habilidades para aplicá-los e identificar questões, adquirir novos conhecimentos e elaborar, com base em evidências, conclusões sobre assuntos relacionados com a ciência, e também verificando suas capacidades sob três perspectivas: capacidade de leitura, alfabetização matemática e alfabetização em ciências. Organizado pela OECD, o Pisa inclui medidas de caráter geral ou de competências transversais ao currículo, como as estratégias de aprendizagem. Iniciado em 2000, é aplicado a cada três anos, e, cada aplicação inclui avaliações de todas as três perspectivas, avaliando uma em maior profundidade. A aplicação mais recente se deu em 2006 e centrou-se na alfabetização em ciências. Segundo a OECD, a coleta de dados do Pisa 2009 ocorrerá no período de setembro a novembro de 2009 e incidirá sobre a capacidade de leitura. O Relatório Nacional Pisa 2009 será lançado em dezembro de 2010. Os promotores e empreendedores nacionais para o Pisa 2009 são Windwalker Corporation, Inc. e Westat Pearson.

## Evidências

*Em todos os países, há grandes variações entre as expectativas educacionais dos estudantes, talvez como resultado da complexa interação de fatores sociais, econômicos e educacionais em cada contexto nacional. As expectativas dos estudantes de 15 anos de idade quanto à conclusão de pelo menos um nível de educação superior (ISCED 5B, 5A ou 6) variam de 21% a 95%, e tais expectativas não estão necessariamente relacionadas ao desempenho geral dos países ou aos níveis de realizações acadêmicas.*

*Os dados do Pisa 2003 mostram que as expectativas dos estudantes de 15 anos de idade quanto à conclusão de um programa de nível universitário (ISCED 5A ou 6) estão intimamente associadas a seu desempenho em matemática e leitura. Em cada país da OECD, o aumento das expectativas dos estudantes com relação a suas realizações educacionais acompanha a melhoria de seu desempenho nessas duas disciplinas. Em diversos países, são especialmente amplas as diferenças entre as taxas de expectativa, em pontos percentuais, de estudantes com os níveis de proficiência mais altos em matemática e leitura e daqueles com níveis de proficiência mais baixos.*

*Em mais de dois terços dos países da OECD, estudantes de 15 anos de idade do sexo feminino têm maior probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que estudantes do sexo masculino. Estudantes de 15 anos de idade com background socioeconômico mais baixo têm menor probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que estudantes com background socioeconômico mais alto. Mesmo após considerar o desempenho em matemática – isto é, após comparar estudantes com competências semelhantes –, a probabilidade de concluir esses níveis de educação continua sendo menor entre aqueles com background socioeconômico mais baixo.*

*Na maioria dos países, estudantes de 15 anos de idade com background de imigrante têm expectativas educacionais altas e maior probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que seus colegas nativos. Além disso, as expectativas relativas desses estudantes são ainda mais altas quando são considerados seu desempenho em matemática e seu status socioeconômico.*

*O indicador relata as respostas que estudantes de 15 anos de idade deram a uma questão formulada no Pisa 2003 na pesquisa de background: “Qual é o nível educacional mais alto que você espera concluir?”*

*Este indicador baseia-se em informações obtidas a partir de auto-relatos, e é preciso levar em consideração as possíveis imprecisões tipicamente associadas a esse tipo de dados. Além disso, é possível que haja diferenças através dos países e das culturas quanto à percepção dos estudantes com relação à questão e quanto à resposta que talvez considerem socialmente desejáveis.*

*O GRÁFICO A4.1 mostra, para cada país da OECD, a porcentagem de estudantes que aspiram à conclusão de uma qualificação de nível superior (ISCED 5A, 5B ou 6). Os países estão organizados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes que aspiram à conclusão desses níveis.*

*Na média dos países da OECD, mais de 50% dos estudantes pesquisados (57%) esperam concluir um nível ISCED 5 ou 6 (ensino superior) de educação. Como mostra o gráfico, esta taxa varia amplamente através dos países – na Coreia do Sul, os estudantes que esperam concluir o ensino superior representam 95%, ao passo que na Alemanha esse grupo chega a apenas 22%.*

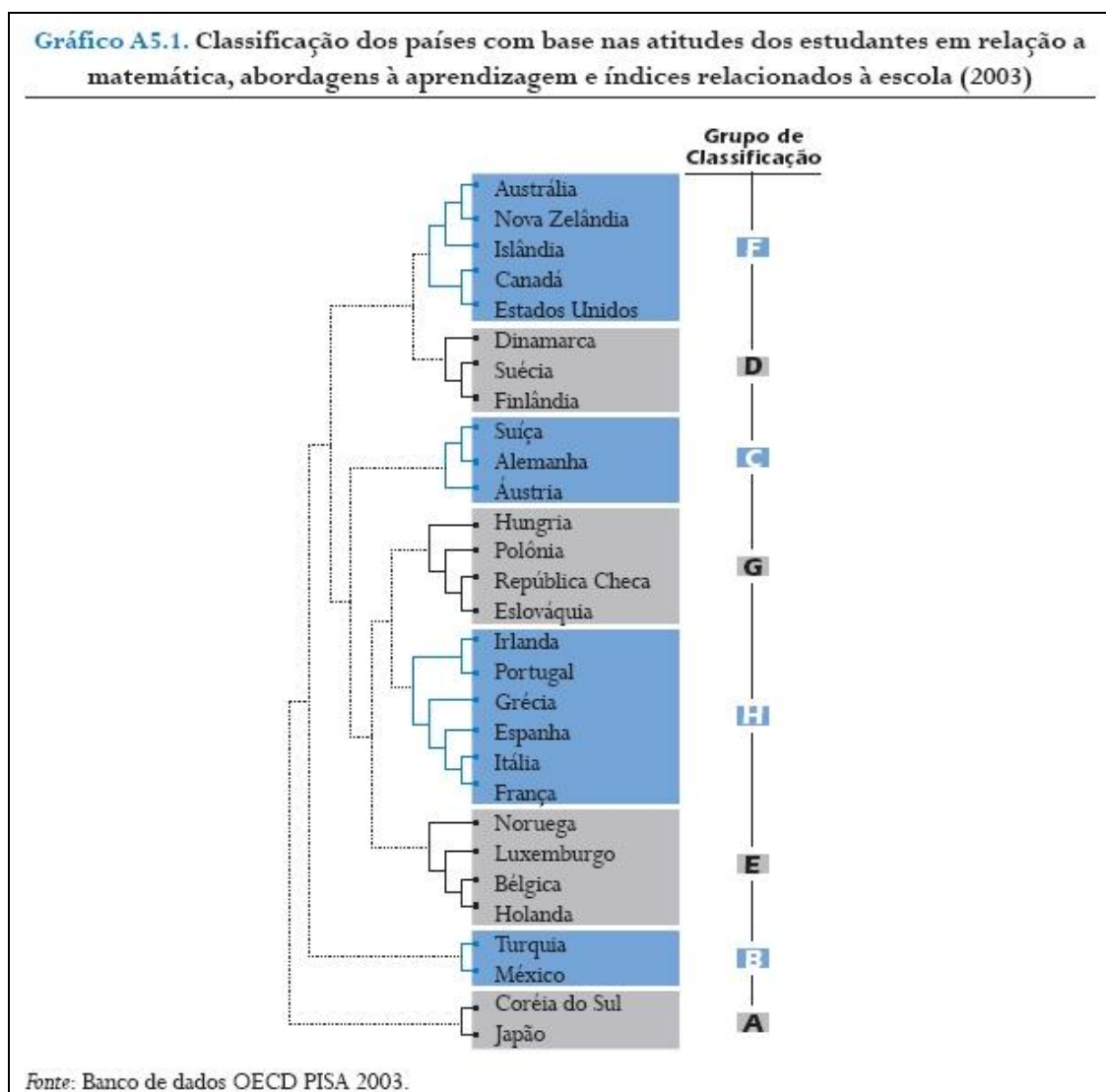
## Análise

Embora o Brasil não esteja entre os países pesquisados no Pisa, a elevação da taxa de matrícula no último decênio indica que as expectativas dos estudantes em relação à educação são altas, não distante a condição socioeconômica desfavorável das famílias desses estudantes e de seu perfil etário mais elevado. O indicador surpreende ao destacar a situação alemã, considerando-se o seu estágio de país altamente desenvolvido.

Indicador A5: *Quais são as atitudes dos estudantes com relação à matemática?*

### Definição

Esse indicador examina a forma como variam entre países e grupos de países as atitudes e abordagens dos estudantes de 15 anos de idade com relação à aprendizagem e à escola, bem como a relação entre essas características e o desempenho dos estudantes em matemática. O indicador utiliza dados da pesquisa do Pisa realizada em 2003.



### Evidências

Os estudantes de países geográfica e culturalmente próximos tendem a compartilhar atitudes similares com relação à aprendizagem e a contextos escolares semelhantes, embora as atitudes e as características comuns difiram entre os subgrupos nacionais. A intensidade da relação entre o desempenho em matemática e as atitudes dos estudantes referentes à matemática, suas abordagens ligadas à aprendizagem e seus contextos escolares variam de modo similar entre os grupos de países.

*Na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia, as atitudes dos estudantes frente à matemática estão fortemente relacionadas aos resultados obtidos nessa disciplina. Nesses países, observam-se tanto uma relação positiva superior à média entre o desempenho e os fatores de interesse, motivação instrumental e autoconceito, como uma relação negativa inferior à média entre ansiedade e desempenho em matemática.*

*Coréia do Sul, Japão e os países nórdicos apresentam associações positivas superiores à média entre desempenho em matemática e pelo menos dois dos índices do Pisa 2003 relacionados às abordagens dos estudantes à aprendizagem, o que indica a importância de técnicas estratégicas de aprendizagem para os estudantes nesses países.*

*Entre os índices relativos à escola, o ambiente disciplinar aparece de modo consistente como o fator de maior efeito positivo sobre o desempenho em matemática nos diferentes países. Quanto aos demais índices ligados à escola, as associações positivas mais fortes aparecem entre as atitudes dos estudantes com relação à escola e o apoio por parte do professor, nos dois subgrupos que representam a maioria dos países anglófonos e nórdicos da amostragem. O indicador baseia-se na pesquisa do Pisa 2003 e utiliza oito escalas compostas que descrevem as atitudes dos estudantes frente à matemática e suas abordagens à aprendizagem; utiliza também quatro escalas relacionadas à escola que descrevem os contextos e ambientes sociais em que a aprendizagem se dá. Cada uma das 12 escalas baseia-se em alguns itens de pesquisa que fornecem valores ordinais, os quais aparecem resumidos em escalas compostas, com níveis variáveis de confiabilidade de escala, porém razoáveis (ver informações adicionais sobre a construção dessas escalas em *Learning for Tomorrow's World: first results from Pisa 2003 - OECD, 2004*).*

*As atitudes dos estudantes incluem o interesse e o prazer que encontram na matemática, a motivação instrumental, o autoconceito em matemática, a auto-eficácia em matemática e a ansiedade relacionada à disciplina. As abordagens de aprendizagem incluem o relato feito pelos estudantes quanto ao uso de estratégias de controle, estratégias de memorização e estratégias de elaboração. Os índices relacionados à escola incluem as atitudes dos estudantes frente à escola, seu senso de pertencimento à escola, e índices de apoio por parte do professor e ambiente disciplinar.*

*O GRÁFICO A5.1 mostra os resultados de uma análise classificatória que agrupou os países de acordo com as semelhanças entre suas médias nas 12 escalas.*

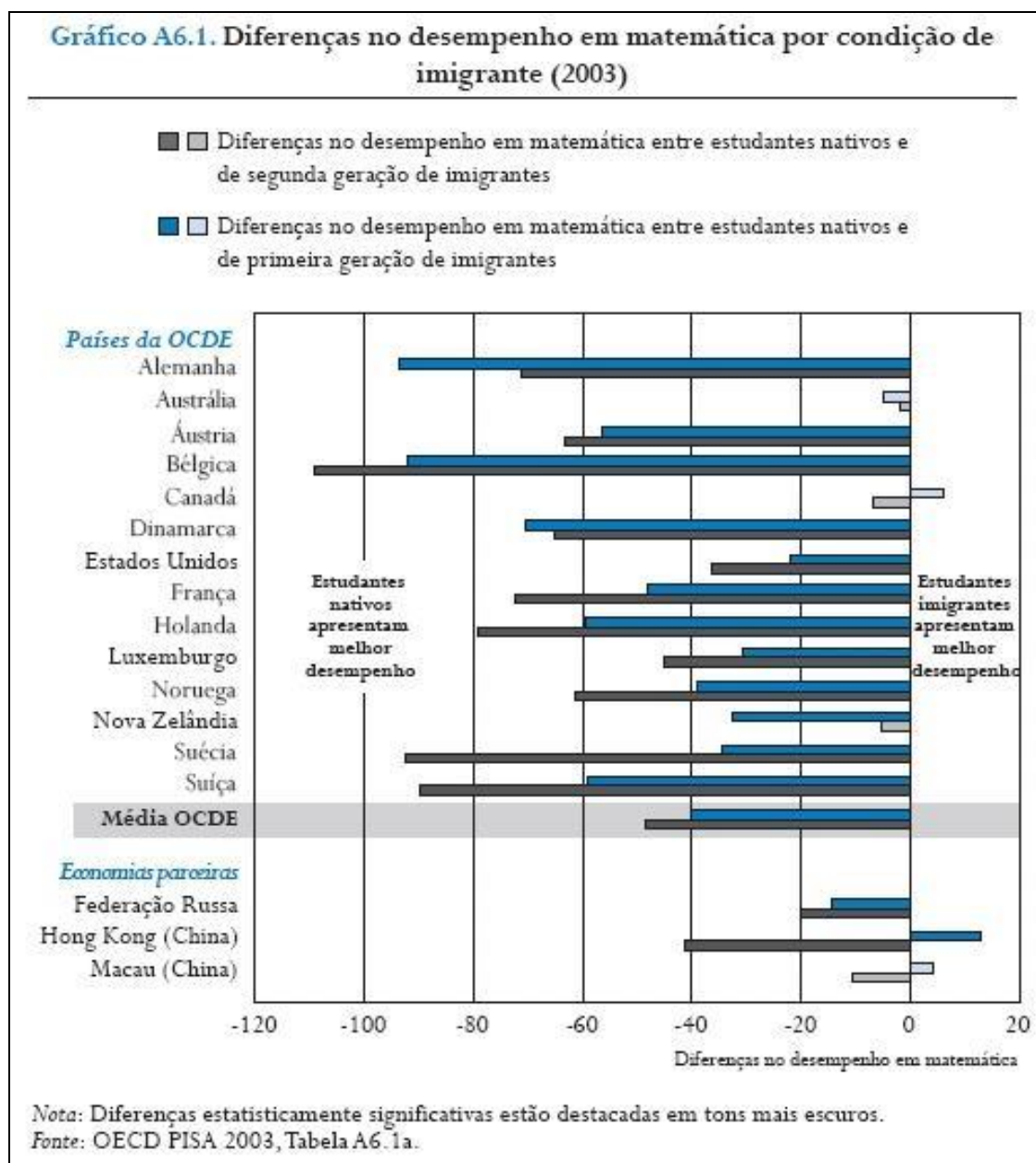
## **Análise**

Esse indicador é relevante como expressão de capacidades cognitivas evidenciadas pelas operações mentais e abstratas da matemática. Três fatores que devem ser considerados determinantes na aglomeração dos grupos são a cultura e a língua, bem como a identidade de estágio industrial e tecnológico dos países agrupados.

Indicador A6: *Qual é o impacto do background de imigrante sobre o desempenho do estudante?*

### Definição

Esse indicador compara o desempenho em matemática e leitura de estudantes de 15 anos de idade com background de imigrante e de estudantes nativos, utilizando dados extraídos do Pisa 2003. Examina também a motivação desses estudantes para aprender.





## Evidências

*Na escala Pisa de matemática, entre os 14 países da OECD com populações de imigrantes significativas, os estudantes de primeira geração ficam 48 pontos atrás de seus colegas nativos, o que equivale, em média, a mais do que os progressos realizados em um ano letivo. A desvantagem de desempenho de estudantes de segunda geração também permanece significativa: 40 pontos. A desvantagem de estudantes com background imigrante varia amplamente entre os países, desde parcelas insignificantes – na Austrália, no Canadá, na Nova Zelândia e em Macau (China) – a mais de 90 pontos – na Alemanha e na Bélgica –, mesmo para crianças de segunda geração.*

*Os estudantes de segunda geração (nascidos no país da avaliação) tendem a apresentar melhor desempenho do que os de primeira geração (nascidos em outro país), o que é previsível, uma vez que não precisaram fazer transições entre fronteiras sistêmicas, culturais e linguísticas. Entretanto, os ganhos variam muito entre os países. Em países como Canadá, Luxemburgo, Suécia, Suíça e a economia parceira Hong Kong (China), os estudantes de segunda geração têm desempenho significativamente melhor do que os de primeira geração, com uma defasagem de desempenho reduzida em cerca de 31 pontos na Suíça e 58 pontos na Suécia. Por outro lado, os estudantes de segunda geração nascidos na Alemanha e na Nova Zelândia têm desempenho inferior ao dos estudantes de primeira geração.*

*A variação nas realizações em matemática é muito menor entre os estudantes com background de imigrante com melhor desempenho do que entre os estudantes com background de imigrante que apresentam desempenhos inferiores. Embora, de maneira geral, apresentem desempenho inferior ao dos estudantes nativos e a despeito de virem geralmente de famílias menos favorecidas, os estudantes que viveram a experiência da imigração tendem a relatar, em toda a área da OECD, níveis mais elevados de interesse e motivação em matemática.*

## Análise

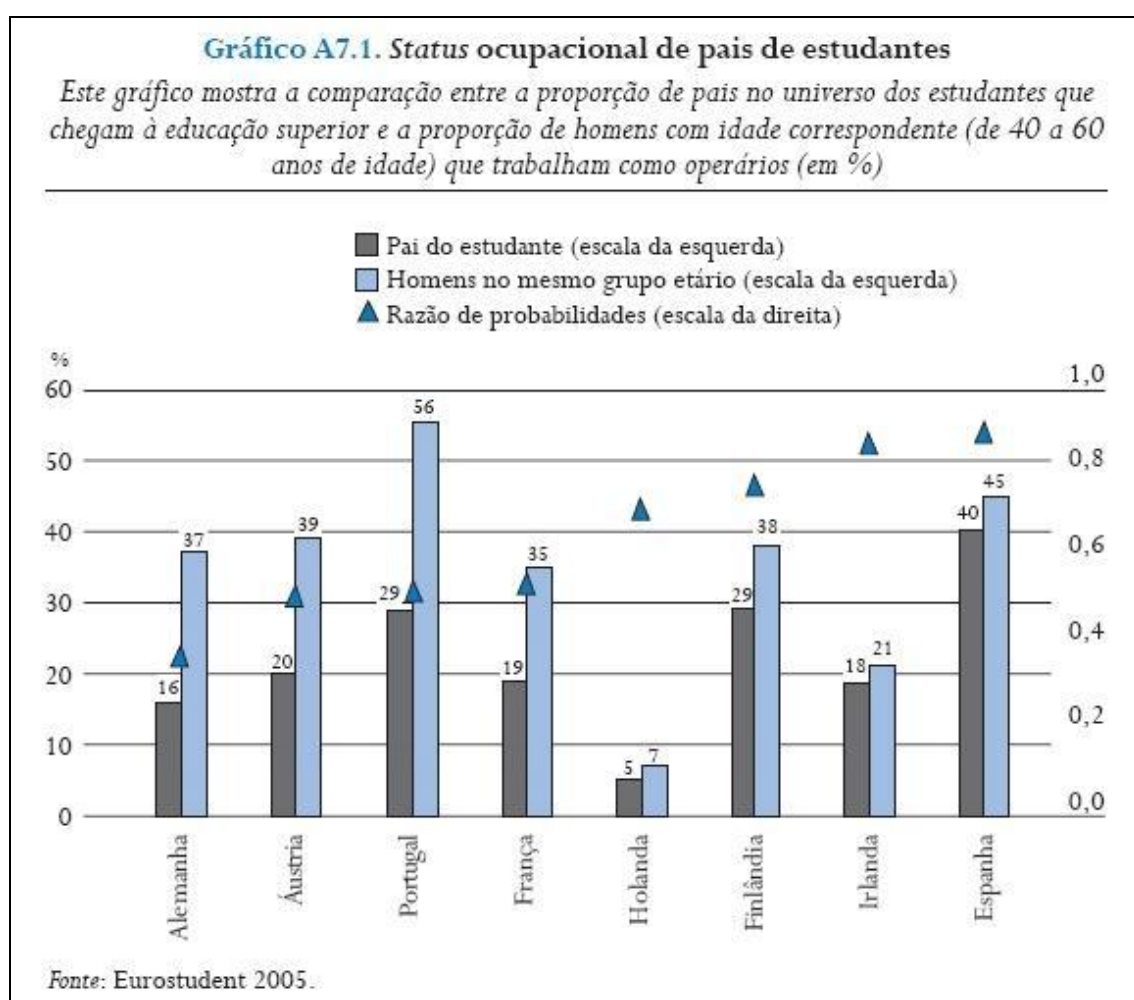
O indicador evidencia que a transição entre fronteiras sistêmicas, culturais e linguísticas não se dá naturalmente, mesmo com tempo suficientemente razoável para a devida adaptação do estudante imigrante.

Não é difícil entender o impacto negativo (desempenho inferior ao do estudante nativo) do *background* do imigrante sobre seu desempenho, especialmente quando for maior a sua faixa etária e dificuldade com a língua do país, mesmo o estudante estando motivado.

Indicador A7: *A situação socioeconômica dos pais afeta a participação dos estudantes em níveis mais altos de educação?*

### Definição

Esse indicador examina a situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos, que é uma medida importante de acesso global a esse nível de educação. Não há ampla disponibilidade de dados internacionais comparáveis relativos à situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos, sendo esse indicador uma primeira tentativa para ilustrar o potencial analítico de dados mais consistentes relativos a essa questão. Ele analisa os dados de dez países da OECD, examinando a situação ocupacional – trabalho na área administrativa ou trabalho na área de produção – dos pais dos estudantes, bem como seus antecedentes educacionais, levando em conta também dados da pesquisa do Pisa 2000.



## Evidências

*Ao medir a situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos de acordo com os antecedentes educacionais de seus pais, observam-se grandes diferenças entre os países. Em muitos deles, quando os pais concluíram níveis mais altos de educação, os estudantes têm uma probabilidade muito maior de alcançar esses níveis. Na Alemanha, na Áustria, na França, em Portugal e no Reino Unido, esses estudantes têm uma probabilidade no mínimo duas vezes maior de alcançar esse nível de educação do que seus pares que não têm esse background. Na Irlanda e na Espanha, essa razão cai para 1,1 e 1,5, respectivamente.*

*Entre os países que forneceram informações sobre a situação socioeconômica dos estudantes de níveis educacionais mais altos, as desigualdades na escolaridade anterior aparentemente refletem-se no ingresso de estudantes oriundos de meios desfavorecidos. Os países que oferecem acesso mais equitativo a níveis de educação mais altos – como Espanha, Finlândia e Irlanda – foram também os que registraram maior igualdade no desempenho entre as escolas no Pisa 2000.*

*O GRÁFICO A7.1 mostra diferenças substanciais entre países na composição socioeconômica do corpo discente em níveis de educação mais altos. É importante observar que os estudantes em níveis de educação mais altos são definidos como aqueles que frequentam programas nos níveis ISCED 5B, 5A e 6. Com uma porcentagem de 40%, a Espanha tem a maior proporção de estudantes filhos de trabalhadores na área de produção, seguida pela Finlândia e por Portugal, com 29%. Para os seis países restantes cobertos por este indicador, os estudantes cujos pais trabalham na área de produção totalizam no máximo 20% do corpo discente. O número total de ingressantes com esses antecedentes depende da composição do trabalho na área de produção como um todo e em cada país; a relação entre as duas colunas de países apresentadas no GRÁFICO A7.1 é mais esclarecedora quanto à situação socioeconômica dos estudantes. Essa relação é ilustrada pela razão de probabilidade no gráfico. Com exceção de Irlanda e Espanha, os países ainda recrutam, no ensino superior, um número proporcionalmente maior de estudantes filhos de trabalhadores na área administrativa.*

## Análise

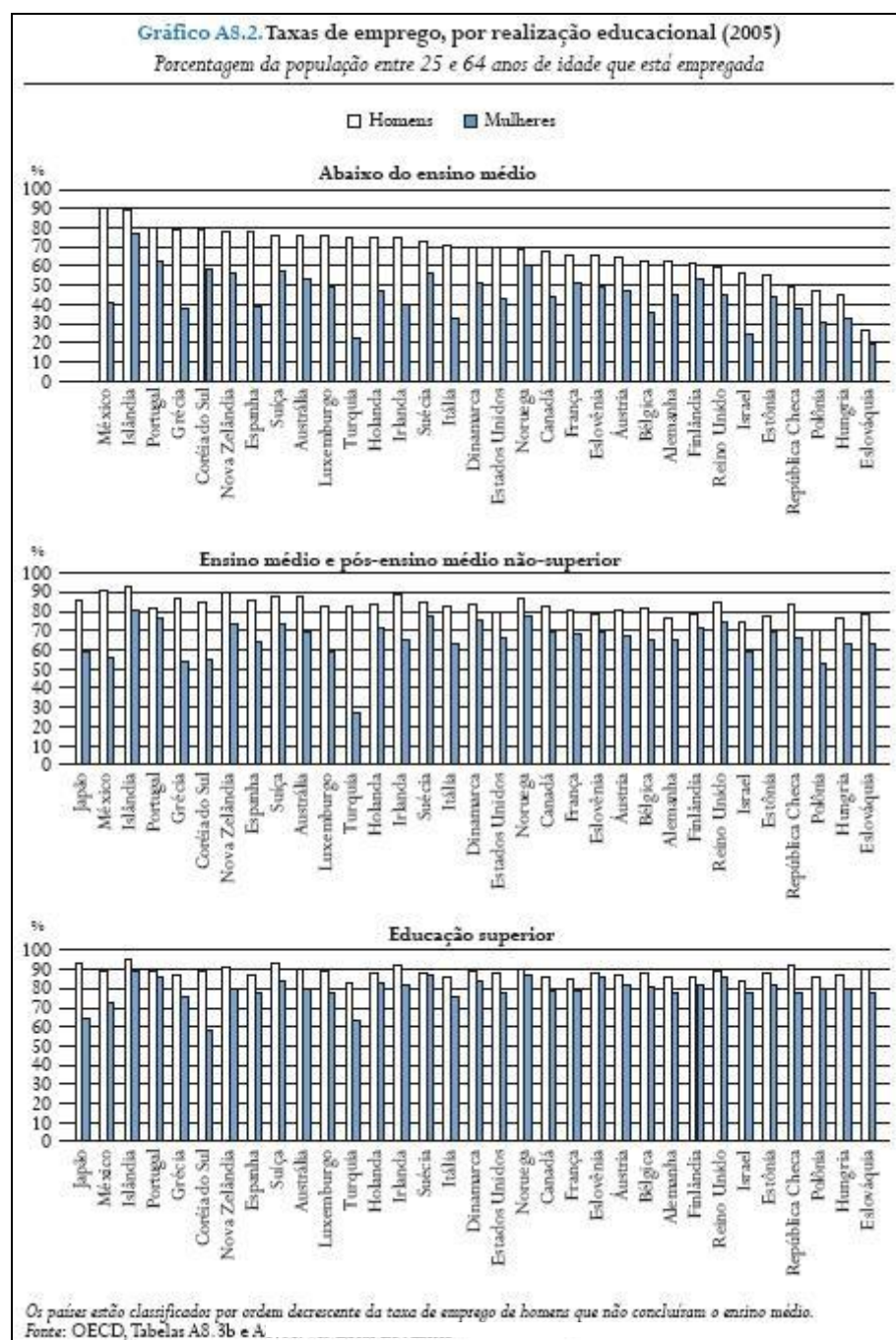
Não é difícil entender as razões, em qualquer país, da maior probabilidade de estudantes alcançarem níveis elevados de educação, em função da formação de seus pais.

Mas é possível que em países menos desenvolvidos, como os da América Latina, o fato de os pais não possuírem níveis mais altos de educação venha a influenciar positivamente os filhos a tentar mudar sua condição socioeconômica desfavorável, por meio de mais qualificação e educação.

Indicador A8: *De que forma a participação no sistema educacional afeta a participação no mercado de trabalho?*

## Definição

Esse indicador examina as relações entre realizações educacionais e status da força de trabalho, para homens e mulheres, e considera as mudanças nessa relação ao longo do tempo.



## Evidências

*Na maioria dos países da OECD, as taxas de emprego aumentam com o nível de realização educacional. Com poucas exceções, a taxa de emprego para graduados na educação superior é acentuadamente mais alta do que a taxa para graduados no ensino médio. Para os homens, a diferença é particularmente grande entre graduados no ensino médio e indivíduos sem essa qualificação.*

*Indivíduos com alto nível de realização educacional também encontram um mercado de trabalho mais estável do que indivíduos com níveis educacionais mais baixos. Em quase todos os países da OECD, adultos que concluíram a educação superior apresentaram variações substancialmente menores nas taxas de desemprego em comparação com adultos que concluíram o ensino médio. Na Alemanha, na Eslováquia, na Irlanda, na Noruega e na República Checa, essa vantagem parece ser particularmente grande.*

*Um indivíduo com baixo nível de realização educacional tem menor probabilidade de participar da força de trabalho, e maior probabilidade de estar desempregado. Taxas de desemprego caem à medida que aumentam os níveis de realização educacional. As maiores diferenças de gênero em taxas de desemprego são observadas entre os adultos menos qualificados (GRÁFICO A8.2).*

*Diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres são maiores entre os grupos com menor nível de instrução. Entre indivíduos sem qualificação no ensino médio, a chance de estar empregado é 23% mais alta para os homens do que para as mulheres, caindo para 10 pontos percentuais para os indivíduos mais qualificados.*

*A diferença nas taxas de emprego de homens entre 25 e 64 anos de idade é particularmente grande entre aqueles que concluíram o ensino médio e os que não obtiveram essa qualificação. Os casos extremos são Eslováquia, Hungria e República Checa, onde as taxas de emprego entre homens que concluíram o ensino médio são no mínimo 30 pontos percentuais mais altas do que para um homem que não concluiu esse nível de educação. Na Coreia do Sul, na Islândia, em Luxemburgo, no México e em Portugal, a diferença nas taxas de emprego entre homens com e sem qualificação no ensino médio fica abaixo de 7% (GRÁFICO A8.2).*

*Em média, entre os países da OECD, a cada nível educacional adicional alcançado, a diferença entre as taxas de emprego para homens e mulheres diminui significativamente: de 23%, para níveis abaixo do ensino médio, a 10%, para a educação superior.*

*As taxas de desemprego caem com níveis mais altos de realização educacional. As perspectivas de emprego de indivíduos com níveis variados de realização educacional dependem significativamente das exigências do mercado de trabalho e da oferta de trabalhadores com habilidades diferentes. Assim sendo, as taxas de desemprego fornecem um sinal do equilíbrio entre o que é produzido no sistema educacional e a demanda por tais habilidades no mercado de trabalho. Indivíduos com baixa qualificação educacional são particularmente vulneráveis à marginalização econômica, uma vez que têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de não conseguir emprego, mesmo procurando ativamente.*

## Análise

O indicador evidencia situação comum, no sentido de homogeneidade, quanto às relações de forte dependência entre os sistemas econômicos (mercado de trabalho e produção de bens e serviços) e os sistemas educacionais de qualquer país.

O grau de articulação entre os sistemas produtivos e os sistemas educacionais indica os estágios do desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade.

Essa articulação se evidencia frágil em países onde os gestores e formuladores de políticas públicas não têm visão estratégica, objetivos e metas de longo prazo, para a

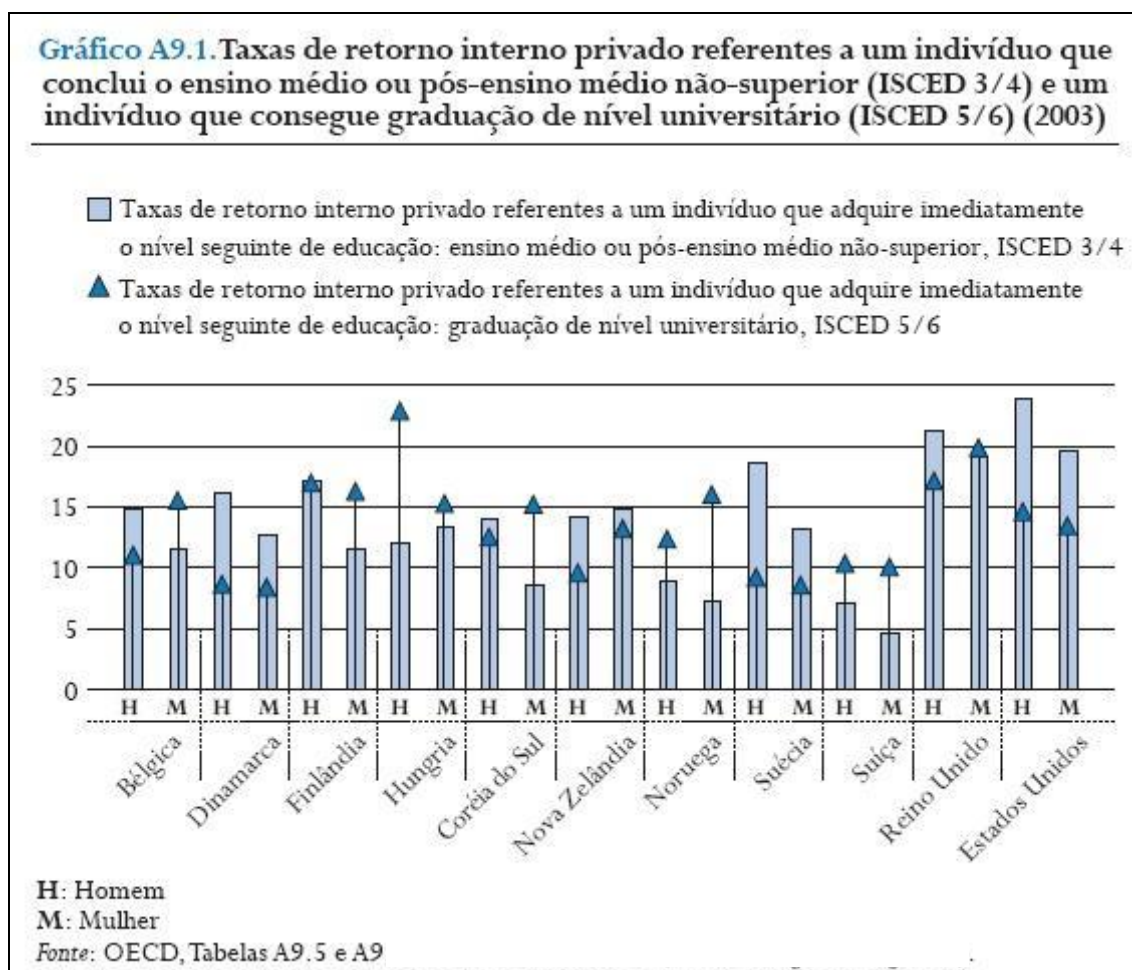
sustentabilidade do desenvolvimento social. Nesse contexto, o sistema educacional do país, representado especificamente pelas universidades, fica refém do mercado, que lhes determina qual é o conhecimento útil para a empregabilidade. Superestima-se a importância do mercado como determinante de procedimentos políticos de configuração do sistema educacional.

O sentido da educação não reside na qualificação da mão de obra, apesar de que, é óbvio, não se pode negar, são interdependentes. Portanto, o sentido da educação está em promover a emancipação, a autonomia (inclusive econômica) do indivíduo que se quer cidadão, agente promotor de uma sociedade mais justa, democrática e responsável por seu destino, comprometido com as gerações futuras.

Indicador A9: *Quais são os benefícios econômicos da educação?*

### Definição

Esse indicador analisa os rendimentos relativos de trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional em 25 países da OECD e na nação parceira Israel. Apresentam também dados que descreve a distribuição de rendimentos antes da tributação em cinco níveis de realização educacional, de acordo com o ISCED, o que ajuda a mostrar de que forma variam os retornos gerados pela educação, em termos nacionais, entre indivíduos com níveis educacionais comparáveis. Os retornos financeiros da realização educacional são calculados para investimentos realizados como parte da educação inicial, assim como para o caso de um indivíduo hipotético de 40 anos de idade em meio de carreira que decide retornar ao sistema educacional. Pela primeira vez, esse indicador apresenta novas estimativas da taxa de retorno para um indivíduo que investe no ensino médio em vez de trabalhar para receber um salário-mínimo, tendo concluído apenas o ensino fundamental.



## Evidências

*Em todos os países, para homens e mulheres, as taxas de retorno interno privado ultrapassam 4,5% sobre um investimento no ensino médio (quando concluído imediatamente após a educação inicial). Taxas de retorno interno privado são geralmente mais altas para investimentos no ensino médio ou pós-ensino médio não-superior do que para a educação superior. A obtenção de educação de nível superior pode ser considerada um investimento econômico em que há custos pagos pelo indivíduo (incluindo redução de renda enquanto está estudando), que tipicamente resultam em ganhos mais altos ao longo da vida do indivíduo. Nesse contexto, o investimento para obter graduação de nível universitário, quando realizado como parte da educação inicial, pode produzir retornos anuais privados da ordem de 22,6%, e todos os países apresentam taxa de retorno acima de 8%.*

*Rendimentos aumentam com a aquisição de cada nível educacional. Indivíduos que concluíram o ensino médio, o pós-ensino médio não-superior ou a educação superior obtêm vantagens substanciais nos rendimentos em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio. Entre todos os países, indivíduos com qualificação na educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada têm rendimentos no mínimo 50% mais altos do que indivíduos cujo nível de realização educacional fica abaixo do ensino médio.*

*Em todos os países, as mulheres têm rendimentos inferiores aos dos homens com níveis semelhantes de realização educacional. Tipicamente, para determinado nível de realização educacional, as mulheres ganham entre 50% e 80% do montante que os homens recebem.*

*Os países diferem significativamente quanto à distribuição de rendimentos entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional. Embora indivíduos com níveis educacionais mais altos tenham maior probabilidade de compor o grupo de rendimentos mais altos, isso nem sempre ocorre. Em Portugal e no Canadá, a proporção de indivíduos com os níveis mais altos de realização educacional – ou seja, educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada –, na categoria de ganhos mais baixos – isto é, no máximo 50% da mediana –, varia de 0% a 19,6%, respectivamente. Os países também diferem quanto à participação relativa de homens e mulheres nas categorias mais altas e mais baixas de rendimentos.*

*Em todos os países, é vantajoso para um indivíduo de 40 anos de idade, em meio de carreira, retornar ao sistema educacional e obter um diploma na educação superior. Isso se aplica tanto para homens como para mulheres. A taxa de retorno quando o indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação em cursos universitários em período integral varia entre 6,5% para homens – na Nova Zelândia – e 28,2% para mulheres – na Bélgica.*

*Os diferenciais de rendimento de acordo com a realização educacional - que constituem uma medida básica do incentivo financeiro disponível para um indivíduo investir em educação adicional - podem também refletir diferenças na oferta de programas educacionais em níveis diferentes – ou barreiras para o acesso a esses programas. Os benefícios nos rendimentos gerados pela conclusão da educação superior podem ser constatados por meio da comparação de rendimentos médios anuais dos graduados na educação superior com os rendimentos médios anuais de graduados no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior. As desvantagens financeiras geradas pela não-conclusão do ensino médio são constatadas por uma comparação semelhante entre rendimentos médios. Entre os países, as variações em rendimentos relativos (brutos) refletem inúmeros fatores: demanda por habilidades no mercado de trabalho, legislação sobre salário mínimo, força de sindicatos, cobertura de acordos de negociações coletivas, oferta de trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional, variação da experiência profissional dos trabalhadores com níveis altos e baixos de realização educacional, distribuição de emprego entre ocupações e, por fim, incidência relativa de trabalho em meio período e trabalho sazonal.*



## **Análise**

Esse indicador caracteriza um fato comum em qualquer país, independentemente de seu nível de desenvolvimento. Um fato no qual o principal fator motivador da demanda em educação, em qualquer nível, é a elevação da renda e a melhoria das condições socioeconômicas das pessoas, dos trabalhadores.

Outra confirmação desse fato é o desaparecimento de cursos correlatos às profissões que deixaram de existir, com as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, nos sistemas produtivos e mercados dos países.

Os benefícios econômicos da educação, se por um lado são positivos, por outro, condicionam a educação superior à mera formação de mão de obra qualificada para o mercado, com cursos de menor duração e no âmbito tecnológico sem uma formação humanista, quanto mais alienante.

### 3.2.2.2 Dimensão B – Recursos Financeiros e Humanos Investidos em Educação

É o conjunto de indicadores que tanto podem ser recursos de alavancagem de políticas, quanto antecedentes de políticas ou, por vezes, ambos. Por exemplo, gastos por estudante constituem uma medida básica de políticas que tem impacto direto sobre cada aprendiz, uma vez que atua como restrição ao ambiente de aprendizagem em escolas e às condições de aprendizagem na sala de aula.

Os indicadores dessa dimensão são os seguintes:

- B1: Quanto é gasto por estudante?
- B2: Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?
- B3: Qual é o montante dos investimentos públicos e privados na educação?
- B4: Qual é o volume total dos gastos públicos com educação?
- B5: Quanto pagam e que subsídios públicos recebem os estudantes de educação superior?
- B6: A que recursos e serviços é destinado o financiamento da educação?
- B7: Os recursos utilizados na educação são eficientes?

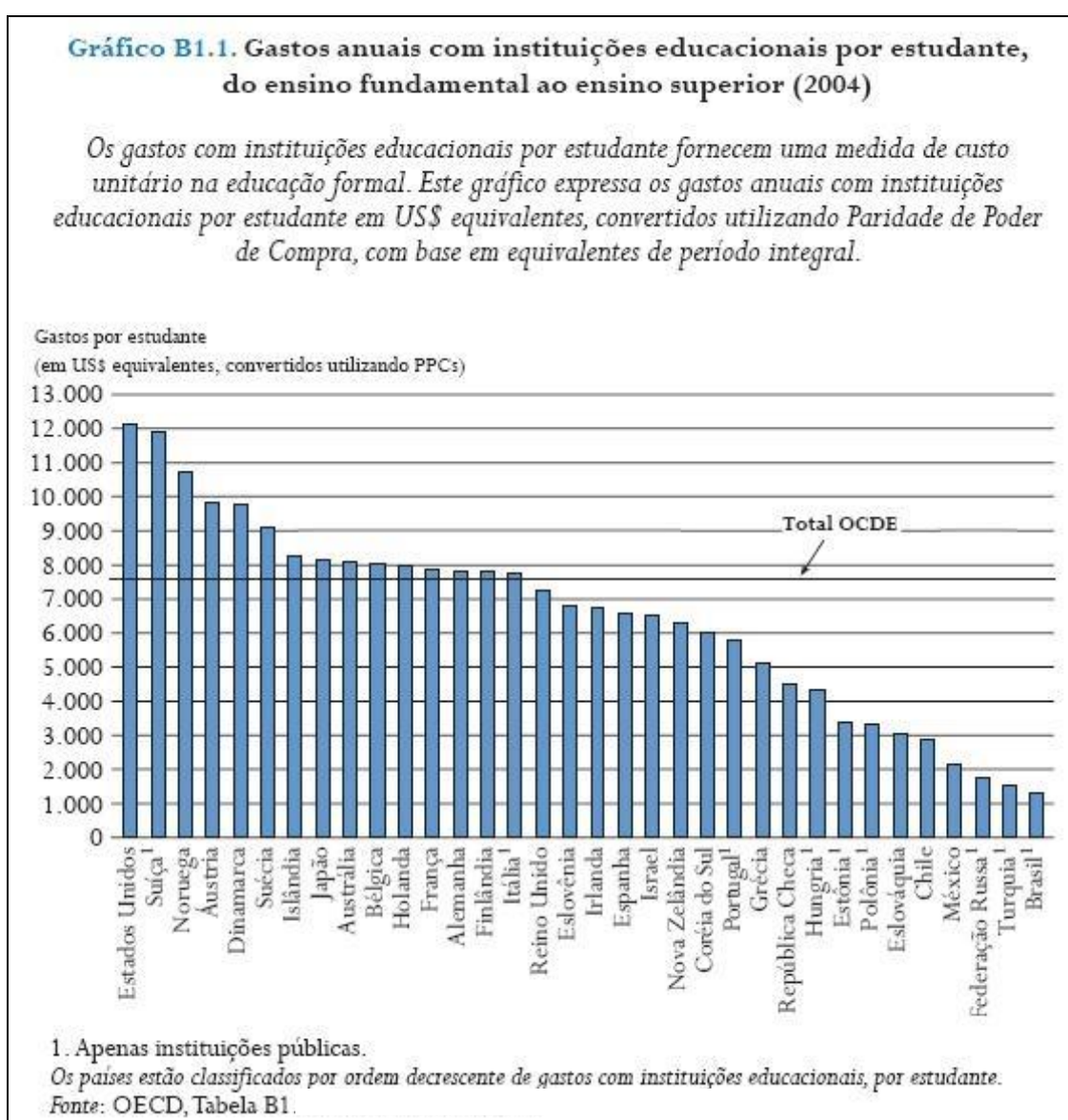
Como insumos ou entradas dos sistemas educacionais, os recursos financeiros e humanos, (cfe. Fig. 21) representam os fatores de sustentação das atividades desses sistemas educacionais, em semelhança aos sistemas econômicos.

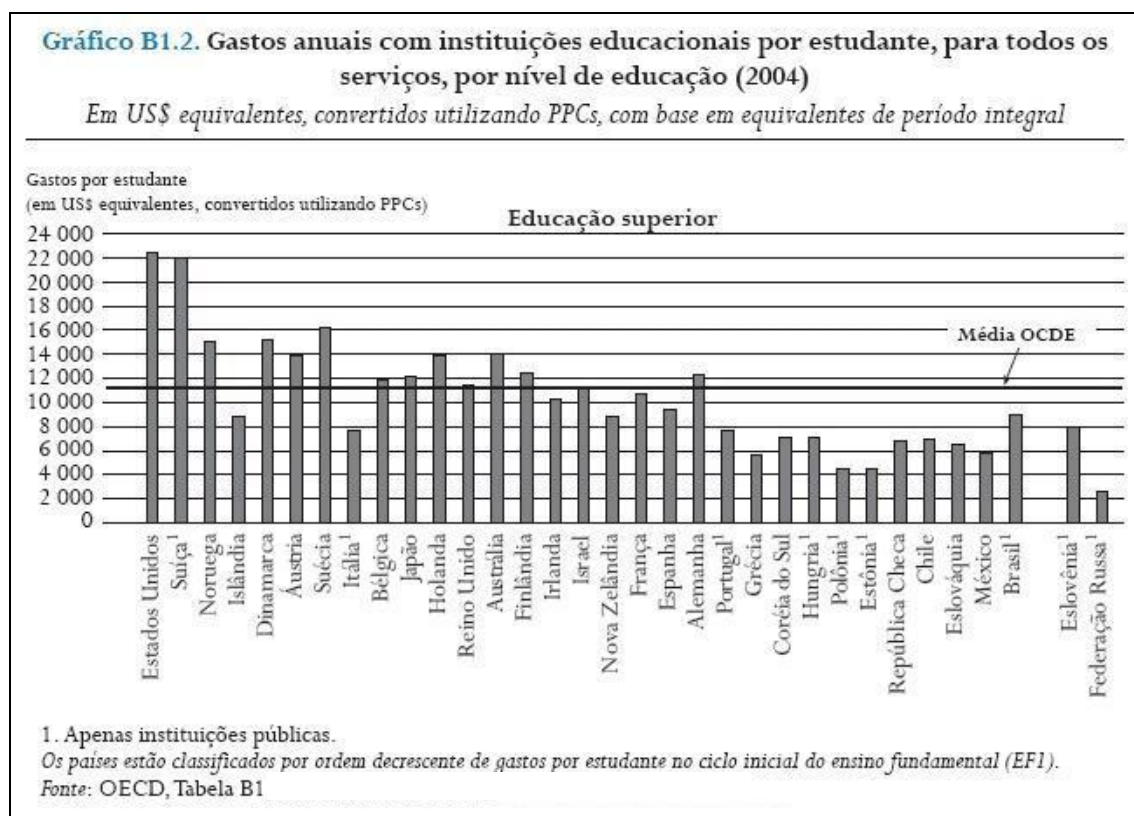
No ambiente político de governos e de instituições educacionais, a dimensão B recebe atenção velada e dá origem a diversos discursos ideológicos, sobre temas como “reformas”, “financiamento”, “autonomia”, “expansão” e “privatização”, em pauta desde a década de setenta, especialmente no Brasil.

Indicador B1: *Quanto é gasto por estudante?*

## Definição

Esse indicador fornece uma avaliação do investimento feito no sistema educacional de cada país por estudante. Os gastos por estudante são amplamente influenciados por salários de professores (ver Indicadores B6 e D3), sistemas de pensão, horas de instrução e de ensino (ver indicadores D1 e D4), materiais e instalações de ensino, orientação do programa oferecido a estudantes (ver Indicador C2) e número de estudantes matriculados no sistema educacional (ver Indicador C1). As políticas utilizadas para atrair novos professores ou para reduzir o tamanho médio das turmas ou os padrões das equipes (ver Indicador D2) também contribuem para mudanças nos gastos por estudante.





## Evidências

Em conjunto, os países da OECD gastam anualmente US\$ 7.572 por estudante do ensino fundamental ao ensino superior – ou seja, US\$ 5.331 por estudante do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), US\$ 7.163 por estudante do ciclo final do ensino fundamental (EF2) e ensino médio e US\$ 14.027 por estudante universitário. Essas médias, porém, escondem uma ampla variação de gastos através dos países. Como indicado pela média simples através de todos os países da OECD, os países gastam duas vezes mais por estudante no nível superior em comparação ao ciclo inicial do ensino fundamental.

Excluindo as atividades de P&D e serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de educação superior representam, em média, US\$ 7.664 e variam de no máximo US\$ 4.500 – na Grécia, na Itália, na Polônia e na Turquia – a mais de US\$ 9.000 – na Austrália, na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega e na Suíça.

Os países da OECD gastam, em média, US\$ 81.485 por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis fundamental e médio. Os gastos cumulativos por estudante nesses níveis variam de menos de US\$ 40.000 – na Eslováquia, no México, na Polônia, na Turquia e nas economias parceiras Brasil, Chile, Estônia e Federação Russa – a no mínimo US\$ 100.000 – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia, em Luxemburgo, na Noruega e na Suíça.

Gastos unitários mais baixos não levam necessariamente a piores desempenhos, e seria enganoso associar gastos unitários mais baixos a qualidade inferior de serviços educacionais. Por exemplo, na Coreia do Sul e na Holanda, os gastos cumulativos ficam abaixo da média OECD; entretanto, ambos os países estão entre os que apresentam melhores resultados na pesquisa Pisa 2003.

Entretanto, países com baixos níveis de gastos por estudante podem apresentar distribuições de investimento relativas ao PIB per capita similares às de países com altos níveis de gastos por estudante. Por exemplo, Coreia do Sul, Hungria, Polônia, Portugal e a economia parceira Estônia – países com gastos por estudante e PIB per

*capita abaixo da média OECD nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior – gastam proporcionalmente mais dinheiro por estudante, em relação ao seu PIB per capita, do que a média OECD.*

*Os gastos com educação tendem a aumentar ao longo do tempo, em termos reais, uma vez que a remuneração dos professores – o principal componente dos custos – acompanha os aumentos salariais, de maneira geral. Por um lado, o aumento dos custos unitários, que não acompanha o aumento da produção, eleva o espectro de queda dos níveis de produtividade em educação. Isso difere consideravelmente entre os setores educacionais. Entre 1995 e 2004, Eslováquia, Grécia, Hungria, Irlanda, Polônia, Portugal, Turquia e a economia parceria Chile aumentaram em no mínimo 50% os gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Por outro lado, os gastos por estudante na educação superior foram reduzidos em alguns casos, uma vez que não acompanham o aumento do número de estudantes.*

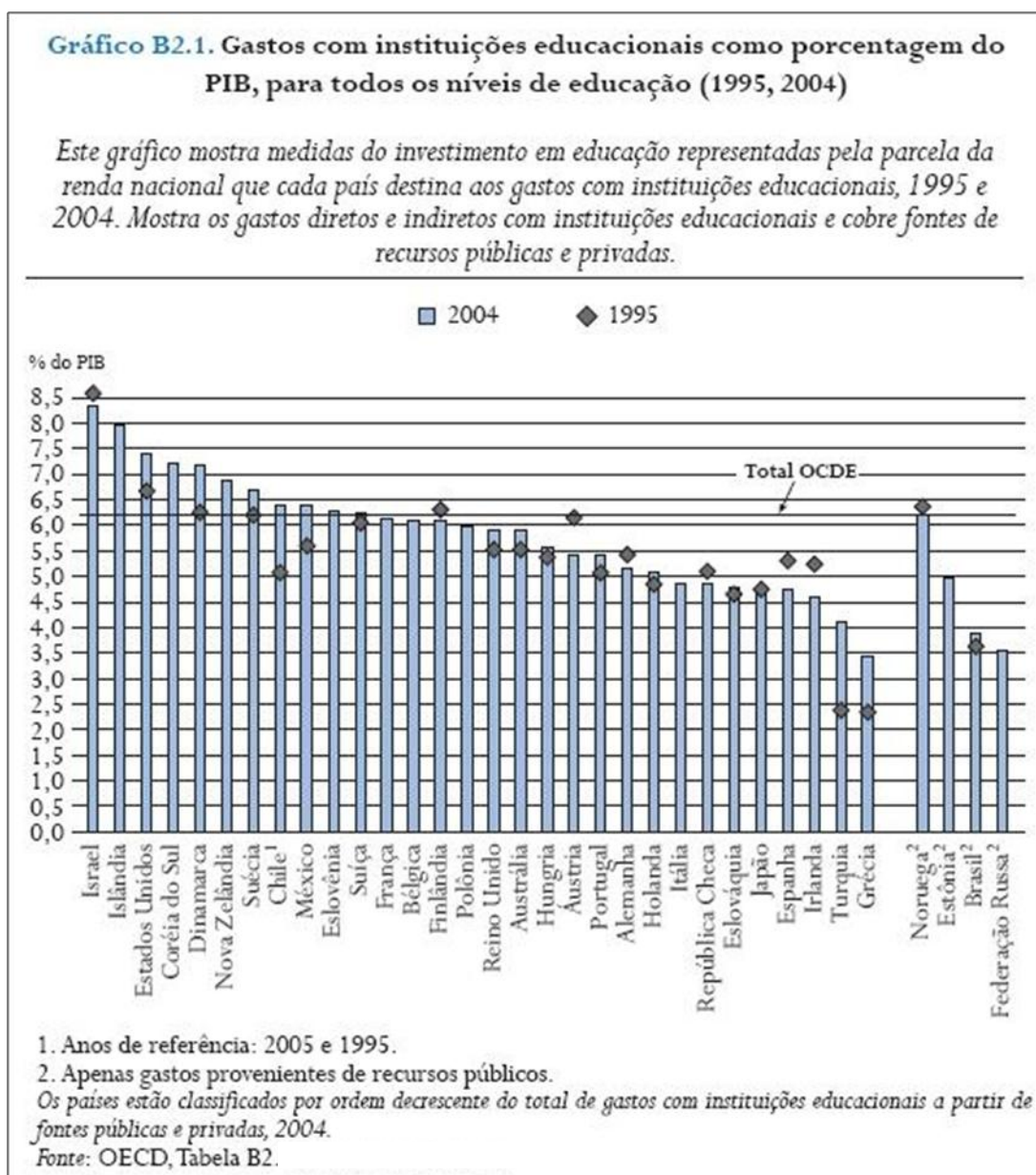
## **Análise**

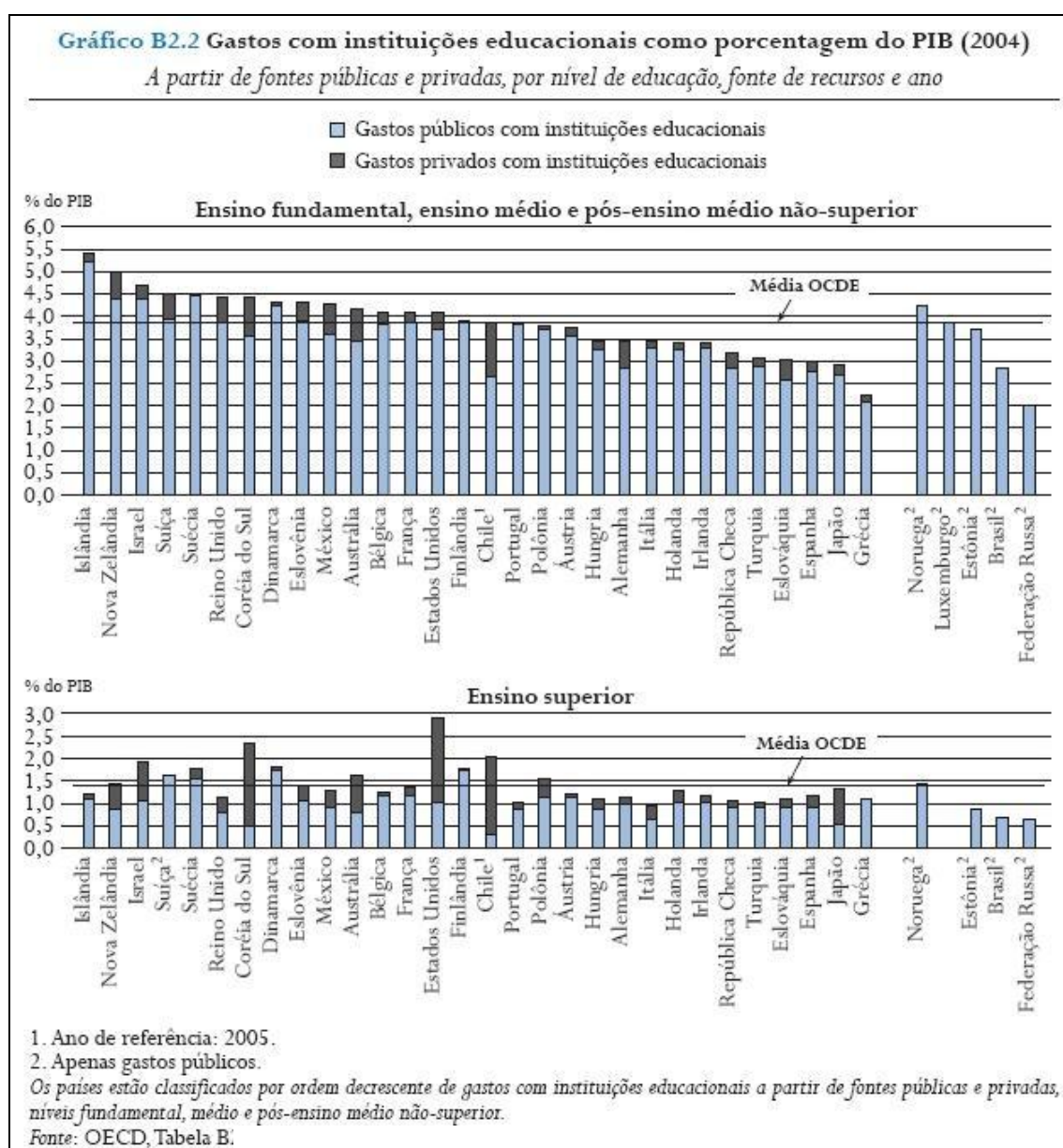
O GRÁFICO B1.1 mostra que, dentre todos os países da OECD, o Brasil é o que, em termos proporcionais, destina menos recursos financeiros para a educação. Como a remuneração dos professores é o principal componente dos custos, deduz-se que neste país o professor tem a menor remuneração, quanto mais se for considerada a alta relação “quantidade de estudantes por professor” e a desvalorização de salários no serviço público brasileiro nas últimas duas décadas. É importante considerar, nessa análise, também o indicador B2.

Indicador B2: *Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?*

### Definição

Os gastos com educação como proporção do PIB mostram a prioridade que um país atribui à educação quanto à dotação global de recursos. Os custos educacionais e os investimentos em educação por entidades privadas que não sejam as famílias (ver Indicador B5) têm forte impacto sobre as diferenças no volume total de recursos financeiros que os países da OCDE destinam a seus sistemas educacionais, especialmente na educação superior.





## Evidências

Os países da OECD gastam 6,2% de seu PIB coletivo com instituições educacionais. O aumento nos gastos com educação entre 1995 e 2004 ficou aquém do crescimento da renda nacional em um terço dos 24 países da OECD e de economias parceiras que dispõem de dados.

Cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais, ou 3,8% do PIB combinado da área da OECD, destinam-se ao ensino fundamental, ao ensino médio e ao pós-ensino médio não-superior. Em relação ao seu PIB, os gastos realizados por Islândia, Nova Zelândia e, em menor proporção, Suécia e Suíça correspondem a mais do que o dobro dos gastos registrados na Grécia.

A educação superior responde por mais de 25% dos gastos combinados da OECD com instituições educacionais (1,9% do PIB combinado).

*Coréia do Sul e Estados Unidos gastam 2,3% e 2,9% de seu PIB, respectivamente, com instituições de educação superior. Juntamente com a economia parceira Chile, esses países têm as mais elevadas proporções de gastos privados com o nível superior de educação. Em comparação com o PIB, os Estados Unidos gastam com a educação superior até três vezes mais do que Itália, Portugal, Turquia e a economia parceira Estônia, e quatro vezes mais do que as economias parceiras Brasil e Federação Russa.*

*O número de pessoas que estão concluindo o ensino médio e o ensino superior é maior do que em qualquer outra época, e em muitos países a expansão veio acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Entre 1995 e 2004, e para todos os níveis combinados de educação, os gastos com instituições educacionais aumentaram em 24 países que dispõem de dados comparáveis para o período. O aumento foi, em média, de 42% nos países da OECD. Geralmente, esse aumento é maior para a educação superior do que para o ensino fundamental, o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior combinados.*

*Considerando o período entre 1995 e 2004, no nível superior de educação, o aumento dos gastos em cerca de 50% dos países foi mais pronunciado a partir do ano 2000. Entre 2000 e 2004, os gastos aumentaram mais de 30 pontos percentuais nos seguintes países: Eslováquia, Grécia, México, Polônia, República Checa, Suíça e na economia parceira Chile.*

*O tamanho da população em idade escolar determina a demanda potencial por educação inicial e capacitação e, portanto, afeta os gastos com instituições educacionais. Assim sendo, nos países onde mais de 25% da população estão matriculados no sistema educacional, a proporção do PIB destinada à educação fica acima da média OECD. Por outro lado, nos países onde menos de 20% da população estão matriculados no sistema educacional, a proporção do PIB destinada à educação fica abaixo da média OECD.*

*Todos os países da OECD investem em educação uma proporção substancial de seus recursos nacionais. Levando em conta ambas as fontes de recursos financeiros – públicas e privadas –, os países da OECD, como um todo, gastam 6,2% de seu PIB coletivo com instituições educacionais na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Nas atuais condições de contenção dos orçamentos públicos, um item envolvendo tal volume de recursos está sujeito a uma análise rigorosa por parte dos governos, na busca por formas de reduzir ou limitar o crescimento dos gastos.*

*Os gastos mais elevados com instituições educacionais podem ser observados na Coréia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia e na economia parceira Israel, com pelo menos 7% do PIB alocados nesse setor na forma de gastos públicos e privados. Seguem-se Nova Zelândia e Suécia, com mais de 6,5%. No entanto, oito de 28 países da OECD para os quais há dados disponíveis e três economias parceiras gastam menos de 5% do PIB com instituições educacionais. Na Grécia, na Turquia e nas economias parceiras Brasil e Federação Russa, esse número fica apenas entre 3,4% e 4,1% (GRÁFICO B2.1).*

## **Análise**

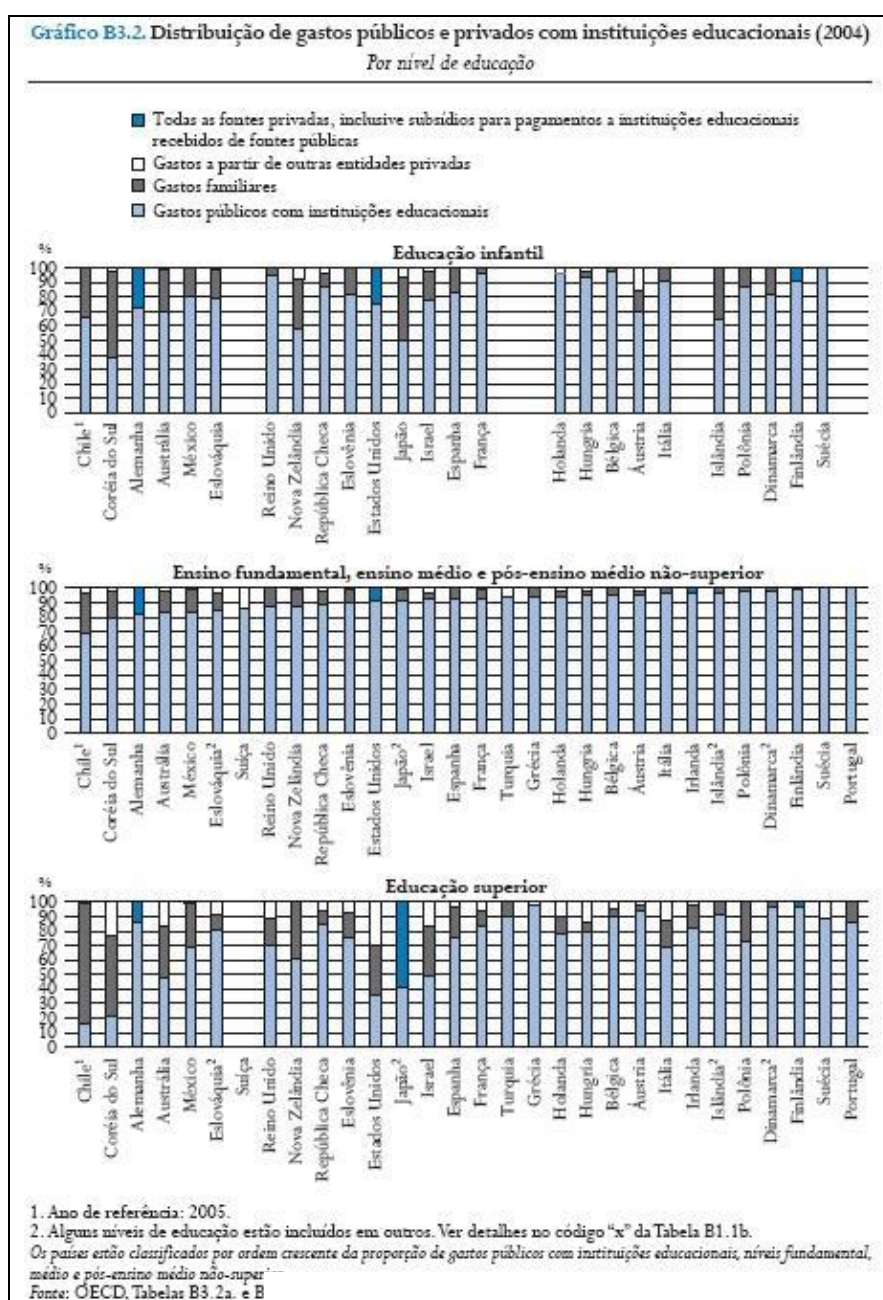
Esse indicador é fundamental para verificar a evolução (crescimento/decrescimento) dos sistemas educacionais em relação ao sistema econômico de determinado país. Entretanto, mais importante do que saber quanto se gasta proporcionalmente da riqueza nacional com a educação, é saber como se gasta e em que se concentra o maior custeio/investimento. O fator negativo é que o Brasil ainda é um dos países que menos investem em educação em todos os níveis (4,3%) (GRÁFICO B2.1), e, pior ainda, no nível superior (0,6%) (GRÁFICO B2.2). O fator positivo é que, apesar dessa situação crítica, no Brasil, os investimentos públicos em educação em 2004 foram superiores em quase 0,5% aos do ano 1995 (GRÁFICO B2.1).



Indicador B3: *Qual é o montante dos investimentos públicos e privados na educação?*

## Definição

Esse indicador examina a proporção de recursos públicos e privados alocados a instituições educacionais para cada nível de educação. Fornece também a decomposição dos recursos privados em gastos familiares e gastos feitos por outras entidades privadas que não as famílias. Esse indicador esclarece a questão amplamente debatida de como o financiamento das instituições educacionais deve ser distribuído entre entidades privadas e públicas, particularmente aquelas de nível superior.



## Evidências

*Entre os países para os quais há dados comparáveis disponíveis, a parcela de recursos públicos para todos os níveis da educação combinados cresceu entre 1995 e 2004. Entretanto, em cerca de 75% desses países, o aumento dos gastos privados foi ainda maior. Entretanto, em 2004, os recursos públicos ainda responderam por aproximadamente 87% dos gastos em todos os níveis educacionais combinados.*

*A parcela de gastos com a educação superior proveniente de fontes privadas cresceu substancialmente em alguns países entre 1995 e 2004, mas o mesmo não ocorreu em outros níveis de educação.*

*Em média, entre os 18 países da OECD para os quais há dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos em instituições de nível superior diminuiu ligeiramente entre 1995 e 2000, e a cada ano, entre 2001 e 2004. Entretanto, o aumento geral do investimento privado complementou o financiamento público, e não o substituiu.*

*Em 2004, a parcela de recursos públicos investidos na educação superior em países da OECD representava, em média, 76%.*

*Em comparação com outros níveis de educação, as instituições de nível superior e, em menor medida, as instituições de educação infantil obtêm as maiores proporções de recursos provenientes de fontes privadas: respectivamente 24% e 20% dos recursos nesses níveis provêm de fontes privadas.*

*Com exceção de Grécia, Hungria e Suécia, em todos os demais países que dispõem de dados, as famílias cobrem a maior parte de todos os gastos privados com a educação superior. Além das famílias, os gastos privados de outras entidades ainda são significativos, representando no mínimo 10% nos seguintes países: Austrália, Coreia do Sul, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Reino Unido, Suécia e na economia parceira Israel.*

## Análise

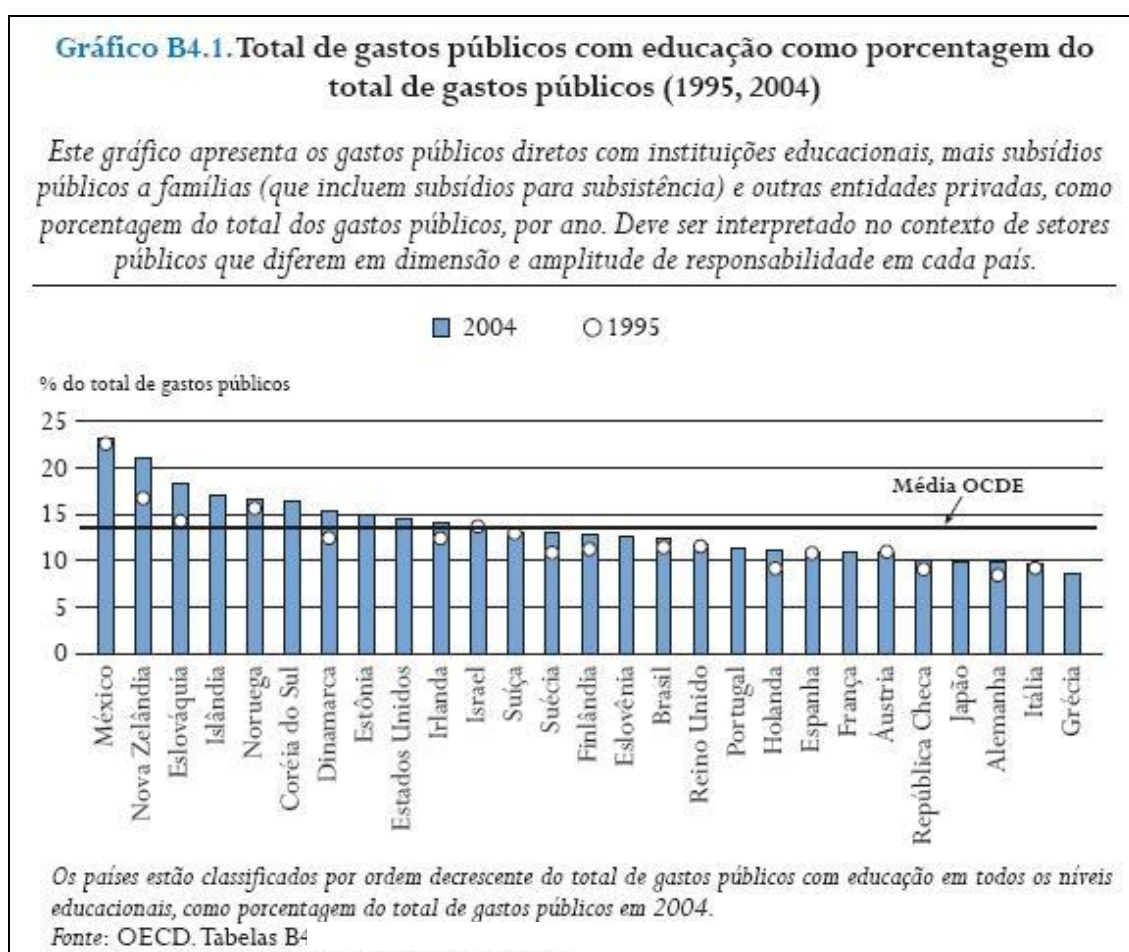
Por meio desse indicador aferido anualmente, especialmente no Brasil, seria possível visualizar a expansão da educação privada nos últimos quinze anos, além da estagnação de crescimento da educação pública em todos os níveis.

No GRÁFICO B3.2, destaca-se a distribuição equânime dos investimentos públicos e privados nos Estados Unidos.

Indicador B4: *Qual é o volume total dos gastos públicos com educação?*

### Definição

Os gastos públicos com educação, como porcentagem do volume total de gastos públicos, indicam o valor da educação em relação ao valor de outros investimentos públicos, como saúde, previdência social, defesa e segurança. Fornecem um contexto importante para os demais indicadores relativos a gastos, particularmente para o Indicador B3 (parcelas pública e privada dos gastos com educação), bem como a quantificação de um instrumento importante para alavancar políticas, independentemente de qualquer outro fator.



### Evidências

*O financiamento público da educação é uma prioridade social, mesmo em países da OECD onde existe pouco envolvimento público em outras áreas.*

*Nos países da OECD, o financiamento público para a educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior é, em média, três vezes maior do que para a educação superior. Isso se deve principalmente a taxas de escolarização amplamente universais, mas também à tendência do setor privado de investir parcelas mais altas na educação superior. Essa relação varia entre os países: para Dinamarca, Finlândia, Grécia e Noruega, fica abaixo do dobro; para a Coréia do Sul, é até seis vezes maior. Este último número indica a proporção relativamente elevada de recursos privados destinados à educação superior na Coréia do Sul.*

*Entre 1995 e 2004, os orçamentos públicos como porcentagem do PIB apresentaram tendência de queda. Na maioria dos países, a educação absorveu uma parcela crescente do volume total de gastos públicos e, em média, não cresceu tão rapidamente quanto o PIB. Na Dinamarca, na Eslováquia, na Holanda, na Nova Zelândia e na Suécia, houve mudanças particularmente significativas no financiamento público em favor da educação.*

*Em média, entre os países da OECD, 85% dos gastos públicos com educação são transferidos para instituições públicas. Em dois terços dos países da OECD e nas economias parceiras Brasil, Eslovênia e Estônia, a parcela de gastos públicos com educação transferida para instituições públicas é superior a 80%. A parcela desses gastos transferida para o setor privado é maior na educação superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e atinge, em média, 26% entre os países da OECD que dispõem de dados.*

*Entre os países da OECD, a comparação entre o tamanho dos orçamentos públicos em relação ao PIB e a proporção de gastos públicos comprometidos com educação torna evidente que, mesmo em países com taxas de gastos públicos relativamente baixos, o nível de prioridade dada à educação é muito alto. Por exemplo, a parcela de gastos públicos destinados à educação na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, no México e na Nova Zelândia situa-se entre as mais altas dos países da OECD (GRÁFICO B4.1), ao passo que, nesses países, os gastos públicos totais correspondem a uma proporção relativamente baixa do PIB.*

## **Análise**

Países com gastos públicos ineficientes em saúde, previdência social, defesa e segurança têm suas verbas orçamentárias alocadas em volume precário para a educação em todos os níveis, especialmente o superior. Como consequência da indisponibilidade orçamentária, devido a essas gestões ineficientes que se acumulam através de décadas, tem-se a baixa qualidade dos serviços educacionais, em consequência dos desinvestimentos em pessoal técnico-administrativo; docentes; gestores; tecnologias de informação e comunicação (TIC) e infraestruturas diversas.

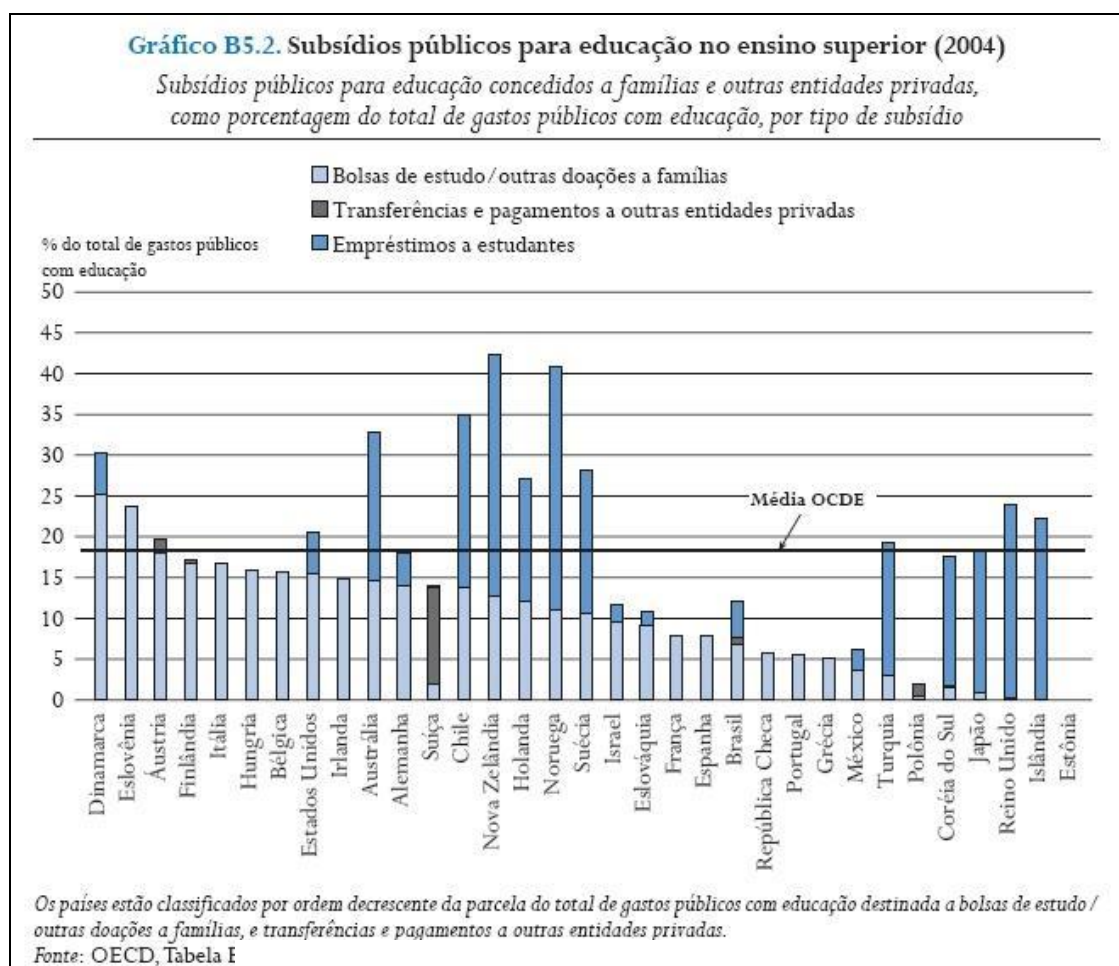
A questão principal não é saber qual a proporção dos gastos públicos em educação nos gastos públicos totais, mas como esses gastos com educação e totais são realizados e como são as políticas de distribuição de recursos para o financiamento de investimento e custeio das universidades públicas.

Destaque-se o Brasil como país com nível abaixo da média da OECD nesse indicador, não obstante a evolução positiva de 1995 para 2004.

Indicador B5: *Quanto pagam e que subsídios públicos recebem os estudantes de educação superior?*

## Definição

Esse indicador analisa as relações entre os custos educacionais cobrados pelas instituições, gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais e subsídios públicos a famílias para a subsistência dos estudantes. Analisa se os subsídios financeiros às famílias são fornecidos na forma de doações ou empréstimos, e coloca questões importantes para essa discussão: bolsas de estudo, doações e empréstimos são mais adequados em países em que as instituições cobram custos mais elevados pela educação? Os empréstimos constituem meios eficaz para ajudar a aumentar a eficiência dos recursos financeiros investidos em educação, e fazem diferença em alguns dos custos da educação para os beneficiários do investimento educacional? Ou os empréstimos a estudantes são menos adequados do que as doações, quando se trata de estimular estudantes de baixa renda a prosseguir na educação? Embora essas questões não possam ser totalmente respondidas aqui, esse indicador apresenta informações sobre as políticas voltadas a encargos educacionais e subsídios em diferentes países da OECD.



## Evidências

*A média de 18% dos gastos públicos com a educação superior é destinada ao apoio a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Na Austrália, na Dinamarca, na Holanda, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia e na economia parceira Chile, subsídios públicos a famílias respondem, no mínimo, por 27% dos orçamentos públicos para a educação superior.*

*As baixas taxas escolares anuais cobradas por instituições de educação superior tipo A não estão associadas sistematicamente a uma baixa proporção de estudantes beneficiados por subsídios públicos. Os custos educacionais cobrados de estudantes nativos por instituições educacionais públicas de educação superior tipo A são insignificantes (países nórdicos e República Checa) ou baixos (Turquia); no entanto, ao mesmo tempo, mais de 55% dos estudantes matriculados nesse tipo de educação nesses países podem obter benefícios tais como bolsas de estudo/ doações e/ou empréstimos públicos. Além disso, Finlândia, Noruega e Suécia encontram-se entre os sete países com as mais altas taxas de ingresso na educação superior tipo A.*

*Os países da OECD em que os estudantes precisam pagar as despesas com educação e podem obter benefícios de subsídios públicos particularmente volumosos não apresentam níveis mais baixos de acesso à educação superior tipo A em comparação à média OECD. Por exemplo, Austrália (82%) e Nova Zelândia (79%) têm as mais altas taxas de ingresso na educação superior tipo A, e Estados Unidos (64%) e Holanda (59%) situam-se acima da média OECD. Reino Unido (51%) fica um pouco acima dessa média (54%), embora a taxa de ingresso na educação superior tipo A tenha aumentado em quatro pontos percentuais entre 2000 e 2005.*

*O custo do provimento de empréstimos públicos por parte do governo a uma proporção significativa de estudantes é maior nos países nos quais o nível médio dos custos educacionais cobrados por instituições é mais alto ou o montante médio dos empréstimos públicos disponíveis a estudantes é mais alto do que a média OECD. Em todos os países da OECD que dispõem de dados, o montante médio de empréstimos públicos é mais alto do que os encargos educacionais médios em instituições públicas, o que indica que os empréstimos públicos também são utilizados para apoiar despesas de subsistência de estudantes durante seus estudos.*

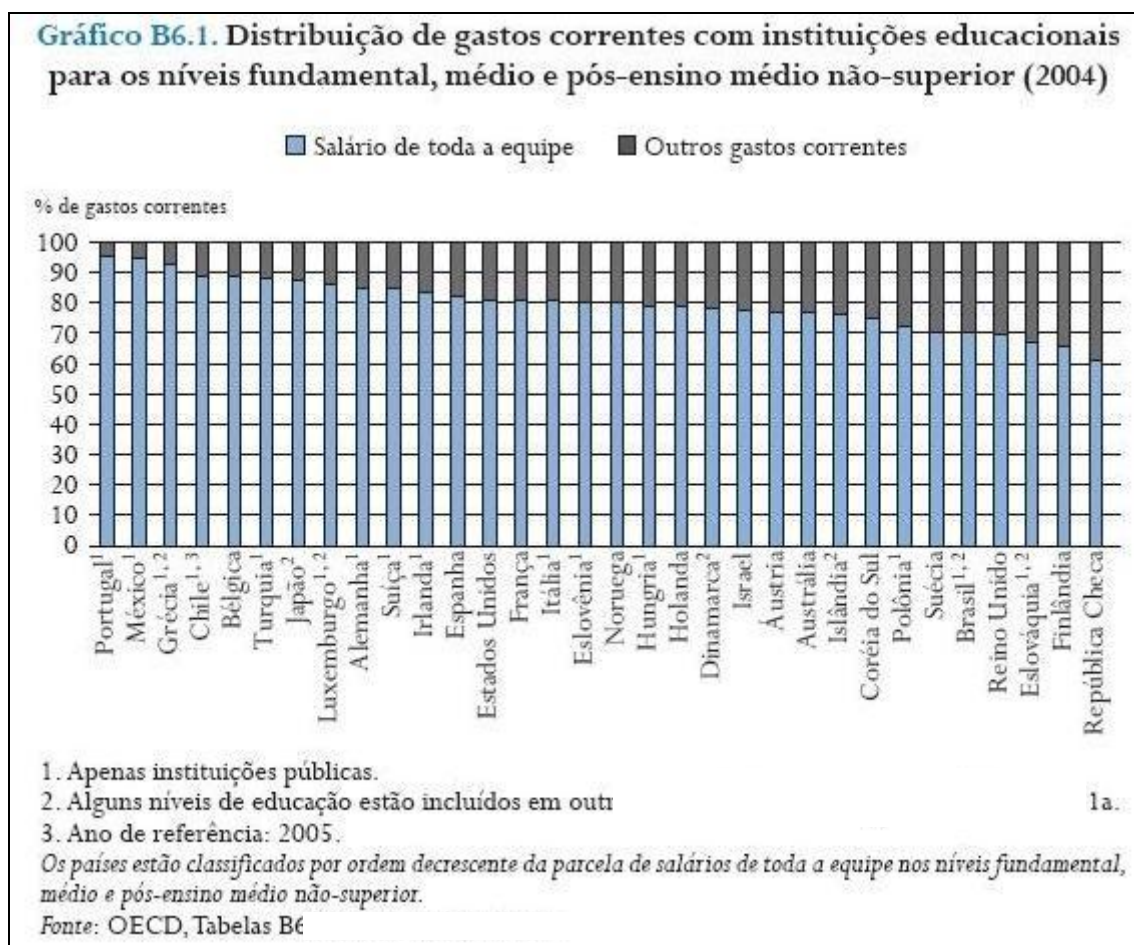
## Análise

Transferências e pagamentos governamentais às entidades privadas não têm sentido como política pública, quanto mais de instituições que cobram mensalidades de estudantes, sem contrapartidas aos beneficiários, e, sobretudo de instituições devedoras de impostos. No Brasil, os subsídios públicos para educação superior (GRÁFICO B5.2) estão aquém da média dos países da OECD, o que se agrava quando se considera que o “Financiamento Estudantil – FIES” é um programa governamental com características operacionais de bancos privados, que operam no mercado financeiro exigindo fiador aos empréstimos para financiamento estudantil, com taxas de juros e regras incompatíveis com o perfil socioeconômico do estudante carente. Para atenuar a situação, há atualmente o programa “Universidade para todos – Prouni”, mas infelizmente pouco divulgado. Destaque-se positivamente a Nova Zelândia, a Noruega e o Chile, com os mais altos níveis de subsídios públicos para a educação superior (GRÁFICO B5.2).

Indicador B6: *A que recursos e serviços é destinado o financiamento da educação?*

## Definição

Esse indicador compara os países da OECD no tocante à distribuição dos recursos entre gastos correntes e gastos com capital, e a distribuição dos gastos correntes por categoria de recursos. É amplamente influenciado por salários de professores (ver Indicador D3), sistemas de pensão, distribuição etária dos professores, tamanho da equipe não-docente empregada na educação (ver Indicador D2/2005) e demanda por novas edificações em função da expansão de matrículas. Compara também a distribuição de gastos dos países da OECD entre diferentes funções das instituições educacionais.



## Evidências

Este gráfico apresenta a distribuição de gastos correntes com instituições educacionais por categoria de recursos. Gastos com educação podem ser divididos em gastos de capital e gastos correntes. Dentro dos gastos correntes é possível fazer distinção entre as categorias de recursos comparadas a outros itens e categorias de serviços, como gastos com instrução comparados a serviços de apoio e de P&D. O item mais importante nos gastos correntes – salário de professores – é examinado mais profundamente no Indicador D3.

Os países da OECD destinam, em média, 34% dos gastos correntes ao ensino superior para fins distintos da remuneração de pessoal da área de educação. Isso se explica pelos custos mais altos de instalações e equipamentos para o ensino superior.

*Em média, os países da OECD gastam 0,2% de seu PIB em subsídios a serviços de apoio prestados por instituições educacionais de ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior, o que representa 6% dos gastos totais. No limite superior, Eslováquia, Finlândia, França e Suécia destinam a serviços de apoio, como porcentagem do PIB, no mínimo 10% dos gastos totais com instituições educacionais.*

*Uma característica que distingue as instituições de nível superior são os altos gastos com P&D, que compreendem, em média, mais de 25% do total nesse nível. O fato de alguns países gastarem mais nesse item do que em outros ajuda a explicar as grandes diferenças nos gastos gerais com a educação superior. Diferenças significativas entre os países da OECD com relação à ênfase dada a P&D nas instituições de educação superior também contribuem para a variação observada. Em comparação com outros níveis de educação, no nível superior o pagamento de pessoal docente não corresponde a uma parcela tão grande, devido aos custos mais elevados de instalações e equipamentos, assim como à necessidade de novas edificações, devido à expansão no número de matrículas.*

## **Análise**

Esse indicador é fundamental para o acompanhamento de decisões sobre a alocação de recursos públicos na educação dos países, em todos os níveis de educação.

No Brasil, segundo o GRÁFICO B6.1, aproximadamente 70% dos gastos correntes de 2004 foram alocados em salários de pessoal em instituições públicas, restando, portanto, 30% para outros gastos correntes.

Independentemente desses percentuais, o problema são os baixos salários dos servidores públicos da educação, devido ao baixo percentual do PIB alocado para educação no Brasil, sendo menor do que 1% na educação superior.

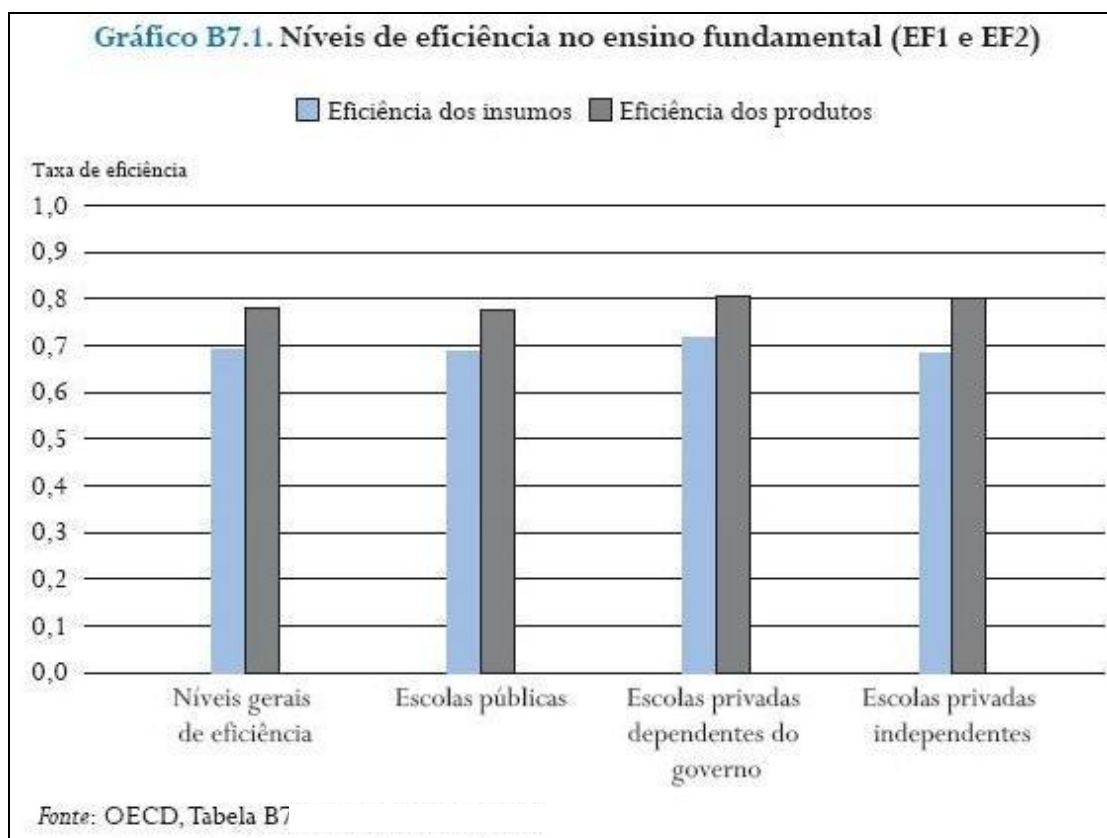
O GRÁFICO B6.1 não apresenta a realidade da educação superior dos países da OECD, devido à indisponibilidade de dados, o que compromete qualquer análise comparativa nesse nível educacional.



Indicador B7: *Os recursos utilizados na educação são eficientes?*

### Definição

Esse indicador analisa a relação entre recursos investidos e resultados alcançados no ensino fundamental entre os países da OECD, e, desse modo, levanta questões sobre a eficiência de seus sistemas educacionais.



### Evidências

O gráfico indica que entre os países da OECD há um potencial para aumentar os resultados de aprendizagem em 22%, mantendo-se os atuais níveis de recursos (eficiência de resultados). O escopo para reduzir os recursos destinados à educação, mantendo-se os níveis atuais de resultados, é ligeiramente maior: 30% (eficiência de insumos).

Diferenças nas estimativas de eficiência para tipos diferentes de escolas – por exemplo, escolas públicas e privadas – tendem a ser modestas quando a análise leva em consideração os países da OECD como um todo, embora resultados relacionados à eficiência na aplicação dos recursos sejam mais significativos para escolas menores do que para as maiores.

O Quadro B7.1 apresenta algumas das questões que surgem no desenvolvimento de medidas para a eficiência na educação. Tendo em vista o desafio de tratar adequadamente essas questões, é necessário, antes de tudo, refletir sobre o que uma comparação direta da relação entre gastos com educação e resultados apresentados pelos estudantes indica quanto à eficiência dos sistemas educacionais.

## Análise

Esse indicador poderia ser mais bem analisado se fossem considerados os diversos níveis de educação (ISCED) ao longo de um período anual, por exemplo, nos últimos dez anos.

Segundo o GRÁFICO B7.1, todos os países da OECD são ineficientes no ensino fundamental, tanto no uso de insumos quanto na apresentação de resultados. Essa ineficiência não é característica particular de sistemas ou instituições públicas ou privadas, mas comum a todas.

### 3.2.2.3 Dimensão C – Acesso à Educação, Participação e Progressão

É o conjunto de indicadores de resultados, elementos de apoio a políticas e indicadores de contexto. Taxas de ingresso e de progressão, por exemplo, são medidas de resultado, uma vez que indicam os resultados de políticas e práticas nos níveis da sala de aula, das escolas e do sistema. Entretanto, também podem fornecer contextos para o estabelecimento de políticas, por meio da identificação de áreas que demandam a intervenção para, por exemplo, solucionar problemas de desigualdade.

Os indicadores dessa dimensão são os seguintes:

- C1: Qual é a prevalência de programas profissionais?
- C2: Quem participa do sistema educacional?
- C3: Quem estuda no exterior e em que países?
- C4: Os estudantes são bem-sucedidos na transição do sistema educacional para o trabalho?
- C5: Adultos participam de atividades de educação e capacitação no trabalho?

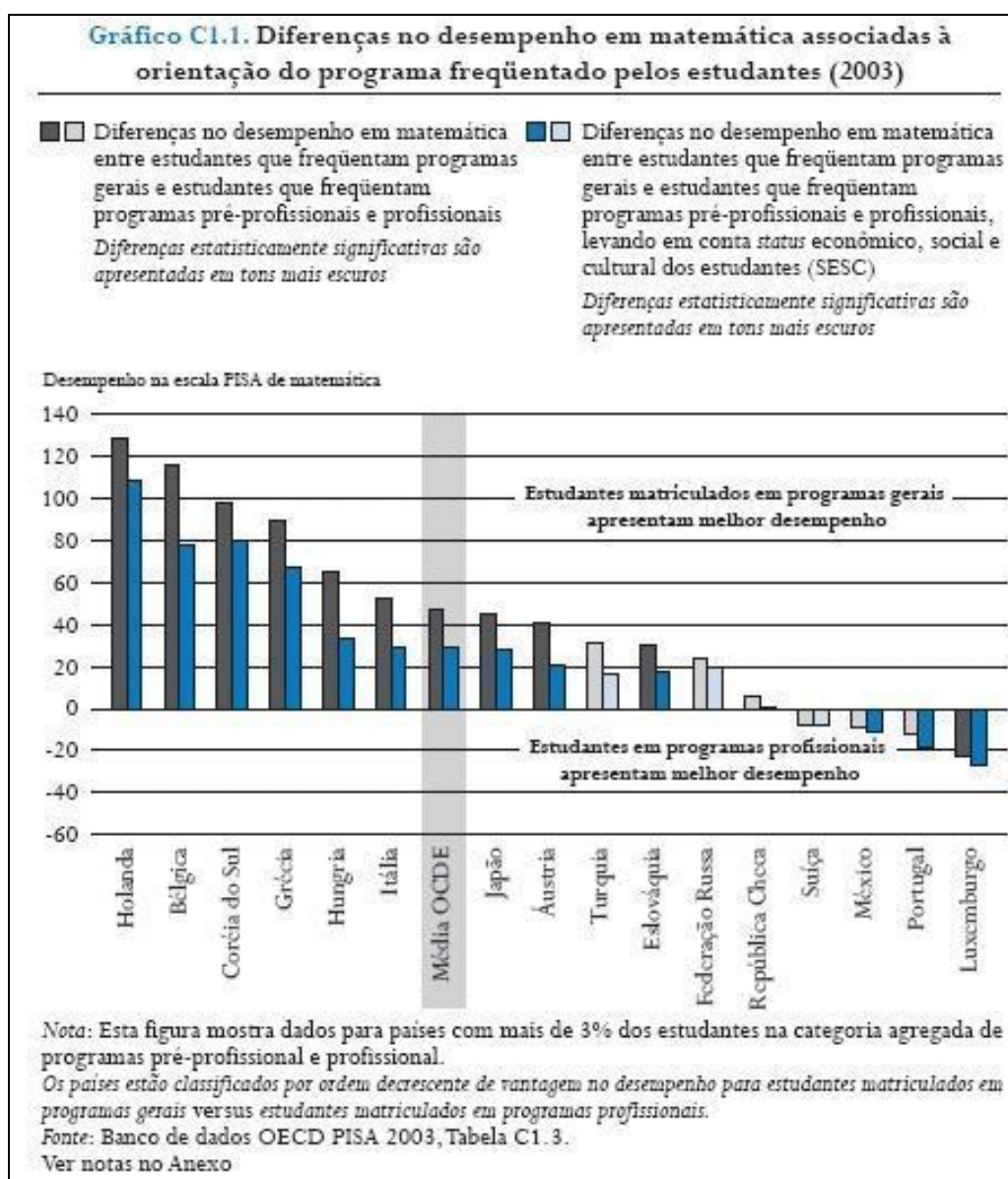
Como processo dos sistemas educacionais, entende-se o acesso à educação, participação e progressão (cfe. Fig. 21) como fundamentalmente dependente de políticas públicas de Estados e cada vez menos de governos. Se bem gerido e formulado de forma participativa e democrática, esse processo induzirá resultados estratégicos e bastante significativos para a sociedade e seus sistemas educacional e econômico. Estratégias de configuração de acesso à educação, participação e progressão (dimensão C), que no caso

brasileiro se manifesta especialmente na Constituição Federal (Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, Seção I – Da educação, em seus artigos 205 a 214) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), contribuem para mudanças no perfil socioeconômico e educacional da população, contribuindo para a redução das desigualdades regionais, tendo forte impacto no principal problema dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos (maioria da América Latina), que é a alta concentração da renda nacional, fonte dos baixos índices de desenvolvimento humano e da pobreza.

Indicador C1: *Qual é a prevalência de programas profissionais?*

## Definição

Esse indicador mostra a participação de estudantes em programas de Educação e Capacitação Profissional (ECP) no ensino médio, e compara os níveis de gastos educacionais por estudante para programas gerais e programas de ECP. Esse indicador também compara as realizações educacionais de estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas gerais e em programas profissionais.



## Evidências

*Em 9 de 10 países da OECD para os quais há dados disponíveis, a avaliação do Pisa 2003 mostrou que estudantes de 15 anos de idade que frequentam programas pré-profissionais e profissionais apresentam desempenho significativamente mais baixo em matemática, em termos estatísticos, em comparação com estudantes matriculados em programas gerais. Na média dos países da OECD, estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas gerais apresentam desempenho 45 pontos acima do desempenho de estudantes dos outros programas e, após ajuste para fatores socioeconômicos, a diferença ainda permanece em 27 pontos.*

*Em 15 de 28 países da OECD e na economia parceira Eslovênia, a maioria dos estudantes do ensino médio frequenta programas pré-profissionais e profissionais. Na maioria dos países da OECD, uma proporção significativa da educação profissional ministrada no ensino médio é baseada na escola.*

*Os 14 países da OECD que dispõem de dados gastam, em média, US\$ 854 a mais por estudante no ensino médio em programas profissionais do que em programas gerais.*

## Análise

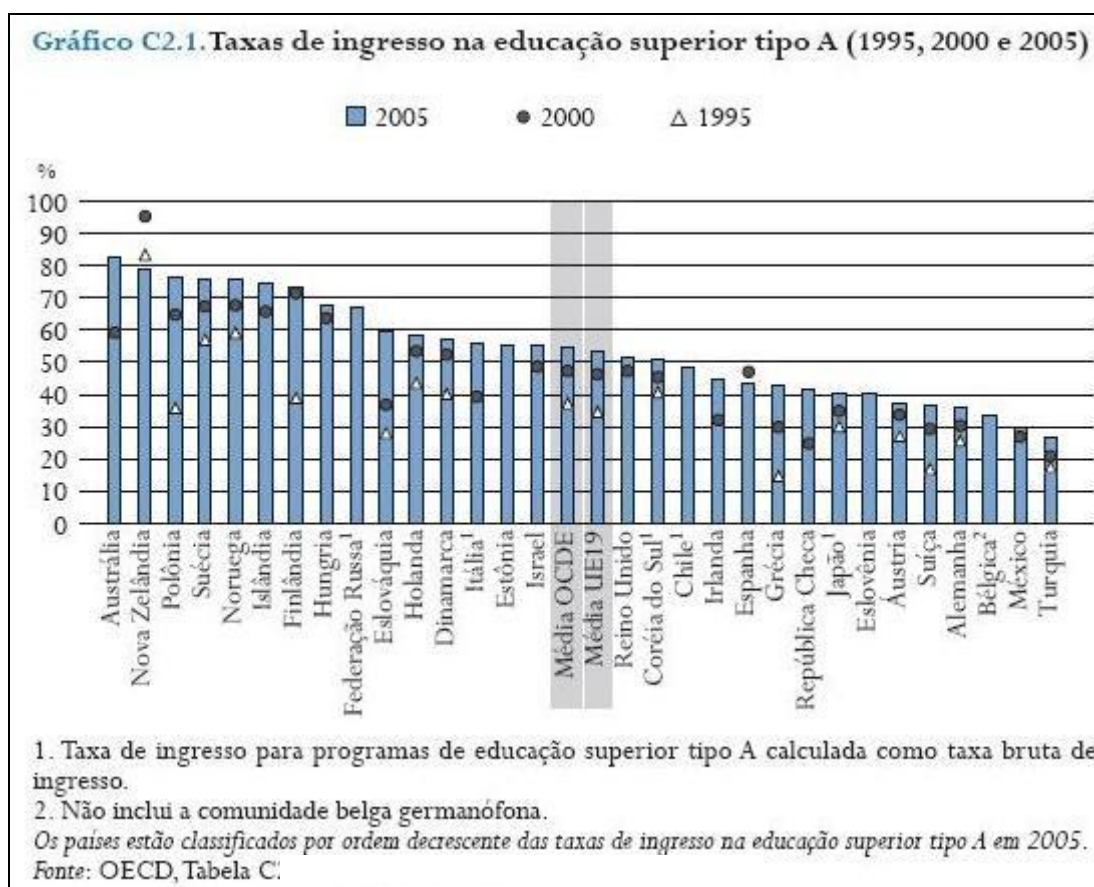
Esse indicador trata de duas questões simultâneas no ensino médio, em programas gerais e profissionais:

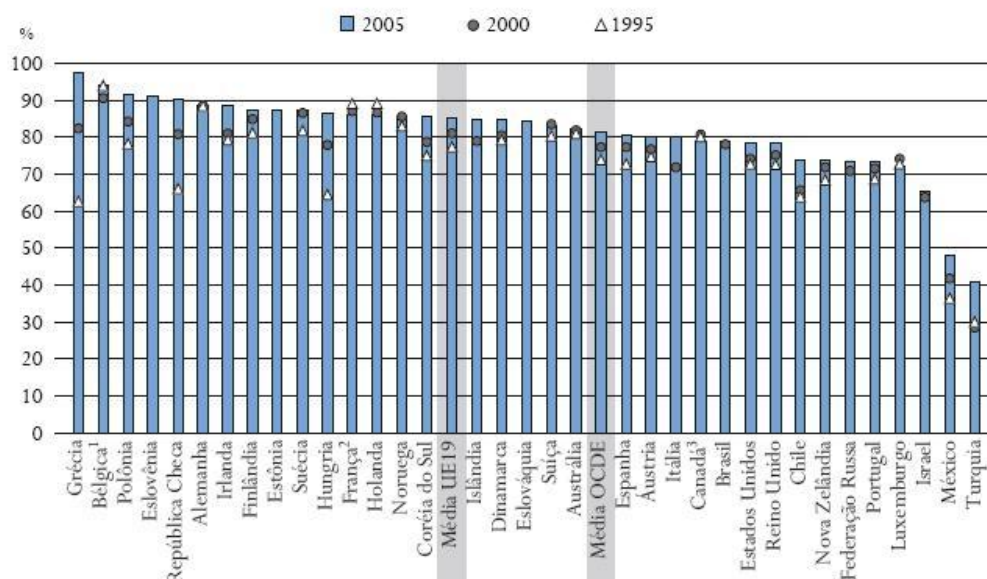
1. gastos educacionais por estudante em cada programa; e
2. desempenho educacional do estudante em cada programa.

Como evidenciado e demonstrado no GRÁFICO C1.1, em média, os países da OECD são ineficientes em programas de educação e capacitação profissional do estudante no ensino médio, pois têm gastos superiores e apresentam menor desempenho que em programas gerais.

Indicador C2: *Quem participa do sistema educacional?***Definição**

Esse indicador analisa o acesso à educação e sua evolução, utilizando informações sobre taxas de escolarização e tendências no número de matrículas no período entre 1995 e 2005. Mostra também os padrões de participação no ensino médio e a porcentagem do grupo de jovens que deverá ingressar em tipos diferentes de educação superior ao longo da vida. Taxas de ingresso e de participação refletem tanto o acesso à educação superior como a percepção do valor associado à frequência a programas de educação superior. Mais informações sobre programas profissionais e de capacitação no ensino médio podem ser obtidas no Indicador C1.



**Gráfico C2.2. Taxas de escolarização de estudantes de 15 a 19 anos de idade (1995, 2000 e 2005)***Estudantes em período integral e em meio período em instituições públicas e privadas*

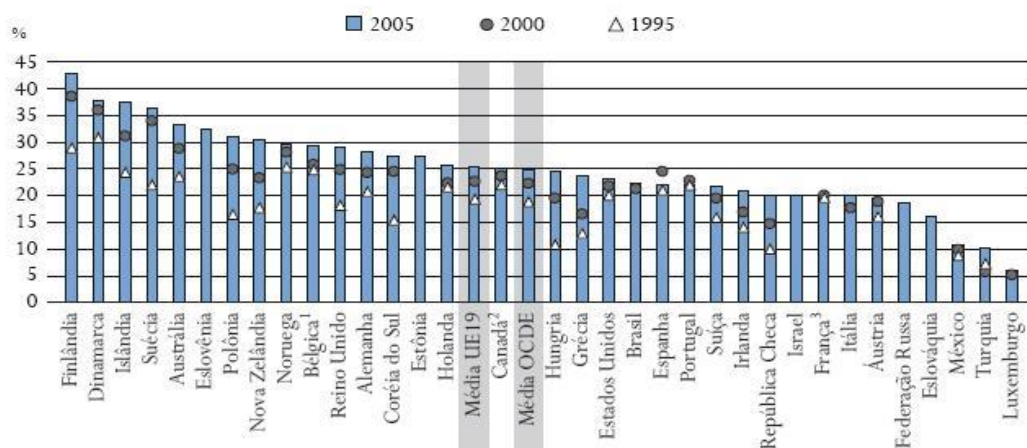
1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.

3. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de estudantes de 15 a 19 anos de idade em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.2.

**Gráfico C2.4. Taxas de escolarização de indivíduos de 20 a 29 anos de idade (1995, 2000 e 2005)***Estudantes em período integral e em meio período em instituições públicas e privadas*

1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Ano de referência: 2004.

3. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de indivíduos de 20 a 29 anos de idade em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.2. Ver notas no Anexo

## Evidências

O GRÁFICO C2.1 mostra a proporção de pessoas que ingressam na educação superior tipo A pela primeira vez, e as mudanças entre 1995, 2000 e 2005. Taxas de ingresso medem o fluxo para esse nível de educação em um período determinado, não o conjunto de estudantes que já estão matriculados.

Na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, em Portugal, na Suécia e na economia parceira Federação Russa, mais de 60% dos jovens ingressaram em programas de educação superior tipo A em 2005. Nos países da OECD, entre 1995 e 2005, as taxas de ingresso na educação superior tipo A apresentaram aumentos médios substanciais de aproximadamente 18 pontos percentuais. Entre 2000 e 2005, o crescimento ficou acima de 10 pontos percentuais em mais de 25% dos 24 países da OECD para os quais há dados disponíveis.

Na maioria dos países da OECD, praticamente todos os jovens têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. Bélgica, Espanha, França, Hungria, Islândia, Japão, República Checa e Suécia mantêm no mínimo 90% de seus estudantes em determinada faixa etária matriculados por 14 anos ou mais. Por outro lado, México e Turquia apresentam taxas de escolarização acima de 90% por um período de apenas nove e sete anos, respectivamente; e nas economias parceiras Chile e Federação Russa, esse período é de apenas oito e nove anos, respectivamente.

Em mais de 50% dos países da OECD, 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade estão matriculadas em programas de educação infantil ou no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). Nos 19 países europeus membros da OECD (UE19), a expectativa de uma criança estar matriculada no máximo até os 4 anos de idade é maior do que nos demais países da OECD. Em média, a taxa de escolarização para crianças entre 3 e 4 anos de idade é de 75,9% para os países da UE19, enquanto a média OECD é de 68,5%.

Taxas de escolarização para jovens entre 15 e 19 anos de idade aumentaram, em média, de 74% para 82% ao longo do período entre 1995 e 2005; e na Bélgica na Grécia, na Polônia, na República Checa e na economia parceira Eslovênia alcançaram no mínimo 90%, em 2005. A Bélgica já havia alcançado um mínimo de 90% em 1995. Um padrão semelhante é observado para as taxas de escolarização de indivíduos entre 20 e 29 anos de idade – um grupo etário em que a maioria dos estudantes está matriculada na educação superior. Entre 1995 e 2005, as taxas de escolarização para esse grupo etário aumentaram em todos os países da OECD.

A proporção de estudantes que ingressam em programas de educação superior tipo B geralmente é menor do que a proporção para programas tipo A. Nos países da OECD que dispõem de dados, 15% dos jovens, em média, ingressarão em programas de educação superior tipo B, em comparação com 54% que ingressarão na educação superior tipo A e 2% que ingressarão em programas de pesquisa avançada.

Na Bélgica e, em menor proporção, na economia parceira Eslovênia, o amplo acesso a programas de educação superior tipo B equilibra as taxas comparativamente baixas de ingresso em programas de educação superior tipo A. Por outro lado, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia têm taxas de ingresso bem acima da média OECD para programas de educação superior tipo A, e comparativamente muito baixas para programas de educação superior tipo B. Nova Zelândia destaca-se como o país cujas taxas de ingresso nos dois tipos de programa são as mais altas entre os países da OECD.

Na maioria dos países da OECD e nas economias parceiras, as taxas de escolarização declinam gradualmente durante os últimos anos do ensino médio. Estados Unidos, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Turquia e as economias parceiras Chile, Federação Russa e Israel têm mais de 20% de sua população entre 15 e 19 anos fora do sistema educacional.

Na média dos países da OECD, entre 1995 e 2005, houve um aumento substancial (8%) na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade matriculados no sistema educacional (GRÁFICO C2.2).

A participação na educação superior, representada através das taxas de escolarização, fornece outra perspectiva sobre a participação na educação superior, uma vez que refletem o número total de indivíduos que ingressam na educação superior. Na média dos países da OECD, 24,9% da população entre 20 e 29 anos de idade estão matriculados no sistema educacional. Austrália, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e a economia parceira Eslovênia têm taxas de escolarização acima de 30% para indivíduos entre 20 e 29 anos de idade (GRÁFICO C2.4).



## **Análise**

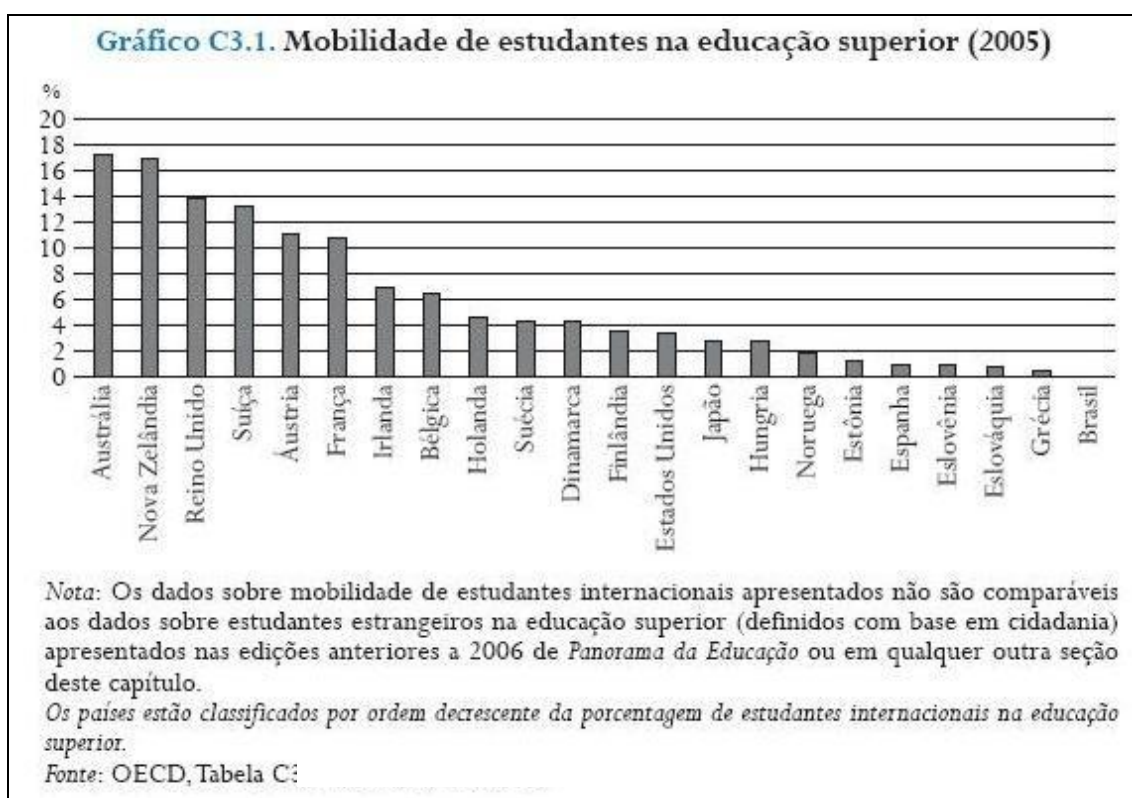
Segundo o GRÁFICO C2.1, nenhum país da América Latina membro ou parceiro da OECD (no indicador analisado: Chile e México) tem taxa de ingresso na educação superior tipo A, nos anos 1995, 2000 e 2005, superior à média da OECD.

Em todos os países da OECD, a taxa de escolarização de estudantes na faixa etária de 15 a 19 anos é superior à da faixa etária de 20 a 29 anos, chegando a ser quase três vezes maior no Brasil, conforme se verifica nos GRÁFICOS C2.2 e C2.4.

### Indicador C3: *Quem estuda no exterior e em que países?*

#### Definição

Esse indicador fornece um quadro da mobilidade de estudantes e da medida da internacionalização da educação superior nos países da OECD e nas nações parceiras. Mostra as tendências globais e destaca as principais opções dos estudantes internacionais com relação ao país de destino, assim como as tendências de participação do conjunto de estudantes internacionais no mercado. São também examinados alguns dos fatores subjacentes às escolhas dos países de estudo pelos estudantes. Além disso, o indicador analisa a extensão da mobilidade de estudantes em diferentes destinos e apresenta o perfil da absorção de estudantes internacionais em termos de sua distribuição pelos países e regiões de origem, tipos de programa e áreas de educação. Também é analisada a distribuição dos estudantes matriculados fora de seus países de cidadania por país de destino. Por fim, a contribuição dos estudantes estrangeiros para o universo de graduados é analisada paralelamente às implicações da migração para seus países anfitriões. A proporção dos estudantes estrangeiros nas matrículas na educação superior fornece uma boa indicação da magnitude da mobilidade dos estudantes em diferentes países.



#### Evidências

Este gráfico apresenta a porcentagem de estudantes internacionais matriculados na educação superior. De acordo com legislações nacionais específicas referentes à imigração e com restrições na disponibilidade de dados, a mobilidade dos estudantes é definida com base no país de residência do estudante ou no país onde os estudantes frequentaram o nível anterior de educação.

A mobilidade do estudante – ou seja, estudantes internacionais que saem de seu país com o objetivo de frequentar a educação superior no exterior – varia de menos de 1% a cerca de 18% das matrículas na educação

*superior. O número de estudantes internacionais na educação superior é maior na Austrália, na Áustria, na França, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suíça.*

*Em 2005, 2,7 milhões de estudantes da educação superior estavam matriculados fora de seu país de cidadania. Com relação ao ano anterior, esse número representava um aumento de 5% no total de admissão de estudantes estrangeiros relatado à OECD e ao Instituto da Unesco para Estatísticas.*

*Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido recebem mais de 50% dos estudantes estrangeiros de todo o mundo. Entre os países da OECD, Alemanha, Coréia do Sul, França e Japão respondem pelos maiores números de estudantes internacionais, em números absolutos. Estudantes provenientes da China e da Índia perfazem o maior número de estudantes internacionais provenientes das economias parceiras.*

*Na Espanha, nos Estados Unidos, na Suíça e na economia parceira Brasil, mais de 15% dos estudantes internacionais estão matriculados em programas de pesquisa avançada.*

*Em relação às áreas de educação, Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Hungria, Reino Unido, Suécia e Suíça absorvem no mínimo 30% dos estudantes internacionais que estão matriculados em ciências, agricultura ou engenharia.*

*Os graduados internacionais representam no mínimo 20% do total de estudantes que concluem programas de ensino superior tipo A na Austrália e no Reino Unido. O mesmo ocorre com estrangeiros que concluem programas de educação superior na Bélgica. A contribuição dos estudantes internacionais e estrangeiros no total de graduados na educação superior é especialmente alta nos programas de pesquisa avançada na Bélgica, nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Suíça.*

## **Análise**

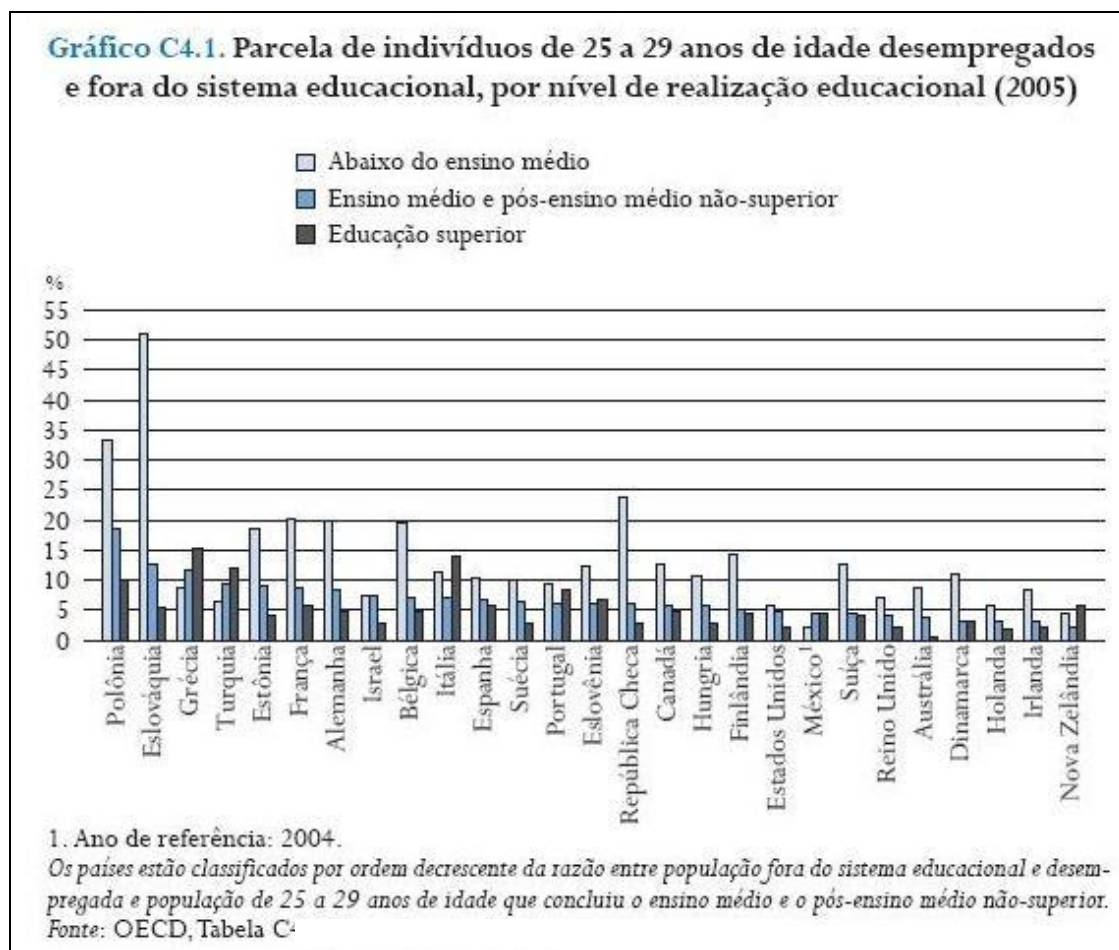
Importante também seria analisar de onde migram os estudantes, além do que demonstra o GRÁFICO C3.1 (para onde migraram).

No Brasil, a mobilidade de estudantes estrangeiros na educação superior em 2005 foi insignificante, se comparada à dos demais países da OECD (GRÁFICO C3.1). É possível que o fator “idioma” contribua para essa situação, bem diferente daquela encontrada nos países de língua inglesa.

Indicador C4: *Os estudantes são bem-sucedidos na transição do sistema educacional para o trabalho?*

### Definição

Esse indicador mostra a expectativa do número de anos que os jovens devem permanecer no sistema educacional, em situações de emprego e não-emprego, e analisa a educação e o status ocupacional dos jovens, por gênero. Durante a última década, os jovens passaram mais tempo na educação inicial, adiando seu ingresso no mundo do trabalho. Parte desse tempo adicional é gasto em atividades que associam trabalho e educação – uma prática bastante difundida em alguns países. Tão logo os jovens concluem sua educação inicial, o acesso ao mercado de trabalho frequentemente é impedido por períodos de desemprego ou não-emprego, embora essa situação afete homens e mulheres de forma diferente. Com base na situação atual de indivíduos entre 15 e 29 anos de idade, esse indicador oferece um quadro das principais tendências na transição da escola para o trabalho.



## Evidências

*Neste gráfico, a altura das barras indica a porcentagem de indivíduos de 25 a 29 anos de idade que não estão matriculados no sistema educacional e estão desempregados, para cada nível de realização educacional.*

*Ao final do período de transição, quando a maioria dos jovens terminou seus estudos, o acesso a empregos está associado ao nível de educação alcançado. Não ter qualificação no ensino médio é uma deficiência grave. Inversamente, a educação superior representa um diferencial para a maioria das pessoas que procuram trabalho. As exceções são Grécia, Turquia, Itália e Nova Zelândia.*

*Na média dos países da OECD, a expectativa de número de anos que um jovem que em 2005 tinha 15 anos de idade deve permanecer na educação formal é de aproximadamente 6,7 anos. Em 20 dos 29 países da OECD e em três economias parceiras que dispõem de dados, esse período varia de cinco anos a 7,5 anos. Entretanto, a variação desses valores pode ser maior – de 3,1 anos (Turquia) a 8,6 anos (Islândia).*

*Nos países da OECD, entre o grupo mais jovem (de 15 a 19 anos de idade), a proporção de indivíduos no sistema educacional aumentou em quatro pontos percentuais – de 80,5% a 84,5% – entre 2000 e 2005. Esse crescimento foi mais acentuado na Eslováquia e na República Checa, onde superou oito pontos percentuais durante esse período.*

*Na média dos países da OECD, além da expectativa de número de anos que deve permanecer no sistema educacional, um jovem com 15 anos de idade tem as seguintes expectativas: trabalhar durante 6,1 anos dos 15 anos seguintes; ficar desempregado por um total de 0,8 ano; e ficar fora do mercado de trabalho (não empregado, fora do sistema educacional e sem procurar emprego) por 1,3 ano.*

*Em média, a conclusão do ensino médio reduz em 7,3 pontos percentuais o desemprego entre indivíduos de 20 a 24 anos de idade e em sete pontos percentuais no caso de indivíduos de 25 a 29 anos de idade. A não-obtenção de qualificação no ensino médio é, claramente, um sério impedimento ao ingresso no mercado de trabalho, ao passo que a obtenção de uma qualificação na educação superior aumenta a probabilidade de emprego para aqueles que buscam uma colocação.*

## Análise

Fundamentalmente, o que se verifica como motivação para a elevação do nível educacional são a empregabilidade e a elevação do nível da renda pessoal. Entretanto, universidades e escolas não podem se pautar por uma orientação exclusiva de formação de mão de obra qualificada para o mercado, como agentes indutores do “sucesso” profissional do estudante, que tem carências para além do “aprender a conhecer; a fazer; a viver juntos; a ser”, conforme proposto por Delors (1999).

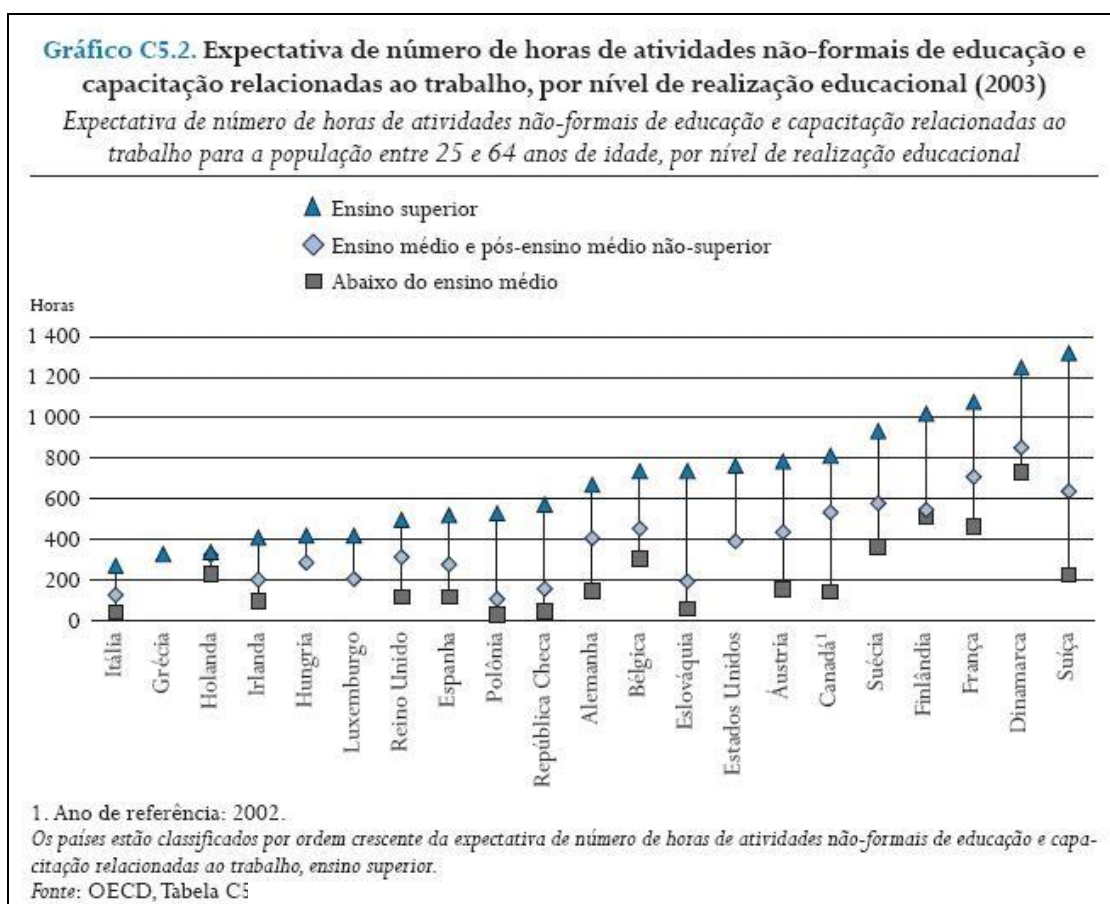
A formação continuada do estudante (especialmente do estudante-trabalhador, grande contingente de cursos noturnos) deve ser compreendida como uma necessidade permanente em função das dinâmicas socioeconômicas, e não só das exigências crescentes do mercado de trabalho, embora isso também seja um fato.

É evidente a forte correlação entre níveis produtivos e educacionais nos sistemas sociais e econômicos dos países em todo o mundo.

## Indicador C5: *Adultos participam de atividades de educação e capacitação no trabalho?*

### Definição

Esse indicador analisa a participação da população adulta em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho, mostrando a expectativa do número de horas de participação nesses programas. Um enfoque particular desse indicador é a expectativa do número de horas de participação de um indivíduo hipotético (que enfrenta as atuais condições de oportunidades de aprendizagem de adultos em diferentes etapas da vida) em tais programas de educação e de capacitação, ao longo do período típico de vida profissional (40 anos).



### Evidências

Adultos que obtiveram níveis mais altos de realização têm maior probabilidade de participar de programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho do que adultos com menores realizações educacionais.

Entre os países, há diferenças importantes na expectativa do número de horas de participação de indivíduos em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo de um período típico de vida profissional. Na educação superior, as possibilidades vão de 350 horas – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de mil horas – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça.

*Com exceção de seis países – Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria e Portugal –, a expectativa do número de horas de participação de homens em programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho é maior do que a expectativa para as mulheres.*

## **Análise**

Esse indicador evidencia quanto empresas e governos nos países da OECD investem em capacitação e atividades educacionais no trabalho.

Essas exigências ocorrem devido à crescente tendência dos sistemas econômicos de se tornarem prioritariamente intensivos em fatores de produção, como tecnologia, diminuindo suas dependências dos demais fatores (capital, trabalho, recursos naturais), em todos os setores desses sistemas econômicos (Agricultura, Indústria e Serviços). Ou seja, na maioria dos países da OECD (GRÁFICO C5.2) a educação escolar, especialmente a superior, não é suficiente para as crescentes exigências dos processos produtivos, o que, inclusive, tem dado origem ao surgimento das “universidades corporativas”.

### 3.2.2.4 Dimensão D – O Ambiente de Aprendizagem e a Organização das Escolas

É o conjunto de indicadores relacionados a tempo de instrução, tempo de trabalho de professores e salários de professores, que não só representam elementos de apoio a políticas, que podem ser operacionalizados, mas também fornecem contextos para a qualidade do ensino em ambientes educacionais e para os resultados de cada estudante.

Os indicadores dessa dimensão são os seguintes:

- D1: Quanto tempo os estudantes passam na sala de aula?
- D2: Qual é a razão estudantes/professor e quais são os tamanhos das turmas?
- D3: Quanto se paga aos professores?
- D4: Quanto tempo os professores passam ensinando?
- D5: De que maneira os sistemas educacionais monitoram o desempenho das escolas?
- D6: Quem são os professores?

Como contexto dos sistemas educacionais, o ambiente de aprendizagem e a organização das escolas (dimensão D) dão início e sentido a análises que buscam melhor compreensão desses sistemas, segundo o modelo adotado pela OECD, demonstrado na Fig. 21.

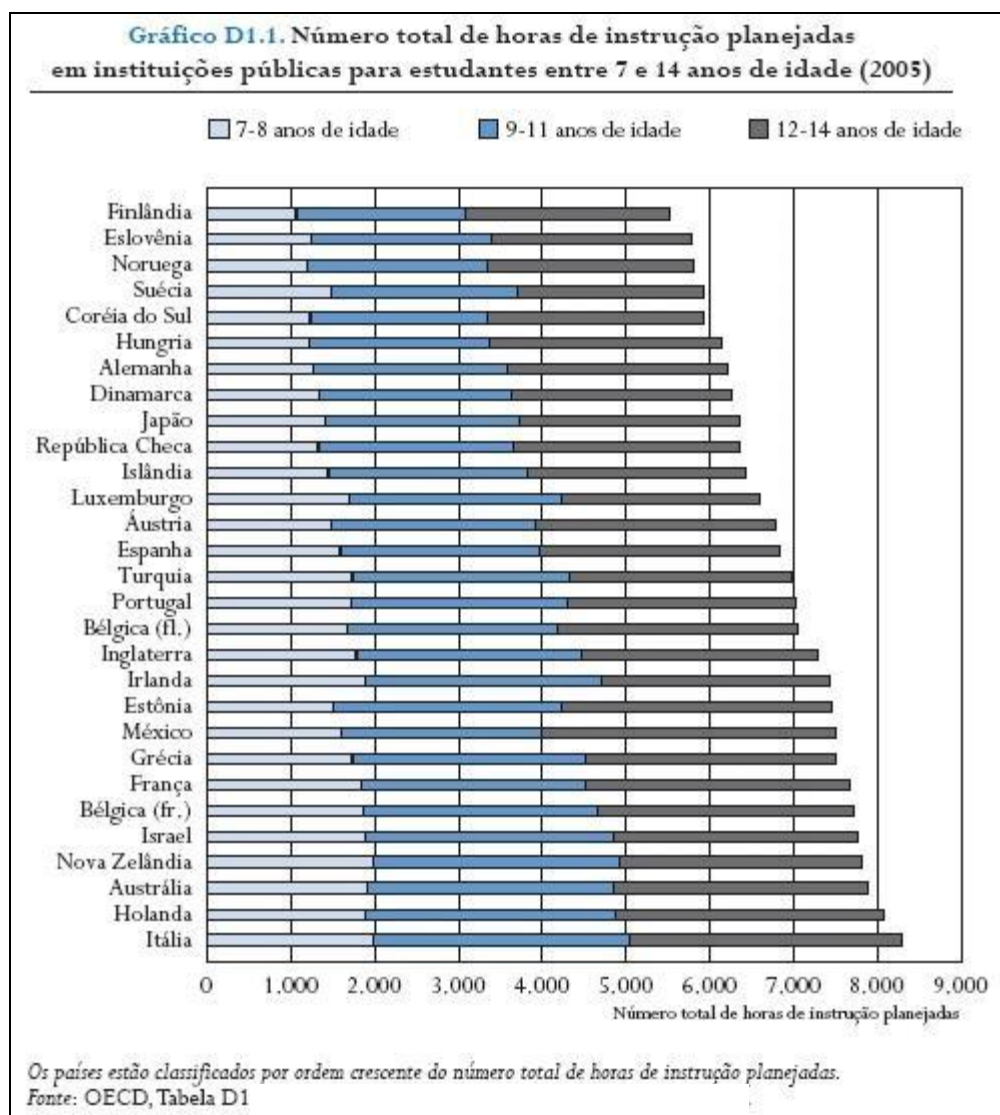
Não obstante a existência de inúmeros fatores culturais e subjetivos (que não foram considerados) em cada ambiente e em cada país, a OECD considera, com grande esforço de síntese, que por meio dos seis indicadores (D1 a D6) dessa dimensão (D), é possível uma razoável compreensão do contexto em que se desenvolvem os sistemas educacionais, mesmo com indicadores que aparentemente pertençam a outras dimensões e dêem leituras indiretas de determinados fatores indutores de certas situações. Em todo caso, para superar a possível incompletude desses indicadores, é necessário eles que sejam analisados em conjunto, e não isoladamente, como todos os outros. O planejamento e a avaliação institucionais contribuem significativamente, nas quatro dimensões dos sistemas educacionais, e fundamentalmente nessa dimensão (D), pois através dela, as demais dimensões revelam seus sentidos e significâncias, envolvidas que estão nos contextos diretos dos ambientes organizacionais e indiretos das estruturas institucionais. Além disso, os fatores evidenciados pelos indicadores da dimensão D exercem significativas influências, especialmente na dimensão A, como resultado dos sistemas educacionais.



Indicador D1: *Quanto tempo os estudantes passam na sala de aula?*

### Definição

Esse indicador examina a quantidade de tempo de instrução que se espera que os estudantes recebam entre as idades de 7 e 14 anos. Discute também a relação entre o tempo de instrução e os resultados do aprendizado dos estudantes.



## Evidências

*Nos países da OECD, os estudantes entre 7 e 14 anos de idade devem receber, em média, 6.898 horas de instrução, das quais 1.586 horas entre 7 e 8 anos de idade, 2.518 horas entre 9 e 11 anos de idade, e 2.794 horas entre 12 e 14 anos de idade. Em sua maioria, as horas de instrução planejadas são compulsórias.*

*Nos países da OECD, os estudantes entre 7 e 8 anos de idade recebem, em média, 769 horas anuais de instrução compulsória e 793 horas anuais de instrução planejada em sala de aula. Estudantes entre 9 e 11 anos de idade recebem cerca de 45 horas anuais a mais (do que os estudantes entre 7 e 8 anos de idade), e os estudantes entre 12 e 14 anos de idade recebem cerca de 90 horas anuais a mais do que os estudantes entre 9 e 11 anos de idade.*

*Em média, nos países da OECD, o ensino de leitura, redação e literatura, e de matemática e ciências engloba cerca de 50% do tempo da instrução compulsória de estudantes entre 9 e 11 anos de idade, e 40% no caso dos estudantes entre 12 e 14 anos. Para os estudantes entre 9 e 11 anos de idade, há uma variação maior entre os países quanto à proporção do currículo compulsório dedicada à leitura e à escrita: de no máximo 13% – na Austrália e nas economias parceiras Chile e Israel – a no mínimo 30% – na França, no México e na Holanda.*

## Análise

Destaque-se, na análise do GRÁFICO D1.1, a diferença entre a Finlândia (menor quantidade) e a Itália (maior quantidade), que chega a 100% na faixa etária de 7 a 8 anos de idade, e em mais de 60% globalmente na faixa etária analisada (7 a 14 anos).

Considerando-se apenas esses dois países, em 2005, ao confrontar-se o indicador D1 com o indicador A1 (“Até que nível os adultos estudaram?”), nota-se uma relação causal inversa: na Itália, onde mais se estudou (GRÁFICO D1.1) na faixa etária de 7 a 14 anos, menos se alcançou o nível de ensino médio entre adultos (GRÁFICO A1.2); o que na Finlândia se apresenta como realidade inversa.

O mesmo se observa para uma análise de correlação do indicador A1 com os indicadores A2 (ensino médio) e A3 (ensino superior), pelo menos para esses dois países.

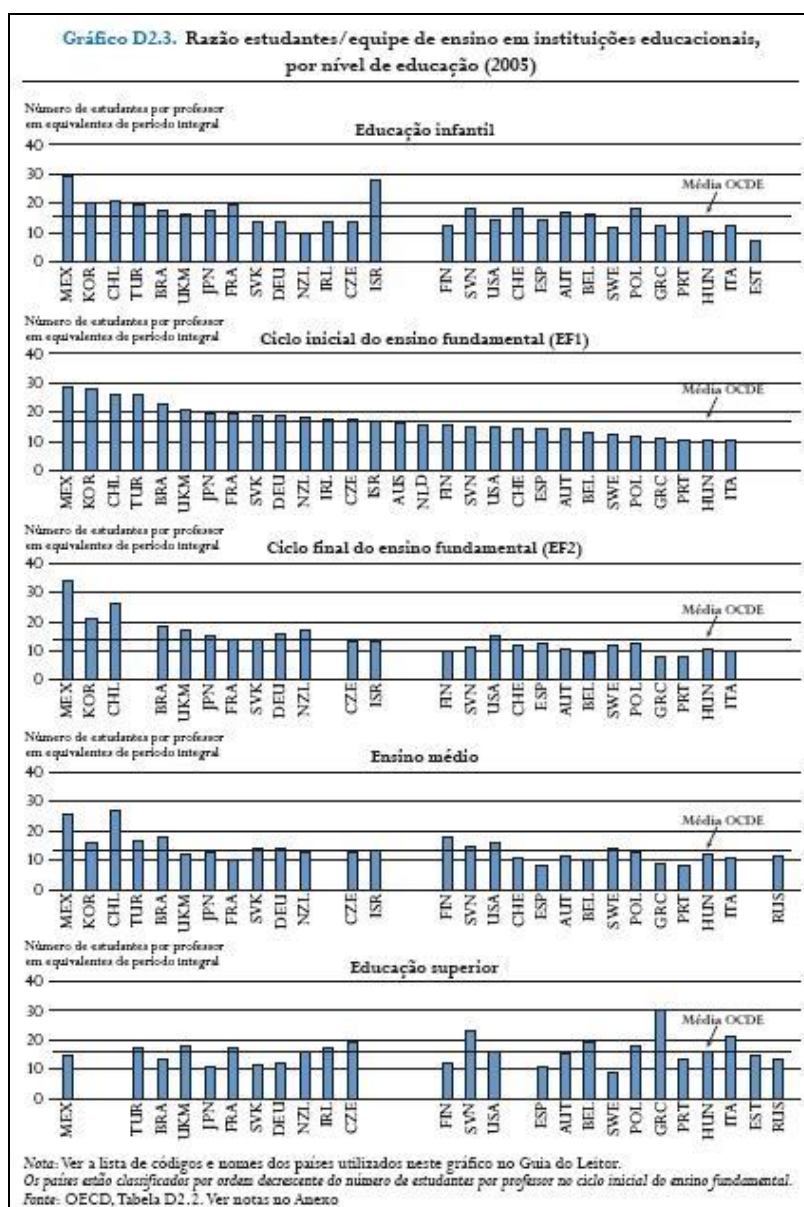
Essa constatação evidenciada por esses indicadores não autoriza afirmar que o nível de ensino atingido pelos adultos é tanto maior quanto menor for o tempo de estudo despendido até seus 14 anos.

Há que se considerar outros fatores explicativos, de maneira que essa correlação simples não se torne falaciosa em função de uma mera observação incongruente e sem aparente nexos causal, pois, não obstante a evidência constatada, os indicadores são insuficientes para generalizações.

Indicador D2: *Qual é a razão estudantes/professor e quais são os tamanhos das turmas?*

## Definição

Esse indicador examina o número de estudantes por turma no ensino fundamental e a razão estudantes/equipe de ensino em todos os níveis; faz distinção entre instituições públicas e privadas. O tamanho da turma e a razão estudantes/professor são aspectos recorrentes quando se discute a educação que os estudantes recebem – considerando-se também o tempo total de instrução (ver Indicador D1), a média de tempo de trabalho dos professores (ver Indicador D4) e a divisão do tempo dos professores entre aulas e outros afazeres –, e estão entre os fatores que determinam o tamanho da força de trabalho docente em cada país.



## Evidências

*O tamanho médio das turmas no ciclo final do ensino fundamental (EF2) é de 24 estudantes por classe, mas varia de no mínimo 30 – na Coreia do Sul, no Japão, no México e nas economias parceiras Brasil, Chile e Israel – a no máximo 20 na Dinamarca, na Irlanda (instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e na economia parceira Federação Russa.*

*O número de estudantes por turma aumenta, em média, em três estudantes entre os ciclos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, as razões estudantes/equipe de ensino tendem a cair à medida que aumenta o nível de educação, devido ao maior tempo anual de instrução, embora esse padrão não seja uniforme entre os países.*

*Em média, nos países da OECD, a disponibilidade de recursos docentes em relação ao número de estudantes em EF2 e no ensino médio é mais favorável nas instituições privadas do que nas instituições públicas. Essa situação é mais marcante no México, onde, em EF2 e no ensino médio, as instituições públicas registram cerca de 14 estudantes a mais por professor do que as instituições privadas. Consistentemente, em EF2, a média nos países da OECD indica haver um estudante a mais por classe nas instituições públicas do que nas instituições privadas.*

## Análise

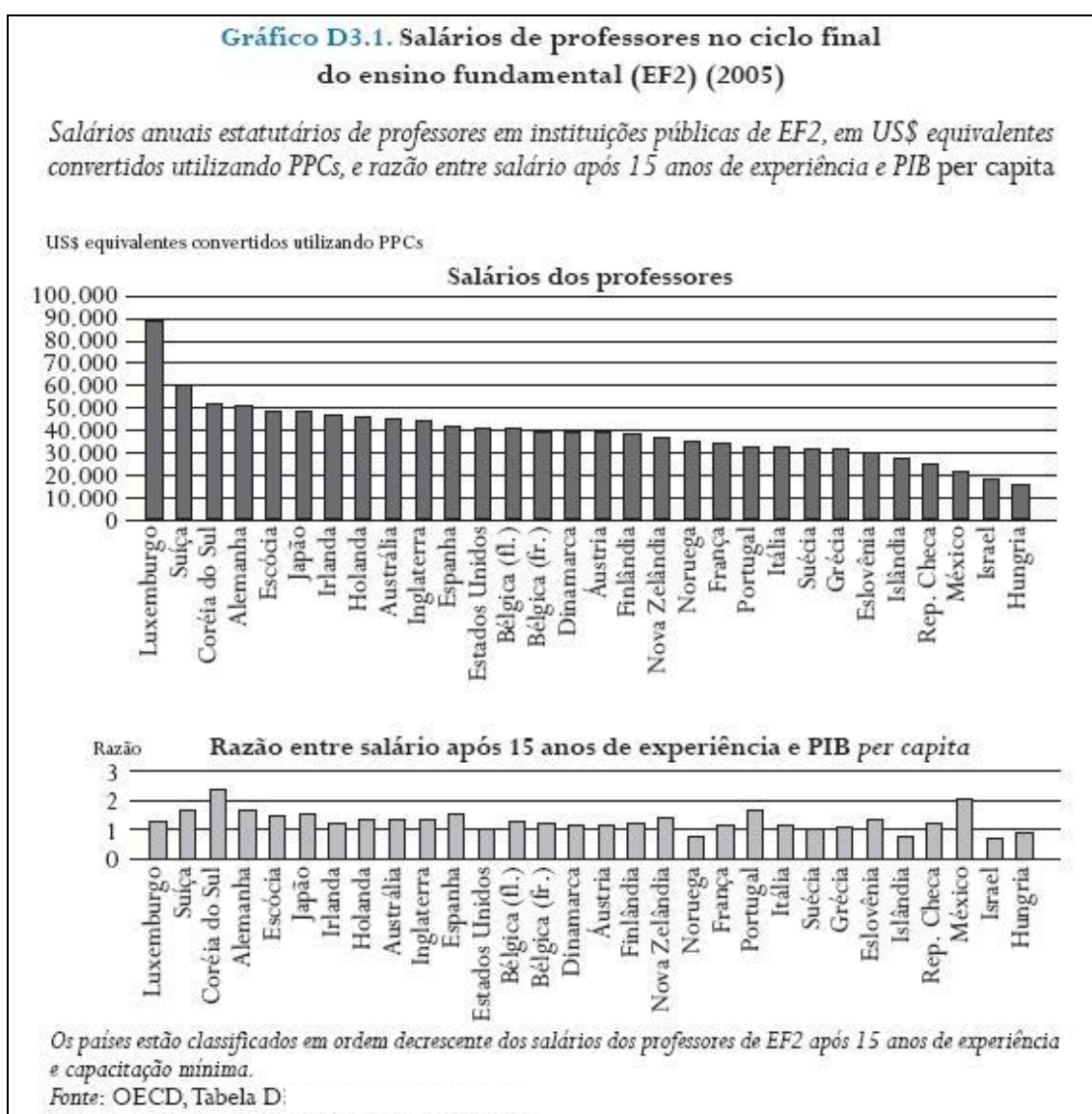
Esse indicador, como todos os outros, não deve ser analisado isoladamente.

Vinte e quatro estudantes por turma ou professor é um índice excelente ou ruim? São muitos estudantes ou poucos professores? Para uma resposta razoável e coerente, é necessário analisar, pelo menos, o índice de cobertura educacional da população. É necessário evidenciar que esse indicador sugere, com o seu crescimento quantitativo, um decréscimo qualitativo dos níveis de serviços educacionais e de aprendizagem, o que se tenta superar com as tecnologias de informação e comunicação (TIC), mas ainda sem sucesso.

No Brasil, pelo menos no ensino superior privado atual, devido ao acelerado crescimento das matrículas, combinado com a elevação do número de cursos de curta duração, esse índice se apresenta, em média, superior a 40 estudantes por professor, empiricamente observado, o que mesmo assim ainda não atende à lógica de eficiência do capital, que busca, sem outros compromissos em geral, maximizar seus lucros e, assim, autorremunerando-se rumo a uma “expansão do negócio” educacional, que também ainda se apoia no discurso neoliberal, nas TICs, priorizando a docência com menor titulação e qualificação, para redução de seus custos e definição de preços de mensalidades mais “competitivos”, no setor privado. No ensino superior público mantêm-se quase os mesmos índices do privado, porém às avessas: enquanto a demanda cresce em progressão geométrica, a oferta de cursos, vagas, professores e infraestrutura cresce em progressão aritmética.

Indicador D3: *Quanto se paga aos professores?***Definição**

Esse indicador mostra os salários estatutários – iniciais, em meio de carreira e máximos – pagos a professores no ensino fundamental e no ensino médio, vários adicionais e sistemas de incentivos utilizados em sistemas de gratificação. Apresenta também informações sobre aspectos de arranjos contratuais de professores. Reunindo a média dos tamanhos das turmas (ver Indicador D2) e tempo de trabalho dos professores (ver Indicador D4), esse indicador apresenta algumas medidas básicas da vida profissional dos professores. Diferenças salariais, juntamente com outros fatores, como razão estudantes/equipe de ensino (ver Indicador D2), oferecem alguma explicação para as diferenças em gastos por estudante (ver Indicador B1).



## Evidências

*Os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência em EF2 variam de menos de US\$ 16.000 – na Hungria – a no mínimo US\$ 51.000 – na Alemanha, na Coreia do Sul e na Suíça – e ultrapassam US\$ 88.000 em Luxemburgo.*

*Salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência em EF2 estão duas vezes acima do nível do PIB per capita na Coreia do Sul e no México, ao passo que na Islândia, na Noruega e na economia parceira Israel, os salários representam no máximo 75% do PIB per capita.*

*Os salários dos professores aumentaram em termos reais entre 1996 e 2005 em praticamente todos os países, sendo que os maiores aumentos ocorreram na Finlândia, na Hungria e no México, e em salários iniciais, na Austrália. Na Espanha, salários nos níveis EF1 e no ensino médio caíram em termos reais no mesmo período, embora permanecendo acima da média OECD.*

*Em média, nos países da OECD, a remuneração por hora/aula dos professores do ensino médio é 42% maior do que a dos professores de EF1, embora as diferenças sejam mínimas na Escócia e na Nova Zelândia, e cheguem a no mínimo 75% na Holanda e na Hungria.*

*Salários em topo de carreira são, em média, 70% mais altos do que salários iniciais, para os níveis EF1 e EF2/ensino médio, embora essa diferença normalmente varie entre os países, quase sempre em função do número de anos necessários para a progressão na carreira. Entretanto, os salários máximos na Coreia do Sul chegam a quase três vezes os salários iniciais, mas são necessários 37 anos para alcançar o topo da carreira. Em Portugal, por outro lado, a diferença entre o salário no topo da carreira e o salário inicial é semelhante àquela registrada na Coreia do Sul, mas os professores atingem o topo da carreira após 26 anos de serviço. No entanto, é importante considerar que nem todos os professores atingem o topo da escala salarial. Na Holanda, por exemplo, em 2005, apenas 13% dos professores de EF2/ensino médio haviam alcançado o nível salarial máximo.*

*Nos países da OECD, em média, cerca de um em cada seis professores de EF1 e EF2 que trabalham em instituições públicas é empregado em meio período. Na Alemanha, na Noruega e na Suécia, cerca de um terço dos professores trabalham em regime de meio período. Na Holanda, essa proporção é de cerca de 50%.*

*Quinze países da OECD exigem períodos de experiência para professores. A duração média dos períodos de experiência é de 12 meses. Em sete países da OECD, os professores têm a contratação garantida após concluir satisfatoriamente o período de experiência. Em média, entre os países da OECD, os professores devem ser empregados por 20 meses para alcançar a contratação.*

## Análise

Embora os indicadores da OECD não contenham informações sobre salários dos professores universitários, de instituições educacionais públicas e privadas, é possível deduzir, pelos indicadores de professores do ensino fundamental (GRÁFICO D3.1), que nos países-membros da OECD o profissional, através de sua renda salarial, pode se manter na atividade docente com dedicação exclusiva.

O caso exclusivo de Luxemburgo demonstra que, mesmo um alto salário não se traduz em vantagem, quando comparado com o PIB *per capita* desse país, provavelmente devido aos elevados níveis de produção desse sistema econômico.

Destaque-se o México e Portugal como os países em que se evidenciam políticas salariais de valorização do professor. Embora salários sejam fundamentais para traçar um perfil médio aproximado da vida profissional de professores, não são suficientes para uma plena compreensão das motivações para a escolha e atuação nessa atividade e profissão.

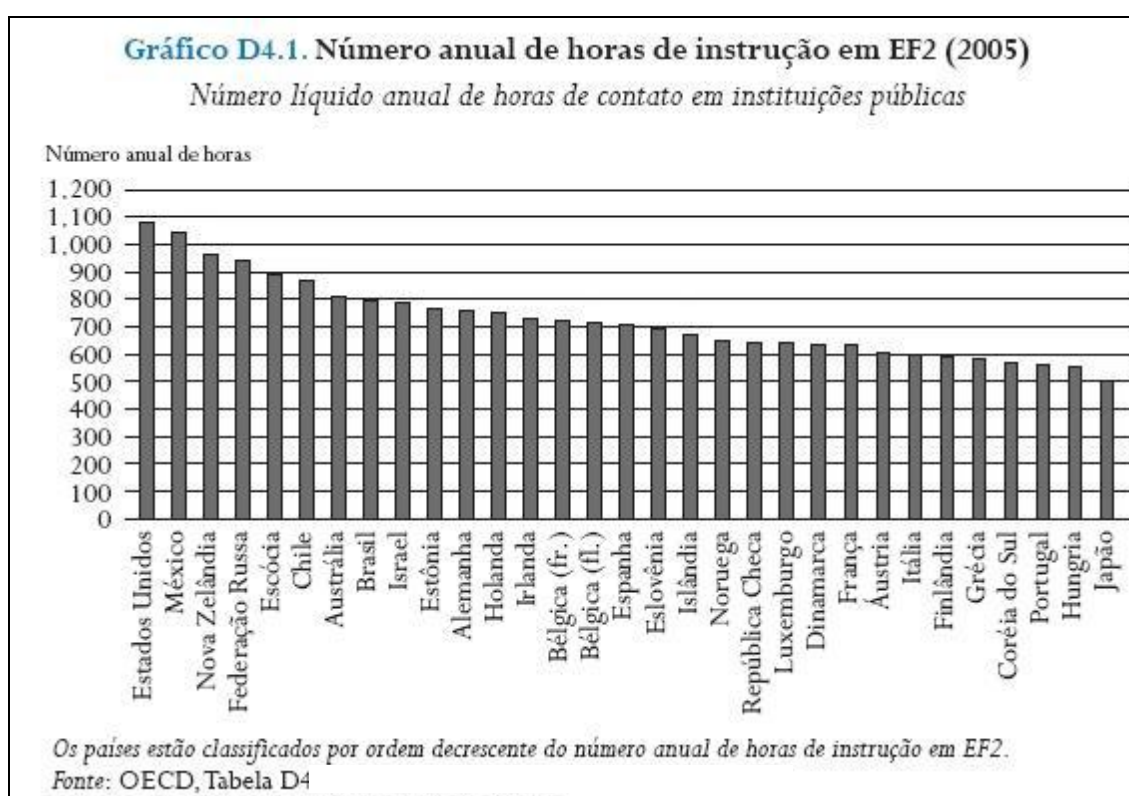
De qualquer maneira, um forte indutor para escolha dessa profissão, como salário, depende significativamente do indicador B2 (“Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?”). No Brasil, caso esse indicador fosse apurado, seria necessária uma estratificação por região, devido às acentuadas desigualdades regionais e salariais, em todos os níveis de educação.

Só recentemente, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, fixou o piso salarial de R\$ 950,00 (que corresponde a US\$ 434,50 na cotação do dólar de 20/04/2009) para professores em todo o país, e que deve ser adotado em todos os municípios até 2010.

Indicador D4: *Quanto tempo os professores passam ensinando?*

### Definição

Esse indicador focaliza o tempo de trabalho estatutário dos professores em diferentes níveis de educação, assim como seu tempo de instrução estatutário. Embora tempo de trabalho e tempo de instrução determinem apenas parcialmente a carga de trabalho real dos professores, fornecem valiosas percepções quanto às diferenças entre os países com relação ao que se solicita dos professores. Juntamente com os salários dos professores (ver Indicador D3) e o tamanho médio das turmas (ver Indicador D2), esse indicador apresenta algumas medidas básicas da atividade profissional dos docentes.



### Evidências

Em média, o número anual de horas de instrução em escolas públicas de EF2 é 707, porém varia de 505 – no Japão – a mais de mil – no México (1.047) e nos Estados Unidos (1.080).

Em média, o número de horas de instrução por ano nas escolas públicas de EF1 é de 803 (duas a menos do que em 2004), mas varia de menos de 650 – na Dinamarca, no Japão e na Turquia – a 1.080 horas – nos Estados Unidos.

O número médio de horas de instrução no ensino médio geral é de 664, mas varia de menos de 450 – no Japão (429 horas) – a mais de mil – nos Estados Unidos (1.080 horas).

A composição do tempo de instrução anual dos professores em termos de dias, semanas e horas/dia varia consideravelmente. Por exemplo, enquanto na Dinamarca professores lecionam por 42 semanas por ano (no ensino fundamental e no ensino médio), em comparação com 35-36 semanas por ano na Islândia, o tempo total



*de instrução (em horas) para professores na Islândia é maior do que o dos professores na Dinamarca (ou igual, no caso do ensino médio).*

*A regulamentação do tempo de trabalho dos professores também varia. A maioria dos países exige formalmente que os professores cumpram um número de horas especificado; em outros, o tempo de instrução é especificado apenas pelo número de aulas por semana, e é possível supor determinada quantidade de tempo necessário para preparação de material fora da sala de aula (na escola ou em outro local). Na Bélgica (fr.), por exemplo, as horas adicionais dentro da escola, porém fora da sala de aula, são determinadas no nível da escola, e o governo define apenas os períodos mínimos e máximos de instrução por semana em cada nível educacional.*

## **Análise**

Esse indicador evidencia indiretamente o caso específico do México, se analisado em conjunto com o indicador D3 (“Quanto se paga aos professores?”).

Nesse país, segundo o indicador D4, a quantidade anual de horas de instrução (EF2 em 2005 em instituições públicas) só foi menor do que nos EUA, o que pode explicar a vantajosa situação salarial do professor mexicano, se comparado com a dos demais países no GRÁFICO D3.1.

Destaque-se que o tempo despendido fora da sala de aula, em atividades de preparação de material instrucional e pesquisas exploratórias, é fundamental para elevar o padrão da qualidade de ensino, e não somente a carga de tempo dos professores em sala de aula.

Caso estranho é o do Japão, país com menor nível no indicador D4.1, inferior ao dos EUA, primeiro colocado, em mais de 50 pontos percentuais.

**Indicador D5:** *De que maneira os sistemas educacionais monitoram o desempenho das escolas?*

### **Definição**

*Esse indicador focaliza as formas de avaliação e responsabilização das escolas públicas de EF2 nos vários países. O foco está na coleta, na utilização e na disponibilização de informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Esse indicador complementa informações quantitativas acerca de salários de professores, tempo de trabalho e tempo de instrução (Indicadores D3 e D4), tempo de instrução dos estudantes (Indicador D1), e relação entre o número de estudantes e o número de professores (Indicador D2), oferecendo informações qualitativas sobre o tipo e a aplicação das formas de avaliação e responsabilização de cada escola.*

### **Evidências**

*Avaliações de estudantes dentro das estruturas escolares de responsabilização e avaliação vêm-se tornando cada vez mais comuns entre os países da OECD. Pouco mais de 50% dos países da OECD e a economia parceira Israel submetem a exames nacionais os estudantes de EF2. Nos países da OECD, avaliações nacionais periódicas dos estudantes na educação compulsória são muito comuns. Essas avaliações ocorrem em dois terços dos países da OECD e na economia parceira Israel. Em alguns deles, como Austrália, as escolas realizam testes padronizados necessários para obtenção de financiamentos governamentais.*

*Dois terços dos países da OECD e a economia parceira Israel têm regulamentações que requerem inspeções periódicas de escolas de EF2. Um número ligeiramente menor de países (19 países da OECD) tem exigências administrativas que obrigam as escolas a realizar auto-avaliações periódicas.*

*Apenas três países da OECD utilizam avaliação e informações sobre responsabilização das escolas para conceder compensações financeiras e/ou aplicar sanções às escolas – Coreia do Sul e Estados Unidos, no primeiro caso; Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos, no segundo caso.*

*Na última década, ocorreram no setor público mudanças nos sistemas de monitoramento interno, em resposta a esforços no sentido de maior descentralização das responsabilidades no setor educacional e de tentativas para acentuar o foco em resultados, e não em insumos, de modo a justificar a alocação de recursos. Em alguns países, isso é evidenciado pela extensão e pela forma como são avaliados o funcionamento e o desempenho das escolas.*

*A descentralização das responsabilidades e atividades relativas à escola pode criar a necessidade de aprimoramento de sua avaliação e responsabilização. Atividades anteriormente conduzidas de forma centralizada precisam ser monitoradas, para que a eficácia das operações seja assegurada. A maior liberdade concedida às escolas para o desenvolvimento da educação que oferecem pode criar a necessidade de avaliação do desempenho escolar, com o objetivo de assegurar que padrões sejam mantidos e que as melhorias sejam monitoradas e, possivelmente, desenvolvidas de maneira mais plena. Pode ser difícil medir resultados educacionais. Historicamente, muitos países têm utilizado inspetorias escolares para monitorar e avaliar o desempenho das escolas. Cada vez mais, os países vêm recorrendo também aos resultados de testes padronizados aplicados aos estudantes para estimar o desempenho das escolas.*

*Os objetivos da avaliação e da responsabilização escolar diferem entre os países. Por vezes, esses arranjos são vistos como alavancas de políticas que podem levar melhorias às escolas e elevar a eficácia da educação. Outros objetivos incluem garantir a responsabilidade das instituições no uso de dinheiro público. Para os pais e as famílias, um aspecto importante desta questão é a escolha da escola e se a avaliação da escola e as informações sobre responsabilização são utilizadas para promover a opção pela escola. Mais uma vez, essa opção pode ser motivada por objetivos distintos. É comum em muitos países a convicção generalizada de que as pessoas devem ter o direito de escolher a educação escolar que melhor atenda às suas necessidades. Além disso, o aumento da possibilidade de opção pela escola pode melhorar a eficácia do sistema educacional e facilitar benfeitorias na escola. Para tanto, supõe-se que pais e estudantes procurem as escolas que melhor atendam às suas necessidades, presumindo que sejam essas as que oferecem a melhor educação. Essa procura atua como um sinal, tanto para a escola que recebe maior número de estudantes como para aquela que perde estudantes.*

*Forneceria também sinais através de todo o sistema educacional com relação a que tipo de educação escolar melhor atende às necessidades de estudantes e famílias.*

*Quanto às avaliações de estudantes e informações sobre desempenho, várias informações podem ser utilizadas para criar um sistema de responsabilização das escolas e para avaliá-las. As informações podem concentrar-se em estudantes, professores e/ou escolas. Os dados foram coletados nos países para identificar se as informações sobre desempenho dos estudantes foram coletadas e de que forma essa coleta foi realizada. Três categorias de informações sobre os estudantes foram identificadas: exames nacionais, que têm um efeito civil sobre os estudantes; avaliações nacionais periódicas; e um acompanhamento estatístico sobre as atividades dos estudantes após a conclusão do ensino fundamental e no mercado de trabalho. Pouco mais de 50% dos países da OECD e a economia parceira Israel submetem os estudantes de EF2 a exames nacionais que têm efeito ou consequência civil, como progredir em direção a um nível educacional mais alto. Avaliações nacionais periódicas de estudantes são mais comuns na educação compulsória, e ocorrem em dois terços dos países da OECD e na economia parceira Israel. Em alguns países, como Austrália, a realização de testes padronizados é uma exigência do governo para a concessão de financiamento às escolas.*

*Os relatos sobre os resultados da avaliação dos estudantes também variam entre os países, alguns enfatizando os padrões mínimos, outros enfatizando a proporção de estudantes nas escolas que alcançaram níveis de realizações específicos.*

*Áustria, Espanha, Japão, República Checa e Suíça não realizam exames nacionais nem avaliações periódicas dos estudantes. Nesses países, ao menos no que diz respeito às escolas públicas de EF2, parece haver relativamente pouca informação sobre o desempenho dos estudantes (medido por meio de exames e avaliações nacionais).*

*As informações sobre desempenho e atividades dentro da escola, em comparação com o desempenho dos estudantes, podem ser utilizadas em uma estrutura de responsabilização e avaliação de uma escola. Inspeções e avaliações nas escolas fornecem informações sobre o desempenho em relação a vários critérios. Diferem entre si pela organização da avaliação do desempenho.*

*Dois terços dos países da OECD e a economia parceira Israel têm normas que requerem que as escolas de EF2 sejam inspecionadas regularmente. É um pouco menor o número de países (19 países da OECD) que têm regulamentações determinando que as escolas realizem auto-avaliações periódicas. Ambas as exigências de regulamentação existem em 50% dos países da OECD. Em alguns deles, essas regulamentações são utilizadas como fontes complementares de informação. Na Inglaterra, por exemplo, inspetores escolares utilizam informações extraídas da auto-avaliação da escola para planejar suas inspeções e os aspectos específicos que deverão ser focalizados. A utilização das duas fontes de dados pode ser vista como uma medida de eficiência e/ou um sinal de mecanismos mais precisos de avaliação e responsabilização da escola.*

*Na Dinamarca, na Hungria, no Japão e na Noruega, há regulamentações que demandam auto-avaliação das escolas, porém não há normas para inspeções regulares. Ao contrário, Bélgica (fl.), México, República Checa, Suíça, Turquia e a economia parceira Israel dispõem de regulamentações que exigem inspeção de escolas de EF2, porém não exigem auto-avaliação das escolas. Esses sistemas podem optar por manter inspetores especializados ou ter uma abordagem administrativa vertical, em oposição aos sistemas que focalizam auto-avaliação, com informações geradas e analisadas dentro das escolas.*

*A interpretação dessas exigências de avaliação deve ser feita com cautela, uma vez que o foco cai sobre demandas de regulamentação, que podem diferir da prática real. Na Áustria, por exemplo, não há nenhuma exigência de auto-avaliação, mas ela ocorre com frequência, e a inspetoria escolar oferece ajuda para essa atividade. Essa ajuda normalmente assume a forma de orientação, ou de um modelo que as escolas podem utilizar para realizar a auto-avaliação. No Japão, a partir de 2002, o Padrão para Estabelecimentos Escolares de EF2 e outras regulamentações determinam que as escolas devam tentar implementar a auto-avaliação com relação a suas atividades educacionais e ao status de outros aspectos da administração escolar, e divulgar os resultados. Determinam também que as escolas forneçam aos pais e responsáveis informações sobre a escola. Entretanto, menos de 50% das escolas públicas de EF2 divulgam ou fornecem informações.*

*Também foram coletadas informações sobre a estrutura organizacional de arranjos de avaliação e responsabilização. Dezoito países da OECD e a economia parceira Israel têm uma inspetoria escolar nacional ou regional específica. Vinte e quatro países da OECD e a economia parceira Israel têm uma unidade específica na administração central que trata de avaliações sistêmicas de escolas e estudantes. Para que as escolas sejam avaliadas, presume-se que a pessoa ou a organização que conduz a avaliação tenha a capacidade necessária.*

*Fica evidente que alguns países dispõem dessa capacitação na administração central e nas inspetorias escolares, ao passo que outros acreditam que essas capacidades já existem, ou tentam desenvolvê-la dentro das escolas.*

*A coleta de informações talvez tenha pouco valor se não for utilizada. Informações extraídas de pesquisas com estudantes e sobre a avaliação da escola podem ser utilizadas para muitas finalidades, por diferentes categorias de pessoas envolvidas no sistema educacional. Por exemplo, autoridades educacionais, tais como a administração central, podem utilizar essas informações para avaliar a eficácia do funcionamento do sistema de educação escolar; instituições educacionais podem utilizar as informações para o desenvolvimento da escola e do sistema; e pais de estudantes podem utilizar as informações para escolher a escola. Esta seção examina utilização dessas informações para facilitar a escolha da escola, fornecer recompensas e aplicar sanções escolares, e para influenciar o aprimoramento das decisões escolares comparativamente entre os países.*

*A disponibilidade de informações referentes ao desempenho dos estudantes, assim como à inspeção e à avaliação da escola, é vital para facilitar a escolha da escola por pais e famílias. Quando essas informações são disponibilizadas para pais e famílias, permitem a tomada de decisões mais conscientes quanto à escola que melhor atende às suas necessidades. Dezoito países da OECD disponibilizam informações sobre avaliação das escolas à comunidade local ou ao público em geral. Itália e Turquia disponibilizam essas informações para grupos selecionados, como os pais, mas não ao público em geral.*

*Como foi discutido acima, há muitas razões pelas quais os dados sobre a avaliação das escolas são coletados e podem ser disponibilizados a grupos selecionados e/ou ao público em geral. Dez países da OECD relataram ter disponibilizado essas informações aos pais com o objetivo de orientá-los quanto a opções por escolas. Alemanha, Espanha, México e Portugal disponibilizam essas informações ao público em geral ou a grupos selecionados, porém a intenção nesses países não é orientar a opção por escolas. São muitos os objetivos possíveis para a disponibilização de informações aos pais que não estão relacionados com a escolha da escola. Por exemplo, o fornecimento de informações adicionais a pessoas com interesses específicos pode fazer parte de estratégias mais amplas de avaliação e responsabilização. Além disso, em alguns países, os pais têm poucas opções de escolas, e alguns países relataram grandes variações no espectro dessas opções. Por exemplo, o nível de opções possíveis pode diferir substancialmente entre pais e famílias que vivem em áreas urbanas consolidadas e aqueles que vivem em regiões mais remotas com densidades populacionais mais baixas. É preciso observar também que esses dados não excluem a possibilidade que se oferece aos pais para que utilizem informações para escolher a escola que melhor atende às suas necessidades. Na Bélgica (fl.), por exemplo, as avaliações das escolas não têm força legal para orientar a opção pela escola, mas, na realidade, são utilizadas dessa forma pelos pais.*

*A utilização de recompensas financeiras e sanções pode ser uma característica dos sistemas de avaliação e responsabilização das escolas. No entanto, apenas Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos utilizam essas informações para estabelecer recompensas financeiras e/ou aplicar sanções às escolas. Nesses três países, várias informações diferentes são utilizadas para determinar o nível de recompensas financeiras e sanções. Na Bélgica (fl.), apenas sanções financeiras podem ser aplicadas e, na maioria das situações, quando o resultado da avaliação indica insuficiência, a sanção financeira não é imposta imediatamente. Em vez disso, a escola tem um período de três anos para sanar suas deficiências. Após esse período, a avaliação definitiva será feita. Uma sanção financeira somente pode ser imposta no caso de melhorias insatisfatórias.*

*Muitos outros países da OECD utilizam essas informações para motivar decisões de melhorias nas escolas. De fato, 19 países da OECD e a economia parceira Israel utilizam as informações das pesquisas sobre estudantes e a avaliação das escolas para aprimoramento. A utilização dessas informações para esse fim é importante, uma vez que o foco da discussão quanto à avaliação das escolas e o teste nacional de estudantes referem-se frequentemente à responsabilização das escolas. Entretanto, deve-se notar que os países que utilizam essas informações para estabelecer apoio financeiro ou aplicar sanções às escolas também podem ter como objetivo primordial o aprimoramento da escola. Um aspecto fundamental dessas recompensas e sanções pode ser os incentivos criados para o aprimoramento da escola. De fato, os três países – Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos – que estabelecem recompensas e sanções a partir dessas informações também as utilizam para motivar decisões em apoio a melhorias na escola. Esta pode ser uma indicação de aprimoramento escolar e sistemas de responsabilização mais abrangentes. Entretanto, em alguns países, como os Estados Unidos, medidas de responsabilização que buscam a melhoria dos padrões podem continuar sendo o objetivo.*

Tabela D5.1  
Avaliação de escolas públicas de EF2 (ciclo final do ensino fundamental, 2005)

	Informações do estudante			Informações da escola		Estrutura organizacional	
	Existência de exames nacionais	Existência de avaliação nacional periódica para a educação compulsória	Existência de estatísticas de acompanhamento sobre as carreiras dos estudantes <sup>1</sup>	Exigência de inspeção regular nas escolas <sup>2</sup>	Exigência de auto-avaliação regular pelas escolas <sup>3</sup>	Existência de inspetoria escolar nacional/regional	Administração central realiza avaliações sistemáticas da escola ou dos estudantes <sup>4</sup>
Alemanha <sup>5</sup>	■	■		■	■	■	■
Austrália		■	■	■	■	■	■
Áustria						■	■
Bélgica (fl.)		■	■	■		■	
Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	B	B
Coréia do Sul	■	■	■	■	■	■	■
Dinamarca	■	■	■		■		■
Escócia	■	■	■	■	■	■	■
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m
Espanha				■	■	■	■
Estados Unidos		■					
Finlândia		■					■
França	■	■	■	■	■	■	■
Grécia	■			■	■	■	■
Holanda	■		■	■	■	■	■
Hungria		■			■		■
Inglaterra		■	■	■	■	■	■
Irlanda	■		■	■	■	■	■
Islândia	■	■		■	■		■
Itália		■	■				■
Japão					■		
Luxemburgo	■	■	■	■	■		■
México	■	■		■			■
Noruega	■	■	■		■		■
Nova Zelândia	■		■	■	■	■	■
Polônia	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■		■	■	■	■
Rep. Checa				■		■	■
Suécia	■	■	■	■	■	■	■
Suíça				■		■	
Turquia	■	■		■		■	■
Brasil	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m
Estônia	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m
Israel	■	■		■		■	■

■: Existente no país.

1. Existência de estatísticas de acompanhamento das carreiras dos estudantes em educação continuada e/ou no mercado de trabalho.

2. Existência de estrutura administrativa legal ou formal que exige que escolas sejam inspecionadas regularmente.

3. Existência de estrutura administrativa legal ou formal que exige que escolas realizem auto-avaliações com regularidade.

4. Existência, na administração central, de unidade(s) que lide(m) com avaliações sistemáticas de escolas ou de estudantes.

5. Uma resposta é considerada positiva quando no mínimo 50% dos *Lander* forneceram uma resposta positiva.

Fonte: OECD.

## **Análise**

Esse é o único indicador qualitativo da OECD, e mostra a diversidade de formas de monitorar o desempenho das escolas, nos vários sistemas educacionais dos países.

Procurando apresentar um modelo-síntese que represente as características gerais, segundo as evidências desse indicador D5, a Figura 22 destaca os elementos estruturantes de um sistema genérico de avaliação e responsabilização, com base na análise situacional dos sistemas educacionais dos países-membros da OECD.

Embora a OECD não detalhe os critérios, normas e regulamentações (nem poderia, devido a suas diversidades e peculiaridades em cada país) indica algumas características que, em geral, são analisadas durante os processos de avaliação (tanto interna quanto externa). Por exemplo, na escola, os resultados das atividades educacionais e a situação administrativa e de recursos são os principais focos da avaliação, e não os insumos; no estudante, seu nível de conhecimento exigido, conforme o nível de estudo.

Quanto aos gestores e professores, não há detalhes sobre critérios de avaliação nesse indicador, mas pode-se inferir que em ambos os agentes educacionais avaliados a avaliação deverá identificar se suas competências, habilidades e experiências contribuem para a elevação da eficácia e eficiência educacional, com a elevação do desempenho e resultados do estudante e da escola, de forma que assumam compromissos com tais objetivos, compreendendo suas responsabilidades ao longo do processo de ensino e de gestão educacional.

No que concerne às informações sobre um perfil do professor, infere-se que podem ser considerados para análise, pelo menos, os seguintes dados:

- A. Perfil Profissional:  
Profissão atual, Tempo na atividade.
- B. Perfil Acadêmico:  
Titulação, Ano de obtenção, Entidade.
- C. Perfil Docência:  
IES, Ano de ingresso, Tempo na atividade.
- D. Perfil Científico:  
Produção, Ano, Tipo, Publicação.

Uma presunção da OECD, pois não há como verificar em cada país, é a exigência de que “a pessoa ou a organização que conduz a avaliação tenha a capacidade necessária” para avaliar as escolas. Embora haja evidências de certa capacitação nas administrações e inspetorias escolares em alguns países, com os dados e informações de que se dispõe, nada se pode deduzir sobre uma meta-avaliação.

Quanto às consequências da avaliação e responsabilização no tocante às sanções (especificamente financeiras) nos países em geral, devido a suas maturidades e culturas, destaca-se como positivo o fato de que tais sanções financeiras não são aplicadas imediatamente após as avaliações que indicam baixos resultados e desempenhos das escolas. Assim, é concedido um prazo de três anos para a recuperação dos padrões almejados. Após esse prazo, caso as melhorias sejam insatisfatórias, são então adotadas as sanções financeiras.

Em todos os casos, não se perde de vista que o objetivo da avaliação com responsabilização é a busca pela melhoria de padrões educacionais, que se procura atingir por meio do planejamento do desenvolvimento institucional.

Tais padrões educacionais podem ser entendidos como um conjunto de resultados e desempenhos expressos pela eficácia e eficiência educacional da escola, demonstrados por meio de informações quantitativas e qualitativas (indicadores), nos relatórios de autoavaliação (interna) e/ou avaliação externa, que irão subsidiar e influenciar decisões dos agentes relacionados ao sistema educacional, como governo, famílias, gestores, estudantes e professores.

Em síntese, na análise da OECD, por se tratar de avaliação do ensino fundamental (EF1 e EF2) público, neste indicador D5, não se pode generalizar para todos os níveis de ensino, em especial o superior, embora no caso do Brasil o modelo relatado pela OECD (Estrutura organizacional de arranjos de avaliação e responsabilização no mundo cfe. Fig. 22) seja similar, exceto pelo fator responsabilização, que no Brasil, embora muito discutido, ainda é incipiente, tanto na instância da educação pública, quanto na da educação privada.

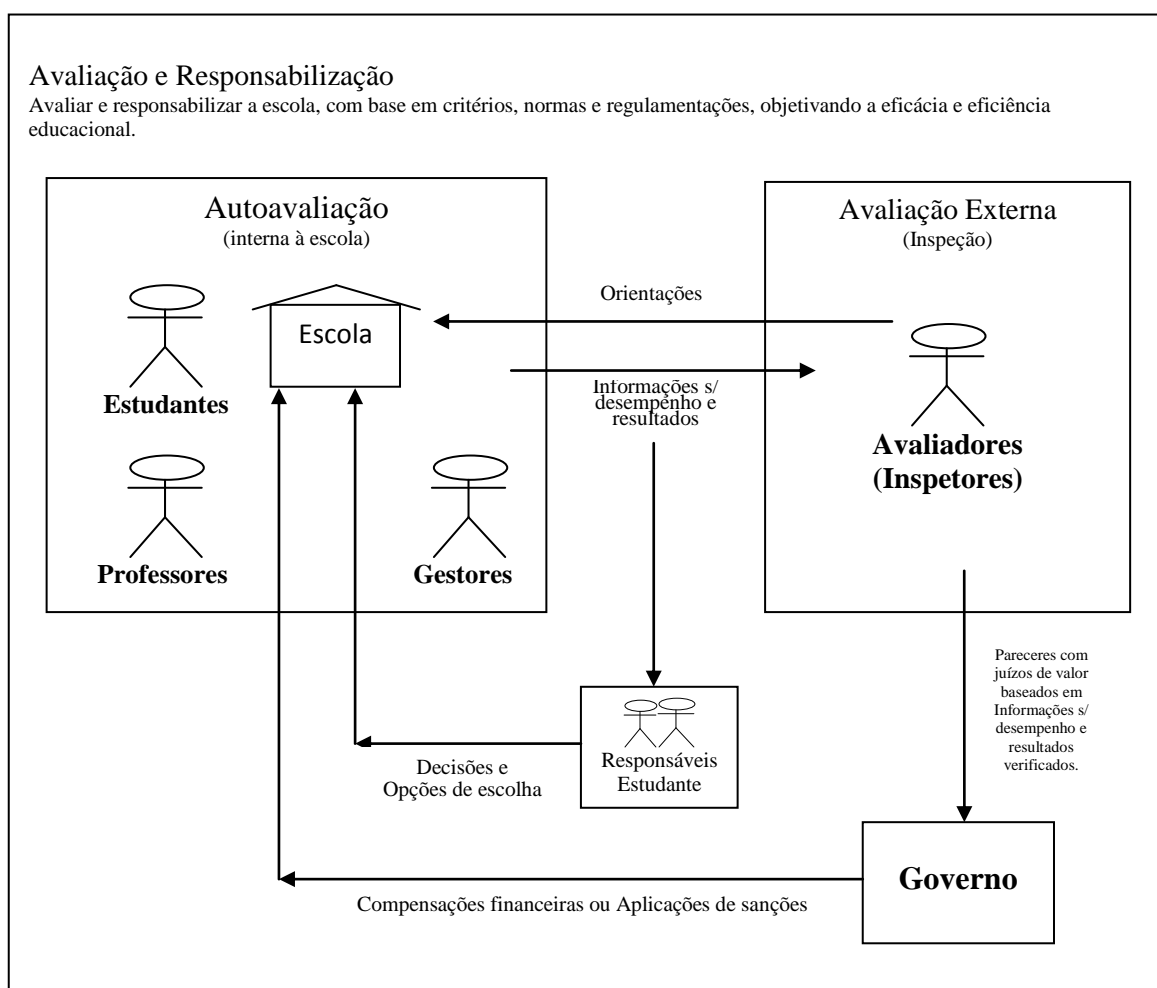


FIGURA 22 - Estrutura org. de arranjos de avaliação e responsabilização no mundo.

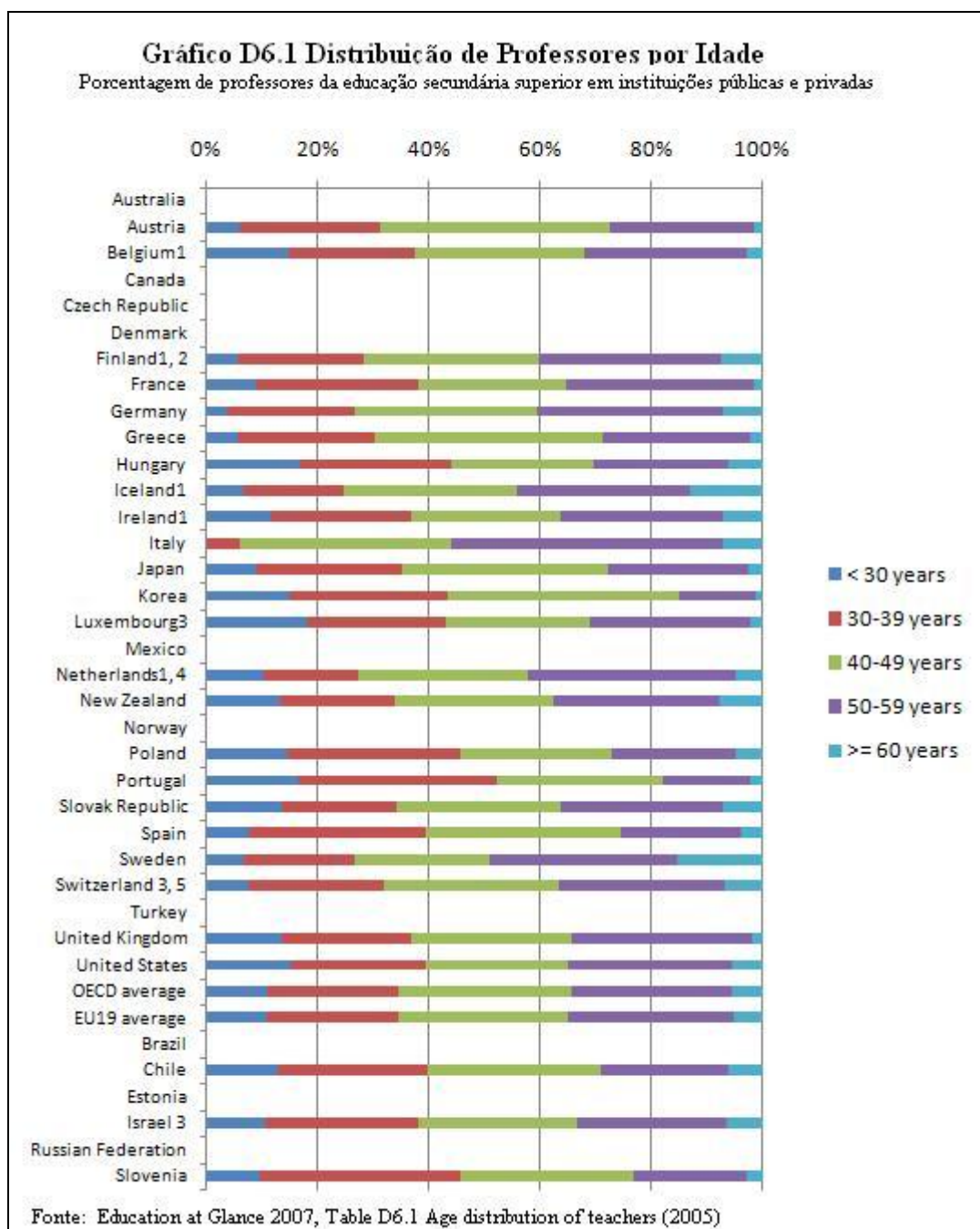
Fonte: Elaborado pelo autor, com base na análise do Indicador D5 da OECD.

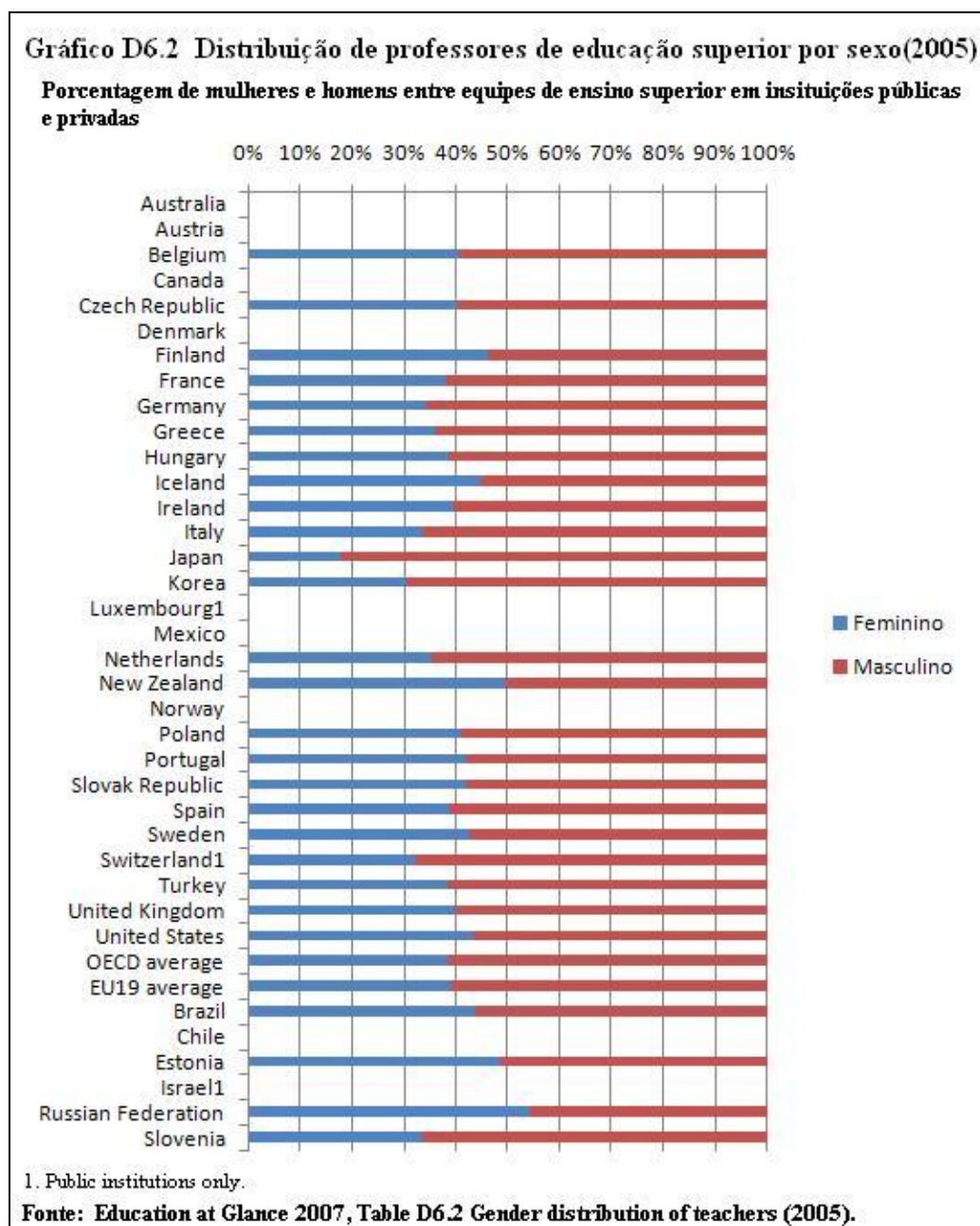


Indicador D6: *Quem são os professores?*

### Definição

Esse indicador procura traçar um perfil dos professores, mediante distribuição por faixa etária, por gênero, por categoria de instituição (públicas e privadas) e por nível de educação, por gênero.





## Evidências

Quanto ao perfil dos professores, nos países da OECD, verifica-se no GRÁFICO D6.1 que em países como Hungria, Korea, Luxemburgo, Polônia, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América do Norte, há um percentual próximo de 20% de professores com menos de 30 anos de idade; ficando o Brasil neste relatório de 2007 da OECD, sem dados. No GRÁFICO D6.2, nota-se que o Japão é o país da OECD com a menor participação das mulheres como professoras de educação superior (menos que 18%), dentre todos os demais países da OECD, que em média possuem 38% de participação feminina. Ao contrário do Japão, a Federação Russa é o único país no qual existem mais professoras do que professores (54%) e, no Brasil ainda predominam os homens (56%).

## Análise

Embora esse indicador não conste do relatório distribuído pela OECD até 2007, ele faz parte da dimensão D (“O ambiente de aprendizagem e a organização das escolas”), presente no portal da OECD na internet.

Na análise desse indicador, verifica-se sua incapacidade de apresentar a situação dos docentes, nos diversos países da OECD. Nessa dimensão, um indicador consistente possibilitaria identificar se a situação dos docentes (independentemente do gênero, faixa etária, nível educacional ou setorial) corresponde às exigências da educação, definidas de acordo com os objetivos a serem alcançados no âmbito do ensino de cada um dos países-membros da OECD. Pois a consecução de êxito na busca desses objetivos requer que os educadores desfrutem de uma condição justa, e que sua profissão goze do merecido respeito público. Assim, esse indicador, por suas variáveis mais descritivas e menos explicativas, resume-se, de forma singela e primária, a constatar pequenos contrastes entre países, pouco ajudando a monitorar e promover melhores condições para professores, na busca por uma educação de qualidade.

É necessário entender o enorme esforço da OECD para criar esse sistema de indicadores, com variáveis comuns e comparativas entre seus países-membros, e que este estudo é um processo em andamento, sendo bem-vindos comentários construtivos para orientações futuras. Assim, propõe-se que, para este indicador, se construa uma estrutura capaz de responder à seguinte questão:

Em que condições, positivas e negativas, em todos os níveis, os professores trabalham?

Para tanto, seria necessário compor as seguintes variáveis:

- demanda e oferta de professores e mudanças nas razões estudante/professor;
- composição da força docente;
- qualificações anteriores ao exercício da profissão e desenvolvimento profissional continuado;
- condições de trabalho dos professores: carga horária de trabalho e carga horária de ensino; tamanho da turma; salários dos professores e de outros trabalhadores.

### 3.2.3 Síntese das Principais Constatções da OECD por Dimensão

Ainda de acordo com os indicadores da OECD, distribuídos em quatro dimensões, dentre as constatações daquele estudo sobre a educação dos países em 2007, destacam-se as seguintes:

#### **Dimensão A – A produção das instituições educacionais e o impacto da aprendizagem**

- *o aumento da oferta de pessoal educado não gerou impactos negativos sobre a situação no mercado de trabalho, em termos de desemprego ou salários relativos, para aqueles com níveis mais baixos de educação;*
- *as taxas de graduação no ensino superior (entre as pessoas em idade típica de graduação) variam de 100% na Grécia e na Alemanha, e bem mais de 90% na Coreia do Sul, na Finlândia, no Japão e na Noruega, a 40% no México e 50% na Turquia;*
- *os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) mostram uma relação entre o desempenho em alfabetização matemática e suas expectativas no pós-secundário.*
- *o Canadá e a Austrália são os dois únicos países onde o desempenho dos alunos imigrantes se equipara ao dos alunos nativos, nas avaliações do Pisa;*
- *a realização educacional tem impacto significativo no desempenho do mercado de trabalho. As taxas de emprego entre as pessoas com pós-secundário são 20% maiores do que entre aqueles com menos do que educação universitária. Do mesmo modo, os ganhos das pessoas com formação universitária são 50% mais elevados do que os daqueles com menos do que educação universitária, em todos os países da OECD;*
- *o número de horas de instrução não parece estar fortemente associado com a forma como os estudantes realizam o Pisa. Por exemplo, os estudantes da Finlândia estão entre os principais destaques, mas o número de horas é inferior à instrução em qualquer outra jurisdição. Por outro lado, os estudantes na Itália têm o número mais elevado de horas de instrução, mas o seu desempenho no Pisa é inferior à média da OECD.*

**Dimensão B – Recursos financeiros e humanos investidos em educação**

- *os países da OECD gastam, em média, US\$ 81,500.00 por estudante ao longo do ensino primário e secundário;*
- *não há nenhuma relação aparente entre as despesas por aluno e o desempenho dos alunos, nas avaliações do Pisa;*
- *as despesas-básicas por aluno aumentaram em todos os países da OECD, entre 1995 e 2005. O aumento oscilou entre menos de 10% na Alemanha, Itália, Suíça e Israel e 143% na Turquia (não há dados para o Canadá);*
- *os países da OECD gastam em média mais de 6% do seu PIB em instituições educacionais de todos os níveis de ensino (não há dados para o Canadá). Essa média diminuiu na maioria dos países entre 1995 e 2004, e indica que as despesas com a educação não conseguiram acompanhar o ritmo de crescimento econômico. As despesas com ensino primário e secundário representam em média 3,8% do PIB;*
- *apesar dos aumentos no financiamento público para a educação, os gastos privados em educação estão crescendo ainda mais rápido. Embora esse fenômeno seja, sobretudo, visível a nível pós-secundário, houve um pequeno aumento da quota de financiamento privado para a educação primária e secundária em 2/3 dos países da OECD;*
- *as despesas correntes (principalmente salários) representam mais de 90% de todas as despesas relativas à educação. Menos de 10% são gastos em despesas de capital; nos países da OECD, a quantidade média de alunos por professor declinou de 17 no ensino primário, para 12 no ensino secundário (dados para o Canadá não estão disponíveis);*
- *em quase todos os países da OECD os salários dos professores tiveram aumentos reais (após a inflação), entre 1996 e 2005. Eles vão desde US\$ 16,000.00 na Hungria até US\$ 88,000.00 em Luxemburgo. A hora-aula dos professores do ensino secundário é em média 42% superior à dos professores primários. O teto salarial é em média 70% superior ao piso dos salários. Na maioria dos países da OECE, os salários dos professores com 15 anos de experiência docente são mais elevados do que os respectivos PIBs per capita;*
- *em torno de 1/6 dos professores trabalham em tempo parcial. Essa proporção é significativamente mais elevada na Alemanha, na Noruega e na Suécia, onde mais de 1/3 dos professores trabalham em tempo parcial, chegando a 50% nos países baixos;*
- *o número médio de horas de ensino por ano por professor chega a 803 horas em escolas primárias; a 707 horas em escolas de ensino abaixo do secundário; e 664 horas em escolas secundárias.*

- **Dimensão C – Acesso à educação, participação e progressão**
- *a realização educacional da população adulta dos países da OECD continua a crescer. Em 22 países deles, a proporção da população na faixa etária de 25-34 anos de idade que concluiu o ensino médio varia entre 73% e 97% (mais de 90% no Canadá). Isso é, em média, 13% maior do que a população na faixa etária de 45-54 anos de idade;*
- *em países com elevados níveis de educação (como o Canadá), não são acentuadas as diferenças de realizações educacionais entre os grupos etários;*
- *em quase todos os países da OECD, as mulheres são mais susceptíveis a completar o ensino médio do que os homens;*
- *em 2/3 dos países da OCED, incluindo o Canadá, mulheres com 15 anos de idade têm maior propensão a concluir o ensino universitário do que os homens;*
- *a proporção da população de 15 anos de idade com a expectativa de concluir alguma forma de ensino pós-secundário varia de 21% (Alemanha) a 95% (Coreia do Sul) e se situa em 85% no Canadá;*
- *alunos imigrantes têm maior expectativa de concluir ensino pós-secundário do que estudantes nativos;*
- *na maioria dos países da OECD, praticamente todos os jovens têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal;*
- *em mais da metade dos países da OECD, 70% das crianças com idades entre 3 e 4 anos estão matriculadas no ensino pré-primário ou primário. Essa proporção é ainda maior nos Estados-membros europeus da OECD (76%);*
- *nos países da OECD, mais de 80% dos estudantes na faixa etária de 15-19 anos são matriculados. Essa proporção é ligeiramente inferior, no Canadá, onde nenhum progresso foi feito desde 1995;*
- *nos países da OECD, estudantes com 15 anos de idade esperam em média 6,7 anos para concluir a educação formal;*
- *nos países da OECD, estudantes com idades entre 7 e 14 recebem, em média, 6.900 horas de instrução; com idades entre 7 e 8 anos recebem 1.590 horas; entre 9 e 11 anos recebem 2.520 horas, e entre 12 e 14 anos recebem 2.790 horas de instrução;*

### **Dimensão D – O ambiente de aprendizagem e a organização das escolas**

- *entre os fatores relacionados à escola, o clima disciplinar tem o maior impacto sobre o desempenho dos alunos do Pisa;*
- *a avaliação do estudante e a responsabilização escolar são cada dia mais comuns nos países da OECD. Avaliações nacionais periódicas dos estudantes são realizadas em 2/3 dos países da OECD. Da mesma forma, 2/3 dos países da OECD utilizam inspeções escolares para avaliar o desempenho das escolas. Muitos países da OECD também realizam a autoavaliação escolar;*
- *quase todos os países que avaliam escolas apresentam os resultados dessas avaliações ao público, embora, em alguns casos, a informação seja disponibilizada somente para os pais e não para o público em geral.*

#### 3.2.4 Considerações sobre Sistemas de Avaliação e Planejamento

*As instituições devem ser governadas por organismos que tenham a capacidade de pensar estrategicamente, e que possam refletir uma variedade muito mais ampla de interesses do que apenas aqueles da comunidade acadêmica. Essas mudanças talvez não sejam fáceis, mas a necessidade de sua implementação não pode ser ignorada, nem pode ser negado o risco de complacência.*

**Barbara Ischinger**  
 Director for Education, OECD  
*Education at a Glance Report, 2007, p. 17.*

Na análise de qualquer sistema de avaliação e planejamento deve-se intencionalmente procurar identificar seus níveis de confiabilidade e validade. Tais sistemas se caracterizam por adotar como bases modelos e recursos informacionais, que compõem um conjunto de indicadores que se propõem oferecer múltiplos olhares em torno da educação.

Importa considerar que avaliar sistemas educacionais é um processo de alta complexidade, além de controvertido, não apenas porque envolve a subjetividade do avaliador. Mesmo amparado em evidências e indicadores (quantitativos ou qualitativos), o avaliador jamais perceberá e conhecerá todos os processos e a dinâmica do sistema no tempo. Complexidade, porque se espera que esses sistemas de indicadores forneçam informações que possam ser associadas aos resultados de avaliações nacionais em larga escala, possibilitando comparar medidas de desempenho e integrando análises para subsidiar decisões em políticas públicas. Controvertido, porque, no caso em estudo, enquanto parece não haver

dúvida quanto à validade e confiabilidade do modelo de avaliação educacional adotado pela OECD (identificado nesta tese como sendo o modelo avaliativo CIPP, de *Stufflebeam*). Conforme apresentado no item 3.1.2, há dúvida quanto à capacidade dos indicadores para representar significativamente as dimensões que compõem o referido modelo, podendo culminar em análises inconclusas, quando não distorcidas, e, conseqüentemente, decisões errôneas.

Como um conjunto de indicadores, que subsidiam um sistema de avaliação, pode ser válido para qualquer país, qualquer cultura e todas as instituições?

É um imenso esforço de abstração, que terá seus custos, tangíveis e intangíveis.

Assim, há que se considerar os vários desafios de ordem prática, como:

- a grande diversidade de instituições de educação;
- a heterogeneidade do sistema nacional de educação;
- as diferentes relações entre governos e instituições;
- os variados processos e os fluxos de estudantes ingressantes;
- os diferentes conceitos de desempenho do estudante e do valor agregado pelas instituições;
- a diversidade cultural, linguística e até religiosa;
- os inúmeros resultados da aprendizagem (conhecimentos e competências) que as instituições e cursos se propõem apresentar como resultados.

Mas, se por um lado há a heterogeneidade de informações e sistemas educacionais, por outro há a escassez de informações de países da América Latina e Caribe, pois, dos 33 países desse continente, apenas México, Brasil e Chile constam em algum dos indicadores da OECD.

Portanto, é pertinente considerar que avaliar só tem sentido num contexto de planejamento, onde, segundo Mannheim (1972), se buscam princípios de racionalidade aplicados numa sociedade global. Complementa-se que mas não de forma global, pois há que se respeitar as peculiaridades de cada país, sociedade e instituição.



Esses princípios de racionalidade que se deve buscar, tanto do processo de avaliação, quanto no planejamento, sem tecnicismos e de forma elementar, possibilitam verificar, enquanto meta-avaliação, se o sistema de avaliação e seu sistema de indicadores respondem a perguntas como: “Aonde vamos?”, “Onde podemos ir, e por quê?” e “Como podemos chegar lá?”.

### 3.2.5 Os Cenários Futuros da Educação Superior para 2030 da OECD

Em junho de 2006, a OECD apresentou na Conferência Internacional sobre Educação Superior, na França, quatro cenários futuros da educação superior para 2030. Esses cenários prospectivos consideraram seus estudos de longo prazo sobre os países, com base em suas avaliações e indicadores, conforme suas divulgações anuais.

Segundo a OECD, ao divulgar esses quatro cenários futuros, a instituição tinha como principais objetivos esclarecer o estado atual da educação superior; identificar os cenários que devem ser promovidos; e formular estratégias para realizá-los.

Para chegar a esses cenários, a OECD consultou vários especialistas, em nas diversas regiões do mundo, os quais têm formulado visões do que seriam os cenários globais ideais do ensino superior em âmbitos mundial e regional; enquanto outros têm identificado as possibilidades de acordo com as várias alternativas políticas, e alguns têm elaborado cenários pensando sobre o impacto da globalização e de acordos de livre comércio.

Os quatro cenários da OECD são os seguintes:

1. Redes abertas;
2. Servindo as comunidades locais;
3. Novo tipo de administração pública;
4. Educação Superior S/A.

Conforme estudos da OECD em 2006, o Cenário 1 – “Redes abertas” é o cenário atual na Europa Ocidental, e é, de certa forma, o ideal do processo de Bolonha, ainda que esse processo tenha fortes tendências para misturar o Cenário 1 com alguns aspectos do Cenário 3.

Sobre o Cenário 2 – “Servindo as comunidades locais”, a OECD o caracteriza como sendo típico dos sistemas de educação superior de Cuba e alguns países latino-americanos, como o Uruguai, onde a educação superior pública tem grande influência e prestígio.

Enquanto o Cenário 3 – “Novo tipo de administração pública” é o cenário típico da América do Norte, o Cenário 4 – “Educação Superior S/A” é aquele que avança rapidamente no mundo desde a década de 1990, porque vem sendo conduzido por alguns países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), que pretendem transformar a educação superior em um produto de importação e exportação, regulamentado pelas normas da OMC e em conformidade com as políticas do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS)<sup>37</sup>.

### 3.2.5.1 Cenário 1 – Redes abertas

No Cenário 1 – “Redes abertas”, que se baseia mais na cooperação do que na concorrência – o que facilita a implementação do ideário de Bolonha –, a educação superior tem elevado grau de internacionalização, o que implica fortes ligações entre as várias redes de Instituições de Ensino Superior (IES), professores, estudantes e os diversos agentes do setor produtivo, não só educacional.

Nesse sistema de “Redes abertas”, o Inglês se consolida como língua universal e se mantém uma forte hierarquia entre as várias IES. As IES que não são universidades de pesquisa se beneficiam dos avanços do conhecimento das universidades de nível internacional, pois a rede de universidades disponibiliza informações sobre o estado da arte em várias áreas do conhecimento, que podem ser acessados e utilizados livremente por estudantes e pesquisadores de vários países. Assim, a cooperação voluntária entre IES tende a prevalecer, bem como a integração dos sistemas de educação superior.

A OECD apresenta as seguintes incertezas críticas para esse cenário:

- *Esse cenário será sustentável economicamente em uma economia do conhecimento?*

---

<sup>37</sup> O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) é um tratado da Organização Mundial do Comércio (OMC), que entrou em vigor em janeiro de 1995 como resultado das rodadas de negociações do Uruguai. O tratado foi criado para estender o sistema multilateral de comércio ao setor de serviços, da mesma forma como o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), que prevê um sistema desse tipo para o comércio de mercadorias. Todos os membros da OMC são signatários do GATS, inclusive o Brasil.

- *Que forças poderão induzir divergências (em vez de convergências) nesse cenário?*
- *Que estímulos poderão garantir que as redes não sirvam apenas aos interesses dos seus membros e não reproduzam as hierarquias em âmbito mundial?*
- *Em que contexto geoestratégico poderá prosperar esse cenário?*

### 3.2.5.2 Cenário 2 – Servindo as comunidades locais

A educação superior é administrada e financiada pelo Estado, enquanto os acadêmicos dirigem as IES e controlam seus currículos, programas e outros aspectos-chave do ensino universitário. Formando um pequeno grupo, as IES de elite são ligadas a redes internacionais, enquanto que as IES de nível médio concentram suas atividades de ensino e pesquisa nos problemas nacionais e locais, dando ênfase a estudos, por meio das ciências sociais e humanas, da cultura nacional e dos problemas sociais locais.

A OECD apresenta as seguintes incertezas críticas para esse cenário:

- *Será que esse cenário conduzirá a uma maior desigualdade dentro dos países (apenas regiões ricas serão capazes de arcar com ricas universidades)?*
- *Qual será a implicação dessa desconexão de redes internacionais para o progresso da pesquisa científica?*
- *Nesse cenário, que implicações haverá para os países mais internacionalizados, especialmente quando enfrentarem um declínio demográfico?*

### 3.2.5.3 Cenário 3 – Novo tipo de administração pública

As IES privadas têm recursos próprios para seu financiamento. As IES públicas ainda dependem em grande parte dos recursos públicos. Entretanto, as IES tendem a diversificar as suas fontes de financiamento e reduzir a dependência de recursos públicos. A venda de serviços, patentes, consultorias e outras formas de diversificação geram maior autonomia financeira. Os estudantes e suas famílias pagam uma significativa porcentagem do custo de seus estudos. As fronteiras entre a educação pública e a educação privada são confusas. Tanto as IES públicas quanto as IES privadas são avaliadas e prestam contas periodicamente, o que ajuda na obtenção de recursos financeiros de várias fontes. O

financiamento estudantil se torna uma importante forma de financiar o ensino universitário. Grande parte dos projetos de pesquisa é financiada de acordo com suas perspectivas econômicas. Há grande concorrência entre IES nacionais para obter recursos de empresas e governos para financiar seus projetos de pesquisa. Nesse cenário, estão na ordem do dia a prestação de contas e a responsabilização (*accountability*), a transparência, a eficiência, a eficácia e a efetividade.

A OECD apresenta as seguintes incertezas críticas para esse cenário:

- *Será que esse cenário da educação superior dará diversificadas e adequadas respostas? Ou, pelo contrário, tenderá a aumentar as desigualdades entre países e regiões?*
- *Existirá um momento após o qual os mercados reais serão substituídos pelos quase-mercados, em que os governos perderão algum ou todo o seu controle sobre o sistema?*
- *Até que ponto deverá ser incentivada a concentração da capacidade de pesquisa em poucas IES?*
- *Esse cenário possibilitará que os sistemas educacionais dos países respondam à diversidade de necessidades individuais, sociais e econômicas (pesquisa, educação primária, educação ao longo da vida, de elite e de educação especial...)?*

#### 3.2.5.4 Cenário 4 – Educação Superior S/A

Nesse cenário, as IES competem globalmente para prestar serviços educacionais e de pesquisa sobre bases comerciais. Há uma desconexão entre a atividade de docência e a atividade de pesquisa. A “Universidade Corporativa” é o modelo que predomina.

As universidades implementam programas específicos destinados a atender necessidades específicas do mercado. A educação superior é considerada uma mercadoria, e não um valor ético. Há uma feroz concorrência entre IES por estudantes. Serviços educacionais e de pesquisa são incluídos nas negociações do GATS. Em alguns países, como Austrália, EUA, Malásia, Nova Zelândia, Reino Unido e Singapura, se reforça a tendência em converter seu setor de educação superior em uma indústria de exportação.

Os sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento estão preparados para competir globalmente em educação e pesquisa?

O que acontecerá com áreas de conhecimento que não são comercialmente viáveis, como, por exemplo, “Doenças tropicais” e “Poluição ambiental”? Nesse cenário, que impactos ocorrerão nas culturas e línguas nacionais? Sobreviverão? Ou sucumbirão a uma homogeneidade cultural e linguística global?

A OECD apresenta as seguintes incertezas críticas para esse cenário:

- *Os sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento estão preparados para competir globalmente em educação e pesquisa?*
- *O que acontecerá com áreas de conhecimento que não são comercialmente viáveis, como, por exemplo, “Doenças tropicais” e “Poluição ambiental”?*
- *Nesse cenário, que impactos ocorrerão nas culturas e línguas nacionais? Sobreviverão? Ou sucumbirão a uma homogeneidade cultural e linguística global?*

### 3.2.6 Crítica ao Modelo da OECD

Nos últimos anos, entre os investigadores dos diferentes tipos de instituições sociais, tem surgido uma considerável quantidade de especulações e profecias, dúvidas e medos, saliência e celebração em volta da “globalização” e das suas consequências; fenômeno este a que a educação não tem permanecido imune. O estatuto da globalização nestes debates é o de frequentemente ou surgir como uma resposta para todos os tipos de questões levantadas pelas mudanças manifestas e palpáveis experienciadas pelas sociedades ocidentais contemporâneas, ou como um inevitável destino, meta ou telos. Estes debates, contudo, têm sido de algum modo confusos e muito pouco informados. A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação. Menos comuns do que essas aplicações indiscriminadas do termo, ou do que o seu uso promíscuo como rótulo para todos os tipos de fenômenos, têm sido as tentativas para confrontar teoricamente a natureza e os efeitos da composição e das consequências da mutação das forças supranacionais, que não pretendem a priori nem substituir o estado para fazer o mundo mais homogêneo, nem ser guiadas pelas cegas forças tecnológicas. (DALE, 2004, p. 137)<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Grifo do autor desta tese.

Nos contextos atuais de globalização, a OECD, organização de forte vocação econômica, vem exercendo crescente influência na regulação transnacional da educação de seus países-membros, por meio de grandes projetos de censos estatísticos, como o “Education at a Glance”. Embasados em tecnologias de cenários e indicadores, esses projetos têm dado suporte às estratégias de regulação transnacional de políticas da OECD, enquanto organismo multilateral, viabilizando a construção de uma agenda global para a educação no mundo.

A partir da análise empírica do relatório “Education at a Glance”, produzido pela OCDE em 2007, dirigem-se críticas não ao instrumento ou modelo, mas às intenções e critérios da OCDE, num paralelo com vários autores. Assim, este capítulo visa introduzir discussões sobre a educação, contribuindo para a construção de um quadro teórico e analítico que possibilite situar a Universidade brasileira contemporânea como instituição, para além de mero “espaço de tomada de decisões formativas”, conforme Zabalza (2004), e em oposição a um “sistema regulador e hegemônico”, conforme Bourdieu (2000).

A apresentação, nesta tese, do sistema de informações composto por indicadores e cenários prospectivos da OECD, não tem como objetivo analisar valores, culturas, relações e subjetividades que porventura possam ser propostas, induzidas ou mesmo impostas por essa instituição, mas tão-somente apresentar uma estrutura de monitoração dos sistemas educacionais nacionais. Esses cenários e seus indicadores, como um sistema de avaliação com base no modelo *Context-Input-Process-Product (CIPP)* de Stufflebeam, direta ou indiretamente evidenciam seus fundamentos políticos e ideológicos, pois, como tecnologias que envolvem técnicas e artefatos, operam para transformar e disciplinar os sistemas sociais, organizando forças e capacidades humanas em redes funcionais, que possibilitam à OECD formular, influenciar e acompanhar políticas, não apenas educacionais, com vistas a realizar sua missão e objetivos.

Mas esse objetivo direto não impede de se dar atenção aos reclamos de Dale (2004, p. 424), quando este denuncia que têm sido menos comuns as tentativas em “[...] confrontar teoricamente a natureza e os efeitos da composição e das consequências da mutação das forças supranacionais [...]”. Assim, ao considerar ter atendido ao objetivo inicial e direto deste capítulo, persegue-se a orientação de Dale, apresentando-se, a seguir, algumas concepções e questões que, no discurso de quem não crê na neutralidade da ciência (nem por sua “objetividade” e muito menos por “seus” números), surgem como pertinentes.

Esse confronto teórico de que trata Dale (2004), mais a participação cotidiana no ambiente educacional, possibilita não só reconhecer a complexidade das múltiplas relações

entre a sociedade, o Estado e a educação, como também identificar um elo entre esses três sistemas: o das relações de poder articuladas historicamente nas dinâmicas sociais e econômicas.

Assim, conforme Santos (2000), políticas educacionais, como políticas em geral, são como redes ou constelações de poderes criadas e recriadas nas relações sociais. Como a ciência, a educação não é politicamente neutra, nem tecnicamente objetiva, e suas sutis ligações com o poder devem ser analisadas numa ampla perspectiva, como a da globalização<sup>39</sup>.

Nenhum país deixa de reconhecer a grande influência das redes da globalização, que, por meio de organismos multilaterais,<sup>40</sup> estabelecem agendas políticas, formulam e implementam políticas conforme seus ideários e interesses.

Afonso (2001), Bourdieu (2003), Dale (2004), Dias Sobrinho (2005), Mendes (2007), Nóvoa (1998), Oliveira (2004), Santos (2000), Schriewer (1996) e Seixas (2001) alertam sobre a crescente internacionalização das políticas educativas, quer através do surgimento da “globalização das políticas educativas”, quer pelo estabelecimento de padrões na semântica discursiva e nas prescrições uniformes de políticas nacionais.

Destaque-se, sobre isso, a concepção de Afonso (2001):

[...] é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, MERCOSUL, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OECD, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, e de acordo com o objecto deste trabalho, aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma

---

<sup>39</sup> Nesta tese, “globalização” é entendida como em Mendes (2007), ou seja, como o processo de intensificação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em escala mundial sem precedentes. Um processo de desenvolvimento desigual, que fragmenta na medida em que coordena. Devido à riqueza e complexidade da sua pluralidade, reconhecida como “globalização”, pois inclui diferentes conjuntos de relações sociais conflituosas e contraditórias entre Estados, grupos sociais, interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. Também entendida conforme Bourdieu, que concebe a globalização como uma construção ideológica que usa as ferramentas da retórica para legitimar o projeto global neoliberal e minar o modelo social-democrata europeu. Ele vê aqueles que proclamam a falência do Estado social (e que em sua opinião nunca foi demonstrado) como tendo a intenção de desfazer as conquistas sociais europeias do século XX. Essa tese da globalização como uma manifestação da ideologia capitalista é compartilhada por vários autores influenciados pelo marxismo.

<sup>40</sup> Por exemplo: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Mundial – (Bird), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Nesse sentido, ainda analisando conceitos e questões sobre a “globalização das políticas educativas” como estratégia de “confronto teórico”, Mendes (2007) indica que Nóvoa (1998) identificou três grandes eixos estruturantes, numa análise sócio-histórica da racionalidade das políticas educativas de Bruxelas:

- A lógica econômica:  
radicada num renovado apelo às teorias de capital humano;
- O discurso da qualidade:  
evidenciada na ideologia da eficácia e da eficiência;
- A retórica da cidadania:  
fundada em discurso sobre valores europeus, multiculturalismo e coesão social.

Uma primeira questão é: Os elementos discursivos de organismos multilaterais divergem desses eixos? A resposta é não, sendo desnecessário identificar a fonte doutrinária desse motivo.

O problema é que, derivada desses eixos, a educação surge apenas como importante instrumento de regulação social, formando força de trabalho e controlando a pobreza.

O perigo é que, devido à globalização das políticas, nesse sistema hegemônico, as instâncias nacionais e transnacionais podem ser articuladas para enfrentar, desproporcionalmente, qualquer força oposta aos seus objetivos e interesses.

Em suas reflexões sobre o poder, Bourdieu (2000) identifica, na lógica de dominação econômica, percepções que expressam a unificação do mercado de bens econômicos e bens simbólicos, com o objetivo de fazer desaparecer valores resistentes na formação de cada classe social.

Então surge uma segunda questão: Onde estão os propósitos sociais da educação? E enquanto não se evidenciam esses propósitos nos modelos, nas missões e sistemas de organismos multilaterais, eis que surge uma terceira questão: Através do que



esses propósitos se manifestam concretamente? E mais: Estudos e proposições de organismos multilaterais como a OECD têm contribuído para estimular a formulação de agendas políticas nacionais? E têm contribuído para orientar práticas educativas?

Olhando através de dois binômios, o Estado-Nação e a Economia-Educação, é possível analisar informações e sistemas de organismos multilaterais e identificar que, atualmente, há dois movimentos mundiais, conforme enuncia Ball (2001, p. 112-113):

[...] em estados onde o inglês é a língua falada assistimos a movimentos em direção a uma maior uniformidade e determinação central, o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam o lucro. Nos Estados “do continente”, assistimos a um movimento em direção a uma maior revolução, autonomia institucional, à introdução de um novo paradigma de gestão pública, ao desenvolvimento de relações de competitividade entre provedores públicos, a proliferação do privado e de provedores de educação voltados para o lucro.

Demonstrando com clareza que o Brasil é um Estado “do continente”, conforme Ball (2001), Dias Sobrinho (2005) destaca que os dilemas da educação superior nesse contexto de globalização se manifestam pela crise estrutural do Estado, que não consegue garantir a suas instituições as condições mínimas necessárias para que se promovam a equidade, a justiça social e a democratização. Descrevendo um cenário composto de contradições, denuncia o grande dilema da educação superior hoje: *educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria?*

Em sintonia com as questões já propostas, Dias Sobrinho (2005, p. 23) questiona sobre que funções a educação superior deve desempenhar nesse contexto de incertezas e transformações globais, em ritmos cada dia mais acelerados, chamando a atenção para as responsabilidades da educação superior e afirmando que está em questão o futuro “... que não sabemos planejar, mas oxalá seja melhor que o presente que não soubemos ou não conseguimos construir”.

Sobre a Universidade, esse autor identifica que ela ainda é predominante em sua forma clássica, mas não dá conta das atuais e contraditórias demandas, mesmo com sua enorme capacidade de se superar, se adaptar, se transformar e pensar o futuro, pois as contradições das demandas colocam objetivos totalmente antagônicos para a educação superior, tais como:

- *formar em toda a extensão, e com elevada qualidade, pesquisadores e profissionais de ponta, e, ao mesmo tempo, fornecer a simples capacitação para os postos de trabalho menos exigentes;*
- *desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, por outro lado, oferecer o conhecimento de pronta aplicação;*
- *conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses imediatos e pragmáticos do mercado.*

Dias Sobrinho (2005) destaca ainda a necessidade de resposta da Universidade às expectativas, tarefas e funções crescentemente complexas e ampliadas pela forte demanda de escolarização superior, pela conexão direta da educação com a expansão social da divisão do trabalho e pelo valor econômico do trabalho e sobretudo da pesquisa especializada, pois, em sua concepção, compreender essas contradições e encontrar novos caminhos são os desafios a serem enfrentados por uma instituição que ainda recebe a denominação “Universidade”, mas é, em muitos sentidos, uma outra instituição.

Assim, Dias Sobrinho (2005) entende que a participação coletiva, o respeito à diversidade, a compreensão dos contextos sociopolíticos e dos sentidos das mudanças e suas relações são imprescindíveis às transformações, mudanças e reformas da educação superior, pois todos esses esforços devem partir de uma compreensão razoável dos cenários atuais e futuros, não podendo ser gestado de fora para dentro.

Sempre preocupado com questões relativas à internacionalização, à transnacionalização e seus impactos na educação superior na América Latina, Dias Sobrinho (2005) apresenta dois cenários possíveis para a educação superior:

1. cenário de adesão automática ao sistema hegemônico da economia global ; e
2. cenário de respeito aos princípios e ao *ethos* universitário.

Qual desses cenários é desejado pelas sociedades e seus países?

É o mesmo cenário desejado pelos organismos multilaterais?

### 3.3 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

As Universidades têm o imperativo irrecusável de contribuir, a seu modo, para o desenvolvimento e a qualidade de vida do conjunto social. Não fosse isso, não teriam razão de existir, por toda a parte e já por bom tempo. Muitas vezes, as demandas são múltiplas e contraditórias entre si, pois assim é o social, e conflitivas, em relação às definições internas, históricas das Universidades, estas também não homogêneas. Deste modo, a relação ‘demandas-respostas’ é necessariamente complexa. Diante das crescentes emergências da diversidade, as Universidades devem encontrar as respostas e encaminhamentos que preservem a pluralidade social e respeitem a igualdade assegurada pela cidadania. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000, p. 29)

Nenhuma tese ou ideia pode ser examinada sem referência ao seu contexto. Considerando essa compreensão, e após a apresentação do cenário contemporâneo mundial da educação com base nos indicadores da OCDE, dirige-se o olhar para o Brasil.

#### 3.3.1 A Educação Brasileira e seu Contexto Histórico

A história do Brasil Colônia registra que a Igreja Católica foi pioneira na implantação da educação formal no Brasil, pois, através da catequese dos índios, os jesuítas da Companhia de Jesus foram os primeiros educadores do Brasil. Fundada por Inácio de Loyola em 1534 em Paris, a Companhia de Jesus estabeleceu-se no Brasil desde o início da administração da colônia, com a missão de catequese e apoio à colonização.

Embora os portugueses tenham aportado no Brasil no ano 1500, somente em 1549<sup>41</sup> é que foram implantadas pelos jesuítas as primeiras escolas de alfabetização, como estratégia de introdução do catolicismo na colônia, pela catequese indígena. Por transmitir valores e costumes europeus, os jesuítas e seu sistema de ensino passaram a educar, até meados do século XVIII, também os filhos dos colonos<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Nesse ano, fracassado o projeto das Capitanias Hereditárias, a Coroa Portuguesa faz a segunda tentativa para controlar o território brasileiro, criando o I Governo Geral e nomeando Tomé de Souza como primeiro governador-geral.

<sup>42</sup> “Além dos Jesuítas, outras ordens religiosas, em menor escala, foram autorizadas a cuidar da alma dos brasileiros: os Franciscanos (voltados para a assistência espiritual dos moradores das vilas e seus escravos), os Carmelitas (pedintes descalços, receptivos a doações de terras, casas, gado e escravos), os Beneditinos (detentores de extensas fazendas), os Mercedários (dedicados à catequização dos indígenas da Amazônia,

Para a catequização indígena, grandes contingentes de índios eram confinados em missões (aldeamentos), onde os jesuítas procuravam *afastar os índios das antigas lideranças*<sup>43</sup>, *converter o nativo ao cristianismo*<sup>44</sup>, *evitar a escravização indígena pelos colonos*<sup>45</sup>.

Nesse período, o jesuíta Antônio Vieira se destaca como grande defensor dos índios, denunciando sua exploração pelos colonos e funcionários da Coroa e responsabilizando os portugueses pelo extermínio de milhares de índios, no início da colonização.

Em 1759, após frequentes e intensos conflitos entre colonos e jesuítas, Portugal resolveu expulsar do Brasil os padres jesuítas, não sem antes confiscar-lhes todos os bens e fechar as escolas. Quando Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas do Brasil, nesse mesmo ano, tenta implantar um sistema educacional com objetivos mais pragmáticos, estabelecendo a secularização da educação, instituindo o ensino público no país, quando o ensino jesuítico passa então para a tutela da Coroa, sob o sistema de aulas régias<sup>46</sup>.

Após a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorre a fundação dos primeiros cursos de engenharia, direito e medicina.

Com a proclamação da República, em 1889, o planejamento educacional brasileiro oscila entre dois polos de importância: humanidades e ciências naturais, induzindo reformas educacionais periódicas, que alteram objetivos e prioridades do ensino e, como consequência, o conteúdo e a estrutura das diversas etapas de estudo.

No Brasil, em grande parte do século passado, devido a longos períodos de regime ditatorial, a educação fundamentou-se na filosofia positivista, na qual, em nome da ordem e do progresso do país, as escolas públicas atuaram mais para preparar estudantes para ofícios profissionalizantes e para o ensino superior do que para formar cidadãos, atribuição

---

transformados, depois, em ricos fazendeiros) e os Capuchinhos (especializados no apostolado popular). A obra religiosa no Brasil encerrava uma grande contradição: não admitia a escravidão do índio, porém, era a favor da utilização do trabalho escravo africano.” In: Dicionário do Brasil Colonial, p. 328, Ronaldo Vainfas e Guilherme Neves, Ed. Objetiva, Rio de Janeiro, 2000.

<sup>43</sup> História da Educação, a escola no Brasil, p. 46, Maria Elizabete et al, Ed. FTD, São Paulo, 1994.

<sup>44</sup> História do Brasil, p. 45, Clarence José de Matos e César A. Nunes, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1994.

<sup>45</sup> História do Brasil, p. 45, Clarence José de Matos e César A. Nunes, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1994.

<sup>46</sup> História do Brasil, p. 48, Clarence José de Matos e César A. Nunes, Ed. Nova Cultural, S. Paulo, 1994. ; Saga, A Grande História do Brasil, Vol. 2, p. 198, Abril Cultural, São Paulo, 1981.

esta, durante o regime militar, delegada às Forças Armadas, que ainda atuam na formação de seu pessoal <sup>47</sup>.

Após o Brasil se tornar independente de Portugal (1822), em 1826, com trezentos anos de inexistência de universidades no Brasil, foram criadas as primeiras universidades, quando apenas 3% da população era alfabetizada. O Imperador D. Pedro I criou, por lei, duas escolas de Direito nos moldes da Universidade de Coimbra: a de Olinda, para atender à população do Norte (transferida em 1854 para Recife) e a de São Paulo, para atender à população do Sul.

A Universidade no Brasil é um caso excepcional em relação à América Latina, pelo atraso com que surgiram essas IES. Em outros países da América Latina (colônias espanholas na América), as universidades foram criadas no século XVI ou, o mais tardar, no século XIX, ao passo que as tardias universidades brasileiras, embora tenham sido “criadas” no Império, só foram fundadas como instituições nos anos 1930 e 1940 (a Universidade de São Paulo somente seria fundada em 1934). Com isso, o ensino superior brasileiro permaneceu por muito tempo imune ao movimento de "reforma universitária", que, começando em Córdoba, Argentina, em 1918, espalhou-se por muitos países da região (México, Peru, Uruguai, Venezuela) e produziu concepções de autonomia e politização da Universidade, com padrões acadêmicos que deixaram a desejar <sup>48</sup>.

Não obstante essa “imunidade”, porque tardio o seu surgimento, observa-se que, historicamente, o sistema educacional brasileiro vem perdendo capacidade de desenvolvimento, em função de descontinuidades, indefinições ou divergências nos objetivos estratégicos de planos educacionais em diversos governos.

O que a sociedade espera é que, com base numa visão sistêmica da educação, ao longo do tempo, especialmente políticos e educadores conduzam suas ações, no sentido de que se consolide uma compreensão mais nítida das concepções de homem, mundo, sociedade, democracia, Estado, educação, escola, gestão, autonomia, currículo e avaliação.

---

<sup>47</sup> Em escolas, colégios e Faculdades como: ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica; IME – Instituto Militar de Engenharia; AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras; EN - Escola Naval; ESG – Escola Superior de Guerra, dentre outras.

<sup>48</sup> “A primeira legislação universitária brasileira, de 1931, autorizou as futuras instituições a concederem ‘privilégios universitários’ – entre eles, o direito de os diplomados exercerem as profissões liberais. A legislação honrava as noções usuais de cultura, pesquisa e autonomia institucional, mas sua principal preocupação era manter sob controle os padrões e o tamanho das profissões; para isso, as universidades seriam submetidas à rígida fiscalização ministerial. O pressuposto era que haveria uma ‘universidade modelo’ na capital do país, que serviria como padrão para todas as demais”. In SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. Estudos Avançados. Vol. 20 nº 56 S. Paulo Jan./Abr. Scielo Brasil. 2006.

Essa necessária visão sistêmica impedirá que a educação se organize de forma fragmentada, como se seus diversos níveis e agentes estivessem isolados, e não houvesse uma lógica histórica. Uma lógica em que nem sempre o passado explica o futuro, mas que não há sentido num futuro onde se desconhece o passado.

Não tão distante no tempo, observa-se que o século XX foi um período de significativas transformações estruturais no Brasil. O país passou por um dos mais acentuados processos de urbanização da história moderna, pois, em 1950, a zona rural abrigava quase 70% dos habitantes, e hoje reúne pouco mais de 20%. Esse êxodo rural acelerado, que persistiu até 1990, foi quase estancado a partir de 1995.

Nesse recente passado século XX, o Brasil (com seus 5.564 municípios, 26 Estados e o Distrito Federal) registrou uma das mais altas taxas de crescimento mundial, pois entre 1901 e 2000, a população passou de 17,4 milhões para 169,6 milhões (e em 2050 chegará a 215,3 milhões de habitantes, segundo projeções do IBGE e conforme o GRÁFICO 3.01); o PIB se multiplicou por 100; e a expectativa de vida praticamente dobrou, saltando de 33,4 anos em 1910 para 64,8 anos em 2000. Não obstante esse crescimento, promover uma distribuição de renda mais justa, que reduza a pobreza e a exclusão social, melhorar as condições de saneamento e saúde das populações periféricas da capital e do interior dos Estados, melhorar a qualidade da educação básica e superior e aumentar a porcentagem da população de estudantes na medida em que avança a faixa etária e o nível de ensino são desafios que ainda persistem neste século XXI, e que a sociedade brasileira se mostra convicta em superar, especialmente por meio da educação.

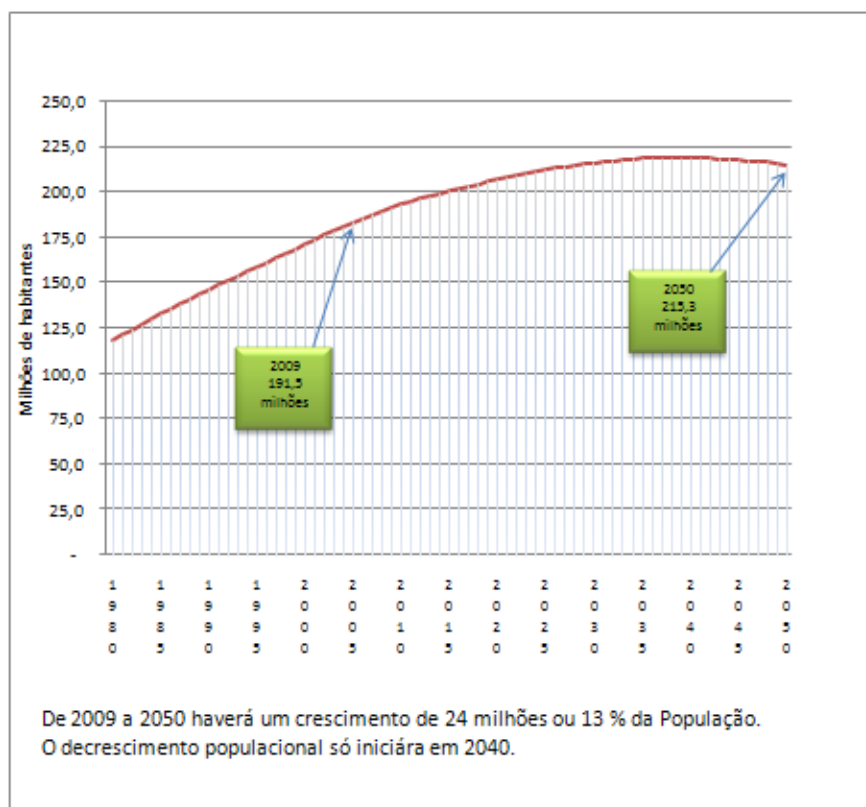


GRÁFICO 3.01 - Brasil – Projeção Demográfica para 2050

Fonte: IBGE

No atual cenário da educação brasileira, conforme Porto e Régner (2003, p. 163)<sup>49</sup>, destaca-se como relevante invariante a convicção da sociedade de que a educação é o principal mecanismo de mobilidade social, e, como consequência, os indivíduos dos diversos estratos sociais estão dispostos a investir na melhoria de seus níveis educacionais, especialmente no nível de educação superior, pois este, em suas crenças, garante mais fácil acesso ao mercado de trabalho. Não obstante o Estado perceba essa crescente demanda por educação de nível superior, nas duas últimas décadas o poder público tem priorizado a educação fundamental e média, buscando sua universalização, a redução da evasão, o crescimento da conclusão, dentre outros indicadores de melhoria do sistema, que, a médio e longo prazos, influenciarão positivamente o nível de educação superior.

Embora o atual governo brasileiro venha priorizando a educação fundamental e média, nos últimos cinco anos observa-se a ampliação do número de vagas para educação

<sup>49</sup> Conforme análises discutidas em “*O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025 - Uma Abordagem Exploratória*” por Claudio Porto & Karla Régner.

superior ou pós-média nas instituições públicas (federalis, estaduais, CEFETs e FATECs). Essa ampliação se deu aquém dos aportes de investimentos necessários a uma demanda crescente, possibilitando que o principal agente de atendimento seja a IES privada.

A crescente entrada de novas instituições de educação superior privadas no país, bem como fusões, aquisições, incorporações e abertura de capital, somadas às crescentes exigências do MEC (como o conceito atribuído pelo Enade em função do aproveitamento dos estudantes e a necessidade de maior titulação e qualificação do corpo docente) têm provocado um desequilíbrio entre a demanda e a oferta desse mercado e também a queda da qualidade da educação superior, o que impõe desafios crescentes à gestão educacional, que não diz respeito somente ao capital privado, mas também ao setor público. Outros fatores, como altos índices de evasão e inadimplência, dificuldades na captação de novos estudantes e pressão por aumento ou manutenção das margens operacionais, trazem desafios ainda maiores aos gestores das IES privadas.

Num ambiente econômico de incertezas e sem fontes de financiamento confiáveis ou de longo prazo, tanto a IES pública quanto a IES privada priorizam a redução de custos e investimentos, que resulta por operarem em estruturas que não atendem aos níveis de serviços necessários, devido às baixas relações de docentes e funcionários por estudante, com turmas bastante ampliadas, dentre outras condições desfavoráveis. Com isso, no setor privado, as IES conseguem baixar seus custos, adotando menores preços de mensalidades, o que facilita o ingresso de estudantes das classes socioeconômicas C e D nesse nível de ensino, mas com baixos padrões de qualidade e eficácia. Já no setor público, a questão do financiamento é confusa, heterogênea e ainda não se consolidou como estratégia, que depende da avaliação do desempenho da IES, e não apenas de seu porte, região e influência política.

Para além dos importantes aspectos econômico-financeiros das IES, tanto públicas quanto privadas, os aspectos legais e de regulação do sistema se caracterizam pela grande tolerância com a decrescente qualidade no ensino superior. Com base nos resultados das avaliações nacionais, fica evidente que o poder público só intervém nos casos de flagrante desrespeito à lei ou quando deixam de ser observadas regras emanadas do MEC.

No setor privado da educação superior, com maior intensidade do que no setor público, a oferta de ensino se amplia substancialmente, em parte induzida pelas novas tecnologias educacionais – entre elas o ensino a distância; e em parte pela variedade de alternativas, de todas as naturezas e preços. A concorrência é intensa, e o mercado, praticamente livre, com o Exame Vestibular em processo de extinção nas IES privadas. O



Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e testes específicos estão redirecionando o ingresso dos estudantes no ensino superior, além de que o Enade vem direcionando as avaliações de cursos e de IES.

Assim, de acordo com o “Estudo do Setor de Educação no Brasil”<sup>50</sup>, o cenário educacional atual do país pode ser apresentado com base nos seguintes indicadores e no Quadro 3.1:

### **Educação Básica**

- *87,5% das crianças na escola, 12,5% não frequentam a escola;*
- *17% da população de 15 anos ou mais é analfabeta;*
- *25% das crianças no Nordeste não estão na escola;*
- *25% das crianças pobres não estão na escola;*
- *20% das crianças negras não estão na escola;*
- *analfabetismo juvenil (15 - 19 anos): Brasil: 6,8% – Nordeste: 16,3%;*
- *crianças pobres têm dificuldade de entrar no ensino primário obrigatório;*
- *elevadas taxas de repetência e evasão, impactam negativamente a escola; e*
- *baixa qualidade dos professores e falta de materiais didáticos.*

### **Educação Superior**

- *o sistema de ensino profissionalizante é extremamente limitado;*
- *a cobertura do sistema de ensino superior é demasiadamente modesta;*
- *o credenciamento de novas IES é pesadamente burocrático;*
- *sistema de baixa qualidade, em que a concorrência era quase inexistente;*
- *mercados cativos com empresários ainda auferindo enormes lucros;*
- *nenhum sistema abrangente para avaliar educação universitária;*
- *a utilização ineficiente dos recursos públicos pelas instituições federais de educação.*

---

<sup>50</sup> Estudo elaborado pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas, em consórcio com outras entidades, para o Banco de Cooperação Internacional do Japão, em novembro de 2005.

Características	Educação					
	Infantil		Básica		Superior	
Níveis	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação
Idades	0-3 anos	4-6 anos	7-14 anos	15-17 anos	>17 anos	>21 anos
Categorias	pública privada	pública privada	pública privada	pública privada	pública privada	pública privada
Reguladores	Governo Municipal  Secretaria Municipal Educação		Governo Estadual  Secretaria Estadual Educação		Governo Federal  Ministério da Educação	

QUADRO 2 - Sistema de Educação Brasileira e suas atuais características.

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### 3.3.2 As Diretrizes da Educação Brasileira

A Constituição Federal enuncia que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro<sup>51</sup>, definindo como objetivos da educação "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"<sup>52</sup>. Também estabelece as obrigações de todas as esferas do poder público, cabendo à União organizar o sistema federal de ensino; financiar as instituições de ensino públicas federais; distribuir e suplementar verbas e assistência técnica aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal. Aos Estados (e Distrito Federal), cabe atuar no ensino fundamental e médio, e aos municípios, trabalhando de maneira integrada com os Estados, cabe prioritariamente atuar no ensino fundamental e pré-escolar.

Após a Constituição Federal, em 1996, foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional<sup>53</sup>, onde se define o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>54</sup>; em

<sup>51</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo II – Dos Direitos Sociais. “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

<sup>52</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I – Da Educação. “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

<sup>53</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>54</sup> Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

2007, o Governo Federal estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira.

### 3.3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

De acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) é a principal lei federal que regulamenta a educação no Brasil. Aprovada em dezembro de 1996, sob o Nº 9.394/96, é também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em deferência ao falecido educador que foi um de seus principais articuladores.

A LDBN reforça o direito de todo brasileiro ao acesso gratuito à educação fundamental e prevê a gradativa extensão dessa condição ao ensino médio, especificando o papel da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal em relação à educação, e determina as obrigações gerais das instituições de ensino, dos professores e dos outros profissionais da área. Também define os níveis da educação brasileira e apresenta referenciais curriculares, estabelecendo a carga horária mínima para cada um desses referenciais, nas diversas modalidades de ensino.

É a LDBN primeiramente que, em seu artigo 9º, item VI, atribui à União a obrigação de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, e, em seu artigo 43, estabelece as finalidades da educação superior brasileira para todas as instituições, sejam públicas ou privadas, sejam universidades ou faculdades isoladas, evidenciando, assim, a amplitude do papel das IES:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- b) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que*

*vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*

*f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*

*g) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*

### 3.3.2.2 O Plano Nacional da Educação

Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, o Plano Nacional da Educação (PNE), a partir da sua vigência, estabelece que Estados, Distrito Federal e Municípios devem elaborar planos decenais correspondentes e que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, proceda avaliações periódicas de sua implementação.

Assim, conforme previsto na Constituição Federal, o PNE tem como objetivo direcionar os esforços dos governos federal, estaduais e municipais para a educação, complementando as diretrizes e concepções ditadas pela LDBN e estabelecendo metas qualitativas e quantitativas gerais, a ser alcançadas gradativamente em, no máximo, dez anos.

Os objetivos gerais do PNE são:

- elevar o nível de escolaridade da população;
- melhorar a qualidade do ensino;
- reduzir as desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso à escola e à permanência nela; e
- democratizar a gestão do ensino público, com a participação da comunidade.

O PNE estabelece prioridades para os investimentos na preparação e na valorização dos professores e profissionais da educação, para a manutenção das instalações e dos equipamentos escolares, além de instrumentos que garantam a frequência dos estudantes na IES.

Entre os resultados que o PNE pretende alcançar até 2011, destacam-se:

- a erradicação do analfabetismo entre adultos;
- a inclusão no ensino infantil de 50% das crianças com idade entre 0 e 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos;
- a universalização do acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio; e
- o acesso à educação superior de pelo menos 30% de jovens com idade entre 18 e 24 anos.

Além de apresentar objetivos e prioridades, por meio de dados quantitativos e qualitativos, o PNE faz um diagnóstico sintético da educação brasileira, propondo diretrizes, objetivos e metas, estratégias de financiamento, gestão, formação dos professores, valorização do magistério da educação básica, acompanhamento e avaliação do plano, nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

A) Níveis de ensino:

A.1 – Educação básica

A.1.1 – Educação infantil

A.1.2 – Ensino fundamental

A.1.3 – Ensino médio

A.2 – Educação superior

B) Modalidades de ensino:

B.1 – Educação de jovens e adultos;

B.2 – Educação a distância e tecnologias educacionais;

B.3 – Educação tecnológica e formação profissional;

B.4 – Educação especial;

B.5 – Educação indígena.

### 3.3.2.3 O Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é o mais recente plano do Governo Federal brasileiro para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Proposto pelo MEC em abril de 2007, o PDE procura realizar as diretrizes do PNE. Define metas específicas para as escolas de cada Estado e Município, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2007, Estado e Município foram convidados a aderir ao PDE e assumir o compromisso de elevar gradativamente seu Ideb até 2021. Em contrapartida, o Governo Federal garante recursos financeiros e técnicos para ajudar as escolas e as regiões mais carentes e deficientes.

Segundo o Governo Federal, em seu primeiro ano, mais de 98% dos 5.564 municípios brasileiros aderiram ao PDE. Desses, foram priorizados 1.242 municípios e 7.985 escolas públicas com os índices mais baixos do país, que receberam a visita de técnicos do MEC e elaboraram estratégias conjuntas para melhorar os indicadores.

De acordo com o PDE, além do suporte técnico e financeiro do MEC, serão realizados investimentos na formação continuada de professores, construção de creches e pré-escolas, concessão de bolsa de estudo para jovens de até 17 anos de família de baixa renda e universalização de laboratórios de informática em escolas públicas. As ações e os investimentos propostos no PDE envolvem, ainda, questões de infraestrutura que vão além da sala de aula, como o acesso de 18 mil escolas à energia elétrica, financiamento para a renovação da frota de veículos para transporte escolar das prefeituras e qualificação da saúde do estudante.

Sobre o estabelecimento de uma política salarial, conforme proposto no PDE, em julho de 2008, o Governo Federal sancionou projeto de lei que instituiu o piso nacional de R\$ 950,00 para os professores da rede pública.

Conforme apresentado no PDE, não obstante esse plano concentrar suas estratégias na educação básica, procura articular, de forma sistêmica, esse nível de educação com os demais. Assim, o Governo Federal concebeu o PDE estruturado em quatro eixos, apresentando, em cada eixo, uma análise da realidade atual:

1º Eixo: A Alfabetização e a Educação Continuada

O Programa Brasil Alfabetizado foi reformulado para atender especialmente as regiões mais carentes do País, com índices superiores a 35% de analfabetismo. A Educação de Jovens e Adultos foi incluída no FUNDEB, que passou a remunerar as matrículas nesta modalidade. Outra mudança foi a prioridade para os professores da educação básica pública, que recebem a bolsa diretamente do Ministério da Educação.

## 2º Eixo: A Educação Básica

O Brasil sabe onde quer chegar na educação básica. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) define metas até 2022, para que os brasileiros tenham a mesma educação dos países desenvolvidos. Para dar sustentação e apoio a este projeto, os recursos da Educação estão aumentando ano a ano. O FUNDEB financia todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, bem como a educação especial e de jovens e adultos. O PDE traz programas específicos de formação de professores, transporte escolar e construção de creches, além de ampliar os programas do livro didático e da merenda escolar, entre outros.

## 3º Eixo: A Educação Profissional e Tecnológica

Nem todos os jovens chegarão ao ensino superior. Por isso, é primordial dar uma oportunidade de formação já no ensino médio, com a integração do ensino médio com a educação profissional. Para isso, o programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica segue em ritmo vigoroso. Até 2010, serão 214 novas escolas, criando 500 mil vagas. Para dar suporte ao projeto de expansão – que tem como característica a forte interiorização –, professores e técnicos e administrativos serão contratados ao longo dos próximos três anos. Ainda para ajudar a expansão, o programa Brasil Profissionalizado oferece uma parceria para que estados ampliem sua oferta de educação técnica e profissional.

## 4º Eixo: A Educação Superior

Hoje, apenas 11% de jovens entre 18 e 24 anos têm acesso ao ensino superior. O desafio é aumentar o número de estudantes nas universidades públicas e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da formação oferecida. Nas instituições privadas, ampliar o acesso por meio do PROUNI e do novo Fies, agora com mais prazo de carência e fiança solidária, na qual um grupo de até cinco estudantes se responsabiliza pelas mensalidades. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>56</sup> recebeu a adesão de todas as universidades federais brasileiras. A expectativa é dobrar o número de ingressantes até 2011. São mais vagas em cursos noturnos, além do aumento de vagas nas licenciaturas, que formarão os professores da educação básica. Para incentivar a permanência dos estudantes, foram criados e ampliados os programas de assistência estudantil nas universidades federais. Para o ingresso nas universidades privadas, o PROUNI cresce a cada ano, superando já a marca de 400 mil estudantes bolsistas.

---

<sup>55</sup> Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal (PDE).

<sup>56</sup> Decreto nº 6.096/2007, que estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Segundo o Ministério da Educação, esses quatro eixos possuem os seguintes pilares de sustentação:

- Financiamento
- Avaliação e Responsabilização
- Formação de Professores
- Gestão e Mobilização

Além de propor um conjunto de 40 ações e projetos, o PDE tem como mérito formular políticas para o financiamento da educação básica nacional, mostrando que o país pode e deve aplicar mais recursos para alcançar um desenvolvimento educacional e social adequado.

### 3.3.3 A Educação Brasileira e sua Estrutura

O MEC é o gestor direto do sistema nacional de educação, tendo como responsabilidades e atribuições formular e implementar políticas públicas, direcionando investimentos e definindo normas gerais para as ações dos Estados e Municípios na área da educação.

Atualmente, nesse sistema nacional de educação, a educação escolar está estruturada em dois níveis e três modalidades: o nível básico (em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o nível superior; além das modalidades de ensino como educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Articulado com os demais ministérios, para gerir o sistema educacional brasileiro, o MEC se organiza conforme a Figura 23, recebendo o apoio de secretarias e autarquias, além de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).



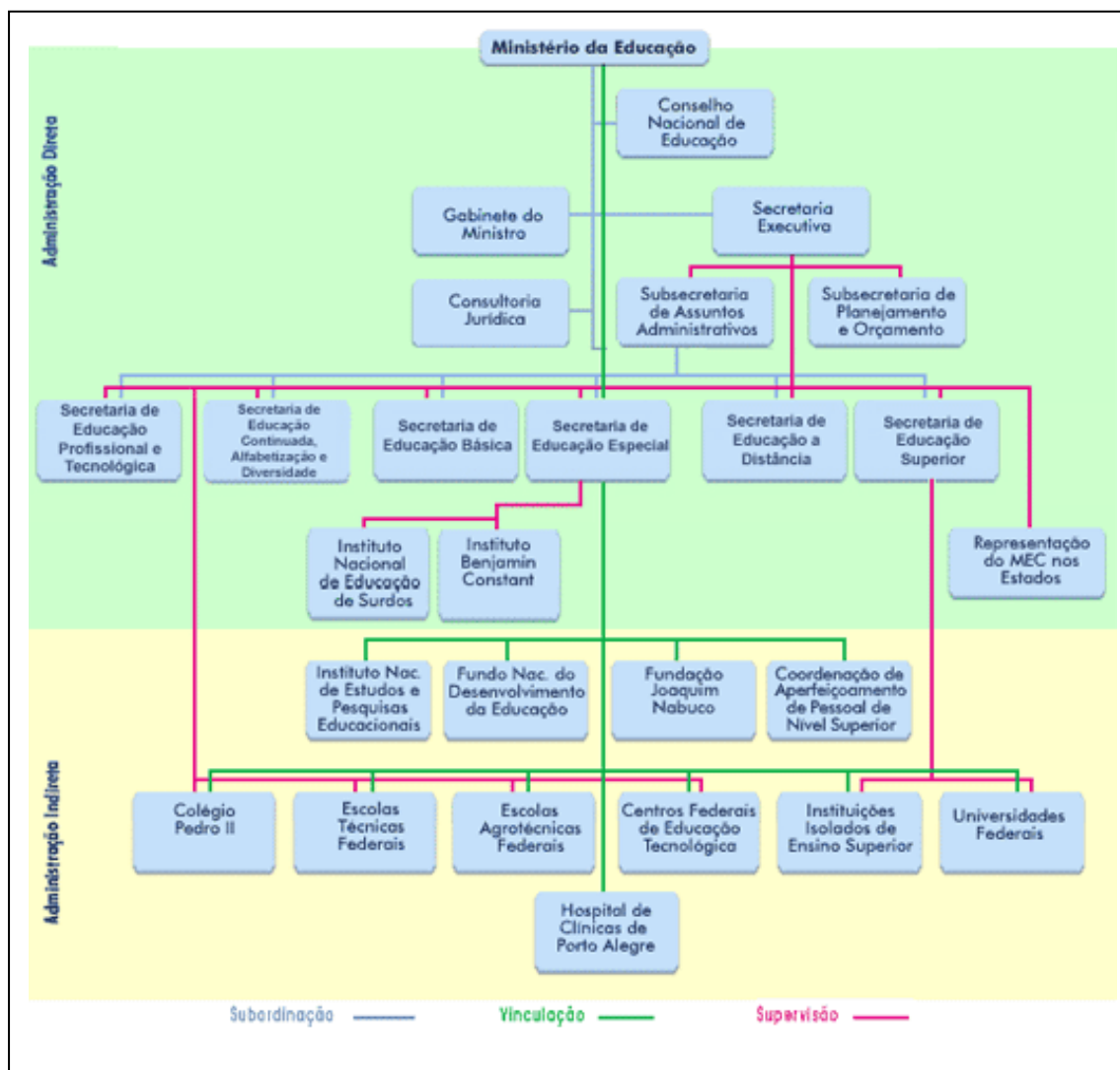


FIGURA 23 - Ministério da Educação – Estrutura Organizacional.

Fonte: MEC.

Destaque-se nessa estrutura organizacional a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pela administração dos programas de pós-graduação do país, podendo autorizar, reconhecer e avaliar os programas de mestrado e doutorado. Além da Capes, outra autarquia é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem como missão promover estudos e eventos sobre o sistema educacional brasileiro, objetivando subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional.

### 3.3.3.1 A Educação Básica

É o nível educacional que constitucionalmente deve ser ofertado pelo Estado a todos os brasileiros na faixa etária de 0 a 17 anos. Nesse nível educacional, crianças e adolescentes devem receber um ensino que lhes possibilite desenvolver conhecimentos e habilidades fundamentais para tornarem-se cidadãos, progredindo nos estudos subsequentes, numa área específica de seu interesse e no trabalho. Para tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) exige que, na educação básica, a carga horária anual mínima seja de 800 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos. Quanto ao currículo, este deve incluir, obrigatoriamente, língua portuguesa, matemática, estudo do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente do Brasil. Também as escolas devem oferecer educação física, religiosa e, a partir da 5ª série, pelo menos uma língua estrangeira moderna.

Com base no “Censo Escolar da Educação Básica 2007” o Inep indica que em 2007 foram realizadas 52,9 milhões de matrículas na educação básica, sendo que, desse total, 46,2% em escolas municipais e 41,3% nas redes estaduais de ensino.

#### 3.3.3.1.1 A Educação Infantil

Como primeira fase da educação básica, a educação infantil é ofertada em creches, para crianças até os 3 anos, e em pré-escolas, para crianças dos 4 aos 6. A educação infantil é considerada complementar da ação da família e da comunidade, e tem como objetivo o desenvolvimento inicial da criança, do ponto de vista físico, intelectual e psicossocial.

No estudo “Síntese dos Indicadores Sociais 2007”, o IBGE indica que a população com idade entre 0 e 6 anos totaliza 19,9 milhões de crianças. Já no “Censo Escolar da Educação Básica 2007”, o MEC/Inep apurara que naquele ano, 6,5 milhões de crianças foram matriculadas nessa etapa de ensino, sendo 1,6 milhão em creches e 4,9 milhões em pré-escolas. Isso indica que não são todas as crianças que têm acesso à educação infantil.

Ainda de acordo com esse Censo 2007 do MEC/Inep, o sistema municipal de ensino responde por 65,9% das matrículas em creches, e o privado, por cerca de 33,5%. Enquanto na etapa pré-escolar, a maioria das matrículas (75,6%) é municipal, na rede privada a proporção não passa de 20,9%.

Conforme aprovado em 2006, o ensino fundamental passou a ser obrigatório e com duração de nove anos, destinando-se a educação infantil às crianças com até 5 anos de idade. Entretanto, até 2010 serão mantidas as regras de transição, que admite para esse nível crianças com até 6 anos de idade. Os municípios continuam sendo os principais responsáveis pela oferta de vagas na educação infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas.

#### 3.3.3.1.2 O Ensino Fundamental

Realizada principalmente pelas redes de ensino municipais e estaduais, essa fase intermediária da educação básica já foi chamada de 1º Grau, Primário e Ginásio. A Constituição Federal de 1988 estabelece que é obrigação do Estado ofertar esse nível de ensino gratuitamente. Em 2007, as escolas municipais eram responsáveis por 54,7% das matrículas, e as estaduais, por 35,3%. Mas, segundo o MEC/Inep, desde 2003 vem ocorrendo no Brasil uma redução no número de matrículas nessa fase de ensino, com uma taxa média de abandono de 4,8% ao ano. Não obstante essa redução, dentre os brasileiros com idade entre 7 e 14 anos, mais de 95% têm acesso ao ensino fundamental, índice considerado excelente por organizações multilaterais, como a Unesco.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração mínima do ensino fundamental, de oito para nove anos, e, com essa ampliação, o ensino fundamental passou a ser ofertado às crianças na faixa etária de 6 e 14 anos. Para que as escolas se adaptem à nova regra, o MEC estabeleceu o prazo até 2010.

### 3.3.3.1.3 O Ensino Médio

Também já foi conhecido como 2º Grau e Colegial ou Científico. É a fase final da educação básica, destinando-se aos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos. Em 2007, o MEC/Inep apurou que o ensino médio ainda apresenta alta taxa de evasão escolar, pois cerca de 30% dos matriculados não conseguem concluí-lo. Outro problema é a distorção série-idade. Aproximadamente 50% dos estudantes dessa fase de ensino têm mais de 18 anos.

Segundo o MEC/Inep, em 2007, 86,5% dos 8,3 milhões de matrículas no ensino médio eram feitas em redes estaduais, ficando a rede privada com apenas 10,7%. Houve grande crescimento nesse nível de ensino entre 1999 e 2005, quando o número de matrículas aumentou de 7,7 milhões para 9,03 milhões. A participação da rede pública no ensino médio também tem crescido. Duas décadas atrás, absorvia cerca de 60% das matrículas, e em 2007 representava 89,3%.

Em 2007, o MEC/Inep identificou que a taxa de abandono do ensino médio, de 13,2%, era pior do que a do ensino fundamental, e que, entre Estados, as diferenças são discrepantes: 7,1% em Santa Catarina; 24,2% no Rio Grande do Norte; e 20% no Pará.

### 3.3.3.2 A Educação Especial

A Constituição Federal e a LDB asseguraram o direito à educação especial como modalidade de ensino destinada a crianças, jovens e adultos com deficiência física ou mental, aos superdotados e àqueles que apresentam problemas de conduta, devendo ser ofertada desde a educação infantil até o ensino superior, preferencialmente na rede regular, e, nesse caso, é chamada de educação inclusiva.

Conforme indica o Relatório de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2006 havia no Brasil cerca de 24,6 milhões de brasileiros portadores de deficiência (o que corresponde a 13% do total da população do país), sendo que 2,8 milhões (11% dos portadores de deficiência) tinham idade entre 0 e 17 anos.

Não obstante esse significativo índice de 13% de portadores de deficiência, no Censo Escolar de 2006 consta o registro de apenas 732.334 matrículas na educação especial

(0,4%), sendo que, desse total, 58,2% estão em escolas especializadas ou classes especiais, das redes pública e privada, e os demais 41,8%, em escolas regulares.

Enquanto as matrículas cresceram 600% no período de 1998 a 2007, na educação especial esse crescimento não passou de 28% nesse mesmo período, o que indica que ainda é grande a parcela de estudantes especiais que não recebem apoio pedagógico adequado. Com base nessa realidade, em setembro de 2008 o MEC orientou o Governo Federal a formular políticas de estímulo à educação inclusiva no país, o que culminou com a publicação do Decreto nº 6.571/08, que beneficia prefeituras que ofertem educação em escolas regulares, com atividades extraclasse, a estudantes portadores de deficiência. Com esse decreto, a partir de 2010, os municípios que promoverem a educação inclusiva receberão em dobro o valor do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

### 3.3.3.3 A Educação de Jovens e Adultos

Conforme determina a LDB, jovens e adultos que não terminaram o ensino fundamental ou o ensino médio em cursos regulares e em idade apropriada devem ter acesso gratuito a cursos e exames que facilitem a continuidade e a conclusão de seus estudos. Assim, a educação de jovens e adultos (EJA), conhecida no passado recente como supletivo, caracteriza-se por ser uma modalidade de ensino destinada àquelas pessoas que se encontram em situação de defasagem.

Segundo o Censo Escolar de 2007, dos 5 milhões de matrículas, 3,4 milhões estão no ensino fundamental (68%) e 1,6 milhão no ensino médio (32%), sendo que 58,3% estão em escolas estaduais e 38,8% em escolas municipais. Os cursos presenciais reúnem a maior parte das matrículas: mais de 4,4 milhões (88%), e os semipresenciais (em que a presença é flexível) somam 612 mil (12%).

De acordo com os dados de censos escolares nos últimos dez anos, os cursos presenciais da EJA estão entre os que mais crescem no Brasil, quase empatando com o ensino profissional. A explicação para esse aumento pode estar na migração de estudantes que precisam concluir rapidamente os estudos a fim de ingressar no mercado de trabalho, e assim trocam o ensino médio regular pelos cursos presenciais de jovens e adultos. É preciso considerar que esse fenômeno, mas adiante, acaba comprometendo o desempenho de

estudantes que pretendam realizar a educação de nível superior, caso a EJA tenha como único parâmetro de escolha a curta duração dessa modalidade.

#### 3.3.3.4 A Educação Profissional

Em 1909 o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de formar mão de obra especializada para um setor industrial que então surgia. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação profissional adotou um novo caráter, pois, a partir dessa lei, a educação profissional complementa a educação básica e deve ser cumprida paralela ou posteriormente a um curso regular, com o objetivo de ajudar os jovens a se inserir no mercado de trabalho e possibilitar aos profissionais melhor qualificação.

Assim, a formação inicial e continuada de trabalhadores (nome oficial do curso de nível básico) é destinada a qualquer pessoa, independentemente do grau de escolaridade, e a educação profissional técnica de nível médio é direcionada a quem esteja cursando ou já tenha concluído o ensino médio. O estudante que faz o curso técnico de nível médio com o ensino médio regular pode fazer os dois cursos no mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimentos diferentes, e a carga horária da parte profissional varia de 800 a 1.200 horas, dependendo da área escolhida.

O Censo Escolar de 2007 registrou 693,6 mil estudantes na educação profissional, sendo que 53,6% matriculados na rede privada.

#### 3.3.3.5 A Educação Superior Brasileira

No sistema de educação superior brasileiro, o ensino superior se realiza por meio de cursos orientados para áreas específicas do conhecimento, em várias modalidades, sempre ofertados em universidades, faculdades, centros universitários ou de educação tecnológica, e é dirigido aos estudantes que concluíram o ensino médio.

Ao concluir um curso superior, o estudante fica habilitado a praticar uma profissão ou a se dedicar à vida acadêmica. Segundo a legislação atual, e dada a limitação de vagas nas IES, os estudantes que concluíram o ensino médio, como candidatos ao ingresso no

ensino superior devem ser aprovados num processo seletivo como o Vestibular, sendo esse o principal exame de seleção para o ensino superior brasileiro.

#### 3.3.3.5.1 A Graduação

Cursos de graduação são cursos tradicionais, que preparam o estudante para uma carreira profissional ou acadêmica.

Atualmente há no Brasil três modalidades de graduação: o bacharelado, a licenciatura e a tecnológica.

O bacharelado possibilita o pleno exercício da profissão, podendo haver diferentes habilitações, voltadas para áreas específicas de atuação. A licenciatura é o curso de graduação que prepara profissionais para a educação básica. A graduação na educação tecnológica, com os cursos de tecnólogo, dá ao estudante uma formação mais técnica e menos acadêmica.

Ao final de qualquer uma dessas três modalidades de graduação, o estudante fica habilitado para dar continuidade aos estudos num curso de pós-graduação.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2006, as 2.270 instituições de ensino superior do país ofertaram 22.101 cursos de graduação presenciais, sendo 70,3%, na rede privada. Os 2,63 milhões de vagas foram disputados por 5,2 milhões de candidatos. Ainda em 2007, ingressaram 1,4 milhão de estudantes, totalizando 4,67 milhões de graduandos. Em 2006, as instituições de educação superior brasileiras graduaram mais de 736,8 mil estudantes.

#### 3.3.3.5.2 Os Cursos Sequenciais

Embora não sejam de graduação, os cursos sequenciais são considerados de nível superior, e possibilitam ao estudante uma formação específica em um dado campo do saber, e não em uma área de conhecimento e suas habilitações, possibilitando, assim, o atingimento desse objetivo em um prazo relativamente curto. Portanto, nos cursos sequenciais os estudantes podem, após concluir o ensino médio, obter uma qualificação superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem a necessidade de ingressar em um curso de graduação.

Como não são considerados cursos de graduação, não concedem diploma, mas certificado, e, portanto, não dão direito ao ingresso em cursos de pós-graduação.

Segundo o MEC, há dois tipos de curso sequencial:

*A) os sequenciais de complementação de estudos, que podem ser feitos durante ou após a graduação, e que equivalem a uma extensão universitária, não têm carga horária definida e atendem especialmente àqueles estudantes que já estão no mercado de trabalho;*

*B) os sequenciais de formação específica são ministrados em até dois anos, para quem concluiu o ensino médio, e têm duração mínima de 1,6 mil horas (ou 400 dias letivos), podendo habilitar o profissional a exercer alguma especialidade na profissão, mas, no entanto, nem todas as associações e conselhos profissionais aceitam essa formação.*

Nesse cenário, analisar o sistema de educação superior brasileiro de forma rigorosa e permanente contribui para melhor direcionar o sistema e suas IES, além de constituir-se de condição indispensável nos processos de avaliação e de planejamento para formulação de políticas para o desenvolvimento desse sistema e da sociedade, porque amplia o entendimento dos diversos papéis, funções e aspirações dos agentes, naturalmente em permanentes interações e conflitos de interesses. Para tanto, um conjunto de princípios norteia a compreensão de que interesses devem ser mediados, sem que se perca o referencial do coletivo sobre o individual<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; e XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”



Quanto ao Sistema de Educação Superior brasileiro, a Figura 24 apresenta seus três componentes fundamentais.

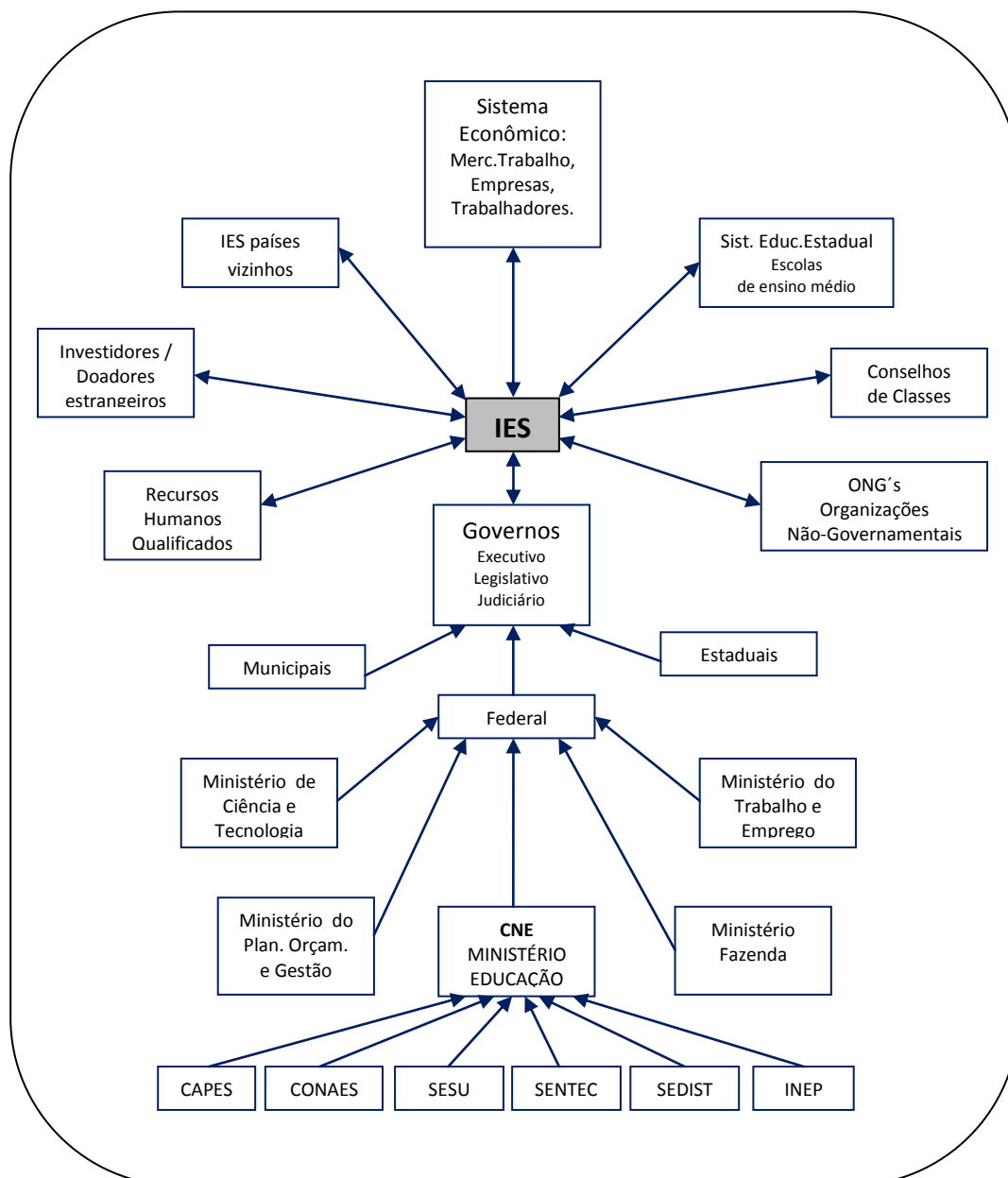


FIGURA 24 - Sistema de Educação Superior Brasileiro.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na legislação atual.

## 1º Componente: As Instituições de Ensino Superior (IES)

São classificadas no Sistema de Educação Superior do Brasil quanto à sua administração e quanto à sua natureza:

Quanto à sua administração:

- *Instituições Públicas (ou Estatais)*: são mantidas por alguma esfera do poder público. Podem ser:
  - *Civis*: mantidas pelo União (Federal), por uma Unidade Federativa (Estadual) ou por um Município (Municipal)
  - *Militares*: mantidas pelas Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica) ou por corporações militares, como as polícias
- *Instituições Privadas*: são mantidas por instituições não vinculadas ao poder público. Podem ser:
  - *Comunitárias e/ou Filantrópicas*: também chamadas de Beneficentes, são mantidas por entidades sem fins lucrativos, podendo ser Laicas (sem vínculo religioso) ou Confessionais (mantidas por instituições religiosas)
  - *Particulares em Sentido Estrito*: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, constituem-se como entidades com fins lucrativos.

Quanto à sua natureza:

- *Universidades* são instituições cujas atividades-fim são o ensino, a pesquisa e a extensão em todas as áreas do conhecimento humano.
- *Centros universitários* são instituições de ensino em todas as áreas do conhecimento humano, não sendo obrigados a desenvolver pesquisas.
- *Institutos* são instituições de ensino e pesquisa que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano.
- *Faculdades Integradas* são instituições de ensino com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas.
- *Faculdades* são instituições de ensino que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano e não são obrigadas a desenvolver pesquisas.
- *Escolas* são instituições que ofertam cursos de graduação em áreas específicas, não precisando fazer pesquisa.

**Universidades:** São Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, multidisciplinares, que formam pessoas num alto nível do saber científico, filosófico e cultural, realizando atividades de ensino (transmissão de conhecimentos), pesquisa (produção de conhecimentos) e extensão (aplicação do conhecimento) como formas de democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Mas, definir uma Universidade numa concepção universal não é tarefa fácil; para além de adotar o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade pode ser mais bem definida pela concepção de Tavares:<sup>58</sup>

Há qualquer coisa no ideal universitário que o torna difícil de explicar, apesar de ser tão simples. O ideal universitário é as ideias. Ideias sobre como são as coisas, sobre como funcionam, sobre como deveriam funcionar, ideias sobre ideias. Algumas dessas ideias são conhecimentos, outra são comentários, outras criatividade, a maior parte delas um pouco disso tudo. Mas é difícil explicar aos alunos, ou até ao resto da sociedade, que dentro daquelas paredes (metafóricas: pode ser cá fora, na esplanada, no trabalho de campo, na visita de estudo) essas ideias devem ter precedência sobre tudo o resto. Se os alunos querem um diploma e os pais pagam por um bom emprego, não é fácil dizer-lhes que por agora a única coisa importante é o que escreveram alguns mortos de há mais de cem anos, ou como se comporta a partícula x, ou que interpretação dar à arte de y. Só depois de ganhar verdadeiro interesse ou paixão por tais coisas chega à altura de se poder começar a tratar de notas, de diplomas e de empregos. Isto parece idealista, e é. Não poderia deixar de sê-lo, porque a razão de ser da Universidade é precisamente o idealismo, e não falo da doutrina filosófica do mesmo nome, mas do projeto e da experiência histórica de haver um lugar inventado pelas ideias e só para as ideias. O resto pode ser importantíssimo. Mas quando se salta a etapa do ideal universitário todo o resto, por importante que seja, corre mal.

**Universidades Especializadas:** São IES públicas ou privadas que trabalham em áreas específicas do conhecimento ou de formação profissional, ofertando ensino de alta qualidade e oportunidades para a obtenção de qualificações para o ensino, com condições de trabalho adequadas para a comunidade acadêmica.

**Centros Universitários:** São IES públicas ou privadas multicurriculares, que ofertam ensino de alta qualidade e oportunidades de atualização de qualificações para o ensino e condições de trabalho para a comunidade acadêmica.

**Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e Centros de Educação Tecnológica (CET):** São IES públicas ou privadas multicurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e por meio de diferentes tipos de ensino, cuja característica principal é dar prioridade à área de tecnologia. Podem proporcionar o ensino técnico no nível secundário. O objetivo do CET é a formação de trabalhadores de nível superior em cursos de educação tecnológica para vários setores da economia e para a realização de investigação e desenvolvimento tecnológico de

---

<sup>58</sup> Artigo de Rui Tavares, publicado no jornal *Público* em 11/04/2007.

novos processos, produtos e serviços, estreitamente ligados ao setor produtivo e à sociedade, e também ofertando os meios para a educação continuada.

**Faculdades Integradas:** São IES públicas ou privadas com participação curricular em mais de uma área de conhecimento. Caracteriza-se por adotar um programa unificado e um diretor-geral, podendo oferecer cursos em vários níveis: graduação, sequenciais e programas de pós-graduação com cursos de especialização (*lato sensu*) e mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

**Faculdades Isoladas:** São IES públicas ou privadas, com currículos ligados a mais de uma área do conhecimento. Estão conectadas a um único mantenedor e desfrutam de administração e direção independentes, podendo oferecer cursos em vários níveis: graduação, sequenciais e programas de pós-graduação com cursos de especialização (*lato sensu*) e mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

2º Componente: As entidades públicas e privadas:

Como organizações diretamente envolvidas na gestão, no financiamento, na produção e no consumo dos serviços e produtos da e para a IES;

3º Componente: As regras

Como a legislação se manifesta em leis e portarias (formais) e demais instrumentos (informais) que guiam o comportamento institucional e individual e as interações dos diversos agentes.

Considerando o referido Sistema de Educação Superior Brasileiro, seus agentes e características, representados na Figura 24, destaca-se como relevante contribuição do atual governo a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Segundo seu estatuto, a Conaes é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece as seguintes atribuições:

*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.*

Tão estratégico quanto os demais agentes, a Conaes formula políticas e regras formais, juntamente com o Ministério da Educação, visando ao desenvolvimento do sistema e de suas IES.

Complementando essa análise panorâmica, para demonstrar o atual porte do sistema educacional superior brasileiro, apresentam-se, a seguir, gráficos com indicadores, acompanhados de breve síntese descritiva, baseados no Censo da Educação Superior do Brasil de 2007 e 2008.

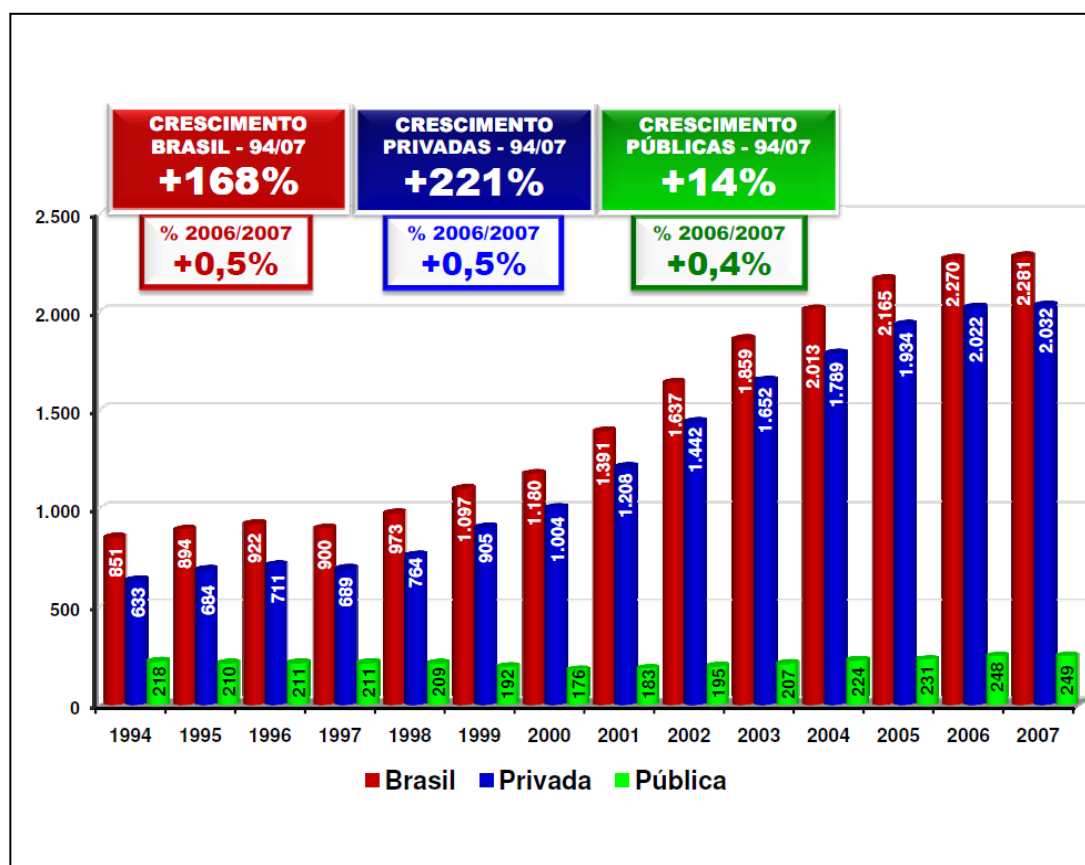


GRÁFICO 3.02 - Evolução do número de IES no Brasil – 1994-2007

Fonte: MEC/Inep – Censo da Educação Superior 2007.

Destaque-se, nesse gráfico, o acentuado crescimento quantitativo de IES privadas em relação às IES públicas (221% contra 14%), o que demonstra que o ensino superior no Brasil é predominantemente direcionado pelo capital privado, transformando a educação num serviço com características de “Commodity”.

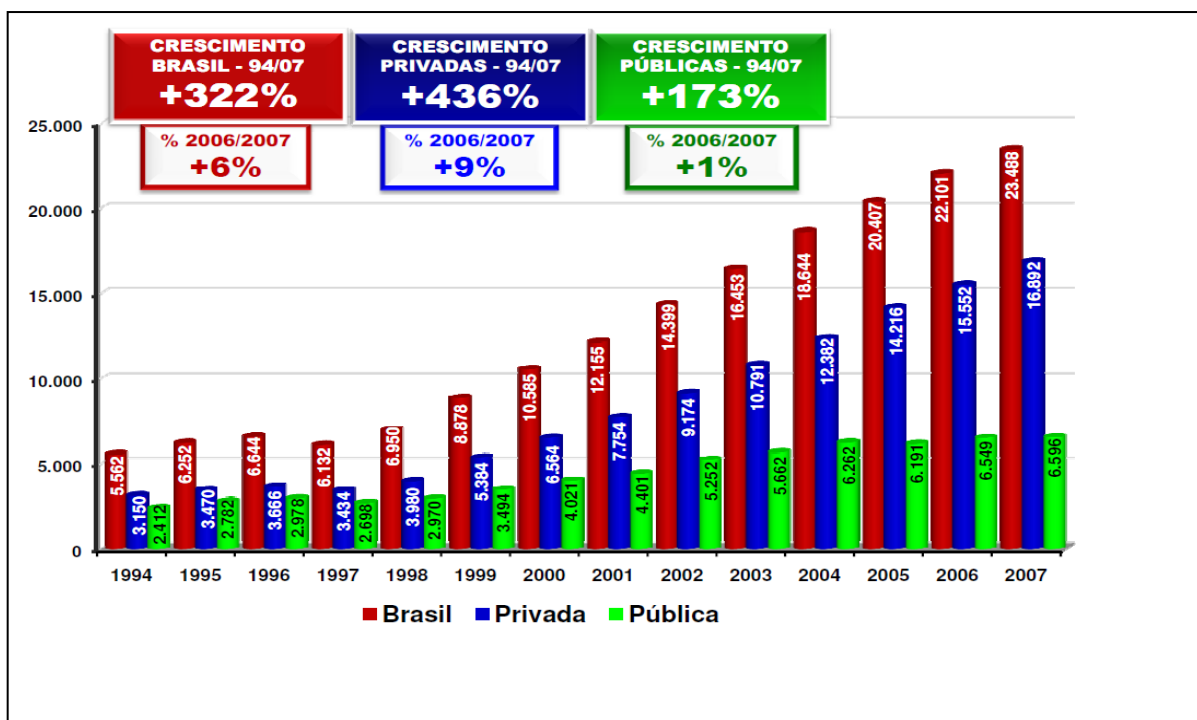


GRÁFICO 3.03 - Evolução do número de Cursos de Graduação no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Superior 2007.

Destaque-se, nesse gráfico, o acentuado crescimento quantitativo de cursos das IES privadas em relação às IES públicas, também devido ao surgimento de novas IES privadas e à tímida estratégia de interiorização da educação superior pública.

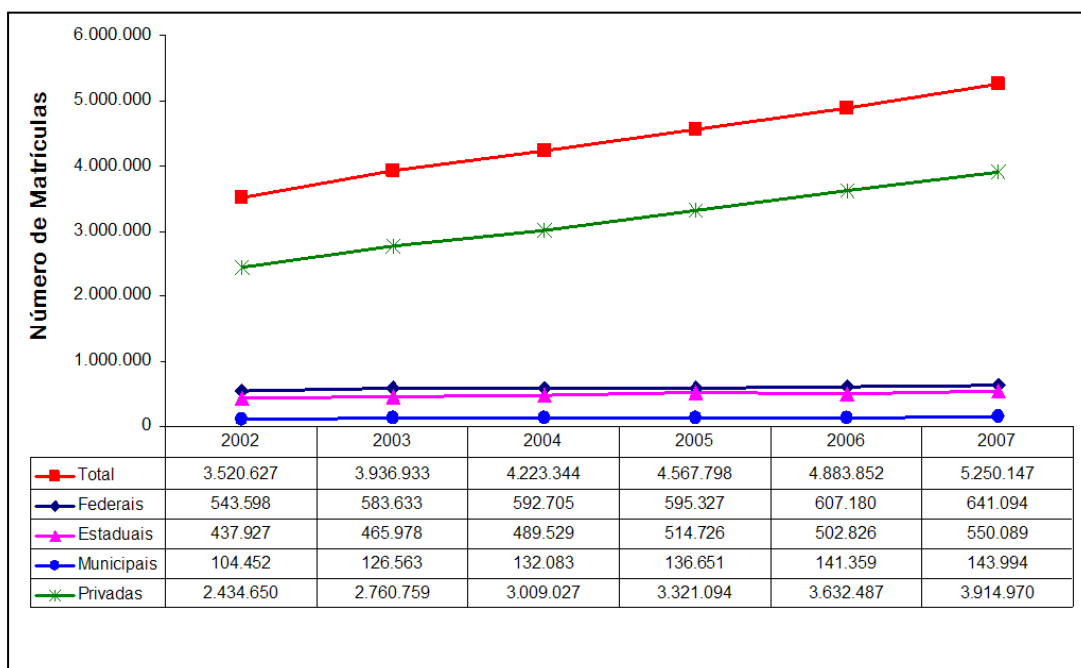


GRÁFICO 3.04 - Evolução do número de Matrículas no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/Inep – Censo da Educação Superior 2007.

Destaque-se, nesse gráfico, o acentuado crescimento quantitativo de matrículas em IES privadas, em relação às IES públicas, graças aos programas de financiamento e acesso patrocinados pelo governo ao setor privado (Fies e Prouni).



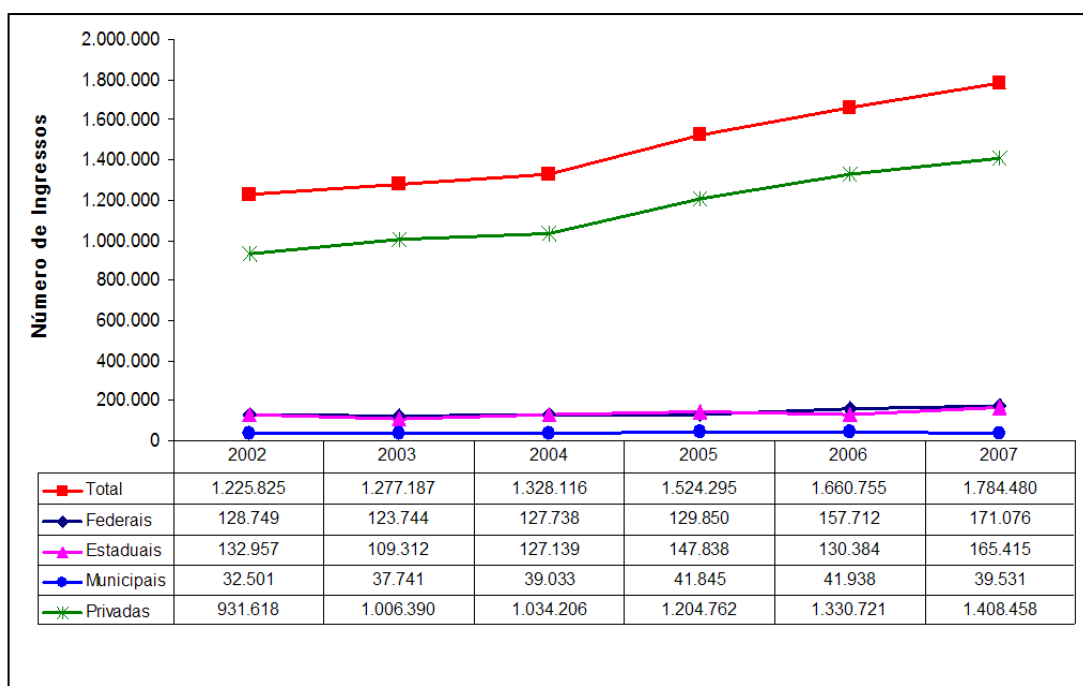


GRÁFICO 3.05 - Evolução do número de Ingressos no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/Inep – Censo da Educação Superior 2007.

Destaque-se, nesse gráfico, o acentuado crescimento quantitativo de ingressos em IES privadas, em relação às IES públicas, graças aos programas de financiamento e acesso patrocinados pelo governo ao setor privado (Fies e Prouni). Em destaque, o crescimento mais acentuado a partir de 2004.

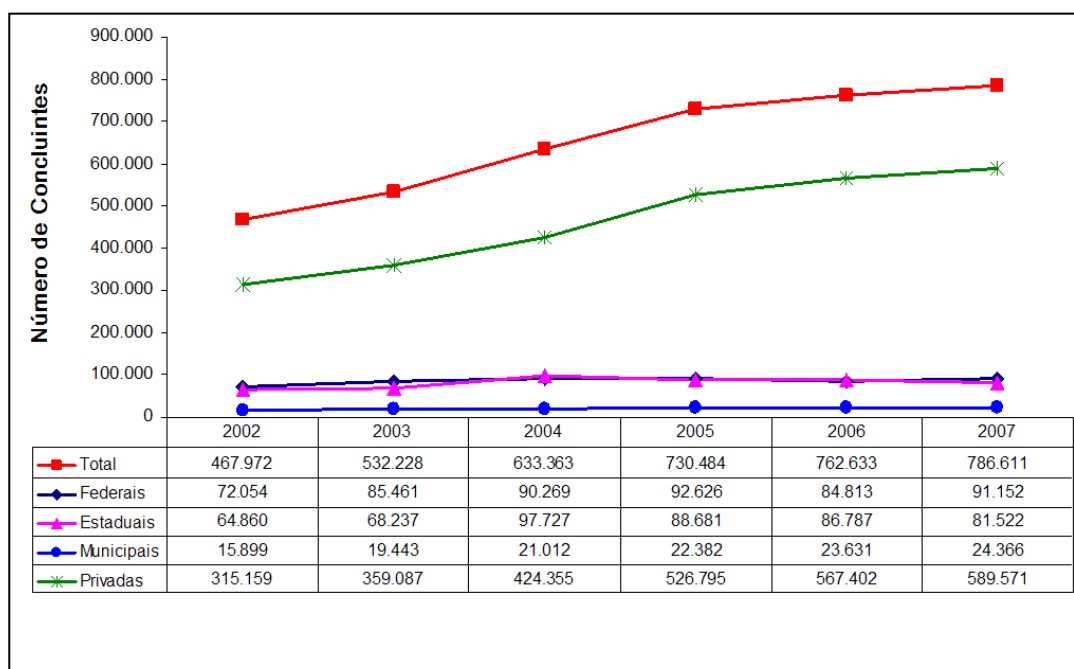


GRÁFICO 3.06 - Evolução do número de Concluintes no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/Inep – Censo da Educação Superior 2007.

Destaque-se, nesse gráfico, o acentuado fluxo de saída (concluintes) das IES privadas em relação às IES públicas, seja pela elevada quantidade de cursos de curta duração, combinada com a baixa qualidade dos sistemas de avaliação da aprendizagem das IES privadas com a evasão em cursos de IES públicas.

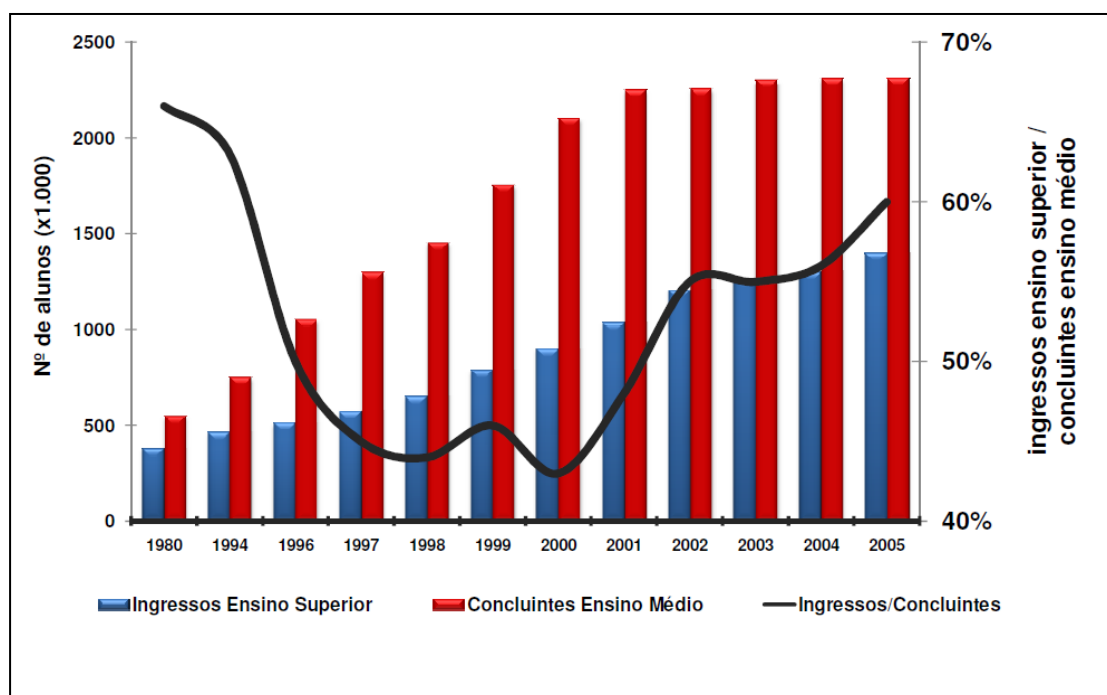


GRÁFICO 3.07 - Concluintes do ensino médio que ingressam no ensino superior

Fonte: MEC/Inep

Destaque-se, nesse gráfico, a crescente demanda por educação superior, devido ao crescimento mais acentuado de concluintes do ensino médio em relação ao ensino superior.

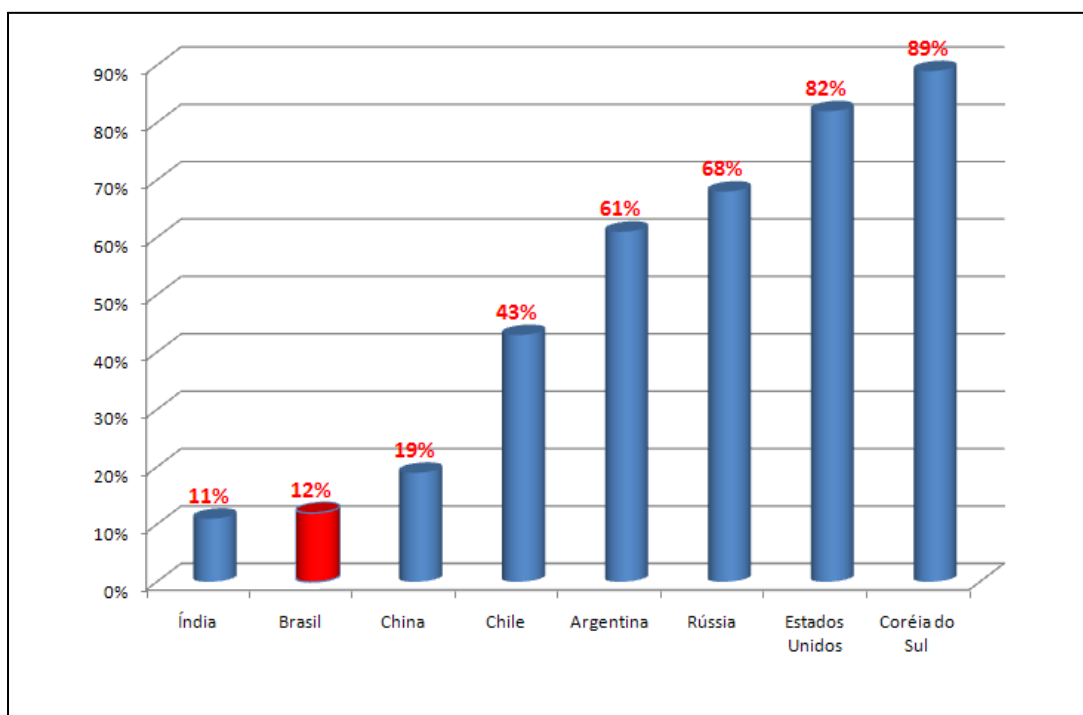


GRÁFICO 3.08 - Proporção (%) de jovens cursando graduação

Fonte: MEC/Inep

Destaque-se, nesse gráfico, a situação desfavorável do Brasil no mundo, no tocante à participação de jovens na educação superior.

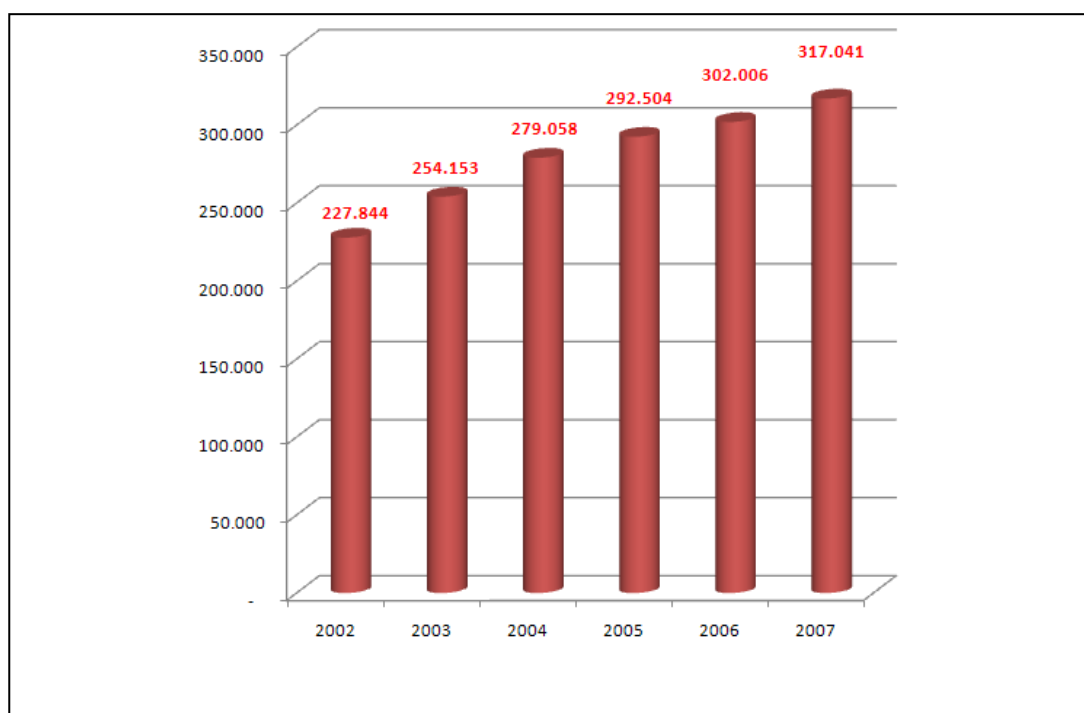


GRÁFICO 3.09 - Quantidade de docentes no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/Inep

Destaque-se, nesse gráfico, o baixo crescimento da quantidade de docentes em cinco anos (40%), considerando-se o vertiginoso crescimento quantitativo de estudantes, cursos e IES.

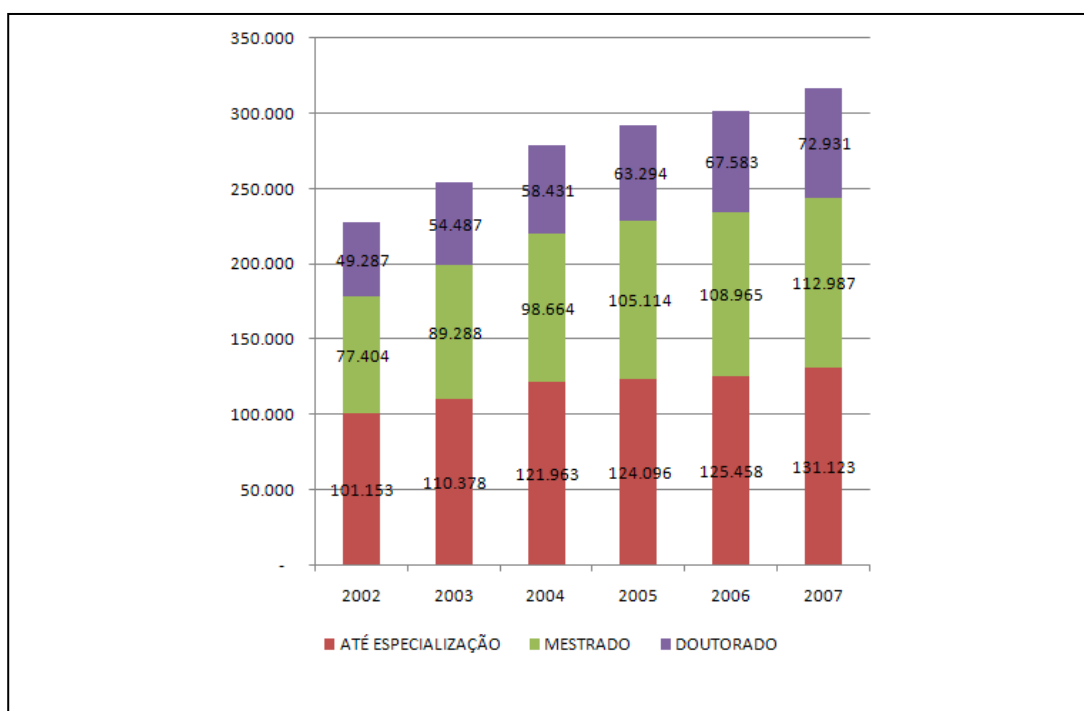


GRÁFICO 3.10 - Quantidade de docentes por titulação no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/Inep

Destaque-se, nesse gráfico, o inexpressivo crescimento da titulação docente, em todos os níveis.

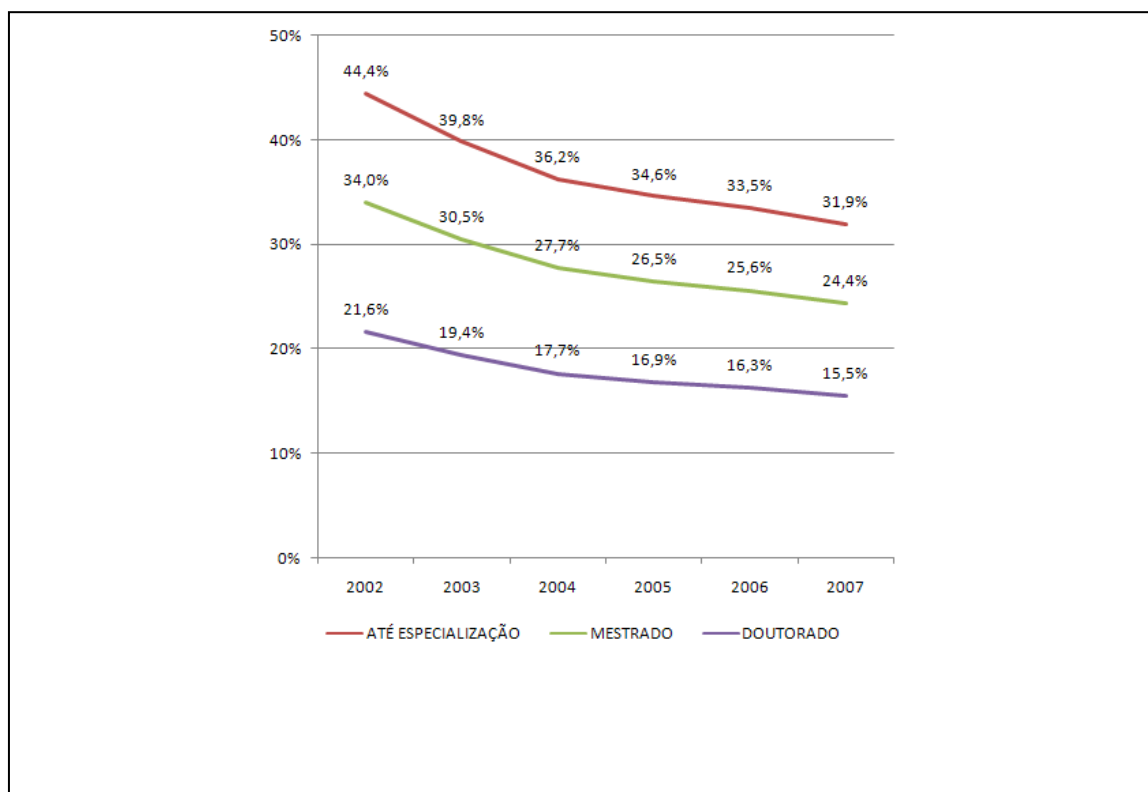


GRÁFICO 3.11 - Distribuição percentual de docentes por titulação no Brasil – 2002-2007

Fonte: MEC/INEP

Destaque-se, neste gráfico, que, não obstante o inexpressivo crescimento da titulação docente (GRÁFICO 3.10) observou-se uma queda proporcional de docentes titulados, em todos os níveis, especialmente doutores.

### 3.3.3.5.3 A Pós-Graduação

A pós-graduação brasileira atualmente se caracteriza por cursos em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. , Segundo a legislação, as duas só podem ser cursadas por graduado.

Os cursos *lato sensu*, conhecidos como cursos de especialização, caracterizam-se pela carga mínima de 360 horas-aula e não concedem diploma nem título de mestre, nem dão acesso ao doutorado.

Os cursos *stricto sensu* têm como objetivo formar professores, profissionais e pesquisadores para estudos avançados, concedendo o diploma de mestre ou de doutor. Enquanto o mestrado exige a apresentação de uma dissertação ao final do curso, o doutorado exige a apresentação de uma tese, e, em ambos os casos, o estudante deve fazer a defesa oral perante uma banca de mestres e/ou doutores.

Embora os cursos de mestrado tenham sido originalmente concebidos para a formação de professores, exigências atuais dos sistemas produtivos induziram a necessidade de cursos de mestrado destinados a qualificar o estudante, enquanto profissional, voltado para aspectos aplicados de determinada área do conhecimento, surgindo, assim, os mestrados profissionais.

O mestrado acadêmico ou profissional dá ao estudante o direito de prosseguir seus estudos em nível de doutorado, objetivando seu preparo para atuar como pesquisador.



No que concerne à dimensão do SNPG brasileiro, ao final de 2008 havia em funcionamento 2.568 programas de pós-graduação, com 53.706 docentes e 4.135 bolsistas Capes no exterior, e, até esse ano, foram concedidas 41.901 bolsas Capes de pós-graduação no Brasil, para um total de 150.118 discentes de pós-graduação, conforme se verifica a seguir.

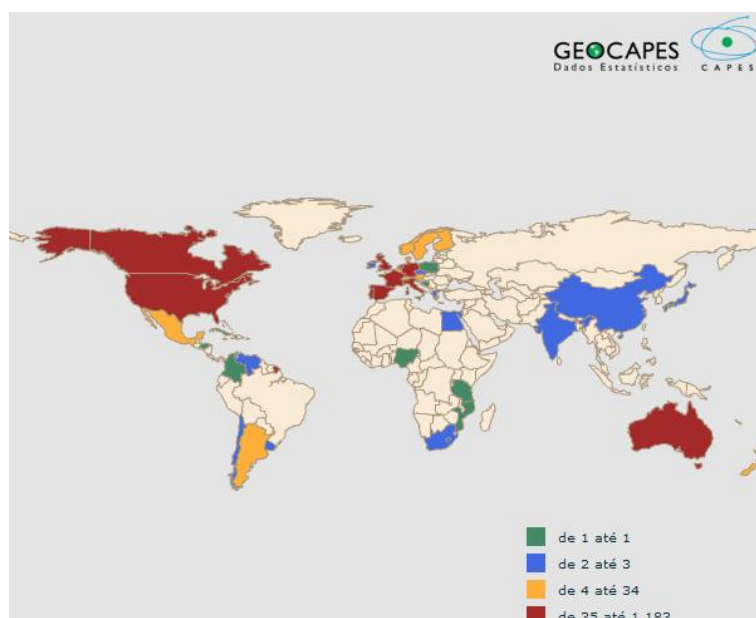


FIGURA 25 - Distribuição de bolsistas da Capes no exterior – 2008

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se o destino mais frequente dos bolsistas da Capes para a América do Norte, alguns países da Europa e a Austrália, o que pode indicar um baixo conhecimento do cientista brasileiro sobre a América Latina e países emergentes.

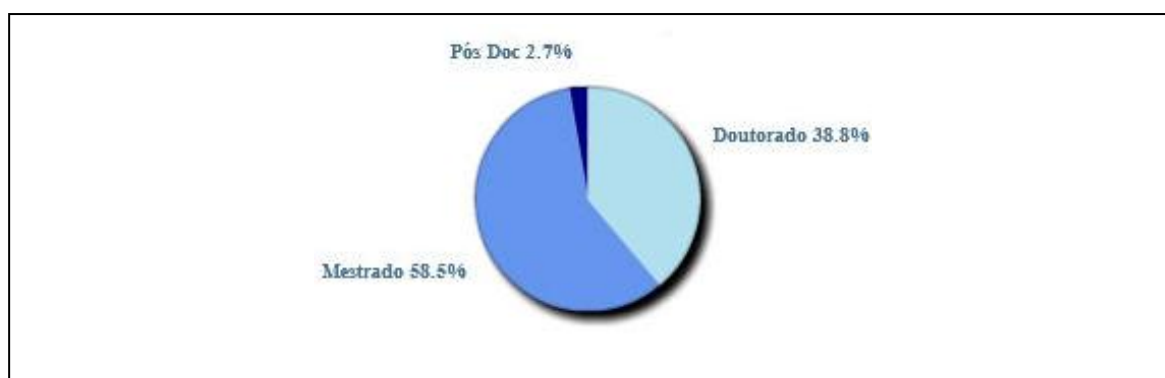


GRÁFICO 3.12 - Bolsas por nível de pós-graduação da Capes – Brasil 2008

Fonte: Capes/GeoCapes.

TABELA 3 - Distribuição de bolsistas da Capes no exterior – 2008

País	Graduação Sandwich	Mestrado Pleno	Mestrado Sandwich	Doutorado Pleno	Doutorado Sandwich	Pós-Doc	Total
Índia	0	0	0	0	1	1	2
Dinamarca	0	0	0	1	4	2	7
Uruguai	0	0	0	0	2	0	2
Moçambique	0	0	0	0	1	0	1
Espanha	1	0	0	38	176	130	345
Suécia	0	0	0	1	7	8	16
Suíça	0	0	0	3	10	14	27
África do Sul	0	0	0	2	0	0	2
Israel	0	0	0	0	1	0	1
Bósnia-Herzegovina	0	0	0	0	1	0	1
Polónia	0	0	0	1	0	0	1
Itália	0	0	0	12	64	31	107
Haiti	0	0	0	0	1	0	1
Cuba	0	0	0	0	0	1	1
Egito	0	0	0	0	0	2	2
Nova Zelândia	0	0	0	2	1	3	6
Argentina	0	0	0	3	4	4	11
México	0	0	0	3	2	2	7
Checa, República	0	0	0	0	1	1	2
Noruega	0	0	0	0	8	3	11
França	580	0	0	84	343	176	1.183
Alemanha	151	0	0	133	142	44	470
Venezuela	0	0	0	0	0	3	3
Estados Unidos	197	1	0	234	271	198	901
China	0	0	0	0	2	0	2
Bélgica	0	0	0	8	12	14	34
Grécia	0	0	0	1	1	1	3
Áustria	0	0	0	0	4	1	5
Países Baixos (Holanda)	0	0	0	16	34	26	76
Nigéria	0	0	0	0	1	0	1
Canadá	0	0	0	32	64	44	140
Portugal	1	0	0	24	265	113	403
Irlanda	0	0	0	0	3	0	3
Grã-Bretanha e Irlanda	0	0	0	108	101	81	290
Finlândia	0	0	0	1	3	2	6
Austrália	0	0	0	16	22	15	53
Honduras	0	0	0	0	0	1	1
Colômbia	0	0	0	0	1	0	1
Nova Caledónia	0	0	0	0	1	0	1
Tanzânia	0	0	0	0	0	1	1
Japão	0	0	0	0	2	0	2
Chile	0	0	0	0	2	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>930</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>723</b>	<b>1.558</b>	<b>923</b>	<b>4.135</b>

Fonte: CAPES – GeoCapes.

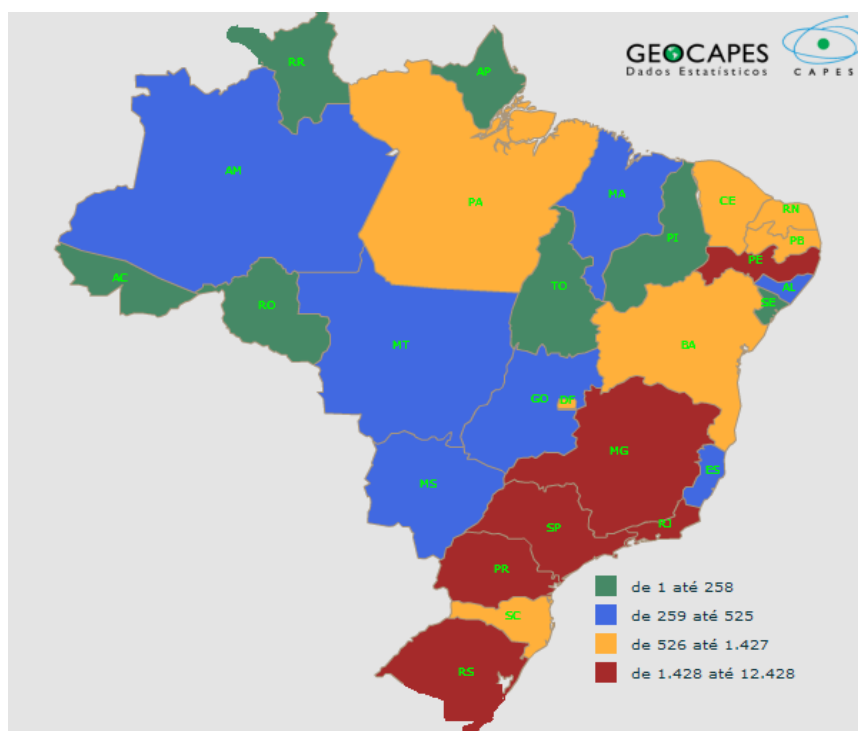


FIGURA 26 - Concessão de bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil - 2008

Fonte: CAPES – GeoCapes.

TABELA 4 - Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil – 2008

Mestrado	Doutorado	Pós-Doc	Total
24.513	16.277	1.111	41.901
58%	39%	3%	100%

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se o baixo percentual de programas de pós-doutorado no Brasil, além da alta concentração de concessões de bolsas Capes no eixo Sudeste-Sul, excetuando-se Pernambuco em relação a todo o Brasil.

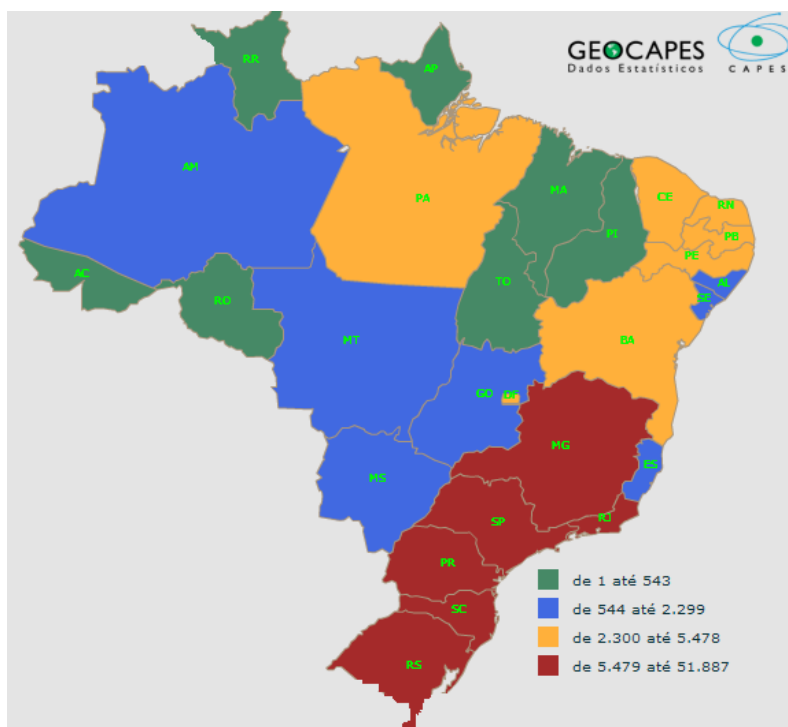


FIGURA 27 - Distribuição de discentes de pós-graduação – Brasil 2008

Fonte: Capes/GeoCapes.

TABELA 5 - Distribuição de discentes de pós-graduação – Brasil 2008

Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
88.295	9.073	52.750	150.118
59%	6%	35%	100%

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se a alta concentração de discentes de pós-graduação no eixo Sudeste-Sul e o baixo índice em Estados do Norte e Nordeste.

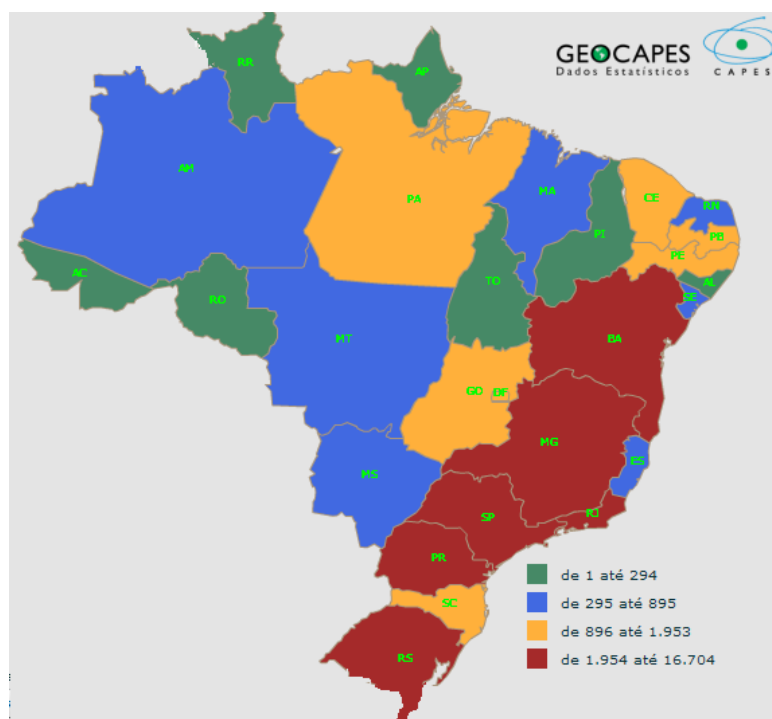


FIGURA 28 - Distribuição de docentes de pós-graduação – Brasil 2008

Fonte: Capes/GeoCapes.

TABELA 6 - Distribuição de docentes de pós-graduação – Brasil 2008

Permanente	Visitante	Colaborador	Total
42.113	752	10.841	53.706
79%	1%	20%	100%

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaquem-se a alta concentração de docentes de pós-graduação no eixo Sudeste-Sul e o baixo índice em alguns Estados do Norte e Nordeste.

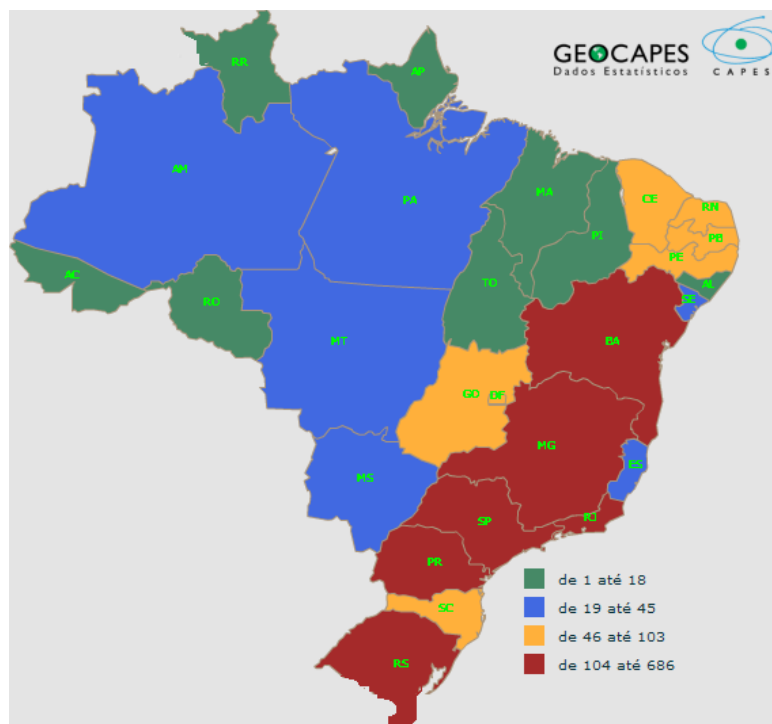


FIGURA 29 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008

Fonte: Capes/GeoCapes.

TABELA 7 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008

Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Mestrado Doutorado	Doutorado	Total
1.030	218	1.284	36	2.568
40%	9%	50%	1%	100%

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destacam-se a alta concentração de programas de pós-graduação no eixo Sudeste-Sul e o baixo índice nas demais regiões.

### 3.3.4 O Financiamento da Educação Brasileira

A Constituição Federal, por meio do artigo 212, define que 18% das receitas líquidas de impostos da União e 25% dos Estados, Municípios e Distrito Federal devem ser destinados a educação. Assim, a União é obrigada a aplicar esses percentuais de recursos financeiros em manutenção e desenvolvimento do ensino. Em complementação, o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estipula a obrigação da União de complementar os recursos do Fundeb sempre que o valor mínimo por estudante em um Estado não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Definindo quais ações na área de educação podem ser consideradas para fins de aplicação dos mínimos constitucionais de que trata o artigo 212, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) propiciou que, em 2007, as despesas realizadas com educação atingissem R\$ 24,3 bilhões, de um orçamento de R\$ 25 bilhões.

Segundo dados da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), os gastos com educação no Brasil em 2007 representaram a sexta maior despesa do Governo Federal, considerados todos os orçamentos, inclusive o de investimento das estatais. Naquele ano, as despesas realizadas com educação foram inferiores apenas às realizadas com encargos especiais (R\$ 756,8 bilhões), previdência social (R\$ 234,3 bilhões), saúde (R\$ 45,7 bilhões), energia (R\$ 38,1 bilhões) e assistência social (R\$ 24,7 bilhões).

No orçamento de 2007 para educação, R\$ 14,2 bilhões (60,2%) foram destinados ao ensino superior, R\$9,3 bilhões (39,4%) foram para a educação básica, e R\$ 78,7 milhões (0,4%) destinaram-se à gestão de política de educação.

De acordo com o MEC, no que tange ao ensino superior, a atuação da União se deu a partir da implementação de dois programas básicos: a) Universidade do Século XXI, que conta com aporte de 95% dos recursos executados; e b) Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica, no qual é aplicado o restante do orçamento destinado ao ensino superior.

Na composição orçamentária da educação, as despesas incluem primordialmente a remuneração e o aperfeiçoamento de professores, a manutenção de instalações e equipamentos, os levantamentos estatísticos e a concessão de bolsas de estudo a estudantes de escolas públicas e privadas.

Como estratégias para aumentar as verbas destinadas à educação, o MEC conta com o final gradual da Desvinculação de Receitas da União (DRU) para a educação. Para

tanto, através da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 277/08, em março de 2009 a Comissão Especial da Câmara aprovou essa proposta de retirada gradativa da educação da DRU, como mecanismo que possibilita ao governo retirar até 20% das vinculações obrigatórias de áreas como Saúde e Educação e utilizá-las em outras. Ainda em tramitação no Congresso Nacional (maio de 2009), caso seja aprovada, essa PEC impedirá o Executivo de transferir para outras áreas recursos destinados à educação.

### 3.3.4.1 O Financiamento da Educação no Ensino Público

#### 3.3.4.1.1 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Enquanto autarquia vinculada ao MEC, o FNDE tem como objetivo a gestão dos recursos financeiros dos programas e projetos ligados ao ensino fundamental.

Dentre suas atribuições, consta que o FNDE é responsável pela arrecadação e gestão do salário-educação, que é a contribuição recolhida pelas empresas como taxa sobre o salário de seus empregados, destinando esses recursos aos Estados, Distrito Federal, Municípios e ONGs, para atendimento às escolas públicas de educação básica.

Liberando verbas para diversos projetos e programas educacionais, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2007, conforme dados da STN, o FNDE teve um orçamento de R\$ 11,4 bilhões.

#### 3.3.4.1.2 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Em janeiro de 2007 o Fundef foi substituído pelo Fundeb, que, de acordo com o MEC, se caracteriza como um fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios Estados e Municípios, além de uma parcela de recursos federais, e como mecanismo de distribuição de recursos, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira, possibilitando o acesso de todos à educação infantil, fundamental, ensino médio e de jovens e adultos, melhorando a qualidade do ensino e valorizando o profissional da educação.



Inicialmente, a Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006, deu nova redação ao § 5º do artigo 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em seguida, o Fundeb foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelecendo que o Fundeb tenha duração de quatorze anos, vigorando de 2007 a 2020, e definindo que os recursos desse fundo provêm de um percentual de alguns impostos arrecadados em Estados e Municípios, começando em 2007 com 16,6% e devendo atingir 20% em 2010, além de um complemento da União. Segundo a STN, em 2007 o Fundeb arrecadou R\$ 2 bilhões. Enquanto o Fundef atendia apenas ao ensino fundamental, o atual Fundeb cobre as despesas também com as demais faixas da educação incorporadas ao Fundeb, os Estados e Municípios contribuirão para esse fundo com 20% (antes eram 15%) da sua receita com origem em impostos e transferências. Em 2007 a União aplicou R\$ 2 bilhões no Fundeb; em 2008, R\$ 3 bilhões; em 2009, R\$ 4,5 bilhões; e, a partir de 2010, sua aplicação será de, no mínimo, 10% do total de recursos do Fundeb (aproximadamente R\$ 5,5 bilhões).

De acordo com a Lei nº 11.494, a distribuição dos recursos se dá de conformidade com o número de estudantes da educação básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio), com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior, observando-se a seguinte regra: estudantes do ensino fundamental regular e especial – 100% a partir do 1º ano; estudantes da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA – 1/3 no 1º ano, 2/3 no 2º ano e 3/3 nos anos seguintes.

Sua implantação foi programada de maneira gradual nos três primeiros anos, prevendo-se atender, no quarto ano de vigência, a 47,2 milhões de estudantes, com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, e devendo aumentar os recursos aplicados pela União, Estados e Municípios na educação básica pública e melhorar a formação e os salários dos profissionais da educação.

Ainda segundo o artigo 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os recursos do Fundeb, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em atividades consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública.

O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundeb serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos

especificamente com esse objetivo, sendo o MEC responsável pela capacitação dos membros desses conselhos.

### 3.3.4.2 O Financiamento da Educação no Ensino Privado

#### 3.3.4.2.1 O Financiamento Estudantil (FIES)

O programa de financiamento da graduação em instituições privadas destina-se a estudantes de baixa renda, e pode financiar até 100% do valor da mensalidade, sendo que o complemento é pago pelo estudante, que também deve desembolsar R\$ 50,00 a cada período de três meses, para abater o saldo devedor desse financiamento. Como “empréstimo”, e exigindo fiador, a Caixa Econômica Federal começa a cobrar a amortização da dívida após a formatura do estudante.

Como programa de financiamento do Governo Federal, não há dúvida de que tem ajudado a ampliar o acesso de estudantes ao ensino superior no Brasil, um desafio que se mostrava além da capacidade atual das instituições públicas, responsabilidade do próprio Estado e seus governos. Contudo, estudantes e dirigentes de IES particulares criticam o excesso de entraves burocráticos e a falta de uma política de assistência financeira a estudantes carentes.

Em agosto de 2009, a Caixa Econômica Federal recebeu 71 mil inscritos no Fies, quando eram esperadas apenas 60 mil inscrições. Para conseguir o financiamento estudantil, é preciso que o estudante apresente fiador ou opte pela fiança solidária (grupo de três a cinco estudantes que serão fiadores entre si). Depois de formado, o estudante beneficiado tem um semestre para iniciar o pagamento do financiamento por meio de prestações com juros que variam de 3,5% a 6,5% ao ano, dependendo do curso escolhido.

Como bem explicitado pela União Nacional dos Estudantes, a UNE, o Fies segue mecanismos de mercado, pois é necessário que o estudante apresente um fiador e pague juros, sendo-lhe concedido um prazo que não é suficiente para o pagamento do financiamento, de modo que, nesse aspecto, o Prouni é mais adequado ao estudante carente.

### 3.3.4.2.2 O Programa Universidade para Todos (Prouni)

Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, desde 2007 o Prouni (articulado com o Fies) é uma das ações integrantes do PDE, e visa conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas IES que aderem ao programa.

Assim, ao aderir ao Prouni, as IES ficam isentas da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), do Pis/Pasep, da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ).

Para viabilizar uma das principais políticas públicas de fomento à educação, o Prouni é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio, da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários-mínimos.

Contando com um sistema de seleção informatizado e impessoal, o Prouni confere transparência e segurança ao processo, pois os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem, assim considerando-se o mérito dos estudantes com melhores desempenhos.

Segundo o MEC, o Prouni implementa também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas IES, como a “Bolsa Permanência”, o “Convênio de estágio MEC/Caixa” e o “Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)”.

De acordo com dados divulgados pelo MEC, o Prouni já atendeu, desde sua criação até o segundo semestre de 2008, a cerca de 430 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais, em mais de 1,4 mil IES.

A estratégia do Governo Federal é que o Prouni, juntamente com a expansão das universidades federais e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), amplie significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do PNE, que prevê a oferta de educação superior até 2011 a, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos de idade.

Considerando os indicadores mundiais de inclusão de jovens na educação superior, trata-se de uma meta bastante ambiciosa, que demandará vultosos investimentos e capacidade de gestão governamental, não só no nível do Executivo federal.

### 3.3.5 A Avaliação da Educação no Brasil

#### 3.3.5.1 A Avaliação da Educação Básica

Através do MEC, o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Conforme estabelecido nessa portaria, o Saeb é composto por dois processos:

- ***Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)***

*É realizada por amostragem das redes de ensino, em cada Unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, recebe o nome do Saeb em suas divulgações.*

- ***Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)***

*É mais extensa e detalhada que a Aneb, e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome Prova Brasil em suas divulgações.*

Assim, em 2005 se inicia a sistemática de mensurar a qualidade da educação básica, operacionalizada pelo Inep, que, por meio da Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, estabeleceu os seguintes objetivos específicos do Saeb:

*I – Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;*

*II – Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;*

*III – Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;*

*IV – Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;*

*V – Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio das instituições educacionais de ensino e pesquisa.*

Além desses dois processos, para realizar plenamente esses objetivos, o MEC/Inep conta atualmente com os seguintes instrumentos, essenciais para avaliar a qualidade da educação básica e o desempenho dos estudantes da educação básica:

- Censo Escolar da Educação Básica;
- Prova Brasil;
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Junto com aqueles processos, cada um desses instrumentos apresenta indicadores de resultados que servem de fundamento para a definição de políticas públicas, em busca de melhorias na qualidade da educação básica.

Assim, com base nos instrumentos citados, o Governo Federal, no processo de gestão da educação básica, tende a distribuir os recursos para custeio e investimentos conforme os desempenhos setoriais e regionais, independentemente da orientação política do governo, sempre tendo em vista os objetivos do Saeb.

Esses recursos para o custeio e financiamento da educação básica têm origem nas seguintes fontes:

- Salário-Educação;
- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES);
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC);
- Projeto Alvorada (MEC);
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (complemento federal);
- Caixa Econômica Federal (CEF).

#### 3.3.5.1.1 O Censo Escolar da Educação Básica

Coordenado pelo MEC/Inep, o Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil e com o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação.

Como principal instrumento de coleta de informações da educação básica, abrange as diferentes etapas e modalidades: ensino regular (Educação Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, o Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar, processando e produzindo valiosas informações.

Com base nessas informações, é possível traçar um panorama nacional da educação básica, o qual servirá de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo as decisões de transferências de recursos públicos, como merenda e transporte escolar; distribuição de livros e uniformes; implantação de bibliotecas; instalação de energia elétrica; Programa Dinheiro Direto na Escola; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Segundo o MEC/Inep, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (matrícula e abandono) escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações do MEC/Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que possibilita monitorar o cumprimento das metas do PDE, do Ministério da Educação.

Tabela 3.7: Comparação de Matrículas da Educação Básica por Etapa e Modalidade Brasil 2007-2008

Etapas/Modalidades de Educação Básica	Matrículas / Ano			
	2007	2008	Diferença 2007-2008	Varição 2007-2008
<b>Educação Básica</b>	<b>53.028.928</b>	<b>53.232.868</b>	<b>203.940</b>	<b>0,4</b>
Educação Infantil	6.509.868	6.719.261	209.393	3,2
Creche	1.579.581	1.751.736	172.155	10,9
Pré-escola	4.930.287	4.967.525	37.238	0,8
Ensino Fundamental	32.122.273	32.086.700	-35.573	-0,1
Ensino Médio	8.369.369	8.366.100	-3.269	0,0
Educação Profissional	693.610	795.459	101.849	14,7
Educação Especial	348.470	319.924	-28.546	-8,2
EJA	4.985.338	4.945.424	-39.914	-0,8
Ensino Fundamental	3.367.032	3.295.240	-71.792	-2,1
Ensino Médio	1.618.306	1.650.184	31.878	2,0

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação 2008.

Tabela 3.8: Comparação de Matrículas da Educação Básica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação Brasil 2007-2008

Unidade da Federação	Comparação de Matrículas na Educação Básica 2007-2008			
	Matrículas		Diferença e Variação Percentual	
	2007	2008	N	%
Brasil	53.028.928	53.232.868	203.940	0,4
Norte	5.164.399	5.153.550	-10.849	-0,2
Rondônia	480.865	483.341	2.476	0,5
Acre	248.632	255.448	6.816	2,7
Amazonas	1.161.925	1.190.722	28.797	2,5
Roraima	136.166	135.921	-245	-0,2
Pará	2.486.765	2.441.914	-44.851	-1,8
Amapá	223.646	225.249	1.603	0,7
Tocantins	426.400	420.955	-5.445	-1,3
Nordeste	16.702.833	16.619.605	-83.228	-0,5
Maranhão	2.292.004	2.291.842	-162	0,0
Piauí	1.060.070	1.057.326	-2.744	-0,3
Ceará	2.682.600	2.613.765	-68.835	-2,6
R. G. do Norte	975.851	958.882	-16.969	-1,7
Paraíba	1.149.898	1.142.968	-6.930	-0,6
Pernambuco	2.584.511	2.606.107	21.596	0,8
Alagoas	997.678	991.575	-6.103	-0,6
Sergipe	623.731	615.146	-8.585	-1,4
Bahia	4.336.490	4.341.994	5.504	0,1
Sudeste	20.576.149	20.900.689	324.540	1,6
Minas Gerais	5.121.223	5.132.944	11.721	0,2
Espírito Santo	932.166	934.907	2.741	0,3
Rio de Janeiro	3.887.905	4.067.351	179.446	4,6
São Paulo	10.634.855	10.765.487	130.632	1,2
Sul	6.907.207	6.861.012	-46.195	-0,7
Paraná	2.730.726	2.728.126	-2.600	-0,1
Santa Catarina	1.574.212	1.575.221	1.009	0,1
R. G. do Sul	2.602.269	2.557.665	-44.604	-1,7
Centro-Oeste	3.678.340	3.698.012	19.672	0,5
M. G. do Sul	690.657	689.989	-668	-0,1
Mato Grosso	863.137	868.415	5.278	0,6
Goiás	1.487.143	1.462.653	-24.490	-1,6
Distrito Federal	637.403	676.955	39.552	6,2

Fonte: MEC/Inep – Censo da Educação 2008.



### 3.3.5.1.2 A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)

A Aneb recebe o nome Saeb em suas divulgações, por manter suas características, e é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada Unidade da Federação, tendo como foco as gestões dos sistemas educacionais.

De acordo com a Portaria MEC/Inep nº 931, de 21 de março de 2005, que instituiu o Saeb, a Aneb tem como objetivos, características e procedimentos:

- a) a Aneb tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;*
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;*
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;*
- d) as informações produzidas pela Aneb fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, viabilizando, assim, a construção de séries históricas;*
- e) as informações produzidas pela Aneb não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, estudantes, professores e diretores.*

Assim, de dois em dois anos a Aneb analisa o sistema educacional de cada Unidade da Federação, e, nesse processo, são aplicadas provas em estudantes da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

A Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, mais recentemente, estabeleceu a sistemática para realização da Aneb em 2009, em regime de parceria com Estados e Municípios.

Segundo essa Portaria, constituem objetivos específicos da Aneb:

*I – aplicar instrumentos (provas e questionários) em uma amostra representativa de estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental regular e de 3ª série do Ensino Médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana, distribuídas nas 27 Unidades da Federação. A amostra representativa de estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental regular abrangerá escolas das redes pública e privada, localizadas não só na*

*zona urbana, mas também na zona rural, distribuídas nas 27 Unidades da Federação;*

*II – aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura, respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;*

*III – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;*

*IV – produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;*

*V – manter a construção de séries históricas, possibilitando a comparabilidade entre anos e entre séries escolares; e*

*VI – fornecer dados para cálculo do Ideb.*

Conforme o MEC/Inep, nessa prova, as questões valem 500 pontos e não têm como objetivo avaliar os estudantes, mas identificar, por amostragem, as falhas no sistema educacional, a fim de definir políticas públicas de ensino e áreas prioritárias para investimento.

Os dados do Saeb mais recentes, fornecidos pelo MEC/Inep, são de 2005, e informam que 194.822 estudantes participaram das provas do Saeb, as quais indicam que os resultados para o Ensino Médio foram os piores registrados em dez anos, pois as notas de Língua Portuguesa caíram 32,4 pontos, e as de Matemática, 10,6, em relação a 1995.

Ainda segundo o MEC/Inep, os resultados não são muito melhores entre os estudantes da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental: apesar de haver alguma melhoria no aproveitamento de 2005 em relação a 2003, a maior parte das médias é inferior às alcançadas em 1995. Entre os estudantes de 8<sup>a</sup> série, a média em Matemática caiu de 253,2 para 239,5 pontos. Em Língua Portuguesa a queda foi de 256,1 para 231,9 pontos. A boa informação ficou por conta dos estudantes da 4<sup>a</sup> série, que receberam notas mais altas em 2005 em relação a 2003: 172,3 contra 169,4 em Língua Portuguesa e 182,4 contra 177,1 em Matemática.

### 3.3.5.1.3 A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil)

Tendo como público-alvo os gestores estaduais e municipais de educação, diretores, professores e pais de estudantes das escolas públicas avaliadas, a avaliação da

qualidade do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras, segundo o Governo Federal, indicará, dentre outras coisas, o quão eficiente cada escola é ao ensinar Língua Portuguesa e Matemática, enquanto disciplinas básicas para o aprendizado.

Justificando limitação de recursos financeiros e de metodologia, o Governo Federal, articulado com Estados e Municípios, o MEC/Inep prevê avaliação de cerca de 5.200.000 estudantes de 43.000 escolas brasileiras até o final do ano 2009. Essa amostra avaliativa compõe-se de turmas de 4ª série (ou 5º ano) e de 8ª série (ou 9º ano) que tenham 20 estudantes ou mais matriculados e que pertençam a escolas públicas de localização urbana ou rural.

Como recurso ao processo decisório, ao planejamento e à formulação de políticas públicas, a Prova Brasil possibilita aos gestores da educação saberem, por exemplo, qual escola pública sob sua administração oferta o melhor ensino aos estudantes. Também torna possível a realização de estudos qualitativos que possibilitem identificar o porquê de escolas que trabalham com condições de infraestrutura e de pessoal semelhantes apresentarem resultados diferentes. Conforme sugestões do Governo Federal, a partir dos dados da Prova Brasil, gestores estaduais e municipais de educação poderão investir em cursos de formação; definir novos processos seletivos para os professores da rede pública; definir políticas de incentivo e promoção embasadas na eficiência de diretores e professores; e comunicar aos professores e aos diretores da rede, em pontos, se o ensino de sua escola está bem, e em quais deixa a desejar (para que revejam as estratégias de gestão e de ensino). Destaque-se também que, com base nas informações da Prova Brasil, os pais dos estudantes das escolas avaliadas poderão se sentir estimulados a supervisionar e acompanhar mais de perto o aprendizado de seus filhos.

Para avaliar escolas públicas do ensino básico, a ANRESC teve seus objetivos gerais estabelecidos na Portaria nº 931, de 21 de março de 2005:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;*
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;*
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;*
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertencam.*

Para definir a sistemática de realização da ANRESC em 2009, em regime de parceria com Estados e Municípios, a Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, define seus objetivos específicos:

*I – aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nas escolas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos e, nas escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular, em turmas de 5º e 9º anos;*

*II – aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;*

*III – fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede à qual pertençam as escolas avaliadas;*

*IV – produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;*

*V – fornecer dados para cálculo do Ideb.*

#### 3.3.5.1.4 A Prova Brasil

Através do MEC/Inep, o Governo Federal criou em 2008 a Prova Brasil (também conhecida como Provinha Brasil), com base nas orientações do PDE, que recomenda a realização de ações que contribuam para a equidade e qualidade da educação pública brasileira.

Segundo o MEC/Inep, com esse propósito, a Prova Brasil oferece aos professores e gestores (secretários, diretores, coordenadores e supervisores) das redes de ensino uma avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, como um instrumento para diagnosticar o nível de alfabetização dos estudantes com idade entre seis e oito anos, ainda no início do Ensino Fundamental, possibilitando, assim, formular ações preventivas que visem sanar as eventuais insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

Destaque-se, também, uma de suas características fundamentais, que é a de ser um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias, com dois objetivos:

- *Avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental:*

*Podendo-se obter como resultado a correção de possíveis distorções; o correto investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; e a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades.*

- *Diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita:*

*Podendo-se obter como resultado o desenvolvimento de ações imediatas para a mudança desse problema.*

Assim, o MEC/Inep espera que a Prova Brasil, além de ajudar gestores e professores na busca pela melhoria da qualidade da educação, também possa ajudar os estudantes a superar as dificuldades iniciais no aprendizado e prosseguir nos estudos mais preparados, diminuindo ainda as chances de abandono da escola e, finalmente, contribuir para que completem o ciclo de escolarização básica.

Os esclarecimentos do MEC/Inep ao gestor são de que a Prova Brasil possibilita que os professores conheçam as possíveis dificuldades de alfabetização dos estudantes, facilitando com isso o trabalho do gestor. Assim, com os resultados é possível incrementar o planejamento do currículo na rede e os programas de formação continuada de professores que trabalham com alfabetização.

Os esclarecimentos do MEC/Inep ao professor são de que a Prova Brasil possibilita conhecer as dificuldades em alfabetização dos estudantes, e com isso ajudar a planejar as aulas no decorrer do ano letivo. Assim, o professor toma conhecimento sobre quais aspectos priorizar e a quais assuntos dedicar mais atenção. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos sobre a Prova Brasil podem constituir mais uma fonte de formação do professor.

Em 2009, a prova foi aplicada em sala de aula pelos próprios professores, e os estudantes responderam somente questões objetivas de leitura, não sendo avaliados itens de escrita, como em 2008. Toda a aplicação, correção, análise e utilização dos resultados da avaliação fica sob a responsabilidade direta de cada secretaria de educação estadual, e também, ao critério destas, realizar a aplicação nas escolas da rede privada sob sua administração.

O MEC/Inep disponibiliza, anualmente, duas versões da Prova Brasil, sendo a primeira no início do ano, e a segunda, aplicada no término do ano letivo, caracterizando, assim, o ciclo avaliativo.

Com mais esse instrumento avaliativo, governo e sociedade esperam que professores tenham condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes, interferindo positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, e, assim, realizar uma das metas do PDE.

#### 3.3.5.1.5 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Instituído pelo MEC/Inep em 2007, o Ideb procura atender às orientações do PDE. Assim, o Ideb é um indicador da qualidade da educação básica que reúne num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação:

- *fluxo escolar (promoção, repetência e evasão); e*
- *médias de desempenho nas avaliações.*

Enquanto indicador, o Ideb adota uma escala de 0 a 10, e usa como insumos os seguintes conjuntos de informações:

- *as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono, por Escola, Município e Estado); e*
- *as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Estados) e a Prova Brasil (Municípios).*

Assim, conforme Fernandes (2007), combinando dois outros indicadores:

1. *pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do Ensino Médio; e*
2. *taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.*

O Ideb procura identificar os níveis de qualidade da educação brasileira por meio da avaliação do desempenho dos estudantes em momentos conclusivos de diversas

etapas de seu percurso escolar, ao mesmo tempo em que se contextualizam, por meio de estratégias que incluem a aplicação de questionários, as condições em que acontece o ensino.

Em 21 de junho de 2008, o MEC/Inep divulgou preliminarmente os resultados do Ideb de escolas, Municípios, Unidades da Federação e país. Naquele momento, foi definido um prazo para que os gestores solicitassem correção caso identificassem possíveis imprecisões nas informações que subsidiaram os cálculos desse indicador. Assim, no período de 23 de junho a 11 de julho, as redes tiveram a oportunidade de indicar eventuais problemas, seja nos dados enviados por elas próprias ao Censo da Educação Básica, seja em relação à aplicação da Prova Brasil. Após esse prazo, com as devidas correções o MEC/Inep reprocessou e publicou a versão definitiva do Ideb, com os resultados para quase 50 mil escolas e mais de 5,5 mil Municípios.

Conforme a Tabela 3, segundo o MEC/Inep, o Ideb de 2007 apresentou ligeiro avanço em relação ao de 2005, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série), que saltou de 3,9 para 4,2. Nas classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, o Ideb subiu de 3,5 para 3,7. No Ensino Médio quase não houve crescimento: de 3,4 em 2005, para 3,5 em 2007.

Com esses resultados, de acordo com o Governo Federal, as metas estabelecidas no PDE para 2009 já foram atingidas.

TABELA 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB  
Brasil 2005, 2007 e Projeções

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Pública</b>	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: MEC/Inep – Saeb e Censo da Educação.

### 3.3.5.1.6 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Criado em 1998, o Enem tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica.

O Enem é realizado através de uma prova criada pelo MEC, sendo utilizado com dupla finalidade: como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país e como exame de acesso ao Ensino Superior.

Realizada anualmente em outubro, a prova também é feita por estudantes que pretendem concorrer a bolsas no Prouni (Portaria Normativa MEC nº 20, de 20 de novembro de 2008, que regulamenta o processo seletivo do Prouni, referente ao primeiro semestre de 2009) e, a partir de 2009, serve como certificação de conclusão do Ensino Médio. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do Enem como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o Vestibular.

De caráter não obrigatório, o Enem se destina àqueles que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores.

Objetivamente, a prova do Enem verifica a capacidade do estudante para utilizar seu potencial de raciocínio crítico, de resolver problemas e de avaliar seu papel na



sociedade, e, atualmente, é composto de uma parte objetiva (63 questões de múltipla escolha) e uma redação.

Em 2009, com a proposta do MEC de unificação do Vestibular das universidades federais, será utilizado um novo modelo de prova para o Enem, passando a ter 180 questões, aplicadas em dois dias de prova, em outubro de 2009.

Segundo o MEC/Inep, até o término do período de inscrições para o Enem 2009 (19/07/2009), 4.576.126 estudantes haviam feito inscrição.

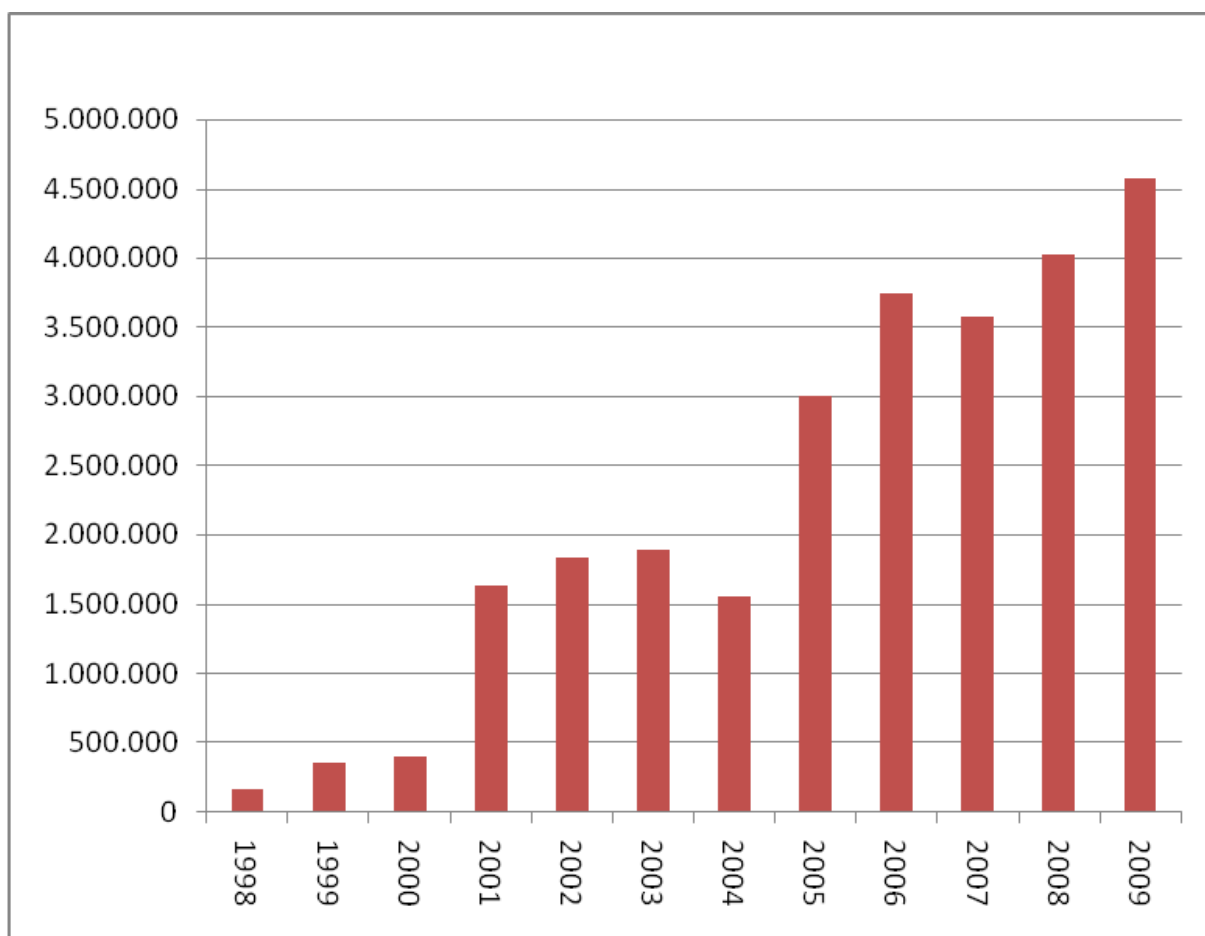


GRÁFICO 3.13 - Evolução de Inscrições no ENEM

Fonte: MEC/Inep

TABELA 9 - Evolução de Inscrições no Enem

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Inscritos</b>
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070
2009	4.576.126

Fonte: MEC/Inep

TABELA 10 - Inscrições no Enem e População por UF em 2009, Por ordem decrescente de representatividade

UF	INSCRIÇÕES*		POPULAÇÃO**		REPRESENTATIVIDADE % ( A / B )
	QUANTIDADE ( A )	% ( A / Tot. A )	QUANTIDADE ( B )	% ( B / Tot. B )	
Amazonas	134.695	2,9%	393.369	1,8%	3,97%
Mato Grosso	109.014	2,4%	3.001.692	1,6%	3,63%
Mato Grosso do Sul	77.816	1,7%	2.360.498	1,2%	3,30%
Roraima	13.308	0,3%	421.499	0,2%	3,16%
Espírito Santo	107.066	2,3%	3.487.199	1,8%	3,07%
Bahia	444.401	9,7%	14.637.364	7,6%	3,04%
Rondônia	43.955	1,0%	1.503.928	0,8%	2,92%
Rio Grande do Norte	87.820	1,9%	3.137.541	1,6%	2,80%
Distrito Federal	70.401	1,5%	2.606.885	1,4%	2,70%
Amapá	16.503	0,4%	626.609	0,3%	2,63%
Tocantins	33.978	0,7%	1.292.051	0,7%	2,63%
Pernambuco	231.474	5,1%	8.810.256	4,6%	2,63%
Rio Grande do Sul	277.610	6,1%	10.914.128	5,7%	2,54%
Piauí	79.917	1,7%	3.145.325	1,6%	2,54%
Sergipe	50.913	1,1%	2.019.679	1,1%	2,52%
Minas Gerais	497.833	10,9%	20.033.665	10,5%	2,48%
São Paulo	1.003.474	21,9%	41.384.039	21,6%	2,42%
Paraná	242.616	5,3%	10.686.247	5,6%	2,27%
Goiás	132.871	2,9%	5.926.300	3,1%	2,24%
Maranhão	137.005	3,0%	6.367.138	3,3%	2,15%
Acre	14.726	0,3%	691.132	0,4%	2,13%
Rio de Janeiro	311.641	6,8%	16.010.429	8,4%	1,95%
Paraíba	66.402	1,5%	3.769.977	2,0%	1,76%
Pará	126.322	2,8%	7.431.020	3,9%	1,70%
Ceará	133.422	2,9%	8.547.809	4,5%	1,56%
Alagoas	45.390	1,0%	3.156.108	1,6%	1,44%
Santa Catarina	85.553	1,9%	6.118.743	3,2%	1,40%
<b>TOTAL</b>	<b>4.576.126</b>	<b>100,0%</b>	<b>191.480.630</b>	<b>100,0%</b>	<b>2,39%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, com dados do:

\* MEC/Inep – Inscritos no Enem por UF para 2009, em 19/07/2009.

\*\* IBGE – População estimada por UF para 01/07/2009, em 14/08/2009.

### 3.3.5.2 A Avaliação da Educação Superior

Conforme esclarece Dias Sobrinho (2002), os modelos de avaliação da educação superior no Brasil, como em muitas outras partes do mundo, tiveram e tem contornos e sentidos de um campo de conflitos e tensões, cuja matriz teórica, epistemológica, ética e política corresponde a uma determinada visão de mundo.

Ainda segundo Polidori (2009), o processo de avaliação da educação superior no Brasil tem apresentado uma trajetória diversificada e inovadora no que diz respeito à sua proposta de considerar o processo na sua totalidade e de forma sistêmica.

Numa análise da evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional, Polidori (2009) considera que houve uma divisão em quatro ciclos:

- *Primeiro ciclo (1986 a 1992) – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e a existência de avaliações isoladas no país, não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (Paru, Geres);*
- *Segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub);*
- *Terceiro ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual, posteriormente, passou a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas portarias para regulamentar e organizar a avaliação das IES (período de oito anos do governo FHC e do ministro Paulo Renato);*
- *Quarto ciclo (2003 a atual) – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país. (POLIDORI 2009 apud FELIX (2008) e FONSECA (2007) )*

Assim, atualmente o MEC/Inep dispõe de dois instrumentos para monitorar a qualidade da educação superior:

- *a Avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que procura aferir a qualidade da graduação;*
- *a Avaliação pelo Sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que procura aferir a qualidade da pós-graduação.*

Esses instrumentos, cada qual com seu processo, geram indicadores de qualidade da educação que têm duas funções essenciais: informar a sociedade como está o nível de ensino nas escolas do país e mapear os pontos falhos para que o governo possa definir as prioridades das políticas públicas no setor.

#### 3.3.5.2.1 A Avaliação pelo Sinaes

Com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da sua oferta, aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, o Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O Sinaes foi criado para desenvolver uma avaliação formativa, e, por essa lei, estrutura-se em três componentes:

- **A Avaliação Institucional**

Pela análise global e integrada (Interna e Externa) de Instituições de Ensino Superior (IES), através de suas dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais, conforme a Portaria MEC nº 1.264, de 17 de outubro de 2008, que aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sinaes. Compreende uma autoavaliação feita pela própria IES e uma avaliação externa, realizada por uma comissão do MEC, tendo como referencial as dimensões da IES explicitadas na Tabela 6.

TABELA 11 - Dimensões da Avaliação Institucional

DIMENSÃO	PESO
01. MISSÃO E PDI – A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional	5
02. POLÍTICA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades	35
03. RESPONSABILIDADE SOCIAL – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que tange 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	5
04. COMUNICAÇÃO COM A SOCIEDADE – A comunicação com a sociedade	5
05. POLÍTICA DE PESSOAL – A política de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho	20
06. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO – A 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	5
07. INFRAESTRUTURA FÍSICA – A infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	10
08. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO – O planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional	5
09. POLÍTICA DE ATENDIMENTO – A política de atendimento aos estudantes	5
10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA – A sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	5

Fonte: Portaria MEC nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.

- **A Avaliação dos Cursos de Graduação**

Pela análise das condições de ensino ofertadas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, conforme a Resolução Inep nº 1, de 4 de maio de 2005, que dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação, e pela Portaria MEC nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, que aprova o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sinaes. É o processo empregado pelo MEC para confirmar e renovar o reconhecimento dos cursos de graduação, e leva em conta as dimensões de avaliação relacionadas na Tabela 6.

TABELA 12 - Dimensões dos Cursos de Graduação.

<b>DIMENSÃO</b>	<b>PESO</b>
<b>1. Organização didático-pedagógica</b>	<b>40</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementação das políticas institucionais constantes no PDI, no âmbito do curso.</li> <li>2. Funcionamento de instância(s) coletiva(s) de deliberação e discussão de questões inerentes ao desenvolvimento e qualificação do curso.</li> <li>3. Coerência do PPC e do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.</li> <li>4. Coerência entre o PPC e o modelo de Educação a Distância utilizado (indicador exclusivo para EaD).</li> <li>5. Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação de professores, alunos, tutores e tecnologias (indicador exclusivo para EaD).</li> <li>6. Adequação e atualização das ementas, programas e bibliografias dos componentes curriculares, considerando o perfil do egresso.</li> <li>7. Adequação dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular.</li> <li>8. Coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso.</li> <li>9. Atividades acadêmicas articuladas à formação: a) prática profissional e/ou estágio (NSA); b) trabalho de conclusão de curso (TCC) (NSA); c) atividades complementares e estratégias de flexibilização curricular.</li> <li>10. Ações implementadas em função dos processos de autoavaliação e de avaliação externa (Enade e outros).</li> </ol>	
<b>2. Corpos docente, discente e técnico-administrativo</b>	<b>35</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação acadêmica, experiência e dedicação do coordenador à administração e à condução do curso.</li> <li>2. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do Núcleo Docente Estruturante (NDE).</li> <li>3. Titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso.</li> <li>4. Produção de material didático ou científico do corpo docente.</li> <li>5. Adequação da formação e experiência profissional do corpo técnico-administrativo.</li> <li>6. Adequação, formação e experiência dos docentes em relação à modalidade EaD (indicador exclusivo para EaD).</li> <li>7. Adequação, formação e experiência dos tutores (indicador exclusivo para EaD).</li> <li>8. Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção) do corpo de tutores (indicador exclusivo para EaD).</li> </ol>	
<b>3. Instalações físicas</b>	<b>25</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espaços físicos utilizados no desenvolvimento do curso.</li> <li>2. Tipologia e quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso.</li> <li>3. Livros – Bibliografia Básica.</li> <li>4. Livros – Bibliografia Complementar.</li> <li>5. Periódicos, bases de dados específicas, revistas e acervo em multimídia.</li> <li>6. Formas de acesso dos alunos de cursos a distância à bibliografia básica, complementar e a periódicos (indicador exclusivo para EaD).</li> <li>7. Instalações para equipe de tutores e professores (indicador exclusivo para EaD).</li> </ol>	

Fonte: Portaria MEC nº 1.081, de 29 de agosto de 2008.



- **A Avaliação do Desempenho dos Estudantes dos Cursos de Graduação**

Pela aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que em 2009 está regulada pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 29 de janeiro de 2009, que determina as áreas e os cursos superiores que serão avaliados pelo Enade. O objetivo do exame é aferir o rendimento dos graduandos com relação ao programa estudado, suas habilidades e competências, e é realizado anualmente pelos estudantes do primeiro e do último ano do curso de graduação, sendo que, a cada ano, o Governo Federal define algumas áreas a ser avaliadas. Sendo realizado desde 2004, sua aplicação é feita por amostragem, e os estudantes sorteados são obrigados a prestar o exame, sob pena de não obter o diploma no fim do curso. Assim como o antigo Provão (que vigorou de 1996 a 2003), o Enade atribui conceitos em uma escala de cinco níveis, e é composto de 10 questões de formação geral e 30 específicas, conforme a área.

Desses três componentes do Sinaes, o Enade conseguiu se estabelecer como uma avaliação sistemática, realizada anualmente para aferir o desempenho dos estudantes, e agora, sendo orientado para complementar ou substituir o Vestibular.

Quanto à Avaliação Institucional e à Avaliação dos Cursos de Graduação, ambas foram parcialmente implantadas, pois as exaustivas visitas realizadas pelas comissões avaliadoras foram se tornando inviáveis, devido a fatores como falta de avaliadores institucionais qualificados e do próprio quadro do MEC (os atuais são avaliadores *ad hoc*); o esforço logístico de gestão do processo em nível nacional; a crescente demanda por solicitações de autorizações, reconhecimentos, credenciamentos, renovação de credenciamentos de cursos e IES; as restrições quanto à participação de avaliadores em seus Estados; e as restrições orçamentárias com o custeio do processo.

Além dessas questões técnico-operacionais, conforme Polidori (2009), ocorreram várias mudanças políticas que alteraram processos, decisões e procedimentos no Sinaes. As várias mudanças no MEC geraram alterações nos órgãos operacionais e regulatórios, como o Inep e a Sesu. Com a substituição do ministro Tarso Genro por Fernando Haddad, a partir de 2005, também houve alterações na dinâmica do Sinaes. Em 2007, os dirigentes do Sinaes foram substituídos, e, desde então, o Sinaes vem apresentando problemas de continuidade, o que interfere, inclusive, na finalização do ciclo avaliativo.

Com isso, essas dificuldades de execução efetiva do Sinaes fizeram surgir em 2008 dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira, e que foram criados com base em dados sobre instituições, cursos e estudantes de que o MEC/Inep já dispunha:

1º) Conceito Preliminar de Cursos de Graduação (CPC)

2º) Índice Geral de Cursos da Instituição de Ensino Superior (IGC)

O CPC foi instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, e se apresenta de uma forma desigual para o sistema, conforme modelo do Sinaes.

De acordo com essa portaria, o MEC/Inep estabelece o CPC como referência na renovação das licenças de funcionamento dos cursos de graduação. Ou seja, um instrumento para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso de graduação.

Segundo a nota técnica do MEC/Inep, o CPC é formado pela soma de três variáveis:

1ª) Os insumos utilizados pelo curso

Atribuição de nota de 0 a 5, com peso = 30% do CPC

São insumos:

- 1.1) Infraestrutura e instalações físicas, com peso = 10,2%
- 1.2) Recursos didático-pedagógicos, com peso = 27,1%
- 1.3) Corpo docente, considerando-se a titulação, com peso = 38,9%
- 1.4) Regime de trabalho, com peso = 23,8%

Sendo que, para esses insumos:

- 1.1) nota de 0 e 5 referente à percepção dos estudantes (questionário Enade) relativa às condições de infraestrutura e instalações físicas oferecidas no curso (“nas aulas práticas, os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes”);
- 1.2) nota de 0 e 5 referente à percepção dos estudantes (questionário Enade) relativa aos recursos didático-pedagógicos oferecidos no curso (“os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos”);
- 1.3) nota de 0 e 5 referente ao número de docentes vinculados ao curso, no mínimo doutores, conforme o cadastro docente;

- 1.4) nota de 0 e 5 referente ao número de docentes vinculados ao curso que cumprem regime parcial ou integral (não-horista) na IES, conforme o cadastro docente.

2<sup>a</sup>) O Enade

Atribuição de nota de 0 a 5, com peso = 40% do CPC

3<sup>a</sup>) O Indicador de Diferença de Desempenho do curso (IDD)

Atribuição de nota de 0 a 5, com peso = 30% do CPC

Esse indicador de “diferença entre os desempenhos observado e esperado” é calculado a partir do Enade, e, conforme o MEC/Inep, tem o propósito de levar às IES informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais IES cujos estudantes ingressantes apresentam perfis semelhantes.

Assim, o resultado do CPC é uma nota de 1 a 5 para o curso de graduação, sendo que 5 é atribuído aos “cursos de excelência”, na concepção do MEC/Inep.

Vários especialistas questionam a relevância desse indicador, visando a seu aperfeiçoamento. Críticas são necessárias, pois o CPC, assim como o IDD, é apenas uma estimativa estatística, e como tal não pode ser transposto mecanicamente para indicar o nível de qualidade de um curso de graduação, definindo-se assim seu conceito e estabelecendo-se como única avaliação.

Conforme apresentado na “Nota Técnica do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação – CPC – MEC/Inep”, o Enade é a principal variável que define o CPC do curso, pois responde por 81,2% do CPC (40% Prova Enade + 30% IDD Enade + 11,2% Questionário Enade), enquanto os dados do Cadastro Docente irão contribuir com apenas 18,8% no valor do CPC (30% dos insumos: Corpo docente 38,9% + Regime de trabalho 23,8%).

Como o CPC deriva preponderantemente do conceito do curso no Enade, aquele curso que recebe conceito preliminar 1 ou 2 está automaticamente incluído na relação de cursos que serão avaliados *in loco* pelo MEC/Inep, cuja comissão poderá ratificar o conceito ou até mesmo alterá-lo para mais ou para menos. O curso com CPC igual ou maior que 3 poderá optar por não receber avaliadores e ratificar o CPC obtido. Portanto, mesmo sendo medíocre, o curso com CPC igual ou maior que 3 está dispensado de avaliação e se

firmará como curso “que atende plenamente aos critérios de qualidade para funcionar”. Ainda segundo o MEC/Inep, a adoção do CPC possibilita a redução de avaliações *in loco*. Com o CPC, as atuais 3.000 visitas por ano cairão para 1.800.

Assim, é evidente que a adoção do CPC, fortemente centrada no Enade, procura atenuar, de forma enviesada, as deficiências na gestão do Sinaes, um sistema de grande porte que, conforme indica o Censo da Educação Superior de 2007, possui 2.281 IES, 23.488 cursos de graduação, 5.250.147 matrículas, 1.784.480 ingressos, 786.611 concluintes e 317.041 docentes.

Agravando a situação, a proporção de brasileiros cursando graduação é uma dos menores do mundo (12%), enquanto a Coreia do Sul apresenta 89%. Assim, no Brasil, pelo menos 7 milhões de pessoas poderiam estar cursando uma graduação, e ainda não estão.

A questão fundamental é: O Enade é suficiente para avaliar os cursos de graduação?

TABELA 13 - Distribuição do CPC no Brasil em 2007

CPC	nº cursos	Percentual (%)	% Acumulado
1	24	0,7	0,7
2	484	14,9	15,7
3	1.086	33,5	49,2
4	386	11,9	61,2
5	48	1,4	62,6
SC	1.210	37,4	100,0
Total	3.238	100	-

Fonte: MEC/Inep – Conceito Preliminar de Cursos de Graduação – CPC – Nota Técnica

Conforme essa fonte, entre os 3.238 cursos participantes do Enade em 2007, 37,4% (1.210) não apresentam CPC, pelas seguintes razões:

- a) 1.110 cursos (91,7%) não apresentam Conceito Enade (cursos novos que ainda não têm concluintes participando do Enade ou cursos que tiveram apenas um ingressante e/ou um concluinte participando do Enade);
- b) 63 cursos (5,2%) devido ao filtro de participação (decidiu-se também nas reuniões com a Conaes não calcular o CPC para os cursos cujo número de participantes no Enade e/ou número de respondentes do questionário socioeconômico fosse inferior a cinco);

- c) 13 cursos (1,0%) não têm registro no ‘cadastro de docentes’ 2006 e/ou 2007;
- d) 16 cursos (1,3%) não apresentam qualquer informação no questionário socioeconômico do Enade (nenhum estudante respondeu, apesar da participação no Enade);
- e) 8 cursos (0,6%) têm falta de informação em mais de um componente do termo de ‘insumo’ do CPC.

O IGC foi instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, afere a qualidade geral da IES, levando em conta a graduação e a pós-graduação, para conferir um conceito geral. O resultado final, divulgado anualmente pelo Inep, gera uma nota de 0 a 500, que é enquadrada em faixas de 1 a 5, o que possibilita a formação de *ranking* para indicar em que lugar se situa a IES, inclusive sendo utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Segundo essa Portaria, o IGC é calculado com base nos seguintes dados:

- a) a média ponderada dos *Conceitos Preliminares de Cursos* (CPC), sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes;
- b) a média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela Capes, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes.

### 3.3.5.2.2 A Avaliação pelo sistema da Capes

Conforme registra Velloso (2003), a pós-graduação brasileira, formalmente instituída em meados dos anos sessenta, iniciou com 38 cursos, sendo 11 doutorados (em Biologia, Física, Matemática e Química) e 27 mestrados distribuídos entre todas as áreas do conhecimento. Ao longo dessas décadas, a pós-graduação brasileira passou por grande expansão, sendo consolidada e ampliada na década de noventa.

Assim, conforme a legislação brasileira, os programas de pós-graduação são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde o seu início, vem desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, através de uma ação do governo brasileiro como “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, a Capes tinha como objetivo inicial "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

Atualmente, as atividades da Capes centram-se em quatro grupos de ações e programas:

- avaliar a pós-graduação *stricto sensu*;
- promover o acesso e divulgação da produção científica;
- investir na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e
- promover a cooperação científica internacional.

Com esses conjuntos de ações e programas, a Capes tem contribuído de forma estratégica para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-graduação, e, por meio de seu sistema de avaliação, que evolui continuamente, induz a comunidade universitária a buscar um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais.

Com base em seu Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010, verifica-se que a Capes procura incorporar o princípio de que o sistema educacional é um fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil, representando uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

Também com base nos resultados dessas avaliações de programas de pós-graduação das IES, a Capes formula políticas educacionais, planeja e dimensiona as ações de fomento através de bolsas de estudo, auxílios, apoios.

Operacionalmente, essas avaliações periódicas de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES são realizadas por comissões de professores e pesquisadores com experiência na formação de mestres e doutores, com base em critérios de análise das propostas e objetivos do programa avaliado; a infraestrutura para pesquisa; a qualificação do corpo docente e a produção científica e intelectual, tanto dos professores quanto de estudantes e egressos.

Não obstante ser um modelo de avaliação que prioriza o controle e o produto (DIAS SOBRINHO, 2002), e muito embora só tenha surgido em 1976, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação da Capes é reconhecido pela comunidade universitária como um dos mais avançados do mundo e que vem cumprindo a missão de desenvolver a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica no Brasil, por meio dos seguintes objetivos:

- *estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;*
- *fundamentar, nos termos da legislação vigente, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo MEC;*
- *impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;*
- *contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e os pontos fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;*
- *contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;*
- *dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;*

- *oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.*

Conforme enunciado pela Capes, seu sistema de avaliação abrange dois macroprocessos, conduzidos por comissões de consultores de alto nível, vinculadas a instituições de diferentes regiões do Brasil:

- Avaliação dos Programas de Pós-graduação;
- Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação.

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Após criteriosa análise das dimensões do programa de pós-graduação pela comissão avaliadora, cada programa recebe uma nota, numa escala de 1 a 7, que fundamenta a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.

A Capes divulga apenas a relação de programas que obtêm conceito igual ou superior a 3, o mínimo admitido para o reconhecimento do programa pelo MEC, enquanto que programas com conceito 7 são reconhecidos pela comunidade internacional e revelam alta capacidade de gerar novos núcleos de pesquisa.

A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação é parte do processo para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Nesse processo, a Capes verifica a qualidade das propostas dos programas, e se atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação, encaminhando sua avaliação para fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de tais programas e sua incorporação ao SNPG.



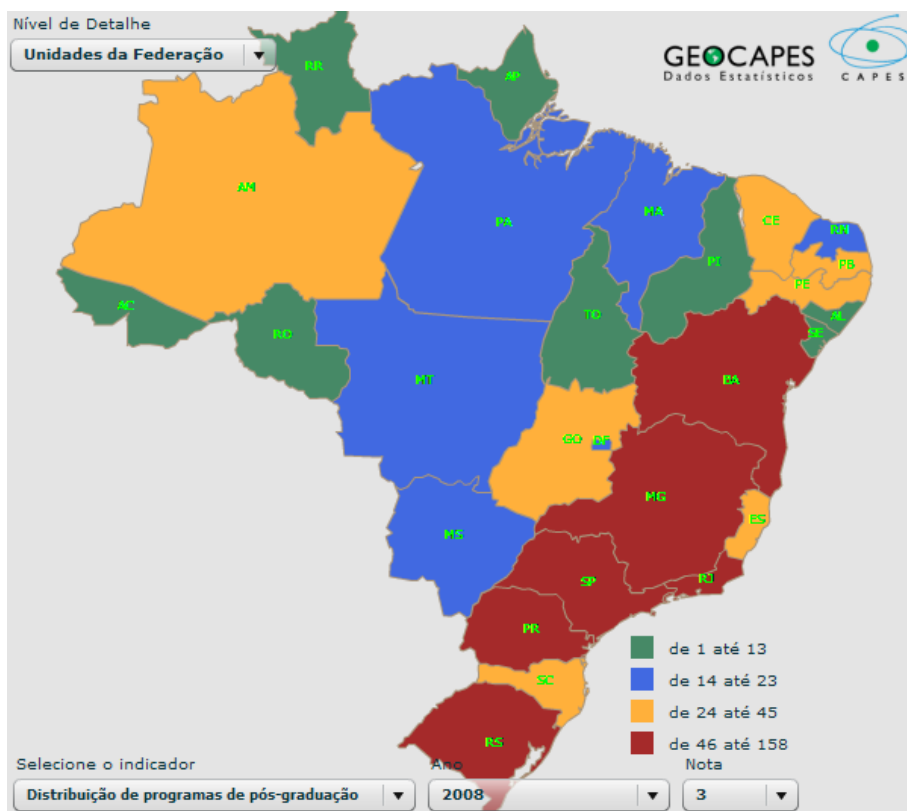


FIGURA 30 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 3

Destaque-se a alta concentração de programas de pós-graduação com nota 3 no eixo Sudeste-Sul e o baixo índice nos Estados das demais regiões.

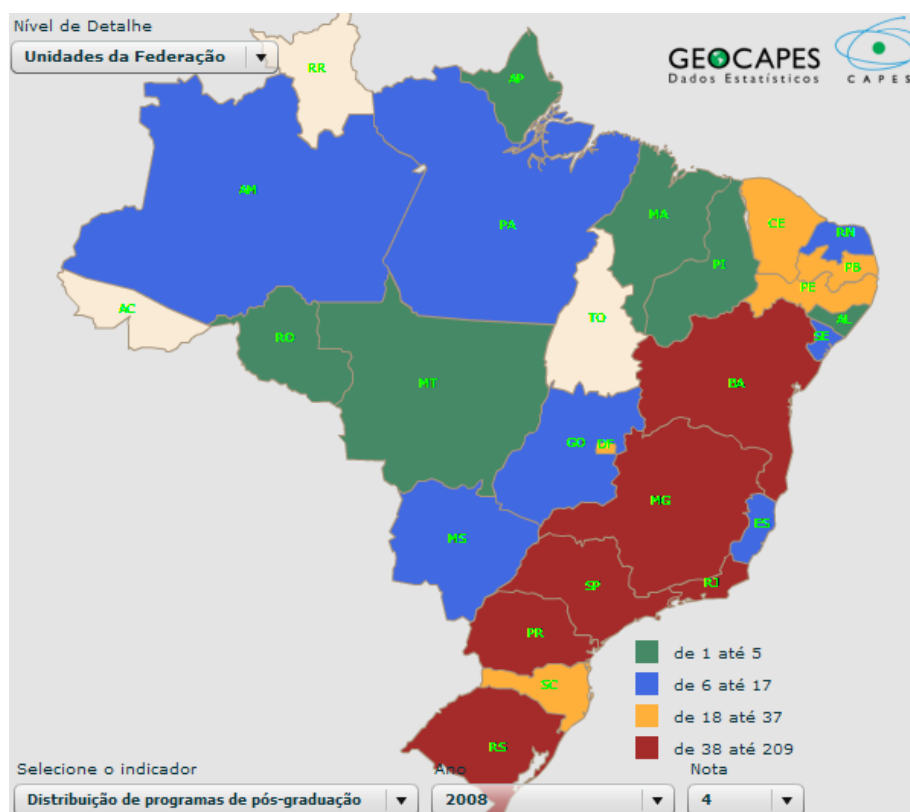


FIGURA 31 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 4

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se a alta concentração de programas de pós-graduação com nota 4 no eixo Sudeste-Sul e na Bahia e o baixo índice nos demais Estados, não se registrando nenhum no Acre, em Roraima e no Tocantins.

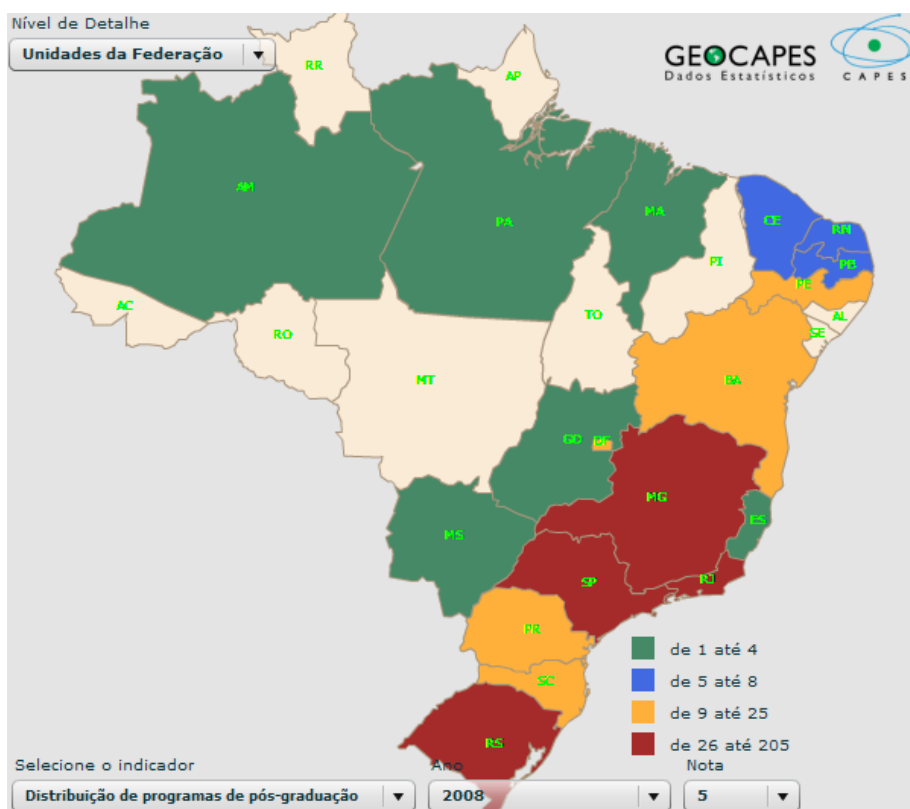


FIGURA 32 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 5

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se a alta concentração de programas de pós-graduação com nota 5 em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo e o baixo índice nos demais Estados, não se registrando nenhum no Acre, em Alagoas, no Amapá, no Mato Grosso, no Piauí, em Rondônia, em Roraima, em Sergipe e no Tocantins.

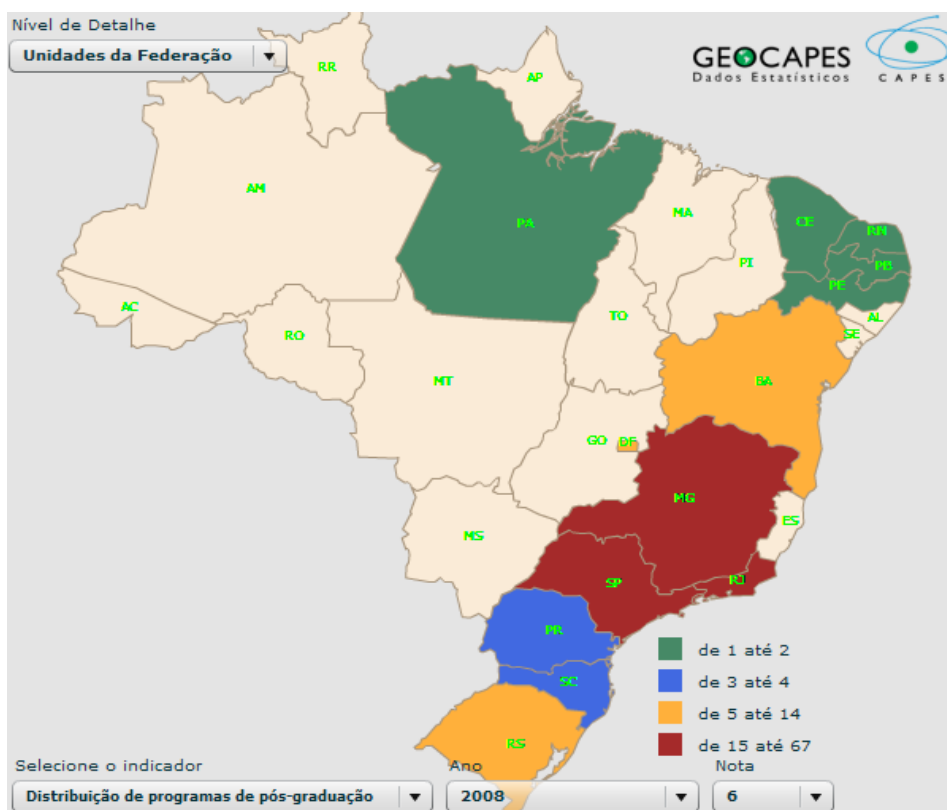


FIGURA 33 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 6

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se a alta concentração de programas de pós-graduação com nota 6 em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo e o baixo índice nos demais Estados.

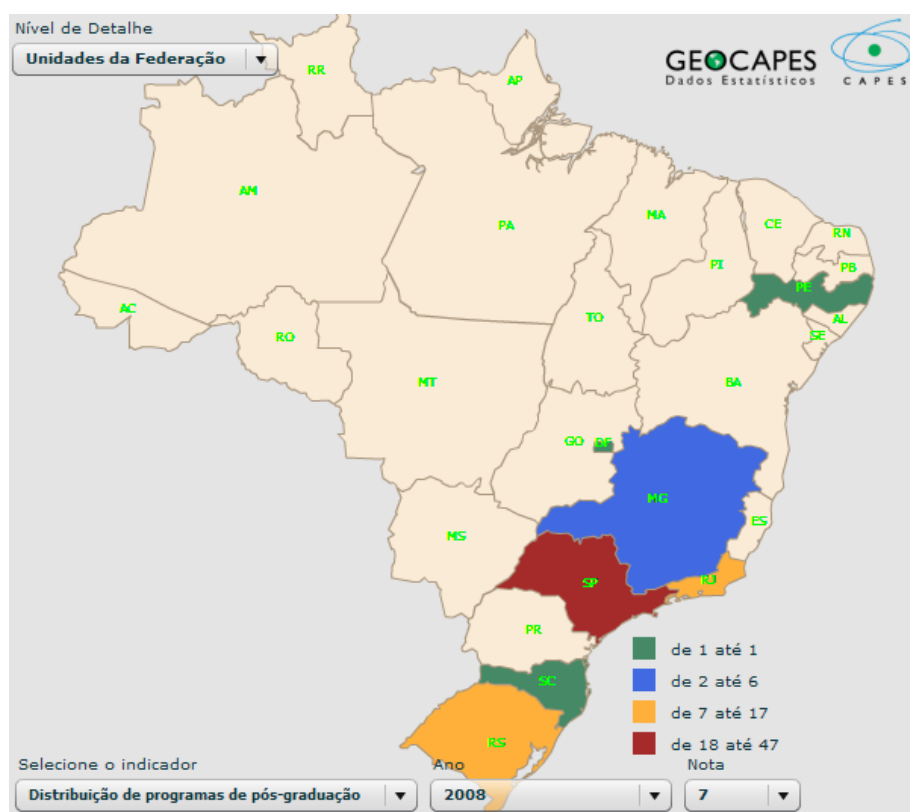


FIGURA 34 - Distribuição de programas de pós-graduação – Brasil 2008 – NOTA 7

Fonte: Capes/GeoCapes.

Destaque-se a alta concentração de programas de pós-graduação com nota 7 em São Paulo e o baixo índice nos demais Estados, sendo que no Nordeste apenas Pernambuco possui um programa com essa avaliação.

### 3.3.5.3 Considerações sobre a educação brasileira

Universidade é uma dessas palavras cujo campo de significação é aparentemente simples, mas que também pode trazer bastante complexidade. Uma semântica dilatada e em disputa. Para melhor compreender essa instituição, como até aqui se produziu, ajuda muito o recurso a pensar em um feixe de sentidos, que tecem combinações e diferenciações. Como toda instituição social, é historicamente atravessada por contradições e disputas ideológicas e políticas. As relações de forças, que disputam a hegemonia e a direção de concepções, determinam as mudanças que essa instituição vai adquirindo ao longo dos tempos e dos diversos lugares. É uma instituição produzida pela sociedade e como tal resulta de um conjunto de relações contraditórias e moventes que constituem a vida social e a história. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15)

Ao situar-se a educação brasileira em perspectiva ao longo de vários governos, conforme Dias Sobrinho (2002, p. 79), é possível observar que, com frequência, nos planos educacionais e nos sistemas avaliativos, métodos e modelos são adotados sem as devidas justificativas teóricas, de modo inconsistente e sem um sistema que assegure a continuidade do processo avaliativo. Nessa linha, observa-se que a adoção de indicadores como “Conceito Preliminar de Curso – CPC” e “Índice Geral de Cursos da IES – IGC” não seguem uma abordagem sistêmica, comprometendo a continuidade e o desenvolvimento do Sinaes<sup>59</sup>, atualmente em vigor no país e que foi estabelecido por lei.

No que diz respeito ao Sinaes, há, no entanto, uma “zona de penumbra” dentro da qual não é possível estabelecer uma única função desse sistema, pois opera ora como instrumento de regulação dos agentes e dos seus processos, realizando a função de vigilância e ordenamento do Estado no qual as instituições de ensino superior (IES) são supervisionadas quanto às condições mínimas requeridas para a realização de suas finalidades e objetivos, devendo cumprir as normas fixadas; ora como instrumento de avaliação, realizando a função de análise da materialização do compromisso social das IES, que implica o compromisso social da formação, a “valores do âmbito público”, à “prática social de interesse da sociedade em geral” (DIAS SOBRINHO, 2002).

---

<sup>59</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado no Brasil pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estrutura-se em três fundamentais subsistemas: 1<sup>o</sup>) A avaliação das instituições; 2<sup>o</sup>) A avaliação dos cursos e, 3<sup>o</sup>) A avaliação de desempenho dos estudantes. Considerando esses três subsistemas, o Sinaes organiza-se em dez dimensões, que podem ser classificadas em categorias como: de Políticas; de Gestão e apoio e; de Instituição e sociedade.

Com essa “zona gris” ativada e potencializada por uma incapacidade de compreensão teórica e epistemológica sobre a Universidade e o fenômeno *desenvolvimento institucional*, a balança pende para a regulação, provocando a imediata reação contrária, com base na autonomia, no caso das universidades públicas.

Pela análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de algumas universidades, também é possível constatar que ainda não há a incorporação da concepção de “pertinência social” nos modelos, processos e instrumentos de avaliação e de planejamento. Tal concepção, formulada por Dias Sobrinho (2004), é a relação entre o projeto institucional (a Universidade) e as necessidades científicas e sociais (da sociedade).

Portanto, como pensar o desenvolvimento institucional da Universidade, se não há a compreensão sobre a sua efetiva “pertinência social”? E, então, que objetivos institucionais orientam a Universidade em direção a essa pertinência social?

Ademais, como promover o desenvolvimento institucional, quando ainda se pensa que avaliar é fazer “pesquisa de satisfação” no corpo social da instituição?

Há mais de cinco anos do surgimento do Sinaes, não há dúvida quanto à necessidade de a Universidade superar a sua visão fragmentada, pontual e desarticulada, tanto da avaliação quanto do planejamento institucional, pois a avaliação institucional é “um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 2).

Assim, uma análise da evolução da educação superior brasileira suscita incertezas críticas quanto a um cenário prospectivo, pois ainda não há sinais que possam orientar respostas para as seguintes questões:

- Qual será a política de educação superior predominante no Brasil até 2025?
- Qual a intensidade e natureza de sua regulação?
- Como evoluirá o perfil da demanda por educação superior?
- Qual será o perfil da oferta e como evoluirá o ambiente econômico, social e tecnológico?
- Como será solucionado o aparente dilema expansão *versus* qualidade?
- Como será conduzida a questão do financiamento do sistema?

- Como operacionalizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão?
- A missão da Universidade (ainda) será pertinente em 2025?

Embora o presente estudo não se proponha responder essas questões, por ora, pretende subsidiar as possibilidades de explorá-las, indicando-as como incertezas críticas que precisam ser superadas, para o desenvolvimento da Universidade, do sistema educacional e da sociedade.

### 3.4 SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE E SUA (IM)PERTINÊNCIA

Refletir sobre a Universidade e sobre o seu desenvolvimento institucional num país em que a sociedade ainda sofre os efeitos do atraso de seu desenvolvimento social e econômico, à primeira vista parece tarefa irracional, despropositada e mesmo utópica. Uma possível utopia que, mal direcionada, certamente tem levado à barbárie da expansão quantitativa sem a mínima qualidade e pertinência social do sistema e das suas instituições de ensino superior. Essa barbárie, simultânea e alternadamente, tem procurado, na educação, a igualdade da utopia socialista com a liberdade da utopia capitalista.

Além das várias doutrinas e perspectivas a considerar, a enorme complexidade dessa tarefa reflexiva não estimula a crença na possibilidade de realizá-la de forma sistematizada, com razoável perenidade. Entretanto, é necessário buscar a plausibilidade e a coerência, a fim de se poder superar tal desafio.

Mesmo atualmente, com a abundante produção científica sobre a Universidade, são raros aqueles estudos e reflexões que possibilitam uma completa compreensão do conjunto “Sociedade – Sistema Educacional – Universidade”. Assim, entende-se não ser possível tratar da educação superior sem compreender o sentido e a dinâmica da Universidade e da sociedade em que se insere.

Na premissa de que a complexidade da Universidade (técnica, científica e humana) não é a sua propriedade ou característica, mas sim o caráter metodológico em seu estudo, compreende-se que qualquer estratégia para promover o desenvolvimento institucional da Universidade implica a adoção de um quadro de referência e seu respectivo



sistema de análise que possibilitem avaliar as suas dimensões essenciais e as relações entre elas, além de sua interação com a sociedade. Nesse sistema de análise, os aspectos do processo histórico de desenvolvimento institucional devem revelar as suas contradições e desafios, como destaca Filho (2008, p. 1):

Em certos momentos, haverá contradição entre o espírito burocrático do serviço público e o "ethos" da Universidade: impessoalidade pode rejeitar talento e pluralidade; legalidade pode reprimir criatividade; economicidade pode comprometer estética e cientificidade; eficiência pode prejudicar excelência.

Também considerada “espaço de tomada de decisões formativas”<sup>60</sup> (ZABALZA, 2004, p. 9), a Universidade faz parte de um sistema aberto em que se articulam diversas dimensões, agentes, condições, recursos, fontes de pressão e outros elementos.

A análise de indicadores e de cenários para a educação superior no Brasil e no mundo possibilita apresentar um contexto em que se situa a Universidade como esse “espaço de tomada de decisões formativas”, e, assim, tentar compreender melhor a Universidade, intencionando responder uma questão central desta pesquisa neste estudo: Que concepções, manifestas em sua missão, caracterizam a Universidade brasileira, de forma que possam orientar o seu desenvolvimento institucional?

É um risco desmedido propor qualquer solução, por concepções e modelos, na perspectiva de servir como instrumentos para generalizações, em realidades tão complexas como é o caso da Universidade no sistema educacional brasileiro. O que se propõe com as concepções e o modelo apresentado, embora não tragam conclusões gerais sobre os desafios e os sentidos do desenvolvimento institucional de universidades, procura representar abstrações como pontos de partida, e não de chegada, para reflexões sobre tema e objeto complexos, traçando possibilidades e um esboço de contexto preocupante sobre a incapacidade de institucionalização da educação superior brasileira, que, pelos problemas já citados, entre outros fatores, tende a ampliar essa incapacidade.

Entender a educação como mero serviço é simplificar demais, devido às dificuldades de diálogo sobre esse sistema (como em mera qualificação de setor econômico), numa perspectiva histórica de desenvolvimento do homem, da sua cultura e da sociedade.

---

<sup>60</sup> Formativa no sentido de que, de forma participativa e compartilhada, cria condições para a aprendizagem mútua dos sujeitos do sistema educacional, promovendo o diálogo e a tomada de consciência individual e coletiva.

Homem e sociedade que, quanto mais evoluem, mais produzem conhecimentos, técnicas, ciências e tecnologias, dando-se conta da complexidade do mundo e de seus problemas.

Como a ciência, efetivamente, esta pesquisa apresenta concepções por aproximação, podendo, assim, ser melhorada e aperfeiçoada em estudos e críticas futuros.

Mas antes que o discurso da crise anuncie o fim da Universidade, como em diversas expressões que denunciam ameaças, como, por exemplo, “em ruínas”, “Babel”, “sitiada”, “na encruzilhada”, “desconstruída” ou “na penumbra”, para o advento de uma nova, mais aperfeiçoada, isso apenas evidencia a sua importância para o desenvolvimento humano, na única forma de organização que lhe garante a existência (a social) e a sobrevivência (a democrática), numa história que está apenas começando.

Traçando uma visão panorâmica do Sistema Educacional Superior Brasileiro (cfe. Fig. 24), destacam-se as IES, e, com base no Censo da Educação Brasileira de 2008 (INEP/MEC, 2008), apresenta-se uma síntese do cenário no qual se insere a Universidade e a sua representatividade em relação às demais IES.

Destaque-se, nesse modelo representativo do Sistema de Educação Superior Brasileiro (cfe. Fig. 24), a complexidade de interfaces e interações necessárias para que a IES se institua e funcione como sistema aberto, articulada com o Estado, com a sociedade e com os demais sistemas econômicos, sociais e políticos. Assim, qualquer reflexão sobre a educação superior deverá ir além de considerar a Universidade no sentido estrito de uma “organização” ou entidade jurídica, com prerrogativas e características distintas das demais organizações educacionais que ofertam esse nível de ensino.

Alguns indicadores quantitativos do Censo da Educação Superior evidenciam o cenário brasileiro em 2008:

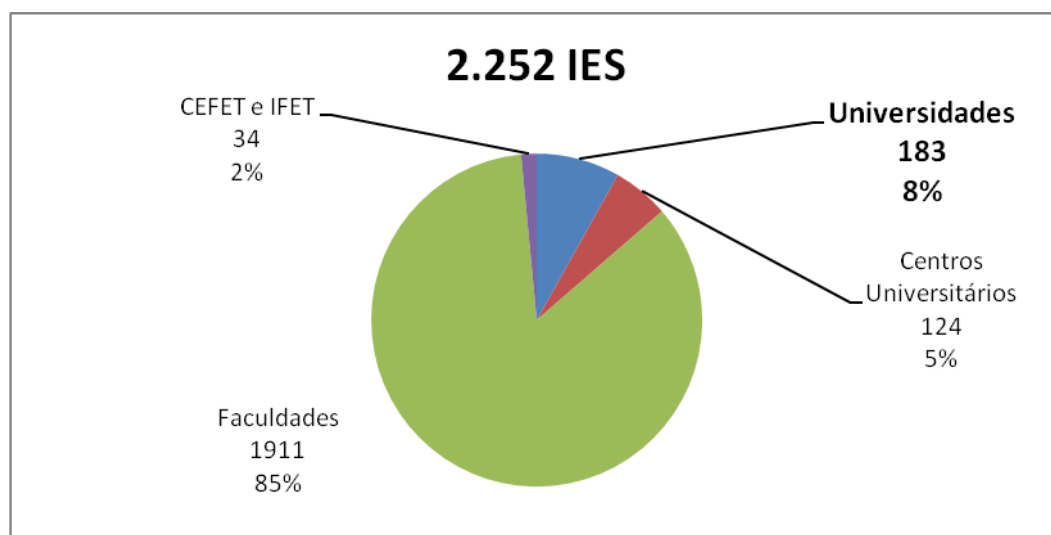


GRÁFICO 3.14 - Quantidade e porcent. de IES por organização acad. no Brasil em 2008.

Fonte: INEP/MEC (2008).

Apenas 8% de representatividade quantitativa de universidades no universo de IES.

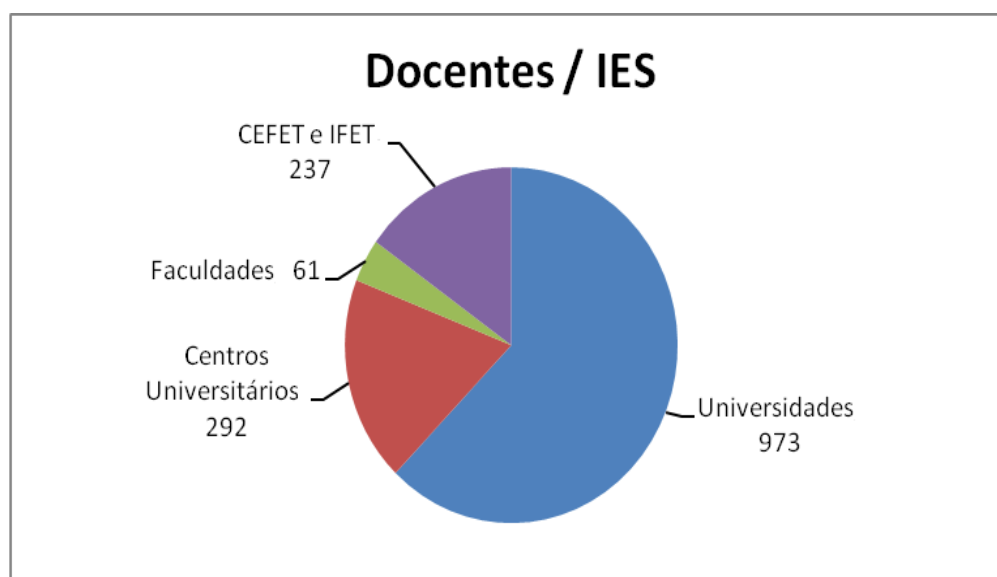


GRÁFICO 3.15 - Quant. média de docentes por organização acad. no Brasil em 2008.

Fonte: INEP/MEC (2008).

Não obstante apenas 8% de representatividade quantitativa de universidades no universo de IES, as universidades apresentam maior quantidade média de docentes.

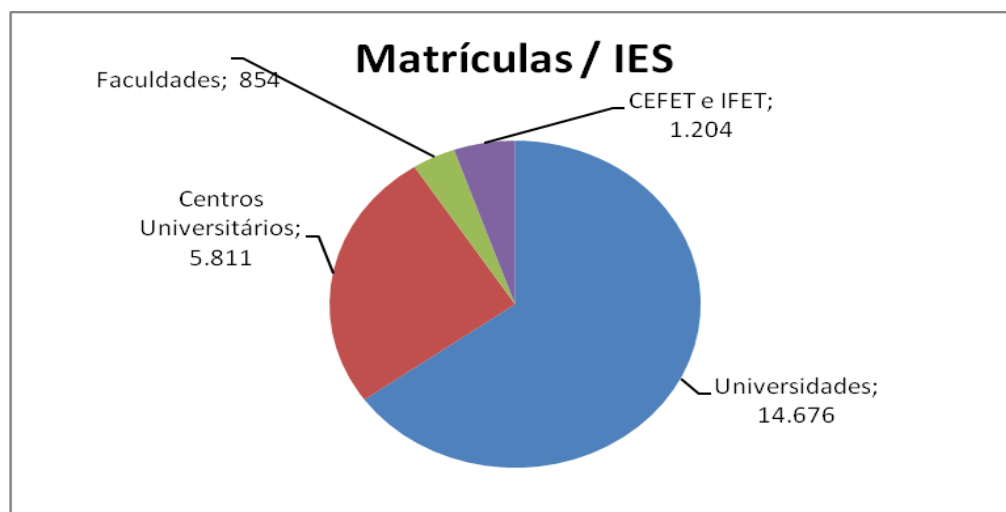


GRÁFICO 3.16 - Quant. média de matrículas por organização acad. no Brasil em 2008.

Fonte: INEP/MEC (2008).

A Universidade apresenta maior quantidade média de matrículas.

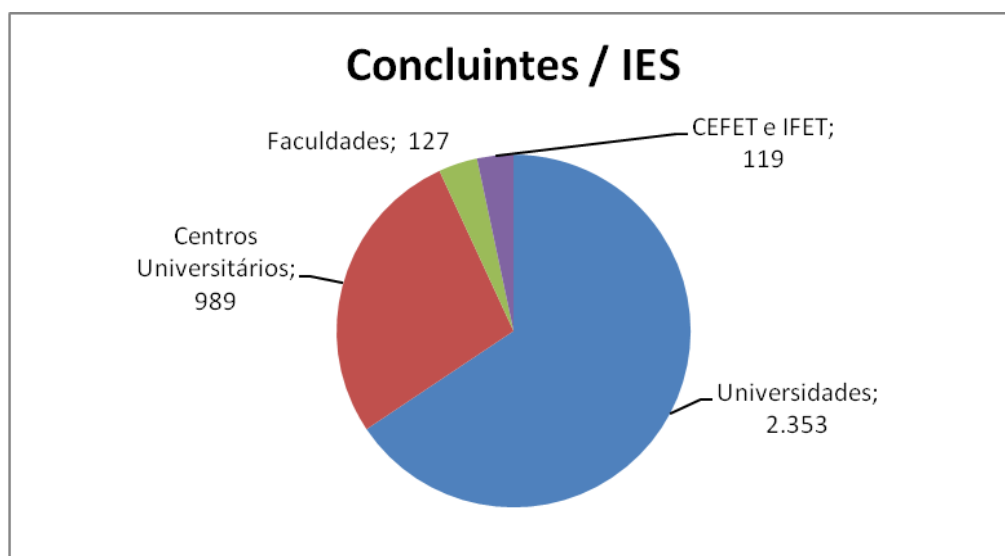


GRÁFICO 3.17 - Quant. média de concluintes por Organização Acad. no Brasil em 2008.

Fonte: INEP/MEC (2008).

A Universidade apresenta maior quantidade média de concluintes.

Assim, trata-se de situar a Universidade brasileira contemporânea no contexto do Sistema de Educação Superior do Brasil, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) que, gozando de autonomia, se caracteriza pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas quais, em cujas atividades de ensino sejam contemplados programas de mestrado ou doutorado (*stricto sensu*). Com produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de problemas e temas científicos, culturais, regionais e nacionais, por exigência do MEC, a Universidade deve possuir no mínimo um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e, também, um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Com essa configuração, exigências iniciais e com base no Censo da Educação Superior de 2008 (INEP/MEC, 2008), verifica-se a existência de 183 universidades, num universo de 2.252 IES públicas (federais, estaduais ou municipais) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas), significando, assim, que atualmente no Brasil as universidades representam apenas 8,1% das IES.

Outra evidência demonstrada pelo Censo da Educação Superior de 2008 (INEP/MEC, 2008) é que, nessa porção de 8,1% de universidades no total de IES, a Universidade está mais presente no interior do país (6,7%) do que nas capitais (3,8%). Essa simples evidência quantitativa possibilita inferir sobre a imensa capacidade do sistema educacional brasileiro como estratégia de despolarizar o desenvolvimento regional, ainda muito concentrado nas capitais dos Estados, especialmente nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Nesse contexto em que se insere a Universidade, é necessário compreender que problemas históricos no Brasil não estão ligados somente à economia, à política e às relações sociais, mas também à educação, que tem na Universidade o seu espaço e o seu tempo de ação e transformação do projeto humano e social desejado.

Para que avance com essa intencionalidade, a Universidade precisa incorporar à sua linguagem institucional, aos seus discursos e práticas, a concepção de “pertinência social” (DIAS SOBRINHO, 2002), pois, somente por meio da formação educativa ofertada, da produção filosófica, científica, artística e tecnológica desenvolvida, que atendam ao que a sociedade espera, precisa, deseja e tem direito a receber de uma Universidade, é que ela será capaz de evidenciar a sua efetiva pertinência social.

Para que essa concepção se manifeste na prática cotidiana, há que se conceber na Universidade a educação superior em função de seu lugar e papel na sociedade; de sua

missão institucional voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão; de seus vínculos com o mundo do trabalho e a profissionalização; de sua autonomia e relações com o Estado; das fontes de financiamento que garantam a sua sustentabilidade e execução de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na perspectiva de realizar a proposta de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI); de suas interações com outros níveis e métodos educacionais.

Na compreensão de que a missão da Universidade, além de servir de critério geral para subsidiar decisões estratégicas e definir objetivos institucionais, pretende comunicar o que ela é, sua razão de ser e como justifica a sua existência, foram analisadas as missões de 64 universidades, ou seja, 35% do universo de 183 universidades brasileiras, adotando-se como fontes de registro das missões seus PDIs, disponíveis em *sites* institucionais ou mediante consultas diretas às universidades, conforme demonstrado na Tabela 8.

TABELA 14 - Total de Instituições de Educação Superior e Universidades, Qtd e % de Missões Pesquisadas segundo a Região e a Categoria Administrativa da IES – 2008

Região / Categoria Administrativa	Total Geral	Universidades	Univ. % Reg / BR	Univ. % Reg.	Missões Qtde	%Br	%Reg
<b>Brasil</b>	2.252	183		100,0%			
Pública	236	97		53,0%	64	100%	35%
Federal	93	55		30,1%			
Estadual	82	36		19,7%			
Municipal	61	6		3,3%			
Privada	2.016	86		47,0%			
Particular	1.579	29		15,8%			
Comun/Confes/Filar	437	57		31,1%			
<b>Norte</b>	139	13	7,1%	100,0%	10	16%	77%
Pública	18	12	12,4%	92,3%			
Federal	13	8	14,5%	61,5%			
Estadual	4	4	11,1%	30,8%			
Municipal	1	.	0,0%	0,0%			
Privada	121	1	1,2%	7,7%			
Particular	103	1	3,4%	7,7%			
Comun/Confes/Filar	18	.	0,0%	0,0%			
<b>Nordeste</b>	432	35	19,1%	100,0%	16	25%	46%
Pública	59	29	29,9%	82,9%			
Federal	24	14	25,5%	40,0%			
Estadual	16	15	41,7%	42,9%			
Municipal	19	.	0,0%	0,0%			
Privada	373	6	7,0%	17,1%			
Particular	323	3	10,3%	8,6%			
Comun/Confes/Filar	50	3	5,3%	8,6%			
<b>Sudeste</b>	1.069	80	43,7%	100,0%	21	33%	26%
Pública	104	28	28,9%	35,0%			
Federal	34	19	34,5%	23,8%			
Estadual	39	7	19,4%	8,8%			
Municipal	31	2	33,3%	2,5%			
Privada	965	52	60,5%	65,0%			
Particular	709	18	62,1%	22,5%			
Comun/Confes/Filar	256	34	59,6%	42,5%			
<b>Sul</b>	370	41	22,4%	100,0%	10	16%	24%
Pública	39	19	19,6%	46,3%			
Federal	14	9	16,4%	22,0%			
Estadual	19	7	19,4%	17,1%			
Municipal	6	3	50,0%	7,3%			
Privada	331	22	25,6%	53,7%			
Particular	245	5	17,2%	12,2%			
Comun/Confes/Filar	86	17	29,8%	41,5%			
<b>Centro-Oeste</b>	242	14	7,7%	100,0%	7	11%	50%
Pública	16	9	9,3%	64,3%			
Federal	8	5	9,1%	35,7%			
Estadual	4	3	8,3%	21,4%			
Municipal	4	1	16,7%	7,1%			
Privada	226	5	5,8%	35,7%			
Particular	199	2	6,9%	14,3%			
Comun/Confes/Filar	27	3	5,3%	21,4%			

Fonte: MEC/INEP (2008)



Ao longo do levantamento para esta pesquisa, procurou-se coletar o quantitativo máximo de missões das universidades, de tal forma que, por região geográfica, o mínimo admissível de cada extrato da amostra fosse 10% das universidades existentes.

Assim, para a análise das missões da Universidade brasileira, a partir do Censo da Educação Superior 2008 do MEC/Inep, adotou-se a amostragem aleatória simples, sem reposição, como critério para escolha das universidades. Com base nesse método estatístico, foram selecionadas aleatoriamente 64 universidades, do universo das 183 IES classificadas como universidades (organização acadêmica), presentes em todas as Unidades da Federação, tanto na capital quanto no interior (localizações) e de todas as categorias administrativas (pública [federal, estadual e municipal] e privada [particular, comunitária, confessional, filantrópica]) e que disponibilizassem suas missões nas fontes de registro já citadas.

Como resultado da organização dessa amostra, obteve-se 35% de representatividade no âmbito nacional, com um mínimo de 11% na região Centro-Oeste e o máximo de 21% na região Sudeste.

Apresentando as universidades e missões analisadas (Anexo 4), procurou-se observar se, através do que enunciam, há um ideário estruturante para a sua pertinência social. Assim, como enunciado explícito dos sujeitos da Universidade sobre a Universidade, a missão é uma declaração sobre o que ela é, e sobre a sua razão de ser, servindo de critério geral para subsidiar decisões estratégicas e a formulação de objetivos institucionais. Considerando essa definição de missão aplicada à Universidade, a pesquisa identificou os principais referentes, enquanto elementos, funções ou estruturas, presentes na missão da Universidade brasileira contemporânea, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) aplicada como ferramenta de análise das comunicações, na seguinte estrutura de enunciado da missão:

Para ser uma Universidade e para justificar sua existência:

- a. O que propõe ou oferece? (A – Proposta)
- b. Com quais objetivos ou propósitos? (B – Propósito)

Segundo Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Do ponto de vista analítico instrumental, esse conceito foi fundamental para a compreensão dos conceitos presentes nas missões das universidades brasileiras selecionadas, possibilitando as compreensões relatadas a seguir.

Identificados os elementos mais frequentemente referenciados na missão, estes foram agrupados em duplas de conceitos correlatos em vinte categorias de análise, inferindo-se sobre as características da concepção institucional da Universidade brasileira contemporânea, com base na análise de sua missão, identificando-se referenciais para avaliação e para o planejamento do seu desenvolvimento. Das 20 categorias conceituais relacionadas na Tabela 15, foram destacadas as três mais frequentes na missão, quanto a Proposta (A) e Propósito (B).

Para ser uma Universidade e para justificar sua existência:

- a. O que propõe ou oferece? (A – Proposta)
  - 1<sup>a</sup>) ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
  - 2<sup>a</sup>) SABER & CONHECIMENTO
  - 3<sup>a</sup>) FORMAÇÃO HUMANÍSTICA & PROFISSIONAL
  
- b. Com quais objetivos ou propósitos? (B – Propósito)
  - 1<sup>a</sup>) DESENVOLVIMENTO & PROGRESSO
  - 2<sup>a</sup>) SOCIEDADE & COMUNIDADE
  - 3<sup>a</sup>) INCLUSÃO SOCIAL & CIDADANIA

Portanto, assumindo a concepção de pertinência social da Universidade, a melhor missão seria aquela que enunciasse uma proposta clara, capaz de atender aos anseios e necessidades da sociedade, promovendo o seu desenvolvimento. Como evidência disso, vale observar que o conceito mais invocado nas missões de determinada região é o menos presente

nessa região, justificando-se, portanto, como o mais requerido.

TABELA 15 – Universidades e os conceitos em suas missões

No.	CONCEITOS NAS MISSÕES	BRASIL		NORTE		NORDESTE		C-OESTE		SUDESTE		SUL	
		A PROPOSTA	B PROPÓSITO	A PROPOSTA	B PROPÓSITO	A PROPOSTA	B PROPÓSITO	A PROPOSTA	B PROPÓSITO	A PROPOSTA	B PROPÓSITO	A PROPOSTA	B PROPÓSITO
1	INSTITUIÇÃO & UNIVERSIDADE	8	5	1	1	3	2	0	0	2	2	2	0
2	DESENVOLVIMENTO & PROGRESSO	3	38	0	5	0	12	1	5	1	12	1	4
3	ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	40	2	6	1	6	1	6	0	14	0	8	0
4	AVALIAÇÃO & PLANEJAMENTO	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
5	SOCIEDADE & COMUNIDADE	1	29	0	1	0	5	0	5	0	12	1	6
6	DEMOCRACIA & JUSTIÇA SOCIAL	2	8	0	1	1	2	0	0	0	3	1	2
7	ÉTICA & RESPONSABILIDADE SOCIAL	11	8	1	0	2	1	1	1	7	4	0	2
8	INCLUSÃO SOCIAL & CIDADANIA	2	20	0	4	1	5	0	1	1	6	0	4
9	SABER & CONHECIMENTO	34	5	7	2	11	1	5	0	8	2	3	0
10	CULTURA & ARTES	5	4	1	1	1	1	1	0	2	2	0	0
11	CIÊNCIA & TECNOLOGIA	7	3	1	0	1	2	1	0	3	1	1	0
12	EDUCAÇÃO & ENSINO	7	3	2	1	1	1	1	0	1	1	2	0
13	BEM-ESTAR & QUALIDADE DE VIDA	0	10	0	4	0	1	0	0	0	3	0	2
14	SAÚDE & ESPORTES	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15	FORMAÇÃO HUMANÍSTICA & PROFISSIONAL	33	12	7	0	7	2	1	3	10	5	8	2
16	PROFESSORES & ESTUDANTES	1	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0
17	INTERDISCIPLINARIEDADE & TRANSDISC.	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
18	ESTADO & MANTENEDOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	INFRAESTRUTURA & RECURSOS	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	SISTEMA PRODUTIVO & EMPRESAS	3	5	0	1	1	1	0	0	2	2	0	1

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa.

A Tabela 15 apresenta as 20 categorias conceituais presentes nas missões das universidades brasileiras participantes da amostra da pesquisa, indicando as três mais frequentes (destaque na cor cinza) e que ocorrem enquanto Proposta (A) ou enquanto Propósito (B), no Brasil e por região. Também, na análise das missões das universidades pesquisadas, foi possível observar que há missões construídas de forma confusa; ora como princípio, ora como visão, ou como objetivo institucional. Independentemente dessa constatação, o mais importante é saber: Como se deu o processo em que essas missões foram formuladas e o que as legitima diante da sociedade?

### 3.3.7 Considerações Finais

Historicamente, é possível observar que as ciências têm indicado que pelo menos um de seus principais objetivos é tentar explicar cada aspecto da natureza e do homem em termos de teorias e das suas leis. Ao longo dos séculos, das descobertas e teorias sobre o homem e a natureza, a ciência tem constatado que ambos são mais do que a soma de suas partes. Verifica-se também que em todas as áreas, e no necessário exercício da abstração, cientistas têm adotado modelos e concepções reducionistas, como instrumentos científicos usados há séculos, sustentando que tudo pode ser compreendido ao se conhecer as suas partes. Precisamente porque homem e natureza são mais do que a soma de suas partes, é que se descobre que, nessa relação, algumas coisas simplesmente não podem ser conhecidas, modeladas, computadas ou controladas.

É possível que, mesmo no estágio em que se encontra a ciência (na convergência de várias bases teóricas, distanciando-se do cartesianismo na direção de sistemas quânticos, probabilísticos e imprecisos), ela ainda seja insuficiente para proporcionar a compreensão precisa sobre certas dimensões da natureza humana e de suas formas de organização, como, por exemplo, a Universidade.

Qualquer que seja o “sistema” que se adote para organizar, explorar, descobrir e compreender certas realidades, sempre haverá, nesse sistema, uma incompletude e uma emergência<sup>61</sup>. Assim, não há, em nenhuma abordagem, uma teoria ou método que, na vã tentativa de eliminar a incerteza, indique o “certo” e o “errado”, pois qualquer conhecimento que pretenda ser absoluto deixa de ser conhecimento. Ante a verdade: o plausível.

Que se aproveite, assim, qualquer sistema, cenário ou indicador, como valiosos instrumentos rudimentares para abordar, probabilisticamente, realidades de culturas tão complexas quanto obscuras e historicamente contraditórias, com certo ceticismo esperançoso, mas nunca ingênuo. Nunca deixando de perguntar: Que Universidade está em construção no Brasil?

É necessário identificar as tendências educacionais mundiais e repensar a natureza social das universidades, no sentido de transformá-las em instituições estratégicas para a sociedade. Estratégicas no sentido de que produzam um novo conhecimento, como outras formas de saúde, outras formas de educação, de agricultura e de transporte, e não aceitar, sob nenhum pretexto, condição ou hipótese, a realidade atual, na qual, em geral, a

---

<sup>61</sup> De acordo com a concepção de Vygotsky (2008), “emergência” analogamente como noção de que tipos importantes de organização podem emergir em sistemas com muitas partes interagindo entre si e na qual as leis não derivam das propriedades das partes.

elaboração, a difusão e a utilização do conhecimento, em reduzidos temas e teorias, são valorizadas por sua repetição, com pequenas alterações e isolamento contextual, orientadas pelas demandas medíocres do sistema produtivo e do mercado.

Não só no Brasil, o que se quer é uma Universidade plena, com educação e cursos plenos para os cidadãos. E isso só acontecerá mediante formulação e reformulação das políticas educacionais, articuladas com as políticas sociais e econômicas, na ampla perspectiva de uma sociedade para o futuro.

## **CAPÍTULO 4**

# **UM MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

### **4.1 BASE MORFOLÓGICA**

#### **4.1.1 Quadro de Análise do Modelo**

#### **4.1.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**

##### **4.1.2.1 A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies)**

##### **4.1.2.2 A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)**

##### **4.1.2.3 O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)**

#### **4.1.3 Objetos e sujeitos da avaliação no Sinaes**

#### **4.1.4 As Dimensões da Avaliação Institucional da IES**

### **4.2 SOBRE O MODELO PROPOSTO E SUAS POSSIBILIDADES**

#### **4.2.1 Os quatro níveis do modelo para o desenvolvimento institucional**

#### **4.2.2 Algumas recomendações**

### **4.3 ORIENTAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO ANALÍTICA**

### **4.4 O SISTEMA DE INFORMAÇÕES, SUA LÓGICA E PROCEDIMENTOS**

## CAPÍTULO 4 UM MODELO PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A pior simplificação é aquela que manipula os termos complexos como termos simples, os liberta de todas as tensões antagonistas contraditórias, lhes esvazia as entranhas de todo o seu claro-escuro [...]. (MORIN, 1990, p. 256)

No atual sistema educacional brasileiro, não obstante as concepções já ensejadas pelo Paiub e pelo Sinaes, e tomando-se como referência Bruyne et al (1977), é possível verificar a existência de diversos estudos sobre a Universidade, com a adoção de diversificados quadros de referência e análise; com variadas abordagens e modos de investigação.

Nesse sistema, nas últimas duas décadas, passou-se da centralidade na avaliação individual do estudante para a avaliação e o planejamento de práticas pedagógicas, recursos, atividades, cursos, instituições, planos e políticas públicas. Observa-se, no entanto, a necessidade de entendimento e assimilação dos fundamentos de uma nova práxis nesse contexto mais complexo, porque na perspectiva do desenvolvimento institucional que deve considerar não apenas os estudantes, como outrora, mas essencialmente seus sujeitos. Sujeitos que “põem em movimento” os processos institucionais e que necessitam estar sintonizados e articulados por meio de um modelo de desenvolvimento institucional construído de forma participativa e consensual, no sentido dos objetivos do processo e dos objetivos da instituição, enquanto categorias diferentes, porque meios e fins, respectivamente.

Para que esse propósito se realize na prática, é necessário reconhecer que esses sujeitos, se assim querem ser identificados, devem se envolver na cultura da avaliação e do planejamento (enquanto processos interdependentes e sincronizados), tendo em vista a complexidade institucional que exige a cooperação entre gestores, técnicos, professores, estudantes e principais representações da sociedade (entidades públicas e privadas) que estabelecem ou poderão estabelecer relações interinstitucionais com a Universidade, viabilizando assim sua pertinência social, não sem antes, mas simultaneamente, elevar a sua qualidade organizacional.

Assim, é preciso compreender que a avaliação e o planejamento do desenvolvimento da Universidade só germinarão numa cultura institucional em que essas

práticas se originem de heterogêneas práticas sociais. E isso não ocorrerá caso não sejam compreendidas as diferentes lógicas e interesses em jogo, por vezes contraditórios, quase sempre em conflito, mas sempre complementares, porque nunca plenas se tomadas como homogêneas, neutras, isoladas ou independentes.

Portanto, qualquer que seja a intenção, no contexto da Universidade, para avaliar e planejar é fundamental explicitar as abordagens e quadros de referência, acompanhando e validando a aplicação desses elementos. Também, nesses processos, devem ser esclarecidos e considerados aspectos como os objetivos institucionais e as posturas dos sujeitos envolvidos na avaliação e no planejamento, enquanto processos integrados, seus instrumentos, métodos e estratégias, além do processo de comunicação dos resultados e de forma intersubjetiva.

Para que se compreendam as funções e a relevância da avaliação no modelo proposto, faz-se necessário entendê-la como estratégia do planejamento para o desenvolvimento da Universidade. Muito embora a avaliação institucional ainda exista e seja mantida porque se tornou um poderoso instrumento na busca de resolução de problemas existentes entre a Universidade e as políticas governamentais (DIAS SOBRINHO, 1995), desarticulada do planejamento, logo ensejará a perda da credibilidade em suas possibilidades.

Paralelamente, ressalte-se a crescente exigência por avaliação na mesma proporção em que aumenta a crise da Universidade, em grande parte em função dos insuficientes investimentos e recursos financeiros para custeio e por sua também crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas.

Operacionalmente, a avaliação e o planejamento são macroprocessos realizados por pessoas (membros internos e externos) de uma comunidade acadêmica, visando promover o desenvolvimento institucional, mediante proposição de melhorias na qualidade de suas dimensões, propiciando assim que a Universidade cumpra sua missão.

A avaliação e o planejamento, como importantes processos educativos, e críticos, são cíclicos, criativos e renovadores de análises, interpretações e sínteses das dimensões que definem a Universidade. É um processo por meio do qual a Universidade constrói conhecimento e age sobre sua própria realidade, procurando compreender o significado do conjunto de suas atividades, para elevar o nível da qualidade educativa e alcançar a almejada pertinência social de seu projeto pedagógico institucional.



Essa pertinência se iniciará no processo de formulação de caminhos para a transformação da educação superior, quando seus sujeitos estiverem conscientes de seus compromissos com a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente.

Esse é o sentido que se deve assumir como possível e necessário para o modelo proposto de avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional da Universidade. Para tanto, torna-se necessário declarar os objetivos do modelo:

- planejar e redirecionar as ações e decisões da Universidade a partir da avaliação institucional, nas fases diagnóstica, formativa e somativa;
- evidenciar, priorizar e realizar os compromissos sociais, científicos e culturais da Universidade;
- buscar a realização do ensino, da pesquisa e da extensão orientados à pertinência social da Universidade;
- dar suporte informacional e operacional ao desenvolvimento institucional da Universidade;
- promover a cultura reflexiva pela autoavaliação na Universidade;
- acompanhar periodicamente os resultados obtidos pela realização do PDI, verificando o alcance dos objetivos institucionais da Universidade;
- divulgar junto à sociedade (comunidade acadêmica e comunidade externa) os resultados obtidos por meio das ações de melhoria propostas;
- obter o comprometimento dos sujeitos nos processos de avaliação e planejamento articulados, por meio de suas participações e decisões.

Ainda com referência ao modelo proposto, considera-se o planejamento como um conjunto de decisões e ações intencionais, orientadas a objetivos e resultados. Assim, como ação intencional, planejar se traduz como decisão presente, sobre o que se pretende quanto ao desenvolvimento institucional no futuro, além da formulação de estratégias para que essa visão prospectiva se manifeste. Recursivamente, formular estratégias é decidir o que se deve fazer e também o que não deve ser feito, na perspectiva de alcance do desenvolvimento da Universidade.

Colocando em questão a (in)capacidade do Sinaes para promover o desenvolvimento institucional da Universidade, não obstante seus princípios e métodos, observa-se que tão-somente tem cumprido a função reguladora e controladora do Estado, não lançando um olhar retrospectivo nem prospectivo sobre o sistema educacional e sobre a Universidade. Embora não evidencie nem promova o desenvolvimento institucional, o Sinaes tem possibilitado aos seus sujeitos (especialmente representados pelos membros das Comissões Próprias de Avaliação – CPA nas IES e pelos estudantes no Enade) a busca de sentidos e direções que propiciem o exame da Universidade, na perspectiva de sua orientação para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade em que se insere, embora ainda lhes faltem estratégias e instrumentos que visem promover diretamente a pertinência social da Universidade.

Sobre o sentido do planejamento e da avaliação como meios articulados em busca do desenvolvimento institucional da Universidade, é necessário admitir que é a compreensão compartilhada, e não a verdade, o que dá sentido ao processo, pois, numa perspectiva multirreferencial, reelabora-se o que se sabe sobre a Universidade, mas não para organizar e comunicar o já sabido. Se algo deve mover os sujeitos por meio da avaliação e do planejamento articulados é a possibilidade de que esses processos, fazendo sentido um ao outro, libertem a Universidade de certas verdades, possibilitando que ela deixe de ser o que tem sido, com base no que foi, para tornar-se, agora, o que a sociedade espera dela no futuro: algo diferente do que vem sendo. Associe-se a essa expectativa ansiosa sobre a Universidade o mesmo entendimento para a sociedade, o Estado, a educação e seus sujeitos; sujeitos e instituições que podem ser classificados, conforme propunha Sócrates na separação radical dos cidadãos da *pólis* ateniense, em duas categorias – a dos que preferem morrer *a deixar de se interrogar*, e a dos que preferem morrer *a se deixar interrogar*.

Assim como Sócrates, que pela voz de Platão enunciou aos seus discípulos que “a vida sem exame não vale a pena ser vivida”, que assim se compreenda que a sociedade e sua Universidade, sem exames, sem reflexões, não se legitimam nem alcançam seu desenvolvimento.

Esses exames e reflexões funcionam como possibilidades e intenções numa compreensão compartilhada sobre o desenvolvimento institucional da Universidade, para além da ação ou da contemplação. Ação que não se torne sombria e, para tanto, aceite o exame e a interrogação de seu sentido, nunca fora da dimensão ética. Uma dimensão ética, da

sociedade, da Universidade, de seus sujeitos, que, como na *pólis* ateniense, não sobrevivam em e entre duas categorias.

Assim, é pertinente perguntar com quais referências valorar o desenvolvimento institucional da Universidade. Com base em que parâmetros, teorias ou métodos, se não pela ética e pelo compromisso com as gerações futuras? Nessa perspectiva, para que faça sentido, uma compreensão compartilhada só se materializará quando o processo do desenvolvimento institucional ultrapasse da perspectiva institucional à coletiva e social. Desse modo, não sendo possível a educação sem a ética, não é possível o exame nem uma compreensão compartilhada, quando não há valores compartilhados e, pior e mais sombrio ainda, quando não há valores.

E não se pode aceitar passivamente a impossibilidade, circunstancial ou não, de promovê-los e construí-los em nós e no outro, pela educação. Por uma educação que não seja refém do mercado e de suas demandas utilitárias, visando à formação de mão de obra, à eficiência e à eficácia, na emergência das necessidades econômicas da sustentabilidade, da “qualidade total”, da busca da renda como objetivo primordial, concepções inseridas no ideário neoliberal, que, instalado como “nova ordem” para um “novo desenvolvimento” no mundo e no Brasil, tem trazido consequências funestas em favor do capital global, contra sociedades que, acreditando terem se beneficiado, ainda sofrem consequências que, por alienação, acreditam serem obras da natureza. Consequências que se manifestam como dilemas cruciais do tempo contemporâneo, como o fato de que, pela globalização, à medida que o mundo fica menor, maior é o abismo entre populações e países desenvolvidos e subdesenvolvidos, como insistentemente tem enunciado e denunciado Furtado (1963, 1968, 1970, 1972, 1974, 1977, 1980, 1981, 1982, 1992, 1995, 2002). E então urge indagar: Qual desses prefere morrer *a se deixar interrogar*? E, sabendo a resposta, por que não se sabe que *desenvolvimento* é esse que se almeja para a sociedade e as novas gerações?

Talvez haja alguma pista ao se procurar compreender esse enigma por Castoriadis:

A impossibilidade [...] da pedagogia consiste em dever apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de ajudar a criação da autonomia [...] entretanto, a impossibilidade parece consistir, também, particularmente no caso da pedagogia, na tentativa de fazer homens e mulheres autônomos, no quadro de uma sociedade heterônoma; e, além disso, no seguinte enigma aparentemente insolúvel: ajudar os seres humanos a aceder à autonomia ao mesmo tempo em que absorvem interiorizam as instituições existentes, ou apesar disto. A solução desse enigma é a tarefa “impossível” da política – tanto mais impossível quanto deve, ainda aqui, apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de fazer surgir a autonomia. [...] a solução do

nosso enigma [...] é, ao mesmo tempo, o objeto primeiro de uma política de autonomia, a saber democrática: ajudar a coletividade a criar instituições cuja interiorização pelos indivíduos não limita, mas amplia sua capacidade de se tornarem autônomos. (CASTORIADIS, 1992, p. 158 e 161)

É um tanto utópico, mas não menos necessário, tratar do desenvolvimento institucional da Universidade, quando esta, por meio de seus discursos e ações, ainda está em busca de “fortalecer a gestão acadêmica” (Qualidade) e (ainda?) não tem posicionamento sobre questões sociais, políticas e econômicas relevantes para a sociedade em que está (?) inserida (Pertinência).

#### 4.1 BASE MORFOLÓGICA

Neste capítulo, argumenta-se que a questão do desenvolvimento da Universidade carece de referenciais para melhor compreensão desse fenômeno, bem como para a proposição de qualquer modelo que busque o desenvolvimento institucional.

Entretanto, compreende-se que, para qualquer modelo e proposição sobre o desenvolvimento institucional da Universidade contemporânea, há que se considerar o contexto histórico, direcionado do passado ao futuro da sociedade, de seus sistemas econômico e político, de suas potencialidades e seus dilemas, desvelando, para aquele e naquele modelo, uma concepção de sociedade, Estado e democracia, conforme o que se pretendeu nos capítulos antecedentes. Serão essas concepções que irão determinar a compreensão sobre desenvolvimento institucional da Universidade, orientando-a na direção de seus objetivos e estratégias institucionais.

Assim, evidenciando a necessidade de integração dos macroprocessos de avaliação e de planejamento do desenvolvimento institucional, propõe-se um modelo, em quatro níveis de abstração, com o objetivo de potencializar uma ação comunicativa nesse processo compreensivo, mais do que instrumentalizá-la. Procurando articular o contexto exógeno com o endógeno da Universidade, o modelo proposto, em seu primeiro nível (nível 0) considera que o desenvolvimento institucional (DI) é função da pertinência social (DIP) e da qualidade organizacional (DIQ) da Universidade.

No que tange à DIP, a interação da Universidade com a sociedade nas instâncias sociais, políticas e econômicas é planejada e avaliada com base em projetos e atividades orientados por seus valores, visão, objetivos institucionais e missão, e estes, por sua vez, são orientados pelo contexto da sociedade em que se insere a Universidade.

No que se refere à DIQ, considera-se que, como no Sinaes, o modelo multidimensional da IES (Cfe. Fig. 36 e Fig. 37) possibilita representar, de forma abrangente e não-fragmentada, uma estrutura organizacional típica para a Universidade brasileira contemporânea.

Não obstante essas possibilidades, resta discutir sobre a necessidade de uma dimensão específica para o docente no Sinaes (assim como há uma específica para o estudante, a nona dimensão), em vez de apenas inserir políticas e questões sobre docentes na quinta dimensão. A questão é: Essa proposição (uma dimensão específica para o docente no Sinaes) propiciaria a formulação de melhores políticas para o desenvolvimento do corpo docente da Universidade? Já que a própria LDB lhes atribui, para além da sala de aula, grandes responsabilidades institucionais?

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – LDBN, conforme Anexo 1)

Portanto, ainda não evidente, permanece a questão: Como promover o desenvolvimento institucional sem políticas específicas e promotoras do desenvolvimento de sujeitos que diferenciam uma organização tradicional de uma Universidade enquanto instituição educacional?

Também é necessário questionar permanentemente se os macroprocessos de avaliação e de planejamento possibilitam captar aspectos relevantes sobre a Universidade e a sociedade, e em que medida contribuem para a evolução do sistema social, político e econômico, nos âmbitos local, regional, nacional e internacional, promovendo assim sua

pertinência (meta-avaliação). Para tanto, há que se ter clareza sobre a sociedade e o ser humano que se pretende educar.

Refinando o modelo proposto para o desenvolvimento institucional de universidades, como complemento, apresenta-se uma estrutura de informações que propiciará a análise e julgamento das dimensões da Universidade, bem como, nessa relação, as instâncias sociais, políticas e econômicas da sociedade (Avaliação); além de formular estratégias para o desenvolvimento institucional, orientadas tanto à pertinência social (DIP), quanto à qualidade organizacional (DIQ) da Universidade. Essas estratégias, por fim, são materializadas e instrumentalizadas por meio de projetos e atividades, num horizonte temporal de médios e longos prazos, vinculados à missão, aos objetivos estratégicos, perspectivas e dimensões institucionais (Planejamento).

Com essas definições, procura-se atender à coerência exigida no “Polo Morfológico” deste estudo. Para tanto, conforme Bruyne (1977), são apresentadas as tipologias, os modelos estruturais das categorias do estudo: central (desenvolvimento institucional) e de análise (avaliação, Sinaes e planejamento).

#### 4.1.1 Quadro de Análise do Modelo

Conforme abordado no capítulo “Panorâmica sobre o estudo”, no que se refere às categorias central e de análise, é apresentado um delineamento metodológico definido a partir das referências conceituais relacionadas a essas categorias, a saber: Desenvolvimento Institucional (como categoria central) e Avaliação, Sinaes e Planejamento (como categorias de análise). Como pressupostos de fundamentação, esses termos, nesse processo de explanação do modelo estrutural dessas categorias, apesar da diversidade de abordagens teóricas que os definem, são assim entendidos e considerados:

- a) O *Desenvolvimento Institucional* como um fenômeno resultante da qualidade organizacional e da pertinência social da Universidade, conforme apresentado neste estudo pelo modelo proposto. Caracteriza-se como um fenômeno sistêmico aberto, porque não só de abrangência endógena, resultante do esforço cooperativo, intersubjetivo e comunicacional, cuja ocorrência exige a interação simultânea de vários subsistemas (dentre esses a Avaliação e o Planejamento) cujas atuações se

adicionam para levar a Universidade a realizar sua missão e seus objetivos institucionais;

- b) A *Avaliação* como uma ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura. Estrutura-se como um macroprocesso composto de concepções teóricas, procedimentos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para analisar, julgar e acompanhar – na perspectiva de alcance dos objetivos e cumprimento da missão da Universidade – a execução de planos, programas e projetos institucionais, bem como de suas atividades e recursos (Operacional); de seus resultados (Desempenho); dos efeitos de seus resultados (Efetividade); e de seus objetivos gerais e específicos (Impacto). Assim, no modelo proposto, a Avaliação é entendida como complementar ao macroprocesso de Planejamento, que possibilita à IES a autorregulação pela combinação de avaliações diagnóstica, formativa e somativa, de forma emancipatória, conforme Perrenoud (1999) e Saul (1988), possibilitando ao Estado um novo processo de regulação, que não se realiza como controle coercitivo governamental, propiciando, assim, em todas as suas fases (diagnóstica, formativa e somativa, conforme se apresenta no Modelo nível 2), a análise, o julgamento e o acompanhamento, subsidiando o processo decisório e a formulação de estratégias (planos, programas e projetos resultantes do Planejamento) para o desenvolvimento institucional;
- c) O *Sinaes* (BRASIL, 2004), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004. O Sinaes possui não apenas a função avaliativa, como também a regulatória, propondo-se, por meio de seus princípios, procedimentos e objetivos, avaliar e regular as IES públicas e privadas brasileiras, para inferir sobre a qualidade do próprio Sistema Nacional de Educação Superior. Portanto, na concepção do Sinaes, que alia avaliação e regulação do sistema, avaliar significa verificar o mérito e a qualidade da IES, enquanto que regular é propor critérios que denotem o mérito e a qualidade da IES, subsidiando o Estado no exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação do sistema de educação superior, com base na aplicação da legislação vigente. Melhor detalhamento do Sinaes e das dimensões institucionais definidas por ele é apresentado a seguir;
- d) O *Planejamento* como uma ação consciente voltada para a concepção de uma realidade futura. Estrutura-se como um macroprocesso composto de concepções teóricas, procedimentos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para planejar, programar e projetar ações, formulando políticas, estratégias e objetivos, na perspectiva de que o alcance desses objetivos e o cumprimento da missão levarão a Universidade ao seu desenvolvimento institucional. Com base no macroprocesso Avaliação, procura dar consecução às diretrizes, objetivos e orientações gerais, por meio de planos, programas e projetos, orientando e conduzindo sua execução e resultados.

Sob essas referências conceituais são estabelecidas as definições de categorização, ou seja, os elementos que especificam as composições temáticas relativas ao construto do estudo. Também apresentadas ao longo dos demais capítulos, e, considerando-se a possibilidade de intersubjetividade, com esse conjunto de definições, representados por vocábulos ou expressões-chave que exprimem a natureza temática do estudo, procurando-se proporcionar, de forma objetiva, essas categorizações. Os elementos constituintes das categorias central e de análise têm relevância no contexto das políticas de gestão da educação superior no Brasil. Isso porque, para além de meros instrumentos técnico-operacionais para formulação, implantação, verificação e julgamento de políticas e ações do Estado e das IES, instituem e viabilizam, concretamente, concepções educacionais, de sociedade, de Estado e de cidadania.

Assim, conforme os modelos do estudo e da proposição para o desenvolvimento institucional da Universidade, essas categorias e seus elementos, de forma aplicada, representam as estruturas que congregam duas bases de conhecimento: o ideal das concepções teóricas (conforme apresentado no Capítulo 3, com base numa transdisciplinaridade que procura articular as concepções teóricas de Furtado, Mintzberg e Vygotsky) e o objetivo da realização concreta (o desenvolvimento institucional da Universidade brasileira, conforme se apresenta neste capítulo). Na interseção dessas duas bases epistemológicas, os elementos da categoria de análise se tornam imprescindíveis à construção do modelo e sua proposição. Portanto, assim como nas categorias central e de análise e seus elementos, este estudo e o modelo proposto se integram, uma vez que, como nas duas bases de conhecimento, dão sentido e possibilidades à integração da avaliação com o planejamento para o desenvolvimento institucional da Universidade. Entretanto, o desenvolvimento da Universidade brasileira, em qualquer modelo, deverá explicitar em que princípios está embasado. Para atender a esse pressuposto, será considerado para o modelo proposto neste estudo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como principal fundamento:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Cadernos Andes, n.º 2. *Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira*, edição especial, atualizada e revisada, 1996, p. 17.



Com esse princípio definido, são apresentadas, a seguir, concepções para a formação do quadro de análise do modelo proposto para o desenvolvimento institucional, com base na *dialogicidade*, na *participação* e na *diretividade* como fundamentos para integração dos macroprocessos de avaliação e de planejamento ao Sinaes.

Essa *dialogicidade* tem referência na teoria da comunicação e se contrapõe às ideias positivistas sobre a ciência e o conhecimento. Como em Thiollent (1986), "designa várias formas de raciocínio que não se deixam enquadrar nas regras da lógica convencional e que implicam um relacionamento entre pelo menos dois interlocutores, um deles procurando convencer o outro ou refutar seus argumentos". Assim, está envolvida na argumentação e, predominantemente, na comunicação social. Com isso, tanto a avaliação quanto o planejamento são sempre "ações comunicativas", como na concepção de Habermas (1981), e, como tais, dialógicas e intersubjetivas, "no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro" (DEMO, 1996).

Quanto à *participação*, constitui um dos importantes pontos da fundamentação teórica também como princípio integrador. Numa visão dialógica e construtivista do modelo para o desenvolvimento institucional, derivado da avaliação e do planejamento integrados pelo Sinaes, e, enquanto macroprocessos interdependentes, para além de meros instrumentos metodológicos organizacionais, geradores de comprometimento com os resultados previstos nos planos, programas e projetos, a partir do envolvimento consciente e crítico de todos os partícipes. Esse envolvimento e comprometimento representam a convergência de propósitos na busca de soluções e estratégias compartilhadas para o desenvolvimento institucional. Assim, a participação representa "uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas" (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além desses fundamentos, a *diretividade* conduz para a especificidade do fenômeno *desenvolvimento institucional* com o intuito de conhecê-lo e transformá-lo. Assim, a diretividade é a condução dos processos de avaliação e de planejamento, de forma integrada, com vistas à obtenção de resultados, identificação e alcance de objetivos e metas para o cumprimento da missão da Universidade. Em relação ao modelo proposto, esses processos se conduzem de forma cíclica, em momentos e fases, conforme apresentado no Modelo Nível 3 (Cfe. Fig. 41). É, enfim, o que especifica a responsabilidade dos processos quanto ao aprimoramento do sistema institucional em seus aspectos de qualidade e pertinência. A

diretividade orienta, assim, a integração da avaliação com o planejamento para o desenvolvimento institucional, uma vez que esses macroprocessos, integrados, é que possibilitam a proposição de planos, programas e projetos da Universidade com base na realidade social, política e econômica em que se insere, realizando, sobretudo, a educação em bases democráticas e cidadãs.

#### 4.1.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Enquanto sistema, o Sinaes é operacionalizado pelo MEC e INEP como um programa para avaliação da educação superior, que tem por finalidade viabilizar o acompanhamento da evolução do ensino superior e o controle do processo de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituições de ensino superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, em consonância com o art. 9º, inciso IX, da Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Sua coordenação se faz pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão vinculado ao MEC.

Ao promover a avaliação, o Sinaes deve assegurar como princípios: a) a 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; b) o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; c) o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; e d) a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004).

Compreendendo três subsistemas, com seus respectivos componentes e instrumentos, o Sinaes é operacionalizado em diferentes momentos (BRASIL, 2004, p. 4-5):

1º) Avaliação das Instituições de Educação Superior AVALIES: é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a) autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004; b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES;

2º) Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG: avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem

visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos;

3ª) Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE: aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE.

#### 4.1.2.1 A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies)

Tem como objetivo identificar o perfil e o significado de atuação da IES, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas. Através da análise de dez dimensões, torna-se o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, que se desenvolve em duas etapas principais:

- a) Autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES;
- b) Avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo MEC/INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.

Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, conhecida como Lei do Sinaes, assegura que a avaliação das instituições deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. Seu objetivo é identificar o perfil e o significado da atuação das instituições, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, avaliando diferentes dimensões, as quais envolvem não apenas aspectos internos, mas da própria inserção da IES na sociedade. Para que essas múltiplas dimensões possam ser avaliadas, o MEC não mais utiliza somente comissões externas de avaliadores. O primeiro passo é a avaliação interna (ou autoavaliação), realizada pela CPA, e, somente depois, os documentos produzidos pela CPA, e outros aspectos, serão avaliados por uma comissão de avaliadores externos.

No que tange à autoavaliação, o Sinaes prevê, desde setembro de 2004, que a CPA é o órgão responsável pela avaliação interna (ou autoavaliação) da IES. Para a prestação de informações solicitadas pelo INEP, a IES deve constituir uma CPA, composta por

representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedadas composições que privilegiem a maioria absoluta de um dos segmentos. Assim, a CPA deve ter atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES.

De acordo com o documento de orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições, constituem requisitos da autoavaliação: a) existência de uma equipe de coordenação e participação dos integrantes da instituição; b) compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; c) informações válidas e confiáveis; e d) o uso efetivo dos resultados (BRASIL, 2004). Nesse sentido, a equipe de coordenação deve ser responsável pelo planejamento e organização das atividades, além de sensibilizar a comunidade e fornecer suporte aos diferentes setores da IES, e, dessa forma, procurar incentivar o interesse pela avaliação, além da reflexão sobre o processo. A participação dos gestores da IES também é considerada requisito, pois o envolvimento auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação para o planejamento do desenvolvimento da IES. O compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo se dá na forma de apoio institucional, e não em participação como membros das comissões instaladas, o que é possível observar como prática quase generalizada, colocando em dúvida a exigência quanto à autonomia de atuação da CPA. A preocupação com informações válidas e confiáveis implica uma atenção específica em relação à coleta, processamento, análise e interpretação de informações. Por fim, devem ser assegurados a divulgação e usos efetivos dos resultados, planejando ações em busca do desenvolvimento institucional.

Quanto à avaliação externa, de acordo com as diretrizes para a avaliação das IES, os resultados da avaliação interna, realizada pela CPA, devem ser submetidos ao olhar externo de especialistas de áreas, cursos e de gestão da educação superior, enquanto avaliadores externos *ad hoc*, na perspectiva dos resultados alcançados, das condições de ensino e qualidades das dimensões da IES e de suas práticas desenvolvidas no processo. Como a avaliação interna já segue um roteiro especificado pelo INEP, as ações de avaliação interna e externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, com plena liberdade de expressão, rigor metodológico e busca de justiça. Quanto à avaliação externa, esta se subdivide em duas etapas: uma visita dos avaliadores à instituição e a elaboração do relatório de avaliação institucional encaminhado ao MEC.

Durante a visita, após a análise prévia do relatório de autoavaliação, os avaliadores externos devem conversar com os dirigentes, os docentes, os discentes e os

técnico-administrativos, objetivando conhecer, em detalhes, como são desenvolvidas as atividades da IES. Podem, nesse momento, dirimir eventuais dúvidas remanescentes do relatório de autoavaliação e também da análise dos documentos e instalações da IES.

Na segunda etapa, a comissão de avaliadores externos elabora o relatório de avaliação institucional, tomando por base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); os documentos institucionais da IES; as informações advindas dos diversos processos avaliativos (Enade e Avaliação de Cursos); as consultas desenvolvidas pelo MEC (Censo, Cadastros, Relatórios Capes); a realização de entrevistas; e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita, bem como o relatório de autoavaliação.

Em seguida, o relatório da avaliação externa é encaminhado ao MEC, com notas atribuídas às dez dimensões da IES e as respectivas observações, realizando-se assim a supervisão e o controle de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior brasileiro.

Caso a IES considere insatisfatório o resultado da avaliação, o Sinaes prevê recurso para impugnação da avaliação, com a devida apresentação das contrarrazões ou a celebração de um termo de compromisso entre a IES e o MEC, no qual devem constar os encaminhamentos, processos e ações que serão adotados pela IES com vistas à superação das deficiências e fragilidades identificadas, bem como os respectivos prazos.

#### 4.1.2.2 A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)

Conforme preconizado no Sinaes, tem como objetivo identificar as condições de ensino ofertadas, avaliando os cursos por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de autorização e reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

Como segundo componente do Sinaes a avaliação de cursos é realizada por especialistas das respectivas áreas do conhecimento, com o objetivo de identificar as condições de ensino ofertadas aos estudantes, principalmente no tocante às três dimensões do curso: o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

Assim, a avaliação dos cursos de graduação de uma IES se realiza como instrumento de acreditação, uma vez que só após esse processo é que o MEC decide quanto à autorização do curso. Um ano antes da formatura da primeira turma, outro processo avaliativo

haverá de reconhecê-lo como capaz de realizar seu projeto pedagógico nas condições adequadas de ensino, segundo as diretrizes curriculares nacionais para aquele curso.

Como na avaliação institucional, na segunda etapa, a comissão de avaliadores trabalha na elaboração do relatório de avaliação do curso, tomando por base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); os documentos institucionais da IES; as informações advindas dos diversos processos avaliativos (Enade e CPA); as consultas desenvolvidas pelo MEC (Censo, Cadastros); a realização de entrevistas; e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita.

Nesse processo, finalmente, o relatório da avaliação do curso será encaminhado ao MEC, com notas atribuídas às três dimensões do curso, acompanhadas das respectivas observações, realizando-se assim a supervisão e controle de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior brasileiro.

Novamente, caso o resultado da avaliação seja considerado insatisfatório pela IES, o Sinaes prevê recurso para impugnação da avaliação, com a devida apresentação das contrarrazões ou a celebração de um termo de compromisso entre a IES e o MEC, no qual devem constar os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela IES com vistas à superação das dificuldades identificadas, bem como os respectivos.

#### 4.1.2.3 O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)

Ainda segundo o Sinaes, o Enade tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos; suas habilidades e competências, aplicando-se aos estudantes do final do primeiro e do final do último ano do curso, com base em procedimentos amostrais. Anualmente, o MEC, por indicação da Conaes, define as áreas que realizam o Enade. O processo de avaliação é acompanhado de instrumento de levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico), sendo considerado componente curricular obrigatório dos cursos. Assim, diferentemente do ENC (antigo “provão”), o Enade é aplicado periodicamente, não em todo o universo estudantil, mas em amostras definidas pelo INEP. Em vez de uma prova no final do curso, são aplicadas duas provas, ao final do primeiro e do último ano de curso, acompanhadas de instrumentos de avaliação dos perfis dos estudantes.

Os conceitos de desempenho dos estudantes no Enade são expressos em uma escala de cinco níveis, tomando-se por base padrões mínimos de desempenho

preestabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Todavia, os resultados individuais não são tornados públicos, cabendo ao INEP informar exclusivamente a cada estudante o seu desempenho. De acordo com esse processo avaliativo, observa-se que, pelo cálculo do conhecimento agregado aos estudantes de determinado curso e IES, infere-se sobre sua qualidade, ou seja, quanto maior o diferencial entre notas iniciais e finais no processo, melhor terá sido a contribuição do curso aos estudantes, o que parece ser uma evidência frágil quanto à qualidade do curso e da IES, quanto mais no tocante às suas pertinências sociais.

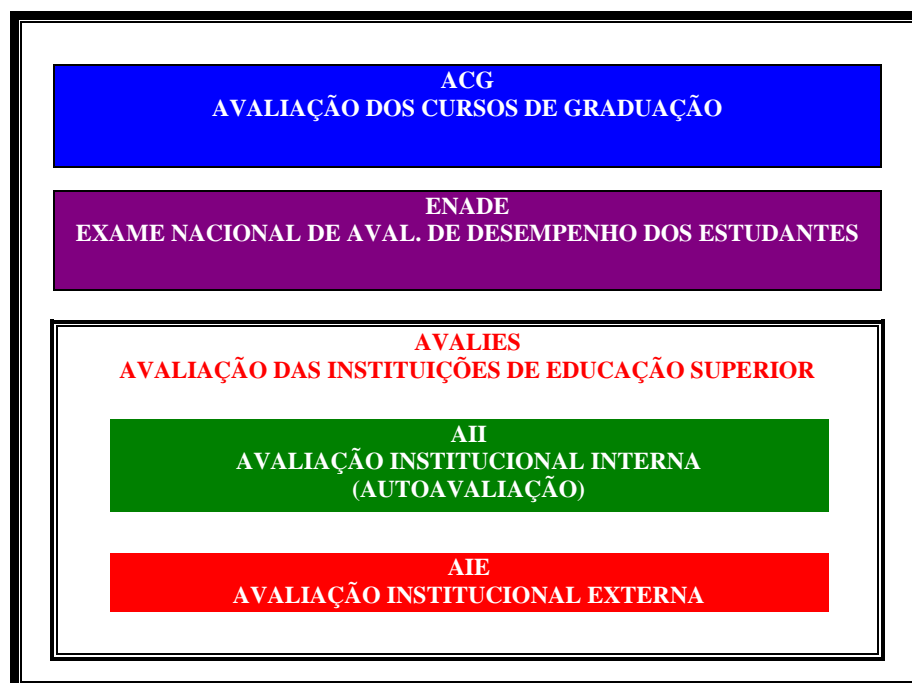


FIGURA 35 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Anexo 2), que institui o Sinaes.

#### 4.1.3 Objetos e sujeitos da avaliação no Sinaes

Os objetos de avaliação do Sinaes são compostos pelo conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES, centrado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo os diferentes perfis e missões institucionais. Quanto aos

sujeitos da avaliação do Sinaes, destacam-se os grupos sociais formados por gestores, docentes, estudantes, pessoal técnico-administrativo e representantes da sociedade civil organizada.

Assim, de acordo com os arts. 15 e 20 da Portaria MEC nº 2.051, de 09/07/2004, as IES serão avaliadas pelas Comissões Externas de Avaliação Institucional, que examinarão as seguintes informações e documentos, enquanto evidências da realidade institucional:

- o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- os relatórios parciais e finais do processo de autoavaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;
- os dados gerais e específicos da IES no Censo da Educação Superior e do Cadastro de IES;
- os dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no Enade, disponíveis na avaliação;
- os relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES, produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;
- os dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do Enade;
- o relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando houver;
- os relatórios e conceitos da Capes para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;
- os documentos sobre o credenciamento e o último recredenciamento da IES;
- outros documentos julgados pertinentes.

Para avaliação dos cursos, as Comissões Externas têm acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e consideram também os seguintes aspectos:

- o perfil do corpo docente;
- as condições das instalações físicas;



- a organização didático-pedagógica;
- o desempenho dos estudantes do curso da IES no Enade;
- os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;
- os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos;
- outros considerados pertinentes pela Conaes.

#### 4.1.4 As Dimensões da Avaliação Institucional da IES

De acordo com o Tabela 6, o subsistema Avalies, do Sinaes, considera as diferentes dimensões institucionais e respectivos pesos.

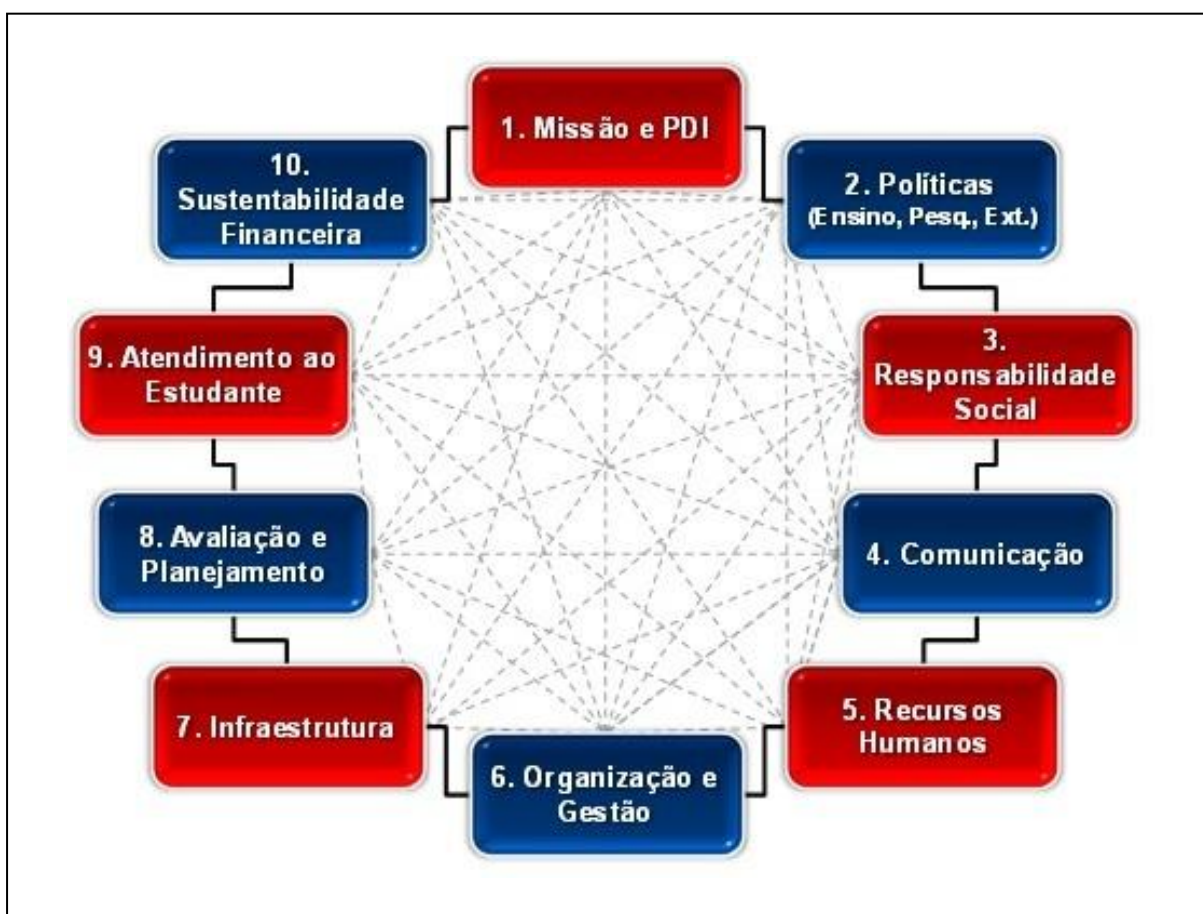


FIGURA 36 - As dimensões da IES conforme o Sinaes.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Anexo 2), que institui o Sinaes.

As dimensões institucionais da IES, segundo o Sinaes, embora com diferentes pesos, não devem ser consideradas independentes ou isoladas. A integração e comunicação entre os processos de cada dimensão é condição fundamental para a promoção do desenvolvimento institucional, proposto neste estudo, por seu modelo resultante, como sendo atribuição dos macroprocessos de Avaliação e Planejamento, articulados pelas diretrizes do Sinaes.

Estabelecidos pela Conaes, MEC e INEP, os pesos correspondentes às dez dimensões, conforme apresentado na Tabela 6, são indicadores de suas contribuições relativas para o desenvolvimento institucional da IES.

Destaque-se que do total de pontos das dez dimensões (100), somente três delas (II, V e IX), juntas, representam mais da metade (55 pontos), indicando a importância dada às políticas da IES pelo MEC.

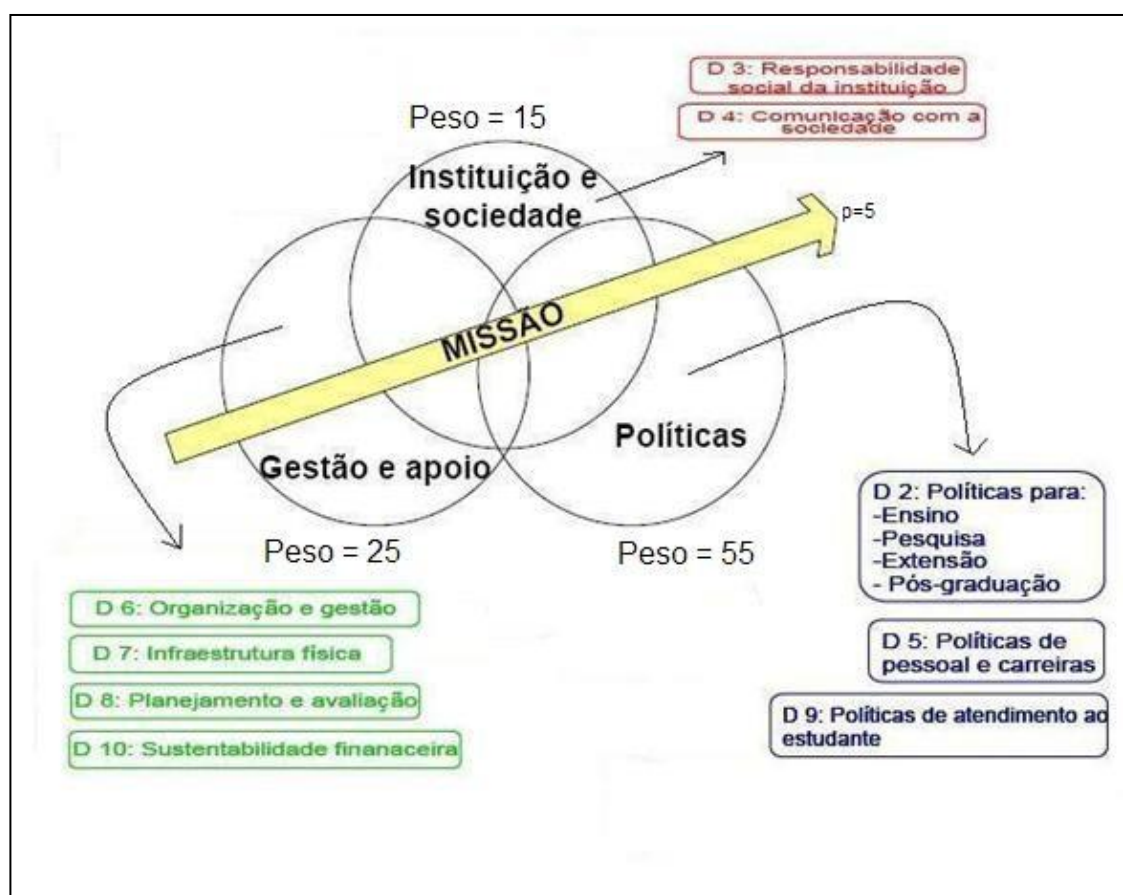


FIGURA 37 - As instâncias da IES com base no Sinaes.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Anexo 2), que institui o Sinaes.

O Sinaes, instituído em bases legais, conforme sua constituição, avança sobre propostas anteriores, tanto no aspecto da regulação do sistema quanto na participação dos

sujeitos institucionais, visto ser política de Estado (e não de governo) para a avaliação da educação superior no Brasil. Espera-se que, em breve, a avaliação da educação superior no Brasil seja integrada e abrangente, estimulando a formulação de políticas para o desenvolvimento institucional, como, por exemplo, a de formação continuada do docentes, para além do mero estímulo à pós-graduação.

Críticas ao Sinaes são necessárias e naturais, em função de seu pouco tempo de existência e pouca exploração de suas possibilidades. O importante é que esse sistema seja aperfeiçoado como na perspectiva de Dias Sobrinho (2000, p. 33):

Deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

Como nos sistemas anteriores, as principais críticas ao Sinaes têm se originado tanto do setor público quanto do privado. Na Universidade pública, *a priori*, observa-se que qualquer sistema de avaliação é rejeitado, dado o seu caráter regulador ante a autonomia que seria “infringida” nessa instituição. Nas universidades privadas, o reclamo diz respeito ao processo e instrumentos de *ranking* da qualidade institucional, que “comprometem” suas imagens diante do mercado.

O que se observa é que a IES tem reproduzido a lógica instrumental do MEC, num processo de avaliação desarticulado do planejamento, com quase nenhuma consequência, sendo inócua para o seu desenvolvimento institucional, nas premissas de sua qualidade organizacional combinada com sua pertinência social.

Em estudo minucioso visando identificar as concepções de avaliação do Sinaes, Rothen (2006) indica que a história da avaliação das IES brasileiras segue duas vertentes: a da emancipação-formação e a da regulação-controle. Essas duas vertentes, ao serem colocadas como antagônicas pela Universidade, apresentam-se como um verdadeiro “falso dilema”, e têm impedido que o Sinaes resgate para si o importante objetivo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), qual seja aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas, e, para além da instituição, do sistema educacional. Assim, o processo avaliativo constitui-se em contribuições significativas para a

IES e para o sistema educacional brasileiro, pois não é a Universidade que deve ser autônoma e independente do Estado – o qual procura desempenhar seu papel como formulador e regulador das políticas públicas –, mas sim os sujeitos que, emancipados, compreendem e contribuem para o seu desenvolvimento institucional.

Destaque-se ainda neste estudo, como principal crítica, menos à concepção do Sinaes enquanto sistema, que tem seu mérito, e mais ao processo de implementação operacional e sua consolidação enquanto sistema, que pouco tem contribuído para os resultados do que se previa como meta-avaliação. O Sinaes define que a meta-avaliação é o processo em que a IES pode comparar as avaliações interna e externa, refletir e decidir sobre as melhorias necessárias para elevar a qualidade de suas dez dimensões, em busca de seu desenvolvimento institucional. Diante dessa possibilidade, Dias Sobrinho (2000, p. 127) entende a meta-avaliação como:

[...] a atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo, é necessariamente coincidente no tempo com as outras etapas, embora recomendável que lhe seja destinado um período próprio após o cumprimento das avaliações interna e externa.

Assim, através da meta-avaliação, as IES deveriam fazer uma análise do processo e seus resultados, identificando, assim, não só falhas operacionais, mas também, em vigilância epistemológica ao sistema, as dissonâncias entre os princípios preconizados pelo Sinaes e a realidade do processo avaliativo. Destaque-se que nas pesquisas bibliográficas realizadas para este estudo, não foram encontradas publicações sobre a meta-avaliação realizada em IES, como na perspectiva de “interação e reciprocidade”, conforme Dias Sobrinho (2000), entre as etapas da avaliação, onde a interna forneceria subsídios para a externa, e esta possibilitaria novos processos avaliativos. E assim se contemplariam análises e experiências quanto aos resultados da avaliação em seus processos internos e externos, sendo colocados em discussão os consensos e dissensos da comunidade acadêmica, por ela mesma. Não obstante o Sinaes ter sido instituído em 2004, essa meta-avaliação ainda não tem ocorrido na IES, embora prevista nesse sistema. Talvez devido à atenção e importância exacerbadas atribuídas aos índices e aos *rankings* de IES, elaborados e divulgados pelo MEC/INEP como “importantes meios qualificadores”.

Apesar dessas e de outras críticas ao Sinaes, desde sua criação em 2004, esse sistema vem sendo capaz de induzir certa organização nas IES, especialmente por causa da

exigência de criação das CPAs e da necessidade de realização periódica de autoavaliação, como subsídio obrigatório para a avaliação externa. Infelizmente, esse efeito, ainda pequeno, apenas pode ser observado na IES privada, já que importantes universidades públicas ainda rejeitam tal sistema e seu processo. Independentemente dos métodos e das concepções teóricas, há que se compreender que, para o planejamento do desenvolvimento institucional, a avaliação é indispensável. Um fator favorável ao Sinaes diz respeito à qualidade e objetividade de seus instrumentos, coerentes com os princípios assumidos pelo sistema. Mas a autoavaliação da IES não pode ser reduzida a mero instrumento da avaliação institucional, apenas para que se cumpra o processo avaliativo exigido pelo MEC.

Por enquanto, mesmo com, ou apesar do Sinaes, permanece o problema da inexistência de um projeto de desenvolvimento de longo prazo para o Brasil; um projeto diferente do passado, que deu ênfase a estratégias econômicas em detrimento de questões políticas e sociais; enfim, um projeto que tenha como fundamento uma política de longo prazo, para melhorar as condições de vida da sociedade brasileira, independentemente da região geográfica e econômica.

Como fundamento para o esboço desse projeto, faz-se necessária, também, a criação de um novo modelo para a educação superior brasileira, eliminando-se a “colcha de retalhos” e adaptações que hoje se constituem e se reconstituem a cada “reforma” do sistema e de suas instituições, em função das alternâncias de governos, que iniciam cheios de ideias, propostas, planos para a Educação, e passam sem tirar essas boas intenções do discurso, do papel.

## 4.2 SOBRE O MODELO PROPOSTO E SUAS POSSIBILIDADES

No contexto problematizado da Universidade, qualquer modelo de desenvolvimento institucional desperta o interesse de seus sujeitos em aprofundar a sua compreensão a respeito do tema. É possível que, dando oportunidade a isso, alguma experimentação e verificação de validade empírica do modelo venham a ocorrer. Mas não antes de um debate sobre as possibilidades e dificuldades desse modelo, sempre analisando seus princípios e pressupostos teóricos.

Assim, no modelo, questões previamente levantadas como importantes para a perspectiva de desenvolvimento que se busca, irão gerar constatações que certamente deverão orientar as estratégias para sua implementação e de seus objetivos.

Por melhor que seja o modelo, em função de seus propósitos e métodos, vários fatores podem inviabilizar o desenvolvimento institucional da Universidade. Por exemplo, modelos de desenvolvimento institucional concebidos com ênfase exclusiva nas suas possibilidades práticas de aplicação, ou seja, de operacionalização dos macroprocessos de avaliação e planejamento, tendem a camuflar os reais problemas, quase sempre subjetivos, escondendo os verdadeiros obstáculos que se deve superar para ir adiante na formulação de estratégias e tomada de decisões para o desenvolvimento institucional.

As questões e estratégias ligadas apenas à melhoria da qualidade organizacional (como, por exemplo, as propostas pelo Sinaes, através da avaliação institucional em dez dimensões da IES) não contribuem decisivamente para o desenvolvimento institucional da Universidade, porque o sentido desse desenvolvimento sempre induzirá as estratégias que busquem a estabilidade institucional da Universidade, demandando, para sustentar essa abordagem, mais e mais recursos e energia. Assim, qualquer modelo que não proponha o desenvolvimento institucional de forma processual, orientado à sociedade em etapas e momentos, estará fadado ao fracasso.

Realizar os macroprocessos de avaliação e planejamento, de forma integrada e participativa, é necessário, mas não garante a legitimidade dos produtos desses processos, como planos, programas, projetos e análises diagnósticas, formativas e somativas. O que garantirá tal legitimidade é a contribuição voluntária dos sujeitos conscientes de seus papéis institucionais, com a noção clara de suas contribuições para a missão e os objetivos da Universidade e da sociedade; sujeitos portadores de uma visão histórica e sistêmica da

instituição.

Qualquer que seja o modelo para o desenvolvimento institucional da Universidade, este não deve simular uma funcionalidade canônica, reducionista ou cartesiana, orientada a resultados apenas quantificáveis, procurando padronizar a funcionalidade da Universidade e o comportamento de seus sujeitos, sem considerar a identidade e o potencial que uma e outros possuem em seus momentos históricos.

Em qualquer modelo de desenvolvimento institucional, é preciso considerar a relação mantida-mantenedora como paradoxal. A relação de dependência entre as entidades mantida e mantenedora (no caso das universidades públicas, o Estado) é paradoxal porque, ao financiar o processo, a mantenedora exige regulá-lo, e ao regulá-lo cerceia liberdades e possibilidades criativas de desenvolvimento; e, ao contrário, se não financia, não há recursos para manter as condições mínimas de qualidade. Assim, é necessário encerrar esse dilema, conforme indicado por Rothen (2006), sobre a existência de duas vertentes de avaliação nas IES brasileiras: a da emancipação-formação e a da regulação-controle. Como encerrar? É possível que entendendo e operando essas duas vertentes de forma colaborativa, menos como racionalidade instrumental (orçamentos e planos de trabalho), e mais como racionalidade comunicativa, porque comprometida com o desenvolvimento institucional da Universidade e da sociedade, compreendendo que a pior dependência é aquela que condiciona a iniciativa das ações para o desenvolvimento institucional ao sistema burocrático legal e político. Mas, em tese, “tudo é possível”, e porque “não condiz com a realidade complexa”, assim sobrevive e se reproduz, mas essa não deve ser a concepção de institucionalização que se busca para a Universidade.

#### 4.2.1 Os quatro níveis do modelo para o desenvolvimento institucional

A questão do desenvolvimento institucional promovido pela integração dos macroprocessos de avaliação e de planejamento carece de referenciais para melhor compreensão desse fenômeno. Tais referenciais, com base em experiências aplicadas e/ou teóricas, direta ou indiretamente evidenciarão o contexto em que a Universidade interage com a sociedade, nas dimensões sociais, políticas e econômicas do sistema; e os graus de sua pertinência social (DIP) e de sua qualidade organizacional (DIQ), em busca de

realizar sua missão, conforme representado na Fig. 38.

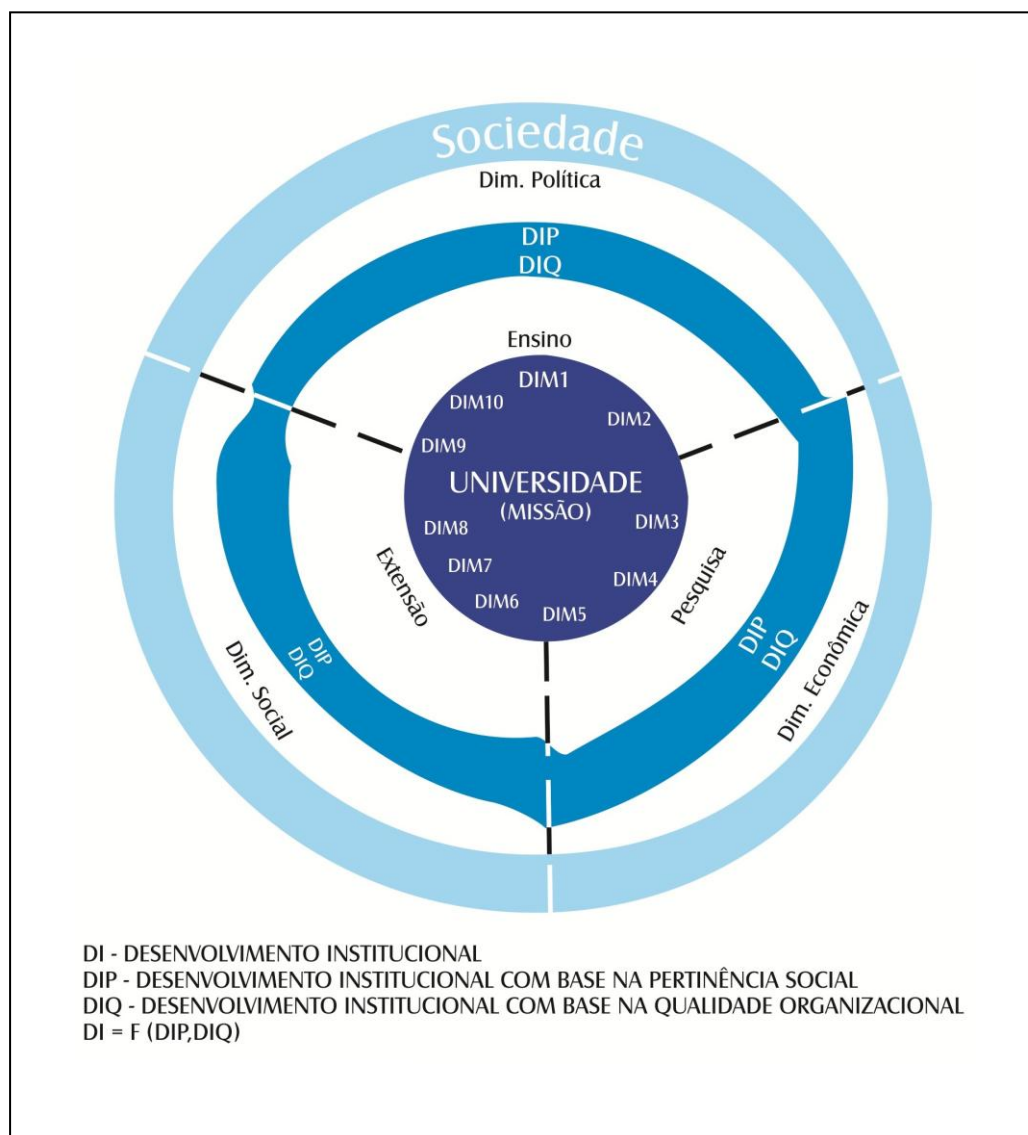


FIGURA 38 - Modelo Nível 0 – O Sistema Sociedade-Universidade.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse nível do modelo pretende expressar que a educação, enquanto processo social, é o próprio instrumento do desenvolvimento social e econômico que, promovida e regulada pelo Estado, por meio de políticas públicas, deve buscar na política e na justiça o tratamento das contradições que emergem das relações sociais e econômicas, não havendo sentido para um processo que, buscando o desenvolvimento institucional da Universidade,



desconsidere como objetivo final o desenvolvimento da própria sociedade, nesse espaço plural, democrático, autônomo e promotor da racionalidade e da cultura humana.

Assim, a condição primeira para se iniciar uma análise multirreferencial do desenvolvimento institucional da Universidade precisará colocar em questão a razão de sua existência: sua pertinência social, através de sua qualidade organizacional, enquanto meio, realizada por sua missão, com enunciado claro e evidências sobre esse propósito.

Em síntese, o que o modelo propõe é a definição de que o desenvolvimento institucional da Universidade depende de dois fatores: de sua pertinência social e de sua qualidade organizacional.

Como não há duas universidades iguais, pois cada uma é fruto do desenvolvimento de suas contradições (GADOTTI, 1997), é necessário, no modelo proposto, certo grau de abstração, salvando as peculiaridades de cada uma, preservando suas características e identidades. Assume-se assim que todo conceito ou modelo tem uma zona de incerteza, um núcleo em que há margem para a dúvida... sobre um fator, uma situação ou característica, uma “zona de penumbra”, dentro da qual é possível assumir várias condições e situações, contraditórias e também válidas.

Subjacentes, os conceitos de pertinência social e qualidade organizacional envolvem questões multirreferenciais, que transcendem a Educação. Não se pode pressupor, ou supor e nem mesmo crer que, na Universidade, havendo as condições materiais e financeiras, acadêmicas e pedagógicas, além de corpo social qualificado, espontânea e naturalmente ocorrerá uma integração de avaliação e planejamento institucionais; de “área-meio” e “área fim”; ou de entidades mantida e mantenedora. No sistema universitário, uma complexa rede de variáveis atua em seus processos operativos e de desenvolvimento, criando um quadro de elementos interferentes que determinam diversos níveis de possibilidades, onde a tendência ao isolamento entre funções, processos e áreas ocorre como se fosse algo natural, porque frequente, e por diversificadas motivações e alegações.

Durante o processo de análise institucional, é comum o surgimento de algumas indagações, que podem ser sintetizadas em duas perguntas: Como

compreender e intervir no fenômeno *desenvolvimento institucional* da Universidade? Seria possível definir um modelo que possibilitasse a representação, comunicação e análise desse fenômeno? Ante tais questões, não há dúvida quanto ao entendimento de que a Universidade e seu desenvolvimento institucional precisam ser analisados e discutidos com a participação de seu corpo social.

O fenômeno *desenvolvimento institucional*, no entanto, não pode ficar dependente apenas do exame das dimensões da Universidade, mesmo embasado em um modelo integrativo multidimensional, como proposto pelo Sinaes. Enquanto avaliação, essa análise, além de histórica, precisa formular juízos valorativos, que, associados às proposições e objetivos institucionais, no processo de planejamento, potencializam esse fenômeno.

O que os sujeitos desses macroprocessos propõem, mesmo desarticulados, refletirá expectativas culturais e educacionais da sociedade, bem como seus valores e seus objetivos sociais e econômicos. Assim, é importante que haja oportunidades formais e meios, como um modelo dialógico e integrativo, que não só facilite, mas induza e promova a convergência de intenções e objetivos, além do entendimento de que a avaliação, assim como o planejamento, são momentos diversos e perpendiculares de um mesmo grupo social, e não diversos grupos sociais atuando paralelamente num mesmo momento, em perspectivas e objetivos desarticulados das demandas e problemas da sociedade.

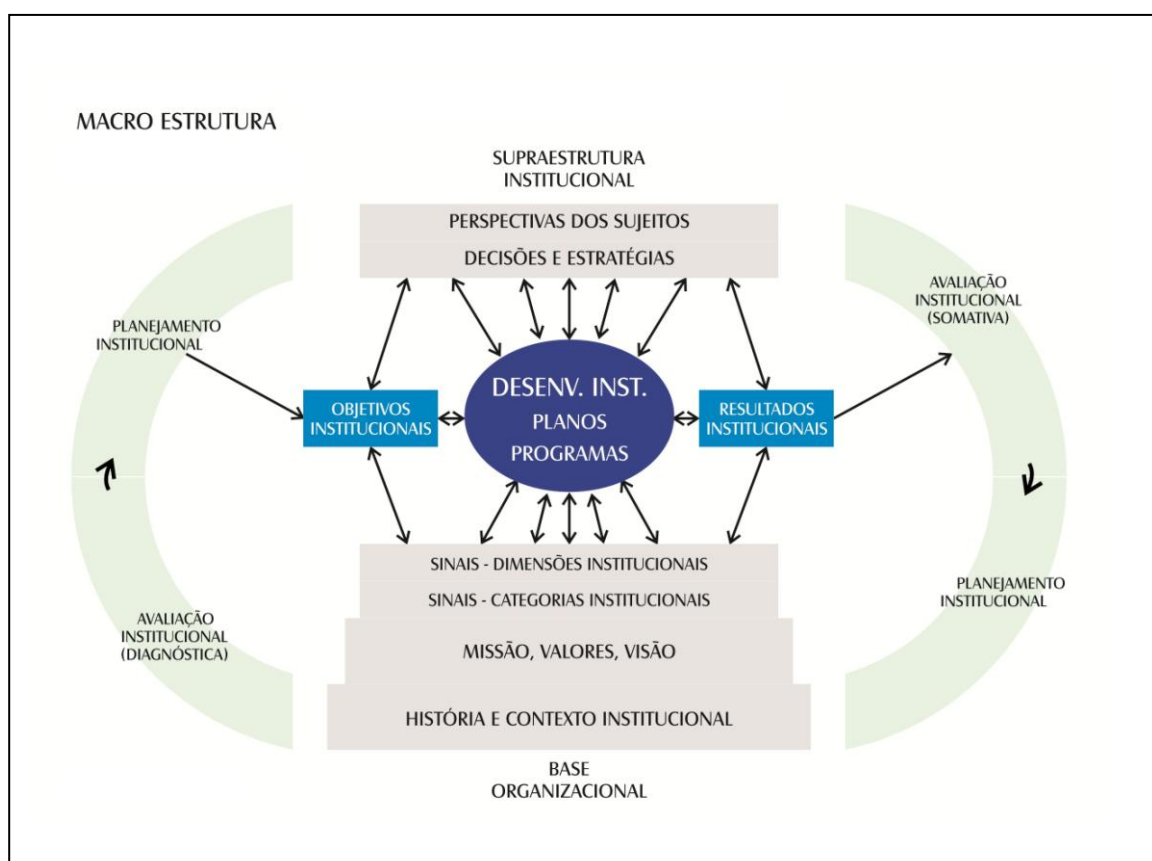


FIGURA 39 - Modelo Nível 1 – O Sistema Institucional e suas Estruturas de Produção.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No modelo proposto, e de acordo com a Fig. 39, observa-se que o Sinaes, enquanto referencial orientado para o desenvolvimento institucional da Universidade (e não apenas como instrumento de padronização e regulação), se apresenta no nível da base organizacional, sendo insuficiente para esse propósito se apenas procurar examinar as dimensões institucionais. Outros elementos, como a história e o contexto institucional, darão coerência e sentido às estratégias no fenômeno, revelando perspectivas e decisões dos sujeitos partícipes dos processos integrados.

Planos, programas, projetos e atividades, enquanto instrumentos articuladores da base organizacional com a supraestrutura institucional, manifestam essas estratégias, que visam à obtenção de resultados institucionais a partir da definição dos objetivos da IES. Também se materializam por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), dentre outros projetos e atividades formulados especificamente para

objetivos institucionais e referenciados pelas dimensões e perspectivas da IES.

Mais especificamente sobre o PDI, segundo o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (Anexo 3), trata-se de um documento exigido pelo MEC desde março de 2002, para o processo de credenciamento e reconhecimento de IES no Brasil. Entretanto, ainda hoje, poucas são as universidades, especialmente públicas, que consolidaram seus PDIs como instrumentos para o desenvolvimento institucional.

Embora imposto pelo MEC, especialmente às IES privadas, no presente contexto nacional, o impacto do PDI no desenvolvimento institucional mostra-se positivo, pois, mesmo de forma lenta, começa a ser utilizado como instrumento de gestão e decisão, e não apenas para atender às exigências burocráticas governamentais, no exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores.

Não obstante cheios de intenções, os PDIs das universidades brasileiras geralmente deixam a desejar, devido à inexistência de especificações quanto aos processos em que essas intenções poderão ser avaliadas e planejadas no espaço temporal de suas execuções; também omitem o modo como retroalimentarão, com informações e decisões, todo o ciclo de planejamento, execução e avaliação, de maneira que o planejamento se guie pela missão, valores, visão e objetivos institucionais, enquanto a avaliação, pela análise histórica e o contexto institucional e resultados institucionais.

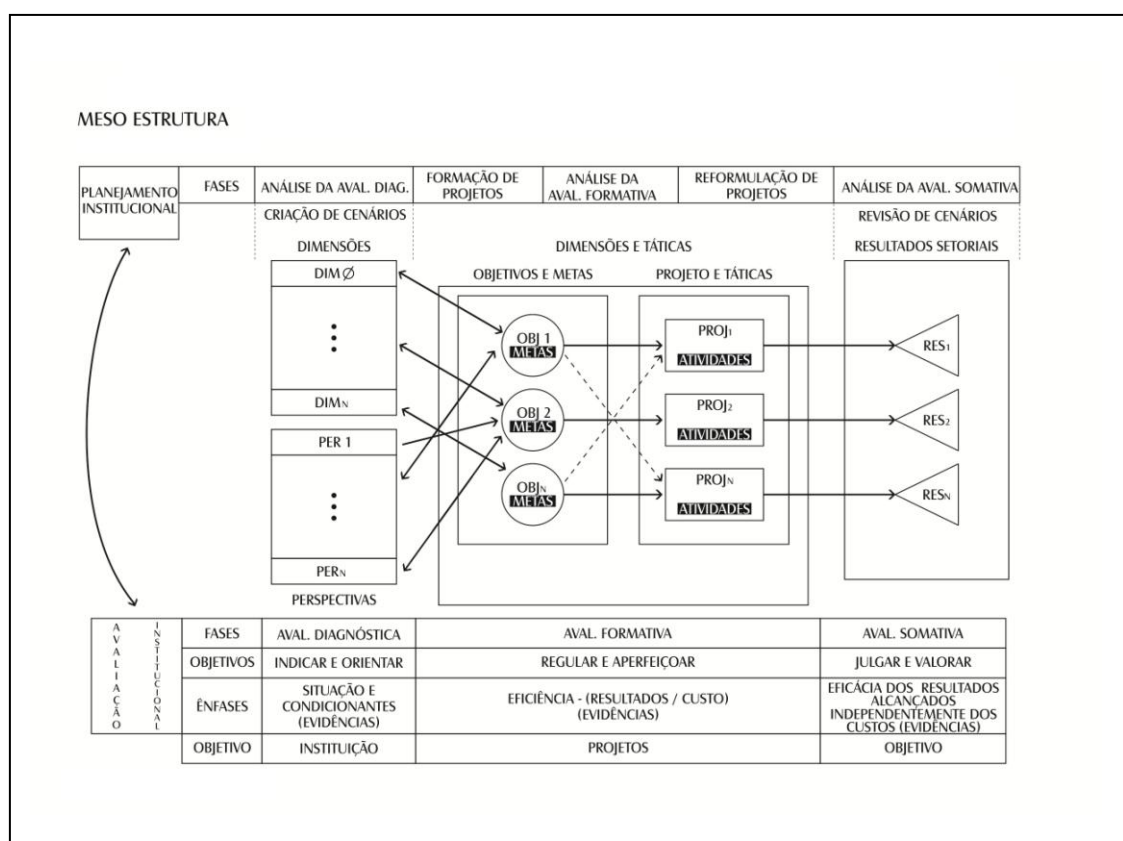


FIGURA 40 - Modelo Nível 2 – Os Subsistemas de Avaliação e Planejamento Institucionais Articulados.

Fonte: Elaborada pelo autor.

É oportuno destacar que, no modelo proposto (representado em quatro níveis de abstração), a avaliação institucional não se limita a verificar as condições de ensino e aprendizagem na Universidade e de sua proposta pedagógica (no que diz respeito ao exame de seus projetos pedagógicos) e a qualidade de suas dimensões institucionais (manifestas em seu PDI). Para além dessas práticas, e sincronizada com as fases do macroprocesso de planejamento, de acordo com a Fig. 40, a avaliação se proporá, em três fases: diagnosticar a Universidade, por meio de suas dimensões e perspectivas organizacionais, identificando evidências de sua realidade, situação e condicionantes, indicando e orientando suas ações (Avaliação Diagnóstica); subsidiar o macroprocesso de planejamento na formulação de objetivos, metas, planos, programas, projetos e atividades como estratégias para o desenvolvimento institucional, regulando e aperfeiçoando esses instrumentos da Universidade (Avaliação Formativa); e julgar e valorar a eficácia dos resultados alcançados,

independentemente dos custos, obtidos com a aplicação das estratégias adotadas, evidenciando o nível de alcance dos objetivos (Avaliação Somativa). Assim, nesse modelo, tanto a avaliação quanto o planejamento do desenvolvimento institucional devem caracterizar o contexto em que se desenvolve o processo educacional da Universidade, identificando, criticamente, os fatores não diretamente ligados à Universidade que afetam a educação, além de considerar, numa perspectiva sistêmica, o conjunto de ações e estratégias contextualizadas, em termos de Entrada (Fase Diagnóstica), Processo (Fase Formativa) e Produto (Fase Somativa), conforme descrito a seguir.

A fase Diagnóstica, com base em Luckesi (1996), como sendo uma avaliação para compreensão das realidades institucionais (objeto), preâmbulo da fase seguinte; a fase Formativa, com base em Gronlund (1976), como sendo uma avaliação sobre a evolução das ações, decisões e alcance dos objetivos e metas dos projetos e atividades (objeto) executadas no plano ou programa de desenvolvimento institucional; e a fase Somativa, com base em Gronlund (1976), como sendo uma avaliação dos resultados alcançados no plano, programa, projetos e atividades, com relação aos impactos nos objetivos institucionais (objeto).

Para melhor compreensão do modelo proposto, avança-se do Nível 2 – Os Subsistemas de Avaliação e Planejamento Institucionais Articulados (cfe. Fig. 40), para o último nível, o Modelo Nível 3 – Construção de Ações para o Desenvolvimento Institucional.

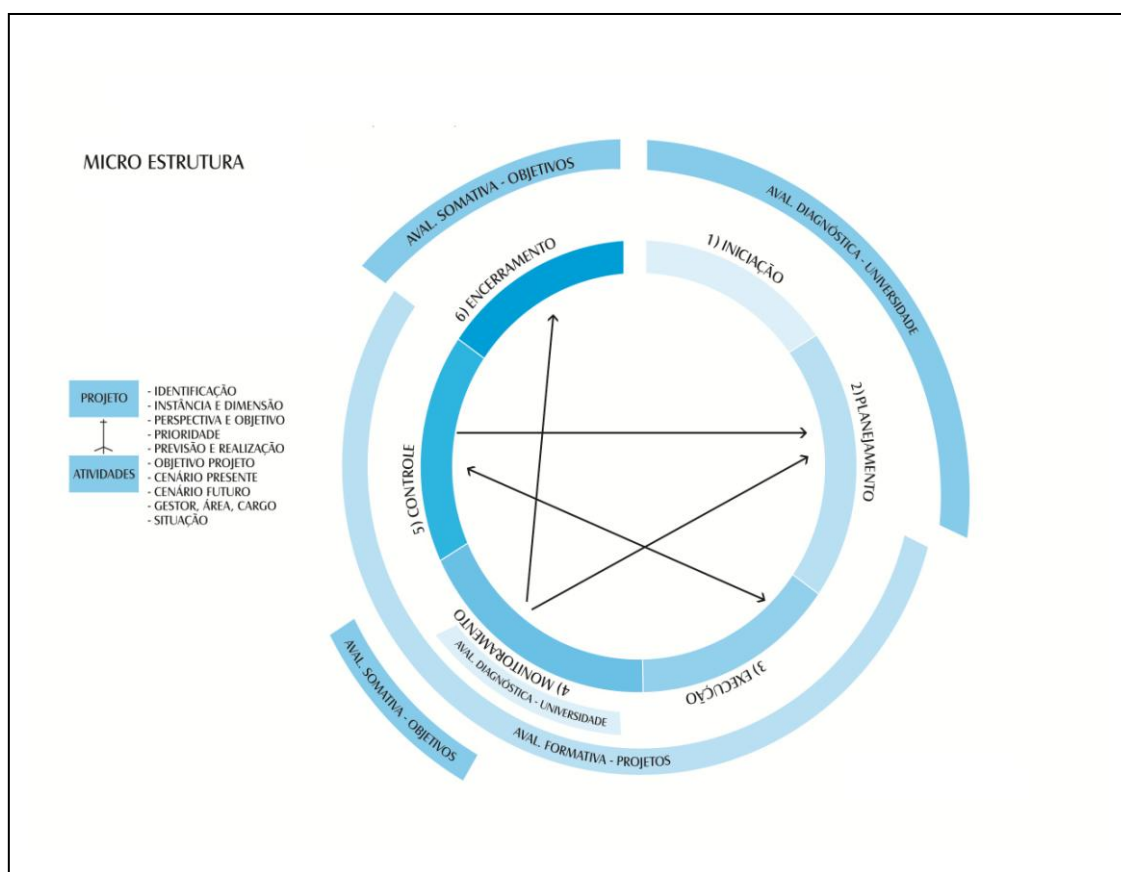


FIGURA 41 - Modelo Nível 3 – Construção de Ações para o Desenvolvimento Institucional.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No referido nível (cfe. Fig. 41) pressupõem-se que todas as estratégias formuladas para o desenvolvimento institucional serão especificadas como projetos e atividades, organizadas por meio de um conjunto de dados estruturados. Esses dados referentes a projetos e atividades serão especificados na medida em que os ciclos de avaliação e planejamento, sincronizados, avançam em suas várias etapas. Essa sincronia, conforme demonstrado pelo modelo, refere-se à retroalimentação de dados e limites temporais de realização do processo, também de forma sincronizada.

Assim, para que se chegue aos objetivos propostos pelo modelo, é importante

dar ênfase aos processos e funções tanto da avaliação quanto do planejamento, promovendo a integração avaliação-planejamento pela articulação entre setores e pessoas, com base no compartilhamento de responsabilidades, decisões e informações.

#### 4.2.2 Algumas recomendações

Conforme já explanado, é possível que o grande obstáculo ao desenvolvimento institucional seja o processo no qual a Universidade se institucionalizou, reproduzindo e cristalizando suas práticas, modelo organizativo, concepções sobre a sociedade e sua cultura. Essas práticas e concepções ultrapassadas bloqueiam qualquer nova concepção ou modelo de desenvolvimento institucional. Pior ainda é quando há a concepção de que, para que o modelo se realize, basta um líder, e não uma liderança, não havendo a compreensão de que determinado modelo é específico para um momento histórico e perfil institucional, e que, portanto, não vale para tudo e todos, em qualquer momento.

Em todo caso, quaisquer que sejam o modelo de desenvolvimento institucional e suas estratégias, será necessária uma profunda compreensão, por parte de seus sujeitos, sobre o processo histórico e do futuro que se pretende construir para a Universidade e a sociedade. Sobre essa necessidade, o processo de planejamento baseado na avaliação, presente em todas as suas fases e articulado pelas concepções e instrumentos de um sistema maior (Sinaes), produz significativo avanço metodológico, porque concentra a atenção dos partícipes na direção da missão e dos objetivos institucionais, ou seja, na compreensão do sentido do desenvolvimento institucional da Universidade e seu contexto social. Essa nova proposta, naturalmente (re)configurará o contexto, as relações entre os sujeitos e suas concepções de mundo, pois, quanto mais participarem do processo de forma consciente, mais se envolverão e se responsabilizarão pela consolidação do desenvolvimento institucional da Universidade.

Mas nenhum modelo de desenvolvimento institucional prosperará se, mesmo trabalhando seus processos e dimensões internamente, se posicionar como um sistema fechado. Para tanto, a Universidade deverá ter excepcional capacidade de interlocução com suas congêneres, para a troca de experiências e análises comparativas sobre suas concepções de desenvolvimento institucional e das possibilidades e obstáculos de cada uma e de todas.



### 4.3 ORIENTAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO ANALÍTICA

É necessário destacar que o modelo proposto neste estudo não pretende sugerir nenhuma visão reducionista, mas apenas evidenciar aqueles elementos mais essenciais, sem, no entanto, desprezar os menos influentes, como em qualquer modelo que subsiste por uma abordagem com base em abstrações, enquanto esboços de partes de uma totalidade complexa.

As concepções esquematizadas num modelo visual não têm sentido nem utilidade aos propósitos do esforço de compreensão do fenômeno *desenvolvimento institucional*, se não forem interpretadas à luz dos referenciais epistemológicos e teóricos consignados neste estudo.

Também é necessário advertir que o presente estudo não tem a intenção de demonstrar que é possível superar as dificuldades de explicar o fenômeno *desenvolvimento institucional* e controlar a complexidade da Universidade e seus processos de ensino, pesquisa e extensão.

Pois não há proselitismo teórico capaz de induzir ou convencer sobre suas verdades e “verdades” aquele que analisar este estudo. Assim, antes de partir para certas conclusões, favoráveis ou desfavoráveis ao estudo e seu modelo, são recomendáveis a prudência e o ceticismo, qualidades próprias daqueles que procuram evitar tudo que é proveniente de fonte de erros, daqueles que se interessam por estudos dessa natureza e campo. Para tanto, é simples. Basta ter em mente uma questão: É coerente?

E a resposta a essa questão só será encontrada por aqueles que entenderem, previamente, que nesse exercício, em busca da coerência, tudo é complexo. Porque não existe modelo ou linguagem capaz de esquematizar ou registrar a subjetividade e as relações entre sujeitos, em grupos, organizações, instituições, na Universidade e na sociedade. Só tentativas.

Assim, numa nova perspectiva (re)elaborada ao longo dos capítulos anteriores, é fundamental compreender a Universidade como motora do desenvolvimento institucional (e não apenas da instituição), na medida em que realize sua missão e, no processo de ensino, pesquisa e extensão, induza o desenvolvimento de seus sujeitos e da sociedade. Para tanto, a Universidade precisa deixar de ser o objeto de análise, mas não de reflexão, para se tornar o espaço de ação: de formação de sujeitos-cidadãos; de produção de conhecimentos; e de intervenção junto às comunidades, visando transformar suas realidades sociais e mitigar suas

deficiências. Assim, evoluindo, a Universidade se institucionalizará através dos sistemas educacionais e das sociedades, num contexto em que os três se implicam mutuamente.

Portanto, qualquer modelo de desenvolvimento que não se projete no sentido de seus sujeitos e na direção do futuro, implicará tornar-se, se não natimorto, inócuo. O que se pretende, ao contrário dessa possibilidade, é destacar a complexidade que envolve qualquer reflexão sobre a Universidade e suas possibilidades de desenvolvimento (mesmo com base numa “linguagem da tribo” expressa neste discurso e que inclui seu glossário); e registrar o contexto, a problemática de uma época, num exercício de análise e síntese, expresso no modelo que, como se observa, nada tem de simples, nem busca simplificações.

Com essa advertência provisória, de forma teórica, é inevitável explorar as possibilidades operacionais e instrumentais, oriundas de práticas e reflexões do autor sobre abordagens, resultados e suas consequências, em processos e contextos vivenciados.

#### 4.4 O SISTEMA DE INFORMAÇÕES, SUA LÓGICA E PROCEDIMENTOS

Desconfio de todas as pessoas com sistemas e as evito. A vontade de sistema constitui uma falta de lealdade. (NIETZSCHE, 1976, p. 12)

Ainda tomando-se como referência o último nível do modelo proposto, (cfe. Fig. 41 – Modelo Nível 3 – A Construção de Ações para o Desenvolvimento Institucional), detalha-se a seguir sua operacionalização, bem como os macroprocessos (Avaliação e Planejamento) e as fases (Iniciação, Planejamento, Execução, Monitoramento, Controle e Encerramento), além dos elementos informacionais necessários nesse nível do modelo.

O ciclo de desenvolvimento institucional, com duração conforme a temporalidade expressa no PDI, segue num esquema em que as seis fases já citadas evoluem, integrando os macroprocessos de avaliação e planejamento, conforme ilustrado na Figura 42 a seguir:

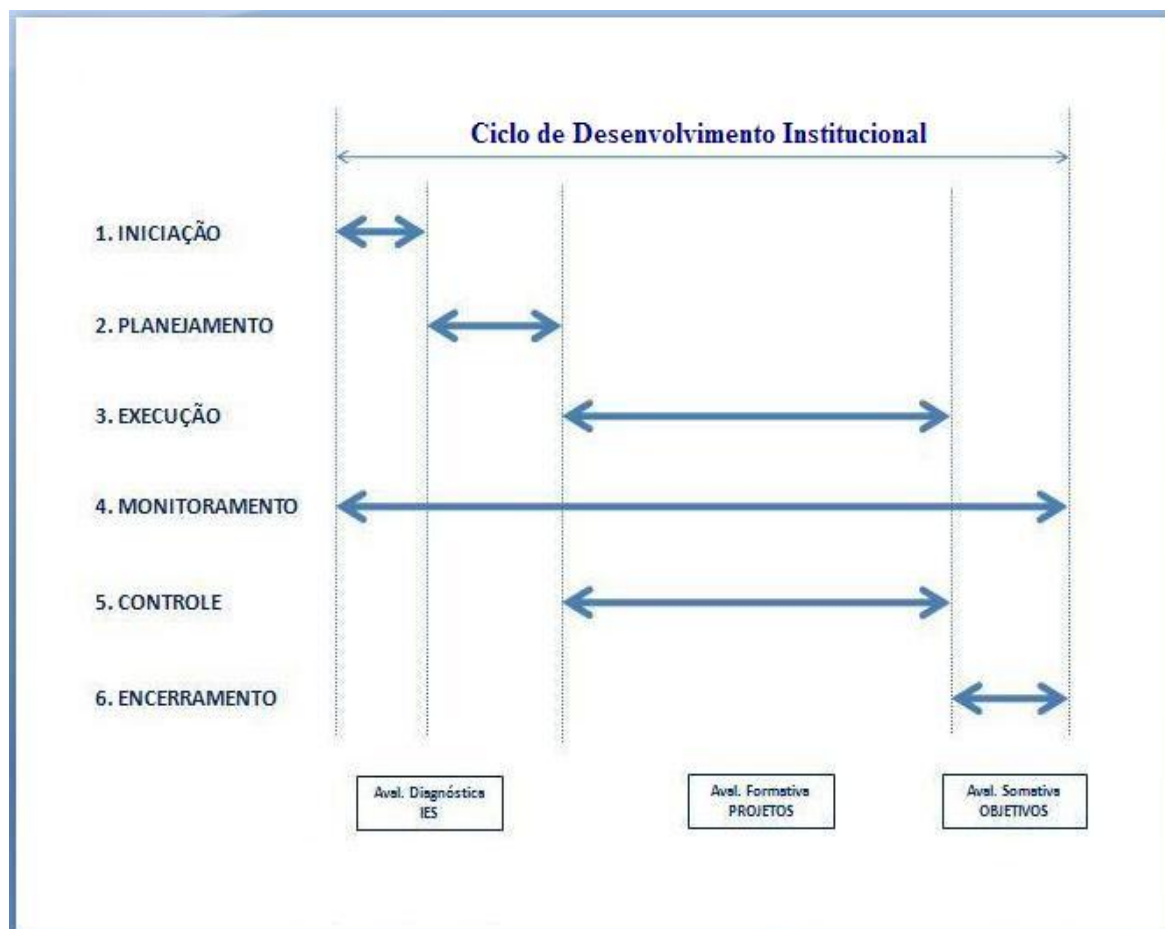


FIGURA 42 - Fases do Ciclo de Desenvolvimento Institucional.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No esquema apresentado na Fig. 42, observa-se que, para operacionalizar o Nível 3 (cfe. Fig. 41) do modelo proposto, enquanto último estágio de formulação de ações para o desenvolvimento institucional, são necessárias seis fases, ou momentos, no ciclo de desenvolvimento institucional, e, em sequência, terão maior ou menor duração.

Como explícito na Figura 42, articulando-se os macroprocessos de avaliação e de planejamento, em todas as fases, observa-se que estão presentes, ao longo do ciclo, a avaliação diagnóstica da IES, coincidindo com as fases de iniciação e de planejamento; e a avaliação formativa (que tem como objetos os projetos e atividades formulados como estratégias para o desenvolvimento da IES); coincidindo com as fases de monitoramento e, por fim, encerramento.

A primeira fase, de Iniciação, se configura por organizar a avaliação diagnóstica da IES pelos sujeitos desse sistema institucional, adotando como instrumento a

estrutura informacional estruturada a partir das dimensões da avaliação institucional proposta pelo Sinaes, conforme demonstrado no “Apêndice 1 – Instrumento de Avaliação e Planejamento”. Segundo esse instrumento, para cada uma das dez dimensões institucionais, é formulado um conjunto de questões para consolidar a análise da dimensão específica, com base em descrições e suas justificativas, caracterizando assim o estado da referida dimensão, o que possibilitará, no conjunto de todas as análises, de todas as dimensões, obter uma avaliação diagnóstica da IES, com base em conceitos referenciais de qualidade, que podem ser verificados por evidências (responsáveis, fontes e prazos). Ainda na fase de Iniciação, para cada objetivo institucional, que atende a todas as perspectivas e dimensões da IES, são identificados os projetos e seus respectivos gestores ou proponentes.

A segunda é a fase de Planejamento, que se caracteriza pelo detalhamento mais minucioso dos projetos propostos na Iniciação, os quais foram identificados levando-se em conta a avaliação diagnóstica e suas orientações aos objetivos institucionais. Também nessa fase, o instrumento de avaliação e planejamento (Apêndice 1, especificamente os itens de planejamento de cada dimensão) orientará o desenvolvimento e detalhamento dos projetos e atividades, bem como seus responsáveis e cronogramas, cenários, equipes e recursos necessários à sua execução.

A terceira fase, de Execução dos projetos, caracteriza-se como o momento do ciclo do desenvolvimento institucional em que os sujeitos, orientados aos objetivos institucionais (e não aos processos, funções e atividades tradicionais e necessários às demandas burocráticas da gestão da Universidade) realizarão os projetos e atividades procurando tomar decisões que viabilizem o alcance dos objetivos específicos de cada projeto. Durante essa fase, cada gestor de projeto poderá redefinir as atividades e suas sequências, como melhor se adequar ao contexto de realização e perfil da equipe, desde que não comprometa o objetivo e o prazo do projeto, conforme planejado. Ainda na fase de Execução, quanto ao conjunto de informações seletivas, os gestores poderão selecionar os projetos e organizá-los por gestor, por dimensão, por objetivo institucional, por prioridade e, finalmente, por situação. Essas estratificações seletivas dos projetos possibilitarão sua atualização na execução, quanto aos cenários, equipes, atividades, históricos e dados financeiros.

A quarta fase, de Monitoramento, durará o ciclo completo, e os projetos serão apresentados e organizados por dimensão e perspectiva institucional, acompanhados de uma síntese de suas características, com dados essenciais sobre a situação de cada projeto selecionado. A visão panorâmica e de conjunto propiciada por essa fase possibilitará variadas

leituras sobre as estratégias formuladas em forma de projetos e suas atividades, orientados aos objetivos institucionais. Uma das leituras poderia indicar as dimensões, ou perspectivas, ou objetivos carentes de mais e melhores estratégias, ou em estágio crítico.

A quinta fase, de Controle, ocorrerá paralelamente à fase de Execução dos projetos. Nessa fase será realizada a avaliação formativa dos projetos, por meio de um acompanhamento permanente do desenvolvimento dos projetos, preocupando-se especialmente com as condições de sua realização, com a participação ativa do gestor e sua equipe, que estimula o envolvimento, a reflexão e o aprendizado sobre o processo e seu contexto. Ainda nessa fase, são discutidos os vários problemas e incertezas críticas, tanto dos projetos quanto do plano, além de se identificar a real situação do projeto em consenso com a equipe. Assim, essa fase se caracteriza por orientar um olhar ao processo; em vez de medir ou julgar, se preocupa em orientar esse processo, para melhor evolução e formação, tanto dos projetos quanto de seus protagonistas, sujeitos do desenvolvimento institucional.

A sexta e última fase, de Encerramento dos projetos e do ciclo de desenvolvimento institucional, caracteriza-se por analisar cada projeto na perspectiva de sua contribuição para a realização do objetivo institucional para o qual foi proposto e realizado. Essa contribuição considerará a soma de todos os resultados obtidos com a execução das atividades do projeto que se encerra. Enquanto avaliação somativa orientada a indagar, verificar, aferir e julgar as reais contribuições de cada projeto aos objetivos institucionais, com o conjunto das avaliações e dos projetos, apresentará uma análise sobre os resultados setoriais e globais, como indicadores de desenvolvimento institucional alcançados no ciclo, pelo PDI.

Após a apresentação do sistema de informações, sua lógica e procedimentos, faz-se necessário retornar à questão do desenvolvimento institucional da Universidade contemporânea no Brasil, sem o que não tem sentido qualquer método ou modelo. Essa questão deve ser posicionada como um tema crítico, que necessariamente articulará questões políticas, sociais e econômicas, para além de modelos, operacionalidades e processos endógenos. Partindo de concepções de sociedade, Estado e educação, haverá de responder não apenas em que consiste o desenvolvimento institucional da Universidade, mas a quem serve e por que se justifica tal discussão. E para que não se torne um exercício de pensamento vazio, sem base em possibilidades de realização, necessitará chegar ao “como?”.

Ao mesmo tempo em que se reflete sobre o fenômeno *desenvolvimento institucional*, é possível experimentar possibilidades que levem a algum aprendizado, por

caminhos que possam ser trilhados, evitando-se aqueles inadequados ou incompatíveis com concepções epistemológica e teórica intencionalmente adotadas ou culturalmente manifestas pelos sujeitos implicados no fenômeno e na instituição.

Definidas essas concepções, para que o estudo e suas proposições se materializem, conseqüentemente haverá de se construir e articular as concepções morfológica e técnica, que assim darão consistência ao estudo. Enquanto a concepção morfológica será apresentada por meio de modelos estruturais, seus quadros de análise e sistemas, será possível demonstrar coerência com as demais concepções do estudo; por outro lado, a concepção técnica será apresentada através dos modos de investigação, métodos e instrumentos que possibilitarão as condições operacionais para a verificação empírica do estudo, e, assim, se apresenta como possibilidade para se chegar àquele “como?”.

Neste estudo, seguindo essas concepções como caminho para construção do conhecimento sobre o fenômeno, é necessário enfatizar que não se trata de buscar uma forma de “operacionalizar” o desenvolvimento institucional da Universidade, muito menos de torná-la operacional para o processo de supervisão e regulação do Estado.

É necessário, sim, operacionalizar, por meio de instrumentos e/ou estratégias, especialmente através de instâncias políticas e representativas da instituição e do sistema, a capacidade de avaliar e planejar a Universidade e o sistema educacional, de maneira que estes possam superar seus progressivos enfraquecimentos derivados de inócuas políticas públicas e sociais, especialmente quanto a investimentos, custeio e inexistência de objetivos compatíveis com uma sociedade com grande evolução demográfica e acentuada mobilidade social, combinadas com a tragédia neoliberal do Estado Mínimo, e tão mínimo que quase inexistente.

Para que se supere tal situação é pressuposto deste estudo que a escolha, entre pelo menos dois caminhos, que possibilitará potencializar o desenvolvimento institucional da Universidade, seja pelo caminho da organização coletiva, sem demagogias, discutindo os problemas e realizando as demandas socialmente legítimas, protagonizado pela comunidade, com base em princípios que assegurem um processo global, integrador, participativo, negociado, operatório, estruturante, contextualizado, diagnóstico, formativo, somativo, permanente, legítimo, voluntário e adaptado a cada Universidade e ao seu sistema institucional e cultural.

Evite-se, pois, aquele caminho mais comum e frequente, o caminho do tecnicismo, com bases, fontes e intenções desconhecidas, sempre revestido de pseudocientificidade, docimológico e hermético, centrado exclusivamente em métricas e

necessidades de comprovação de resultados, e que, evidentemente, nunca dá conta de realidades tão complexas como a da Universidade, do sistema educacional e da sociedade, de seus sujeitos, menos de seus desenvolvimentos.

Quanto ao desenvolvimento institucional, numa nova perspectiva, (re)elaborada ao longo dos capítulos anteriores, é fundamental compreender a Universidade como promotora desse desenvolvimento, na medida em que realize sua missão e, no processo de ensino, pesquisa e extensão, induza o desenvolvimento de seus sujeitos e da sociedade. Para além de objeto de análise, a Universidade precisará ampliar seu espaço de ação, na formação de sujeitos-cidadãos; na produção de conhecimentos; e na intervenção junto às comunidades visando transformar suas realidades sociais e mitigar suas deficiências. Assim, evoluindo, a Universidade pertinente se institucionalizará por meio do sistema educacional e da sociedade, num contexto em que os três se impliquem e se desenvolvam.

Em francês, inglês e espanhol, a origem da palavra está no termo do baixo latim que designa a fava do trigo. Como a palavra é formada por oposição a “envolver”, é válido interpretá-la em sentido figurado como sinônimo de “liberar”. O desenvolvimento é realmente um processo de liberação, de supressão de entraves que impedem a realização de um potencial latente e, ao mesmo tempo, a liberação das restrições materiais. (SACHS, 1993, p. 16-17)

## CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

A natureza de uma instituição social é radicalmente diferente da natureza de uma organização social ou de uma empresa do mundo econômico. Enquanto a instituição está referida às finalidades, a organização tem nos meios o seu fim. Desenvolver eficazmente os meios lhe é o bastante. Em outras palavras, basta-lhe adaptar os meios para cumprir bem a lógica de seu próprio desenvolvimento, pois ela se completa em si mesma, é autorreferencial. Seu valor central não são as finalidades essenciais da sociedade, e sim a instrumentalidade. O que a motiva são os produtos e os resultados práticos derivados de seu saber-fazer. Na organização, adquirem primazia a gestão eficaz, o planejamento, a eficiência e produtividade entendidos como valores em si mesmos, como se fossem autossuficientes. Nela, os meios e todos os valores secundários têm prioridade. Assim, prioritário para a organização ou empresa econômica não é a solidariedade ou a cooperação, e sim a produtividade, a competitividade e o sucesso individual. Não é a justiça, e sim o privilégio dos mais fortes. Não é a finalidade fundamental do desenvolvimento social, e sim o aperfeiçoamento dos meios para o desenvolvimento da própria organização autorreferenciada. (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 10)

Se há uma memória institucional, assim como nas pessoas há uma memória cerebral, seria possível conceber a existência de um inconsciente também nas instituições? Talvez sim, como aquelas “zonas cinzentas” sempre presentes na instituição universitária; aquelas através das quais se manifesta a irracionalidade; aquelas às quais não se tem acesso; e que, é possível, decidem por intenções ocultas... mas que um dia emergem para a luz, provocadas por algum fator desconhecido ou subjetivo, apenas revelado por contradições e pela história.

História que sempre surpreenderá, tanto pela clareza quanto pelas (im)possibilidades de mudança per si. Como na psicanálise, onde por meio da fala, e apenas por ela, a pessoa se expõe ao seu próprio inconsciente e àquilo que ela pode revelar, assim na análise institucional, em perspectivas multirreferenciais e históricas, é possível expandir a consciência e a reflexividade, mesmo se tratando de subjetividades e de um (im)provável inconsciente institucional, que fala e faz por todos e que precisa se curar de si mesmo, como na psicanálise, por meio da autopercepção, pelo discurso, nos ouvidos nem tão críticos de uma sociedade ainda subdesenvolvida.

Introdutoriamente, o presente estudo se enunciou como uma proposta para a formulação de um modelo para o desenvolvimento institucional da Universidade, com base na hipótese de que o desenvolvimento organizacional, que ocorre na evolução da qualidade das



dimensões da Universidade conforme o Sinaes<sup>63</sup>, é condição básica, mas não suficiente, para o desenvolvimento institucional, que só se manifesta por sua pertinência social alcançada através da articulação entre os processos de avaliação e de planejamento, na perspectiva de sua missão e projeto político pedagógico.

A hipótese referida, enquanto proposição introdutória que se admitiu de modo provisório no caminho da investigação, procurou antecipar prováveis características do objeto investigado, além de orientar possibilidades plausíveis de reelaborá-lo pelo encontro de novos significados que emergiram de uma multirreferencialidade e submergiram, no sentido de embrenhar, internar e adentrar numa transdisciplinaridade que visou encontrar esse novo modelo de desenvolvimento institucional.

Assim, para melhor compreensão desse processo, algumas premissas foram assumidas ao longo das construções discursivas neste estudo, sendo sintetizadas a seguir.

É impossível tratar uma realidade, na qual se é sujeito, com exclusiva objetividade, pois a busca pela exclusiva objetivação descaracteriza o que há de essencial nos fenômenos e processos institucionais da Universidade, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade.

Como objeto da avaliação institucional, a Universidade é histórica, pois existe num determinado espaço, cuja cultura e formação social são específicas, o que lhe atribui identidade. Também porque existe no presente, marcada pelo passado, procurando se projetar para o futuro, em permanente conflito entre o que está dado e o que está sendo construído, daí seu caráter dinâmico e em permanente crise. Crises políticas e institucionais geram consequências imprevisíveis, tanto para o desenvolvimento quanto para a decadência da Universidade, repercutindo indubitavelmente na sociedade.

Também é necessário ressaltar a importância e exigência de uma identidade entre os sujeitos e a Universidade, nos processos de avaliação e planejamento institucional. Ao contrário do que possa parecer, os sujeitos deverão estar solidariamente imbricados e comprometidos com o desenvolvimento institucional da Universidade, e, para tanto, esse fenômeno deverá ter significado e fazer sentido para eles. Enquanto avaliadores e planejadores na Universidade, esses sujeitos sempre estarão mais ou menos comprometidos, conforme seja o tipo de avaliação institucional (interna ou externa) e em função de aspectos

---

<sup>63</sup> No tocante à avaliação institucional, o Sinaes, assim como outros sistemas avaliativos já implantados no Brasil, não tem revelado sua efetiva e plena contribuição ao desenvolvimento institucional de universidades, provavelmente devido ao seu caráter mais orientado para as questões organizacionais, de gestão, portanto endógenas ao sistema, do que para a pertinência social da instituição.

culturais e políticos de lideranças, mas nunca estarão neutros e descompromissados, devido à impossibilidade criada por suas subjetividades, além do caráter ideológico dos processos.

O desenvolvimento institucional de universidades veicula interesses, visões de mundo historicamente construídas e autopercepções, cujas contribuições e efeitos epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos ultrapassam as intenções de seus sujeitos e, assim, o processo em que a avaliação e o planejamento se realizam carece da vigilância epistemológica.

No modelo proposto, a avaliação institucional da Universidade pode ser compreendida nas concepções Diagnóstica (avaliação de pré-requisitos); Formativa (avaliação dos processos para o aperfeiçoamento); e Somativa (avaliação para o julgamento, qualificação e conceitos), articulada com o planejamento institucional participativo e representativo, tendo como foco os princípios e objetivos institucionais para o desenvolvimento institucional da Universidade, e, assim, procurará construir um *corpus infinitu* de conhecimento, que, abstraído num modelo, se constituirá de fatos e princípios objetivos e essencialmente subjetivos, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória, porque reduzido, abstraído de realidades e fatos mais ricos e complexos. Como consequência, há que se considerar que a reflexividade proporcionada pela avaliação e pelo planejamento institucional, mesmo em processos participativos e representativos, é parcial e fragmentada, devido à incapacidade de abordar o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações de cada uma e de todas as dimensões da Universidade.

Mesmo com essas restrições, cabe à própria Universidade articular os resultados da avaliação com o planejamento para o seu desenvolvimento institucional, formulando, por meio de seu PDI, programas, projetos e atividades, como estratégias para a plena realização de sua missão, seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

Afora essas considerações finais, o presente estudo ainda traz uma série de questões sobre o desenvolvimento institucional da Universidade. Também recomenda que, antes de se avaliar os desdobramentos mais amplos dos resultados deste estudo, se considerem os limites do modelo proposto. Em primeiro lugar, deve-se considerar que não é possível generalizar para qualquer Universidade os resultados obtidos com a adoção do modelo, embora este possa ser adotado e adaptado em qualquer instituição universitária que busque métodos e modelos capazes de contribuir para o seu desenvolvimento institucional.

Portanto, valeria a pena avaliar a adoção do modelo proposto neste estudo, em algumas universidades, sempre tendo como compreensão a impossibilidade de resolver todos os seus problemas, mas tão-somente organizar e orientar suas ações, recursos e sujeitos aos objetivos institucionais e decisões que promovam a evolução da qualidade de suas dimensões e também de sua pertinência social (que não pode se caracterizar apenas por meio das atividades extensionistas) como fatores fundamentais ao seu desenvolvimento institucional. Nesse contexto, o papel dos sujeitos institucionais continua sendo essencial, quanto mais assimilarem uma compreensão sistêmica do fenômeno *desenvolvimento institucional* da Universidade.

Os avanços no campo da avaliação e do planejamento mostram o quanto ainda se deve avançar para se chegar a um cenário desejável, em que a Universidade evidencie, em todas as suas dimensões, planos, programas e projetos, possibilidades concretas de realizar sua missão. Para tanto, os sujeitos do sistema e do ambiente educacional, em especial os formuladores de políticas públicas, deveriam focalizar suas reflexões e ações, cada vez mais, em estratégias e modelos que efetivamente mudem os paradigmas vigentes nesse sistema e em seus ambientes, por outros mais orientados à sociedade e menos ao mercado e pelo mercado; mais ajustados ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e menos por normas e instrumentos reguladores do Estado.

### Obstáculos ao desenvolvimento social e institucional

Na sociedade brasileira, alguns fatores têm se potencializado e se combinado, atrasando seu desenvolvimento, e, até o presente momento, não foram mitigados pelas políticas públicas ao longo de décadas e governos, podendo ser agrupados em fatores Históricos, Naturais, Demográficos, Políticos e Econômicos.

Os Fatores Históricos são aqueles derivados da colonização portuguesa, quando se exploraram os recursos naturais e humanos, sem a preocupação de qualificar a população autóctone. Quando se deu a descolonização, a população não dispunha de meios que lhes viabilizasse seu desenvolvimento, facilitando assim a instauração de regimes de ditaduras e lutas pelo poder, o que gerou uma contínua instabilidade política, combinada com guerras e conflitos armados.

Os Fatores Naturais podem ser identificados como as frequentes secas no Nordeste do Brasil, que têm implicação direta no setor primário (agricultura), bastante dependente das condições climáticas, trazendo como consequências a fome, o êxodo rural ainda na década de setenta e o desemprego nas capitais onde houve fortes migrações nordestinas.

Os Fatores Demográficos são aqueles em que o elevado crescimento da população não acompanha o crescimento da produção dos recursos e serviços, que se tornam insuficientes para satisfazer as necessidades da população, gerando problemas de abastecimento, carência alimentar e fome, além da precariedade dos serviços públicos de saúde, transporte e segurança, que não acompanham esse crescimento nas capitais.

Fatores Políticos contribuíram para a instalação de regimes de exceção no passado, fragilizando a construção da democracia e o Estado de Direito. Esses fatores, como frequentes ameaças de instabilidade política, como, por exemplo, o *impeachment* presidencial em 1992, que interrompeu o primeiro governo eleito diretamente após 29 anos de ditadura, e que marcou o cenário político mundial, porque nunca havia ocorrido antes na história da América Latina. Esses fatores ainda hoje têm contribuído para o desrespeito aos direitos humanos, o cerceamento da liberdade de imprensa, a corrupção, os desvios de verbas públicas, os crimes eleitorais, gerando enormes prejuízos e custos, em detrimento de investimentos em saúde e educação, dificultando assim o desenvolvimento brasileiro.

Fatores Econômicos, como a predominância de fraco rendimento e produtividade na agricultura tradicional, insuficiente para abastecer o mercado interno. Ou fatores como dependência comercial, pois o Brasil é exportador basicamente de matérias-primas, produtos alimentares e recursos energéticos. A transformação desses produtos cabe aos países desenvolvidos, que dispõem de capital e tecnologia que nações como o Brasil não possuem. Isso se torna uma vantagem para os países desenvolvidos, que importam a preços reduzidos e exportam a elevados valores, controlando dessa forma o comércio mundial, havendo, assim, uma degradação dos termos de troca. Ou fatores de endividamento e de crescimento da dívida pública de estados e da União.

Todos esses fatores implicam direta e indiretamente na Universidade, onde se destacam os seguintes obstáculos:

1º Obstáculo – Compreensão do sistema institucional

Em geral, não há entendimento pleno pelos agentes endógenos (e menos ainda pelos exógenos) sobre o sistema institucional. Essa espécie de alienação era aceitável até fins do século XX, quando se observava que alguns fatores para o desenvolvimento socioeconômico e, portanto, para o sistema institucional tinham origem na eficácia e na eficiência da utilização de bens tangíveis, além de considerar seus agentes os elos na complexa engrenagem da gigantesca roda industrial. Findo aquele século, embora se observe a persistência dessa compreensão, germina o entendimento de que, na sociedade e na economia do mundo atual, os principais fatores para o desenvolvimento socioeconômico são intangíveis, pois os sistemas de conhecimentos e as estruturas das relações sociais, desenvolvidos e sustentados nos sistemas produtivos e culturais, fornecem os termos da vida, os símbolos e as ideias que, por sua vez, organizam e modelam como os atuais agentes fazem os sistemas acontecer. Portanto, não é possível tratar do fenômeno *desenvolvimento*, em qualquer instância, sem considerar, para além dos fatores econômicos, também e essencialmente os fatores sociais e políticos, como condicionantes e determinantes desse desenvolvimento.

É possível que essa complexidade, que entrelaça fatores e processos, seja mesmo a fonte da miopia (para não dizer da cegueira) dos agentes sobre o sistema institucional. Obstáculo talvez transposto, com grande dificuldade, por meio de um construto que, embora não o seja, representa o sistema institucional, possibilitando assim um diálogo, um fluxo de subjetividades entre agentes, sobre o que consideram importante para seu desenvolvimento, decidindo e formulando estratégias que antes não podiam nem sequer ser pensadas, pois carentes de referenciais e objetivos.

No âmbito da Universidade brasileira, é possível observar empiricamente que, nem o Estado e o sistema político, através de seus governos, nem os gestores detêm o pleno (e por vezes mínimo) conhecimento e controle da sua sustentabilidade. Operacionalmente, no nível mais primário de gestão e controle, não se consegue analisar fatos e indicadores importantes, relativos às atividades meio e finalísticas desse sistema e que viabilizem a formulação de políticas para seu desenvolvimento institucional, além da proposição de políticas públicas.

É possível que essa falta de compreensão do sistema institucional dê origem aos processos institucionais de avaliação e de planejamento sem sentido e desarticulados. Desarticulados porque não compreendidos como elementos de base para um

autodesenvolvimento que pode se alimentar das contradições sociais e econômicas da sociedade, pela mediação de seu sistema político.

Assim, mesmo ao se obter uma compreensão do sistema institucional, por meio da avaliação institucional, não é possível concluir sobre o que é e o que será a Universidade, pois ela é muitas coisas ao mesmo tempo, com possibilidades infinitas na direção de sua pertinência social, pois a forma como se aborda a Universidade transforma a compreensão da sua natureza presente e futura.

## 2º Obstáculo – Interesses individuais e grupais

Interesses individuais e grupais dificilmente estão explícitos e, além disso, evidenciados numa perspectiva de longo prazo. Tais condições, necessárias aos processos de avaliação e planejamento do desenvolvimento, dificilmente se manifestam nos contextos sociais, políticos e econômicos precários, características comuns das jovens democracias, suas sociedades e instituições.

Essa verdadeira barreira humana, independentemente de classes e níveis sociais, tende a procurar obter qualquer resultado e em curto prazo. Numa dimensão temporal de expectativas no mês, no semestre, no ano, e num horizonte espacial que não vai além do mercado, que ainda não é mundial, mas municipal.

Nesse estado, se não impossível, é difícil conceber uma “Consciência Coletiva” como em Marx (1986) e Durkheim (1978). Uma consciência coletiva moldada por crenças, valores, normas e atitudes, como matéria-prima para a construção e a interpretação da realidade social, pois, segundo Marx, é a superestrutura da sociedade, do Estado e das instituições, como escolas, organizações religiosas e os meios de comunicação de massa, que desempenha papel vital na criação dessa consciência coletiva. E se as instituições não promovem o desenvolvimento dessa consciência coletiva, esta tampouco, se existe, não contribui para o desenvolvimento daquelas.

Questões como competição e cooperação entre indivíduos, grupos e instituições, suas relações, merecem estudos e análises para que se compreenda melhor em que lógica ocorre, ou se ocorre, o desenvolvimento institucional.

## 3º Obstáculo – Escassez de Recursos

Não há nenhuma instituição, pelo menos no Brasil, que vincule seu orçamento aos resultados de seu desenvolvimento institucional. Dificilmente realizam o que se propõe em seus PDIs quanto às projeções sobre sua sustentabilidade financeira de longo prazo. Essa constatação não deve surpreender ninguém, na medida em que facilmente se verifica que, na maioria das instituições, o processo de planejamento orçamentário é separado do processo de planejamento institucional, justificado unicamente pela lógica da escassez de recursos. Essa situação gera uma distância abissal entre o curto prazo e o longo prazo; entre o presente e o futuro; entre o operacional e o estratégico.

No caso das universidades públicas, verifica-se estar atrelado ao sistema político pois traduz-se numa lei que, entre outros aspectos, exprime em termos financeiros a alocação dos recursos para o período de um ano. Assim, esse orçamento é um instrumento de planejamento que espelha as decisões políticas, estabelecendo as ações prioritárias para o atendimento das demandas correspondentes às atividades da Universidade.

Nas IES federais, para além da “escassez de recursos”, ainda há o problema da administração da execução orçamentária por outro ministério que, a partir de critérios e conveniências próprios, estabelece formas para a liberação dos recursos.

#### 4º Obstáculo – Competência de Gestão

A carência de tempo e momentos para o diálogo e reflexões sobre o processo em que se realiza o trabalho institucional, seus objetivos e seus resultados, tem sido a tônica na realidade das universidades brasileiras. Observa-se que, com frequência, o fator motivador para esses raros momentos ocorre quando é necessária a defesa do que promove o 2º Obstáculo (Interesses individuais e grupais). Momentos em que se reflete sobre a missão institucional são episódicos, e emergem de forças externas à Universidade.

Esse obstáculo se manifesta mais intenso quando os perfis das equipes são culturalmente heterogêneos e dissonantes. Deficiências na capacidade de comunicação intersetorial e interinstitucional só tendem a potencializar os problemas oriundos desse obstáculo. Antes de qualquer consideração sobre o que é a Universidade, é necessário que se compreenda essa instituição como um sistema político, no qual o poder não se manifesta no silêncio e nas desinterações e desintegrações oriundas dos conflitos não mediados.

Numa realidade em que se manifesta a competência de gestão, grupos de gestores evidenciam a compreensão sobre a natureza do ambiente institucional; sobre as estratégias adotadas para a consecução de seus objetivos institucionais; sobre as tecnologias

que estão sendo usadas; sobre os perfis profissionais das equipes; sobre o funcionamento e a estrutura institucional; e sobre a cultura. O significado, a compreensão e os sentidos compartilhados como intersubjetividades são formas alternativas de descrever essa cultura, como processo de construção das realidades observadas e compreendidas pelos sujeitos institucionais.

Com sua identidade, cultura e modelo de gestão próprios, muito embora ainda em funções e departamentos quase padrões, cada Universidade, em sua essência, busca seu desenvolvimento institucional.

Conscientes da crescente complexidade gerada na interação do sistema com o ambiente universitário, gestores responsáveis pelo desenvolvimento institucional (dirigentes, coordenadores de cursos e gestores funcionais), além de sujeitos envolvidos nesse processo, compreendem que essa complexidade se deve ao fato de que a Universidade é um sistema intensivo em recursos humanos, que tem seus problemas potencializados devido às dificuldades nas relações e comunicações estabelecidas entre sujeitos, com os mais diversos modelos mentais e compreensões sobre esse sistema.

Na busca pelo desenvolvimento institucional das universidades, mesmo organizadas em torno dos mesmos tipos de recursos, infraestruturas, cursos, processos e tecnologias, é possível observar que instituições com perfis e portes similares geram resultados díspares entre si, cabendo analisar o que faz a diferença entre elas, umas com resultados excelentes e outras com resultados incipientes.

É possível que universidades orientadas para o seu desenvolvimento institucional adotem, na prática, alguns dos seguintes preceitos:

- I. incorporar na prática cotidiana da Universidade a sua missão, princípios e valores, conforme constam em seus PDI, PPI e PPCs;
- II. orientar os sujeitos, planos, programas, projetos e atividades de ensino, de pesquisa e de extensão para os problemas e anseios da sociedade, visando intensificar a pertinência social da Universidade;
- III. avaliar, planejar e executar o PDI, o PPI e os PPCs, integrando as dimensões da Universidade, numa perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), visando melhorar a qualidade organizacional da instituição;
- IV. capacitar e instrumentalizar os gestores para que, utilizando seus conhecimentos sobre a Universidade e os cursos, transformem informações (in)disponíveis em estratégias para o desenvolvimento institucional da instituição;



- V. orientar gestores, equipes e projetos para os objetivos estratégicos da Universidade, conforme constam em seus PDI, PPI e PPCs;
- VI. verificar periodicamente o grau de alcance dos objetivos e resultados estratégicos da Universidade, dialogando com os implicados;
- VII. promover a integração e cooperação eficientes envolvendo as áreas acadêmicas e administrativas;
- VIII. intensificar a comunicação entre gestores, disseminando informações relevantes sobre o alcance dos objetivos estratégicos da Universidade, bem como sobre a contribuição de cada equipe;
- IX. integrar os processos de avaliação e planejamento institucional e de cursos, de forma participativa, com procedimentos padrões e flexíveis, exigindo menos dados e controles, fornecendo mais informações e reflexões, formulando estratégias e tomando decisões orientadas para o desenvolvimento institucional e, ao mesmo tempo, examinando evidências desse desenvolvimento institucional da Universidade; e
- X. promover a articulação interinstitucional, compartilhando experiências sobre o desenvolvimento institucional da Universidade.

O Estado brasileiro (ainda preso à concepção de capital humano pelas doutrinas e prescrições neoliberais) tem tratado a Educação como um produto de mercado, e não como um direito emancipatório do cidadão. A Universidade assiste passivamente a seu processo de sucateamento e crise, algo já bastante conhecido, que ocorre paralelamente a fenômenos como a acelerada expansão da oferta privada, para atender à crescente e reprimida demanda, com a criação de cursos noturnos, de curta duração, além da adoção de tecnologias de informação e comunicações, massificando o ensino e reduzindo a carga horária presencial e seus custos, dentro de um sistema com a mesma capacidade instalada e quadro de pessoal a cada ano mais reduzido. Assim, em meio a esse contexto que já se arrasta há décadas, como pode a Universidade discutir seu desenvolvimento institucional? Que motivação há no corpo social dessa Universidade, quando ainda não surge o nexos que irá lhe mover à ação?

O problema da Universidade brasileira contemporânea não é exclusivo dessa instituição, mas sim de sua sociedade e de seu sistema político. Desse modo, a ausência de um projeto de sociedade, para que a Universidade oriente seu desenvolvimento na direção desse projeto, tem agravado a situação de ambas, o que se evidencia como um problema não só recursivo, mas eminentemente político e doutrinário.

Assim, o desenvolvimento institucional da Universidade será evidente por meio do reconhecimento de realização de sua missão pela sociedade, tornando-se então uma instituição socialmente pertinente. Essa pertinência não pode ser confundida com a crescente busca por educação, que tem origem, por mais contraditório que possa parecer, na crise econômica e no desemprego, resultados dos desarranjos da globalização e do neoliberalismo brasileiro, que crê nas possibilidades de desenvolvimento do país apenas pelo capital privado, com um Estado mínimo.

Atualmente, a Universidade ainda é pensada e entendida no contexto da política neoliberal, em que se busca a gestão da crise expansionista do capital, em detrimento de populações periféricas e de trabalhadores que não podem prescindir dos serviços públicos. Por isso, não se pode perder de vista a missão dessa Universidade. Os princípios dessa política, se não todos evidentes e explícitos, são por todos, como consequência, sofridos. Em nível nacional, trata-se de conduzir uma estratégia hostil contra o Estado, por meio das seguintes diretrizes: 1<sup>a</sup> Desmontar a estrutura estatal de controle sobre o capital, para beneficiar os setores privados; 2<sup>a</sup> Reduzir a despesa e o investimento público nas áreas sociais; e 3<sup>a</sup> Impor a austeridade salarial como medida prioritária no combate à inflação. Em nível global, os objetivos consistem em garantir a crescente valorização da moeda norte-americana sobre o sistema monetário internacional e promover o “livre comércio”, desarticulando o protecionismo (de outros países) e liberalizando as transferências de capital. A difusão dessa estratégia desreguladora em escala planetária é função de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), além de instituições financeiras locais, como bancos centrais "independentes". Os EUA, cujo poder militar assegura o pleno funcionamento global do sistema e da política neoliberal, é que conduzem essa estratégia.

Por que será que, em sessenta e quatro universidades brasileiras pesquisadas, apenas seis fazem referência, em suas missões, aos sujeitos do corpo social?<sup>64</sup>

Portanto, as questões persistem: Como promover o desenvolvimento institucional da Universidade? Pela realização de sua missão em busca de sua visão de futuro. Mas, se a Universidade realiza sua missão,... tem sido socialmente pertinente?

Pertinência no sentido de pertencer à sociedade, sendo-lhe importante e relevante na medida em que as demais instituições do sistema a reconhecem como imprescindível ao seu funcionamento numa perspectiva de, para além de manutenção do

---

<sup>64</sup> Vide Tabela 15, Conceito n<sup>o</sup> 16 – Professores e Estudantes.

*status quo*, avanços no desenvolvimento da sociedade, do Estado, da ciência, do homem, da cidadania...

Porque o desenvolvimento institucional não é um estado ou produto, mas um processo, em longo prazo, o que justifica a necessária compreensão sócio-histórica da Universidade, na busca de identificar marcos onde houve rupturas epistemológicas na concepção do sistema institucional, que reformularam as estratégias de condução das intenções coletivas representadas pelos objetivos planejados, com base em expectativas futuras, evidenciadas por uma visão enunciada e socialmente compreendida sobre a instituição.

Assim, é possível considerar que uma Universidade caminha para seu desenvolvimento pleno quando é possível constatar as seguintes orientações:

- a. procurar garantir o acesso e formação de todos os estudantes que concluíram o ensino médio;
- b. não se posicionar como instituição de e para elites intelectuais e econômicas;
- c. atender à formação humanística, ética, intelectual, científica e profissional do estudante;
- d. ser sensível aos problemas e anseios da sociedade, atendendo-a por meio do conhecimento científico e tecnológico oriundo de suas pesquisas e pesquisadores, enquanto produtos e produtores do conhecimento, como elementos inseparáveis no processo de desenvolvimento institucional;
- e. quando em vez de tão-somente atender aos anseios da sociedade, induzir seu desenvolvimento socioeconômico, por meio de um conjunto de concepções e ideias no sentido de, para além de sua sobrevivência, sua existência diante de um futuro idealizado.

Contra qualquer prescrição com base numa racionalidade instrumental, para que se possa evidenciar o desenvolvimento institucional da Universidade, entende-se como fundamental a ação política entre o Estado e a sociedade, recursivamente, instâncias onde atuam seus próprios egressos, com concepções e paradigmas sobre Estado, sociedade e cidadão, que assimilaram em suas vidas acadêmicas.

### Algumas proposições para estudos e pesquisas futuras

A ideia de propor a realização de novos estudos e pesquisas que se desdobrem na linha de pesquisa “Avaliação Educacional” e na temática desta tese têm, no mínimo, duas intenções: contribuir com pistas para a expansão de redes de pesquisadores e a consequente produção e avanço do conhecimento no campo específico; e projetar ações futuras por meio de pesquisas participativas, na premissa de ciência para educação e de educação para ciência, especialmente em questões-chave para esses dois propósitos.

Se o Brasil quer se tornar protagonista nos vários campos da ciência, precisa criar massa crítica de pesquisa. Para tanto, a Universidade deve investir muito para aumentar o número de pesquisadores, não bastando formar doutores e publicar artigos científicos.

Um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento de pesquisas (uma das três atividades centrais em função da indissociabilidade entre ensino, *pesquisa* e extensão) é sua duração, além do tempo de formação do pesquisador. Atualmente um projeto de pesquisa leva em média dez anos para apresentar resultados. Esse tempo é necessário, em qualquer campo de pesquisa, devido à complexidade dos processos, razão pela qual são poucas as empresas que se interessam em investir nessa atividade, pelo menos nos países que não tratam a pesquisa científica como insumo do desenvolvimento científico e tecnológico ao seu sistema produtivo.

Não obstante os duradouros e intensivos esforços e investimentos governamentais, por meio de órgãos como Capes, Inep, Embrapa, CNPQ, Fapesp, Ipea, Inpe e SBPC, no Brasil há poucos pesquisadores nas universidades fazendo pesquisa básica, articulando grupos de pesquisa e organizando laboratórios.

Segundo dados da Capes (2006), a produção científica brasileira cresceu 19% no período de 2004 a 2005, impulsionada especialmente por estudos da área de medicina. Nesse período, cresceu de 13.313 para 15.777 o número de artigos publicados em periódicos científicos indexados (um dos parâmetros empregados para medir a atividade de pesquisa).

Apesar desse crescimento no número de artigos publicados, não houve crescimento no indicador científico que mede a atividade em pesquisa tecnológica: patentes. Segundo a Capes, em 2006 o Brasil continuava estagnado na 27ª posição entre os países que mais depositaram patentes, mas sem fazer jus como 14ª economia do mundo.

Este é apenas um panorama-síntese sobre a pesquisa científica no Brasil, para contextualizar a Universidade como importante centro irradiador do mais elevado nível da

produção intelectual, vindo a cumprir assim sua missão *lato sensu* de liderança científica e sociocultural no país.

Assim, como proposição no campo da pesquisa em educação, apresentam-se a seguir sugestões para pesquisas futuras, além de procedimentos que contribuam para o desenvolvimento institucional da Universidade.

Uma primeira proposta diz respeito a um projeto pedagógico e sua respectiva matriz curricular, no âmbito da pós-graduação, necessários para a criação de um curso de formação de gestores do desenvolvimento de IES, enquanto sujeitos capazes de avaliar, planejar e executar o desenvolvimento institucional, dentro de uma estratégia de formação continuada, que não pleiteie mais pós-graduação ao profissional, mas oriente-o numa perspectiva sócio-histórica da IES.

Outra proposição possível diz respeito a uma pesquisa que problematize as concepções intersubjetivas do corpo social sobre a Universidade e seu desenvolvimento institucional.

Para expandir a compreensão sobre fatores de desenvolvimento institucional de universidades que ainda são desconhecidos porque de outras culturas, seria bem-vindo um estudo comparado sobre projetos de desenvolvimento institucional de universidades dos países da América Latina, especialmente se evidenciasse uma preocupação com as características socioculturais e institucionais dos países estudados.

Talvez com descobertas desalentadoras, mas bem-vinda, uma pesquisa centrada na seguinte questão fundamental: Como vem sendo conduzido e evoluindo nas universidades o processo de autoavaliação conforme o Sinaes?

Outra possibilidade seria um estudo que indicasse as principais ações necessárias, no presente, para superar obstáculos futuros ao desenvolvimento institucional da Universidade, especialmente aquelas ações que buscassem intensificar as atividades de Pesquisa e Extensão, ambas posicionadas como componentes da atividade de Ensino, realizando-se, assim, a tão sonhada indissociabilidade e potencializando a capacidade de intervenção social, econômica e política da Universidade, para além de contribuir com a formação de profissionais para o sistema produtivo.

O fenômeno *desenvolvimento institucional*, por sua natureza complexa, não possibilita única proposição explicativa, menos por apenas um modo de comunicá-lo, muito menos com simplicidade ou brevidade.

Como explicar um padrão de equivalência entre estágios de desenvolvimento

da Universidade e de sua sociedade, região ou comunidade? Qual é a razão? O pesquisador precisa investigar essa questão, de modo que se oriente no sentido de compreender as inter-relações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais que permeiam essa realidade.

Assim, para que a Universidade continue maior do que ela própria, são necessários mais estudos sobre a realidade e o futuro dessa instituição secular, pois ela não evoluirá pela manutenção de seu *status quo*, mas sim projetando-se em direção ao futuro de uma sociedade que se deseja às novas gerações.

Por que, num universo tão rico, a Universidade estuda tão pouco a Universidade? Não poderia haver nas universidades um grupo de estudos sobre a Universidade?... E como se organizaria? Como selecionaria os temas relevantes?

Finalmente, outra pesquisa recomendada trataria da *compreensão do corpo social da Universidade quanto ao seu desenvolvimento institucional*, na perspectiva da Epistemologia Social, enquanto estudo das dimensões sociais do conhecimento, também entendida como estudo das relações recíprocas que se estabelecem entre os seres humanos e seu dinâmico e mutante entorno social, cultural e tecnológico, visando à atividade cognitiva, isto é, o ciclo que envolve a produção, a circulação e o uso do conhecimento, caracterizado em sua materialidade como uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. Abordando a dimensão social do conhecimento, entender-se-ia o "conhecimento" como aquilo em que se acredita, ou as crenças "institucionalizadas" na comunidade, cultura e contexto da Universidade. Também essa pesquisa procuraria identificar as influências e forças sociais e institucionais responsáveis pela produção do conhecimento sobre o desenvolvimento institucional assim concebido. Assim, nessa pesquisa sobre a compreensão do corpo social da Universidade quanto ao seu desenvolvimento institucional, a Epistemologia Social se apresentaria como teoricamente importante, devido ao papel central da sociedade no processo de produção do conhecimento, e, também, com importância prática, devido ao seu papel na reformulação de informações relacionadas com as instituições sociais, como no caso da Universidade.

Portanto, não apenas por ser intelectualmente interessante, mas principalmente para que se mantenha como instituição de saberes, a Universidade não pode seguir reproduzindo seu sistema educacional independentemente de época e cultura. O que interessa é que sejam ampliadas e reelaboradas as concepções e formas de atuação, tanto da Universidade quanto da sociedade, pois há sempre um elo oculto e complexo entre elas, ao ponto de que, independentemente de seus estágios de desenvolvimento, uma seja confundida

com a outra. Nessa concepção, entende-se que não é suficiente buscar a eficiência do sistema, como se tem buscado quando se compreende que a Universidade ainda é, se não o único, um dos poucos espaços de onde emergem novas ideias, novos sistemas, novos valores... e que estudos na Universidade estão mostrando novos caminhos?

E ainda algumas reflexões...

Rejeitando ser entendida como uma “Dúvida Hiperbólica” descartiana, devido ao contínuo inquirir sobre algo, mas aceitando ser compreendida como uma maiêutica socrática: Afinal, o que é desenvolvimento institucional? E em que consiste esse fenômeno na Universidade?

Equivocadamente se tem acreditado que o processo administrativo, nas perspectivas organizativa e gerencial, promove o (nem tanto significado, compreendido e buscado) desenvolvimento institucional. Nem tanto buscado, talvez pela incapacidade de compreensão coletiva de seu significado, embora todos tenham o sentimento de sua ausência. Esse equívoco, que aqui se destaca, talvez tenha origem nas concepções formadas nas mentes cívicas dos remanescentes das velha e “nova” Repúblicas brasileiras, pelo paradigma “Ordem e Progresso”. Então esse “Progresso” na Universidade viria com sua “Ordem”, mais parecendo que, se tudo caminhar nos “trilhos” (e não numa trilha) assim, a Universidade se desenvolveria.

Difícil é saber, em seu corpo social, o que guia a Universidade na trilha de sua jornada. Seria seu calendário acadêmico? Seu regimento ou estatuto? Seus projetos pedagógicos de cursos e a realização de suas matrizes curriculares? Seu plano de desenvolvimento institucional e governamental? Seu modelo de gestão? Sua ideologia política, partidária ou corporativa? Parece que essas razões, mais instrumentais do que de ação comunicativa, ainda seguem mais presentes que sua missão. Uma missão, como razão para ação, capaz de orientar a Universidade, seu corpo social e seu projeto político pedagógico nas direções: do sistema econômico à sociedade; da organização à instituição; do indivíduo-agente ao sujeito-cidadão. Uma missão que reorienta seus objetivos e projetos institucionais para além do ensino, da pesquisa e da extensão. Uma missão que, assim, evidenciaria um sentido sobre desenvolvimento institucional da Universidade.

Mais do que uma missão, relevante é o processo em que ela foi, é ou será formulada, compreendida e realizada. Um processo no qual seja possível cristalizar um enunciado que, se realizado, justifique a razão para existência legítima da Universidade em sua sociedade, de maneira que, permanentemente, seja possível avaliar sua pertinência social.

Não é difícil compreender que esse enunciado, qualquer que seja, como missão, só é possível emergir num processo democrático, participativo, de responsabilidades compartilhadas, em que Estado e sociedade, por meio de seus legítimos representantes – tanto na esfera pública organizada quanto no sistema político – tenham clareza sobre os significados dos termos “autonomia” e “ética”, não havendo desequilíbrio ou assimetria de forças... ou seja, algo quase utópico, como a própria Universidade, um projeto humano que surgiu antes mesmo da ciência e talvez o mais antigo existente, que tem resistido através das civilizações, com o Homem, e não apesar dele.

Porque a Universidade traz um compromisso selado com sua missão e origem: a da história humana. E com o modo de se representar e narrar essa história, que não é breve, pois institucional... de culturas e de civilizações. E com o modo pelo qual se constrói seu jeito de ser e existir, sem economia de contradições, conflitos, fortalezas e fraquezas... tensões das fibras de sua composição... humana e social. Porque assim ela é construída e composta, tende a causar uma unidade de efeito, sempre registrando momentos especiais da vida de quem por ela passa, de quem por ela fica e está sempre presente, mesmo depois que se vai.

Além disso, a Universidade é peculiar de uma época, em cada época da história do homem, de suas sociedades, ideias e culturas. E modos peculiares de seus sujeitos, que, deste e não de outro modo, protagonizam sua história, como protagonizam outras, de outros modos, como suas existências. Como são também modos peculiares de uma face ou fase, num modelo de perene e constante reelaboração, num tempo determinado, num determinado país. Como são...

Antigamente, e ainda em algumas culturas e lugares, quando um indivíduo chegava ao fim de sua existência, sua vida era sintetizada num epitáfio, na tentativa de, por meio de uma frase lapidar, descrever o imenso e árduo labirinto que foi o seu destino. Assim, numa reflexão que induzia a síntese, se buscava encontrar o fio da meada ao redor do qual se alinhavaram todos os diversos acontecimentos dessa vida que chegou ao fim. Seria possível fazer o mesmo com um momento da história da Universidade brasileira? Num esforço para encontrar o fio condutor que integraria todos os diversos e aparentemente desconexos acontecimentos da década de noventa, para assim descrevê-lo numa frase lapidar... um



epitáfio às futuras gerações... e então, o que diria esse epitáfio? E mais amplamente, como seriam o mundo e suas sociedades, se todas as instituições fossem como essa Universidade? Historicamente é possível vislumbrar seu desenvolvimento?

Mais do que o entendimento de um modelo institucional, é necessário compreender que a cultura é o principal fator no fenômeno *desenvolvimento institucional* da Universidade, enquanto espaço do saber e da razão, como a própria razão, que é sempre efetivamente forte quando pode ser pensada até contra ela mesma. Pois, enquanto razão, a Universidade não pode fechar uma conclusão, porque é *lócus* argumentativo, e não lugar de crenças. Um *lócus* onde é necessário manter o diálogo fluído, mais interrogativo, menos afirmativo... mais para entrar em contato com o real, interno e externo ao sujeito, que produz realidade... e menos para encontrar a verdade objetiva.

A sequência dos elos que motivam o surgimento e o funcionamento de uma Universidade tende, também, ao desdobramento em diversas e complexas contingências, circunstâncias e determinantes, todas oriundas da sociedade, da economia e da política da qual ela emerge e na qual se insere. Desse modo, não é possível deduzir com base nesses ou em quaisquer outros parâmetros, um modelo único, preciso ou ideal, pelo qual se possa garantir a emergência do desenvolvimento institucional da Universidade, como produto ou processo remanescente desse modelo. Tal modelo, qualquer que seja, servirá apenas como um construto, uma elaboração abstrata, mas não-vazia, ao contrário: cheia de ideias, intenções, objetivos e subjetividades, sintetizados em suas “estruturas essenciais” (LIMA, 2008), representando e comunicando conceitos, ideias e proposições, possibilitando também, em cada estudo e tese, que a Universidade seja um caso... teórico.

## EPÍLOGO

No fundo de todas as questões e com alguma dose de utopia, o que centralmente incumbe é a produção e a prática do direito e do dever de cada um e de todos se integrarem aos processos constitutivos da sociedade, tendo como parâmetros e orientação as leis e os projetos democráticos. A formação do cidadão, em sentido forte e amplo, aqui assumida como finalidade essencial da educação, é a construção e o desenvolvimento da dimensão psicossocial do sujeito. Esse sujeito que participa construtivamente da sociedade, com competência epistêmica e autonomia moral, é a garantia e a razão de ser da democracia, da vida democrático-republicana. (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 195)

Assim como no Prólogo, no Epílogo, o condutor é o narrador, em primeira pessoa. Como narrador, em muitos momentos, tive dúvida sobre ser o real condutor, e, assim, rogo a quem está comigo no momento, que me permita algumas divagações, como se verá adiante, mais como um aceno de agradecimento... um *até breve*... e menos como uma despedida. Um narrador em cuja curta existência, mas longa convivência com a Universidade, agiu de variados modos, um dos quais faz emergir esta tese. Sempre envolvido com a Universidade, como sujeito em seus variados papéis e agora como narrador cheio de dúvidas devidamente sistematizadas. Mas um narrador que está nessa história, que critica e julga seus personagens, nunca deixando de estar entre eles, não apenas como observador, tentando com todas as forças ser protagonista. Só aqui tenho a possibilidade de ser narrador e autor; autor pelo menos da forma, se não de todo o conteúdo; conteúdo que se perde na distante origem de ideias nem só minhas. Narrador e personagem dentro da história, pois registrei o que vi, além de ter visto o que registrei, sempre me posicionando em pontos de vista privilegiados e atento aos detalhes. Não obstante isso, e não sendo onisciente, tentei dizer tudo o que sabia sobre o objeto, mas, mesmo com todo o esforço, avancei apenas alguns poucos passos nessa longa jornada, assumindo que continuarei caminhando.

Com a ajuda de meu orientador e professores, minha experiência ao construir e organizar esta tese foi uma oportunidade ímpar que me fez recuperar o sentido da pesquisa, como oportunidade de diálogo com os diversos autores, para além da simples coleta e organização de noções, mas como elaboração crítica de uma experiência acadêmica e

profissional, que me possibilitou enfrentar com método minhas dúvidas e incertezas teóricas, elaborando-as e reelaborando-as.

Assim, procurei argumentar, elaborando e propondo um modelo para o desenvolvimento institucional de Universidade, composto de diversificados elementos, numa perspectiva multirreferencial e transdisciplinar que possibilitasse rearticular a avaliação com o planejamento.

Do ponto de vista estrutural, o modelo proposto emerge de orientação teórica que me possibilitou caracterizar os sujeitos, o espaço, o tempo, transformando-se no intérprete das realidades que procurei narrar e interpretar, sem deixar de lado meus valores, de entender que vi o que gostaria de ver, reconhecendo que não consegui ver tudo porque o que é, logo já não será.

Do ponto de vista hermenêutico, há aquilo que não está dito, mas que é possível perceber: minhas intenções; representações simbólicas constantes no modelo proposto; as proposições; as ironias introdutórias; além de conceitos pelos quais irei, sem dúvida, ser condenado por uns e absolvido por outros, não sabendo se sobreviverei.

Não obstante, meu esforço se materializou quando procurei representar, com fidelidade, realidades que vivenciei, utilizando instrumentos, procedimentos e coexistindo com outros sujeitos e suas circunstâncias, que, subjetiva e intencionalmente, atravessaram visíveis e invisíveis meu discurso.

Embora procurando demonstrar que sou capaz de teorizar sobre recortes de muitas realidades, por meio de argumentações com base em meus modelos, concepções teóricas, experiências e estudos narrados, não pretendi que esta tese seja um vade-mécum para os responsáveis pelo desenvolvimento institucional de universidades, ou seja, todos os sujeitos que nela habitam. Por ora, pretendi tão-somente organizar e articular minhas concepções teóricas com minhas práticas e certa racionalidade comunicativa e instrumental, de maneira que o construto resultante possa indicar um caminho que possibilite refletir sobre o desenvolvimento institucional da Universidade brasileira contemporânea, na perspectiva dos paradigmas da análise institucional, da análise sistêmica e da análise crítica, bases teóricas adotadas como meio de adentrar na complexa realidade da Universidade e sua relação com a sociedade, e assim compreendê-la e influenciar sua transformação, para além de minhas atividades em sala de aula.

Entretanto, não nego que venha a atender qualquer intenção de aspecto utilitário de gestores de universidades, porque reconheço a carência e necessidade de recursos para o

debate do tema “Desenvolvimento Institucional”, suas dificuldades e possibilidades, num momento educacional brasileiro politicamente rico e aberto às proposições e revisões sistêmicas, não apenas por sua possibilidade crítica, mas também pela receptividade às novas ideias, construções e reelaborações baseadas na reflexão de problemas atuais, como é o caso do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil, o qual acompanho desde seu surgimento, em 2004, e que me estimulou em pesquisas e estudos que culminaram com esta tese.

Embora compreenda como razoável o princípio de que é necessário saber fazer algo antes de tê-lo feito, desde o início de minha jornada na construção desta tese, percebi que, por nunca ter feito algo assim, não sabia como fazê-la, e, mais “grave” ainda, não sabia a que resultados e conclusões chegaria. Apenas sabia que era chegada a hora de produzir minha obra e de me reproduzir por ela. Assim, apoiando-me para refletir as questões relativas ao desenvolvimento institucional da Universidade, em primeiro lugar, em minha experiência, tive como principais referenciais meus trabalhos, estudos e pesquisas enquanto estudante, professor e gestor em Instituições de Ensino Superior.

Após transitar historicamente no campo epistemológico, teórico e conceitual, parti do aqui e agora contextualizados na realidade educacional do mundo e do Brasil, e empreendi um discurso intencionando conceber e comunicar novas perspectivas de ação e trabalho, promotoras do desenvolvimento institucional da Universidade, como a conhecemos no Brasil, com a única certeza de que ainda precisamos conhecer como (re)formular e realizar sua missão.

Ao revelar introdutoriamente minha curta biografia, quero comungar com Delory-Momberger, quando diz que *a história de vida deixa de ser um assunto privado quando aparece em um contexto de pesquisa* (apud HESS, 2005, p. 15). Com essa revelação, tive a intenção de projetar, de dentro para fora de mim, para mim e para todos, um estado psíquico reflexivo de minha condição e modo essencial de conhecimento da realidade vivida, que deu origem a uma narrativa, consubstanciada em citações que me revelam profundo sentido, que se iniciam num subjetivo frágil, passando pelas objetividades do objeto, e retornando, agora e finalmente, num subjetivo pleno do novo sujeito que sou. Mesmo convicto da influência que exerce sobre mim a missão enunciada e realizada pela Universidade em que me graduei, agora me indago sobre a extensão dessa influência, suspeitando que possa ser avaliada pelo que tenho realizado e pelo que representam esta tese e os motivos que me levaram à sua problemática.

Estruturando, integrando e interpretando concepções teóricas com eventos e situações de minha vivência na educação, teci reflexões sobre um problema que observei nas instituições de ensino superior, especialmente em universidades onde convivi: a desarticulação entre a função *planejamento* e a função *avaliação*, no processo do desenvolvimento institucional, com vistas ao cumprimento de sua missão, orientada por ações no sentido de garantir a sua qualidade institucional e a sua pertinência social.

Reconheço que, cada momento é um momento diferente, cada Universidade, com sua cultura e modelo, é um universo único e com identidade própria. E esse é um dos princípios do Sinaes. Para além de tempos e espaços, o essencial é que se conheça a teia das relações sociais institucionais. Mesmo consciente de que é impossível conhecer o que ocorre no interior de cada um e de todos os sujeitos, continuarei agindo num campo temático real, porque concreto e abstrato: a Universidade... e numa categoria central real, porque concreta e abstrata: o Desenvolvimento Institucional.

O objeto da verdadeira política é transformar as instituições, mas transformá-las de maneira que essas instituições eduquem indivíduos para a autonomia. Sem isso, não há sociedade autônoma. [...] Somente uma coletividade autônoma pode formar indivíduos autônomos – e vice-versa, daí o paradoxo para a lógica corrente. Veja um dos aspectos deste paradoxo: a autonomia é a capacidade de questionar uma instituição dada da sociedade – e é esta instituição que, através sobretudo da educação, deve nos tonar capazes de questioná-la. (CASTORIADIS apud BARBOSA, 1998b, p. 61)

Antes tarde... a propósito, observo que o conceito de *desenvolvimento* ainda paira numa indeterminação característica de conceitos que se originam de concepções de mundo e, portanto, de subjetividades. Precisa, assim, ser compartilhado para adquirir significado. Se eu fosse filósofo e poeta da categoria de Platão, não me seria difícil escrever um diálogo em que Sócrates perguntasse a cada um de nós o que é que realmente queremos dizer com *desenvolvimento*... e todos continuaríamos, no fim, devendo uma resposta; isto é, saberíamos todos que o *desenvolvimento* é algo que nos sustenta, assim como também a cultura... mas nenhum de nós saberia o suficiente para poder dizer como ele surge. Isso aponta para um problema profundo: só o conhecemos pelo forte nexos entre o que é *desenvolvido* e o que é subdesenvolvido, entre o que almejamos e o que rejeitamos. Na forma de um conceito autônomo, parece que o uso absoluto da palavra *desenvolvimento* se encontra como um conceito de valor do Iluminismo: ser elevado para além da crueza do estado natural e progredir nesse caminho até

a plena racionalidade, até a perfeição da humanidade... já seria uma orgulhosa confiança na ainda tão incipiente modernidade? Talvez... mas o que está em jogo nesta pós-modernidade, caracterizada pela ausência de sentidos... de que em quase tudo nada faz sentido, é que a ciência insiste (e eu tento ajudá-la) para que o *desenvolvimento* seja do humano, e só por ele, através dele, seja derivado ao institucional. Ainda relutando para compartilhar (... e então dar sentido), assim, com base em minha compreensão sobre o que é *desenvolvimento*, mesmo correndo o risco de ainda ficar devendo uma resposta, digo que *desenvolvimento* é tudo aquilo que nos leva na direção da plena existência, mais além da mera sobrevivência... algo que em nosso país nos parece sempre alcançável... num futuro.

Um futuro que ainda hoje é observado como na antiguidade, quando o homem, em silêncio, perscrutava-o olhando para o céu noturno... e descobrindo que há forças atuando sobre nós, com ou sem nosso consentimento. Forças tão persistentes quanto a gravidade, (in)visíveis, mas que não carecem de evidência diante do céu e seus efeitos. Pensei que se tivesse a mesma persistência, conseguiria ficar a salvo, mas, surpresa! Mesmo assim, como se diz, tem sido uma viagem longa e estranha... e então agora mesmo me espanto... pois lembro que entrei pensando nas categorias de Aristóteles e vejo que saio compreendendo as ideias de Castoriadis e outros, que irão sustentar as minhas...

Até aqui, o que está apresentado de forma inacabada é meu esforço para materializar os resultados ainda provisórios de um processo de vivência e reflexão, durante o qual tive a oportunidade de experimentar práticas e teorias, com erros e acertos. Esse processo, que inicialmente se propunha compreender e reelaborar o objeto de estudo trabalhado, ao fim me fez perceber a mim mesmo enquanto sujeito social, implicado<sup>65</sup> com a Universidade e seu desenvolvimento, consciente de nossa contribuição para a sociedade.

Com aquele aceno, e desejoso de, num próximo momento, talvez num artigo, relatar minha experiência na construção deste estudo, agora quero apenas confessar uma idiossincrasia: no início, impus-me a condição de só escrevê-la a mão e de pé! Tanto tempo depois, já não lembro o que me motivou a cumprir tal sentença... nunca sentado... e só depois de prontos, os rascunhos foram digitados e corrigidos pela Luz Maria e pela Luciana... o que

---

<sup>65</sup> Implicações, no caso, já significa dizer-se *implicado*, descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de *transferência e contratransferência* que se estabelece como condição para que a própria relação educativa se instale. Significa estar atento ao que ocorre dentro do educador enquanto se processa a relação educativa. No caso deste, como profissional, é preciso que tenha acesso em profundidade ao que ocorre dentro de si como condição para uma leitura profunda do processo que ocorre dentro do educando e mais ainda: uma leitura em profundidade do processo mais amplo que envolve os processos referentes aos sujeitos em ação. (BARBOSA, 1998a, p. 9)

seria de mim sem elas. É possível que Lévi-Strauss (1975, p. 215) nos explique coisas assim, quando diz que *numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação*. A duração desse tempo em que me fiz sujeito nesse processo de auto-observação, de observação de outros sujeitos e da Universidade, psicologicamente agora me parece transcender minha própria existência. E, portanto, mesmo tendo reforçado minha conduta como eversor de práticas acadêmicas tradicionais e certezas institucionais, invoco Bernoulli em sua bela exclamação: *Eadem mutata resurgo!* e que traduzo do Latim Escolástico (próprio de antigos estudantes), incorporando à minha derradeira fala: *Embora mudado, devo me erguer o mesmo...*

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O Iluminismo como mistificação das massas*. In: ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ALVAREZ, M. E. Ballestero. *Organização, sistemas e métodos*. McGraw Hill, 1990.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Rogério Ferreira. *Institucionalizações e colapsos de sentido nas organizações*. Universidade Lusófona, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo, 2001.

ARAGÃO, Lúcia. *Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARAÚJO E SOUZA, Francisco A. de. *Macrocenários estratégicos: análises para a formulação de políticas corporativas*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2003.

\_\_\_\_\_. *A dimensão esquecida no sistema de avaliação da educação superior do Brasil* – Artigo. 2006.

\_\_\_\_\_. *Por um novo sistema de avaliação da aprendizagem no ensino superior do Brasil* – Artigo. 2007.

ARDOINO, Jacques. Vers la multiréférentialité. In: *Perspectives d'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

\_\_\_\_\_. Les postures (ou impostures) lespectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In: *Les nouvelles formes de la recherche en éducation (actes du colloque)*. Alençon, Matrice – ANDSHA. 1990.

\_\_\_\_\_. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture*. Ivry: Andesi, p. 7-9, 1995.



\_\_\_\_\_. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.) *Abordagem multirreferencial nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998a.

\_\_\_\_\_. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. (história ou histórias?) In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998b. p. 42-49.

\_\_\_\_\_. *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. 1998c.

\_\_\_\_\_. *Análise institucional: gênese, atualidade e perspectivas*. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 13 out. 1998d.

\_\_\_\_\_; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

\_\_\_\_\_; LOURAU, René. *As pedagogias institucionais*. 1. ed. Ed. Rima, 2003.

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARBIER, René. *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1997.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Ed.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998b.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas*. Ed. Vozes, 1975.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BÖHM, A. Theoretical coding text analysis in grounded theory. In: FLICK, U.;

KARDORFF, E. v.; STEINKE, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Londres: Sage, p. 270-275, 2004.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (Ed.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. São Paulo: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Firing back: against the tyranny of the market*. London, 2003.

BRASIL. *Uma nova política para a educação superior brasileira*. Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, 1985.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Avaliação do ensino superior: encontro internacional*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. *Documento básico de avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN*. Lei Nº 9.394, de 20/12/1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Ridel, 1999.

\_\_\_\_\_. *Seminário avaliação da educação superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação Sinaes. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira*. Brasília: Inep, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes*. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. *Plano nacional de pós-graduação – PNPG 2005-2010* / Ministério da Educação. Brasília: Capes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior brasileira – 2007*.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior brasileira – 2008*.

\_\_\_\_\_. *Sinaes – sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BROWN, Ellis Wayne. A questão da qualidade no ensino superior. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 mar. 2010. Artigo, Tendências e Debates, Caderno A, p. 3.

BRUNNERM, J. J. (Coord.) et al. *Educación superior em América Latina: una agenda para el año 2000*. Nupes – Brasil; Flacso – Chile; DIE – México; Cedes – Argentina; Iepri – Colômbia. 1995.

BRUYNE, P. *Politique de la connaissance: analyse des enjeux et décisions*. Bruxelles: De Bœck, 1988.

\_\_\_\_\_ et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Tradução de Ruth Joffily, prefácio de Jean Ladrière. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BRYMAN, A. The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? *British Journal of Sociology*, London, n. 35, p. 78-92, 1984.

BUNGE, Mário. *Epistemologia*. São Paulo: Edusp, 1980.

CANTERLE, Nilsa M. G. As organizações em nosso tempo. *Estrategia y Dirección Estratégica*. Gestiopolis, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Encruzilhadas do labirinto. O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

CENCI, A. V. *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral*. 3. ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien – arts de faire I*. Paris: Ed. Gallimard, 1990.

CETRANS. Encontro Catalisador do Projeto. Educação e Transdisciplinaridade, I / coord. Cetrans – Centro de Educação Transdisciplinar – São Paulo: Triom, 2002.

CONSOLARO, Alberto. *O "ser professor": arte e ciência no ensinar e aprender*. 2. ed. Maringá: Dental Press, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DELORS, Jacques. *Educação para o Século XXI*. Relatório Unesco. Publicado como livro no Brasil, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir” (Unesco, MEC.). São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4ª. edição. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados*. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*. Campinas, v. 1, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. Exames gerais, Provão e avaliação educativa. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Universidade e avaliação. Entre a ética e o mercado*. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: \_\_\_\_\_; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da educação superior – valores republicanos, conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: *A universidade na encruzilhada. Seminário universidade: por que e como reformar?* Edições Unesco BRASIL, p. 116-118. 2003b.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial, out. 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação superior sem fronteiras: cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação*. Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29, jun. 2004b.

\_\_\_\_\_. Sobre reformas e transformações da educação superior. In: *Quaestio – Revista de Estudos de Educação*, v. 7, n. 1, maio 2005a.

\_\_\_\_\_. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Revistas da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES (Unicamp)*. 2005-2007.

\_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825. 2008a.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In:

*Avaliação*. Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207. 2008b.

\_\_\_\_\_; BALZAN, N. C. (Orgs.) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_; RISTOFF, Dilvo (Org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridades e heurística. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

\_\_\_\_\_. *De la division du travail social*. Paris: Félix Alcan, 1978.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. São Paulo: Record, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. MEC/INEP. *Série Documental. Textos para Discussão*. n. 26, maio 2007.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela et al. *Modelos de gestão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FILHO, Naomar de Almeida. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Ed. UnB, 2008.

FOUREZ, G.; ENGLEBERT-LECOMTE, V.; MATHY, P. *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d' épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, 1997.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 5a. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

\_\_\_\_\_. *Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. *Formação econômica da América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lia Editor, 1970.

\_\_\_\_\_. *Análise do 'modelo brasileiro'*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. *O mito do desenvolvimento econômico*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Prefácio à nova economia política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Pequena introdução ao desenvolvimento*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

\_\_\_\_\_. *O Brasil pós- 'milagre'*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *A nova dependência: dívida externa e monetarismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Brasil: a construção interrompida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação econômica do Brasil*. 25. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Celso Furtado entrevistado por Aspásia Camargo e Maria Andréa Loyola. *Pensamento Contemporâneo*, 3. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Escola e transformação social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001. Porto Alegre: Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo, 2001.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEUSS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*. Tradução de Bento Itamar Borges. Campinas: Papirus, 1988.

GOODLAD, Sinclair. *The quest for quality: sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1995.

GRONLUND, N. E. *Measurement and evaluation in teaching*. Londres: McMillan, 1976.

GRUMBACH, R. *Prospectiva – planejamento estratégico*. Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

HABERMAS, Jurgen. “Técnica e Ciência enquanto Ideologia”. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main, 1981.

\_\_\_\_\_. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

HEGEL, G. W. F. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Tradução de Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IEP: INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/husserl/.htm>>. Acesso em: 9 out. 2008.

INEP/MEC. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2008*. Brasília: MEC, 2008.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KLIR, George J. *Facets of systems science*. Springer Verlag, 1994.

LAPASSADE, G. *L'analyseur et l'analyste*. Paris: Gauthier-Villars, 1971.

\_\_\_\_\_. De la multiréférentialité comme bricolage. In: *Pratique de formation et analyses*. Paris VIII, 1993.

LENOIR, Yves. Research and education: rethinking the position and function of teaching practices (Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, 2006.

LÉVY-STRAUSS, C. “Aula Inaugural”. In: Alba Zaluar (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

LIMA, M. A. M. A abordagem sócio-interacionista na avaliação de programas educacionais: Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2., 2005, Fortaleza. Avaliar é preciso, conhecer é necessário, v. 1, p. 75. Fortaleza: UFC, 2005a.

\_\_\_\_\_. A gênese da educação superior: em busca de uma melhor compreensão histórica. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 4., 2005, Fortaleza. *História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros*. Fortaleza: Editora UFC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Alguns problemas científicos e políticos na avaliação educacional: enfoque na busca de alguns conceitos para a avaliação de programas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 17, 2005, Belém. *Educação, ciência e desenvolvimento social*. Belém: UFPA, 2005c.

\_\_\_\_\_. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. *Avaliação*, v. 10, n. 2, p. 83-95, Campinas, 2005d.

\_\_\_\_\_. *Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento*. 3. ed. Fortaleza: Editora UFC, v. 1000, 2005e.

\_\_\_\_\_. História da avaliação educacional: considerações terminológicas e conceituais. In: ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. / ENCONTRO DOS HISTORIADORES CEARENSES DA EDUCAÇÃO, 5., 2006, Guaramiranga. Entrelaços da História: Leituras, Narrativas e Percursos da Educação. Fortaleza: UFC, 2006a.

\_\_\_\_\_. O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua formulação. Contextus. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 4, p. 53-65, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração*. Fortaleza: UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão educacional: fundamentos históricos, teóricos e conceituais. In: \_\_\_\_\_; Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel (Org.). *Avaliação, gestão e estratégias educacionais: projetos e processos inovadores em organizações*. 1. ed., v. 1, p. 19-56. Fortaleza: Edições UFC, 2008c.

\_\_\_\_\_; MACIEL, T. J. P. (Orgs.). *Avaliação, gestão e estratégias educacionais: projetos e processos inovadores em organizações*. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v. 4, 334 p.

\_\_\_\_\_. SILVA, J. P. S. G. ; OLIVEIRA, M. M. A. Programa de autoavaliação em instituição de ensino superior do setor privado: percepção dos docentes de administração sobre o modelo atual do MEC. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2006, Fortaleza. CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DA SALA DE AULA À INSTITUIÇÃO: CONFLITOS E EMANCIPAÇÃO, 3., 2006, Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2006, v. 3. p. 131-132.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. N. M. *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. 1. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972. (Título original: Freedom, Power & Democratic).

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural Ed., 1971.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.



MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. ENCONTRO CATALIZADOR DO CETRANS – CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR – ESCOLA DO FUTURO, 1., Itatiba: USP, abr. 1999.

McDONALD, Brendan, C. et al. *Esboços em avaliação educacional*. Fortaleza: Editora UFC (Coleção Diálogos Intempestivos, 8), 168 p., 2003.

MENDES, Madalena. *A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas*. p. 3, 2007.

MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, Thais H. *Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. *O método 6: ética*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

MUELLER, Rafael Rodrigo. *Trabalho, produção da existência e do conhecimento: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2006.

NADEAU, R. *Vocabulaire technique et analytique de l'epistémologie*. Paris: PUF, 1999.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2. ed., São Paulo: Ed. Triom, 2001.

NIETZSCHE, Wilhelm Friederich. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Hemus, 1976.

\_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Rubens Rodrigues Toerres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores). Bibliografia: p. 39-75.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

NÓVOA, António. *Histoire & comparaison – essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

\_\_\_\_\_. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Ed. Universidade de Lisboa, 1999.

OECD. *Education at a glance: OECD indicators – 2007 edition*. Paris: OECD, 2007.

\_\_\_\_\_. Four future scenarios for higher education. FRANCE INTERNATIONAL CONFERENCE. Higher Education to 2030: What Futures for Quality Access in the Era of Globalisation? 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política, gestão e financiamento da educação e as novas formas de regulação*. Artigo publicado na Revista Teoria e Prática da Educação, v. 7, n. 3, p. 359-365, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Djalma P. Rebouças. *Sistema, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PASCUAL, J. G. ; DIAS, Ana Maria Iório. Fragmentos: filosofia, sociologia, psicologia: o que isso interessa à educação. *Paradigmas Epistemológicos e Ensino*, v. I. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

PASTORE, José; SILVA, Nélon do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Revista Avaliação*. Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POMBO, Olga. *Apontamentos sobre o conceito de epistemologia e o enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência*. 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/cat\\_epist.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/cat_epist.htm)>. Acesso em: 15 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 0, p. 4-16, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/porto%20alegre.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. *O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 – uma abordagem exploratória*. Macroplan, 2003.

POWELL, Walter W. & DIMAGGIO, Paul J. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, 1991.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAMOS, A. G. *A nova ciência das organizações*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

REESE-SCHAFFER, Walter. *Compreender Habermas*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, H. B. Conde; LEITÃO, M. Sá; BARROS, R. Benevides (Orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. *Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n. 27, p. 119-137, jul./dez. 2006.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento, um conceito transdisciplinar por excelência. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 113, p. 13-20, abr./jun. 1993.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de economia*. 2. ed. São Paulo: Best Seller Ed., 1989.

SANTOS, A. C. Souza et al. *Transdisciplinaridade na universidade*. Artigo. Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares da UFRJ/UFRJ (LEPTRANS). Disponível em: <<http://www.ufrjleptrans.hpg.ig.com.br/tnu.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2009.

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. A.; MÍNGUEZ, J. G.; BEAS, M.; GÓMEZ, A. J. (Orgs). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S. A., 1996. p. 17-58.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José A. (Orgs). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 209-238.

SLATER, Phil. *Origem e significado da escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SOTOLONGO CODINA, Pedro; DELGADO DÍAZ, Carlos. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales denuovo tipo*. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 19.

SOUZA, Herbert José de. *Como se faz análise de conjuntura*. 24. ed., p. 25. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

TENDÊNCIA, Consortium of Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas, Tendências Consultoria Integrada, Paulo Renato Souza Consultores For Japan Bank for International Cooperation. *Sector Study for Education in Brazil*. 2005.

TERRIEN, J. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, v. 46, p. 408-418, Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Interação e racionalidade no saber de experiência do educador. *Cadernos da pós-graduação em educação*, v. 5, p. 18-28, Fortaleza: UFC, 1996.

\_\_\_\_\_. A racionalidade que move o projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In:

CARNEIRO, F. D. V.; FERNANDES, M. E. A.; PEREIRA, M. R. P. (Org.). *Pedagogia do testemunho: a construção do projeto político-pedagógico do Colégio 7 de Setembro*. 1. ed., v. 1, p. 132-148, Fortaleza: Editora Ipiranga, 2009.

\_\_\_\_\_; CARTAXO, H. Universidade e desenvolvimento regional: elementos para um debate. In: Vários (Org.). *Universidade e desenvolvimento regional*, v. 1, p. 17-22. Fortaleza: UFC, 1980.

\_\_\_\_\_; DAMASCENO, M. N. Escola e cultura: produção cultural, resistência e identidade. *Tecnologia Educacional*, v. 30, p. 11-28. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Escola e cultura: uma compreensão teórico-metodológica da reprodução e da produção cultural no contexto escolar. In: THERREIN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). *Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. 1. ed., v. 1, p. 11-25. São Paulo: Annablume, 2000.

THERRIEN, J.; HAGE, J. S. Avaliação institucional em universidades: considerações e metodológicas. *Revista Educação em Debate*, v. 6, n. 2, p. 17-27, 1983.

\_\_\_\_\_; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

\_\_\_\_\_; THERRIEN, A. T. S. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *Tecnologia Educacional*, v. 29, n. 150-151, p. 42-51, Rio de Janeiro, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Hégio. *O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira*. 2001.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VELLOSO, Jacques (Org.) et al. *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. v. 2. Brasília: Capes, 2003.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VERHAEGHE, J. et al. *Pratiquer l'épistemologie – un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Éd. De Boeck & Larcier S. A., 1. ed., 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, C. A. Cordovano. *Furtado - notas sobre a formação nacional e as conexões entre dependência e subdesenvolvimento*. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Desenvolvimento Econômico e História Econômica do Instituto de Economia (IE-Unicamp). 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_ et al (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes Santos. EDUSP, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

## GLOSSÁRIO

Este glossário colige terminologias no âmbito da educação superior adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

Com base em diversas fontes documentais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Lei nº 10.861/2004), o Censo da Educação Superior, as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, o glossário institucional da UFMG, o Dicionário Aurélio e o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (EducaBrasil), foram selecionados os termos mais significativos, procurando-se, por meio de uma visão sistêmica, evidenciar a complexidade do sistema educacional brasileiro e suas instituições, além de servir como base informacional para melhor entendimento dos conceitos apresentados ao longo da tese.

Menos como um catálogo, e mais como uma lista ordenada de termos, trata-se de um glossário terminológico que contém definições no campo da educação superior, com vistas a manter a coerência interna da tese com o campo de estudo pelas referências pesquisadas.

Não se propondo ser um dicionário, embora organizando palavras, procura evidenciar um contexto por meio de significados que possam expressar ideias como a de Eco (2007, p. 426):

[...] a conclamada “fidelidade” das traduções não é um critério que leva à única tradução aceitável [...]. A fidelidade é, antes, a tendência a acreditar que a tradução é sempre possível se o texto fonte foi interpretado com apaixonada cumplicidade, é o empenho em identificar aquilo que, para nós, é o sentido profundo do texto e é a capacidade de negociar a cada instante a solução que nos parece mais justa [...].

E como apelo final ao aceite deste glossário, registre-se que Umberto Eco, como escritor e semiólogo, nessa obra intitulada “Dire quase la stessa cosa: esperienze di traduzione” [Quase a mesma coisa: experiências de tradução], tenta compreender como, mesmo sabendo que nunca se diz a mesma coisa, se pode dizer quase a mesma coisa.

Embora não seja a mesma coisa, porque não se origina da tradução em outras línguas, há nesse glossário a mesma intenção de Eco, ou seja, a tentativa de compreender como, mesmo sabendo que nunca se diz a mesma coisa, se pode dizer quase a mesma coisa... porque é melhor do que nada dizer.

[...] se consultarem qualquer dicionário, verão que entre os sinônimos de fidelidade não está a palavra exatidão. Lá estão antes lealdade, honestidade, respeito, piedade [...]. (ECO, 2007, p. 7)

Finalmente, roga-se por esta última.

TERMINOLOGIA	SIGNIFICADO
<b>AÇÕES ESTRATÉGICAS</b>	Iniciativas altamente relevantes que indicam como serão alcançados os objetivos estratégicos. As ações estratégicas geralmente são inspiradas ou embasadas nas forças e fraquezas da instituição. Em resumo: são meios para perseguir os objetivos, e se referem ao acionamento de fatores internos da instituição ou uma atuação embasada nesses aspectos internos (forças e fraquezas).
<b>ADEQUADO / ADEQUADAMENTE (BOM) NÍVEL 4 DOS INDICADORES QUALITATIVOS</b>	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo <i>adequado</i> ou o advérbio <i>adequadamente</i> qualificam um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75.
<b>ADMINISTRAÇÃO DIRETA</b>	Classificação organizacional adotada para os serviços integrados na estrutura administrativa dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
<b>ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA</b>	Processo de ação gerencial sistemática e contínua que visa assegurar à instituição, simultaneamente, senso de direção e continuidade a longo prazo; e flexibilidade e agilidade no dia a dia. Focaliza o potencial de desempenho futuro da instituição.
<b>ADMINISTRAÇÃO INDIRETA</b>	Classificação organizacional adotada para os entes públicos constituídos pelos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com personalidade jurídica própria. De acordo com o ordenamento jurídico pátrio, compreende as autarquias, as empresas públicas, as fundações públicas e as sociedades de economia mista.
<b>AEVUM</b>	Modo de experimentar a existência, a própria existência pensada.
<b>ALIENAÇÃO</b>	Na forma desenvolvida por Karl Marx e outros autores, a alienação é um conceito que se refere simultaneamente a um estado psicológico encontrado em indivíduos e, mais importante, a um estado social que o gera e o promove. O trabalho alienado, por exemplo, refere-se não tanto ao estado psicológico de trabalhadores que se sentem alienados, mas também a sistemas econômicos, como o Capitalismo, que são organizados de maneira que alienam os trabalhadores de seu trabalho. Em outras palavras, é mais o trabalho do que o trabalhador que é o alienado, e é o trabalho alienado que afeta a maneira como se sente o indivíduo. Marx argumentava que a alienação é resultado da posse privada do capital e do emprego de trabalhadores por salário, um arranjo que concede a estes pouco controle sobre o que fazem. A alienação ocorre primeiro na relação rompida entre trabalhadores e trabalho. No sentido mais completo, produzir alguma coisa implica um processo humano complexo, que se inicia com ideias sobre o que fazer e como fazer. Dessa situação segue-se uma unidade de mente e corpo, à medida que a ideia adquire forma no processo de execução. Sob o capitalismo, contudo, esse processo é rompido, porque os que produzem bens não têm voz sobre o que produzir e como produzir. A alienação ocorre também na relação interrompida entre operários e o produto de seu trabalho, já que eles não exercem controle sobre o que é feito com aquilo que produzem. Argumenta Marx que uma vez que o senso de <i>self</i> fundamenta-se até certo ponto na integridade do trabalho do indivíduo, a produção capitalista rompe também essa conexão, o que resulta na tendência de os trabalhadores se distanciarem do trabalho, vivenciando-o como uma tarefa enfadonha (se



		<p>não como uma provação) a ser suportada até o apito final ou a chegada do fim de semana. Finalmente, Marx argumenta que a alienação do <i>self</i> está ligada à alienação de outras pessoas. Indivíduos que participam de sistemas sociais alienados tendem a se sentir como dentes de uma engrenagem – isolados e desligados dos demais, do <i>self</i>, e de um trabalho significativo, no qual possam vivenciar a si mesmos como seres humanos completos, integrados, cuja vida tenha uma finalidade. Por acreditar que o âmago da condição de sentir-se humano é o trabalho significativo, por meio do qual o homem modela e transforma o meio ambiente, Marx considerava o capitalismo uma maneira de organização social que o desumaniza ao solapar a essência da própria espécie. (JOHNSON, 1997).</p>
<b>AMEAÇAS</b>		<p>Fenômenos ou condições atuais ou potenciais capazes de dificultar substancialmente e por longo tempo o bom desempenho da instituição (em termos do cumprimento da sua missão, objetivos estratégicos, desempenho competitivo).</p>
<b>AMPLIAÇÃO ACESSO</b>	<b>DO</b>	<p>Aumento de vagas para a graduação, seja para ingresso ou reocupação de matrículas ociosas.</p>
<b>ANÁLISE CONSISTÊNCIA</b>	<b>DE</b>	<p>Processo de verificação da harmonia e coerência interna do plano estratégico e de sua viabilidade do ponto de vista dos meios e demais condições requeridas para a sua implementação e implantação.</p>
<b>ANÁLISE CONTEÚDO</b>	<b>DE</b>	<p>Criada inicialmente como uma técnica de pesquisa com vistas a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de comunicações em jornais, revistas, filmes, emissoras de rádio e televisão, a cada dia que passa vem sendo mais empregada para análise de material qualitativo obtido por meio de entrevistas de pesquisa (MACHADO, 2002).</p> <p>Minayo (2003) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que há por trás de cada conteúdo manifesto:</p> <p>(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24).</p> <p>A análise de conteúdo é considerada uma técnica de tratamento de dados que visa identificar o que vem sendo dito acerca de determinado tema (VERGARA, 2003).</p> <p>Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.</p> <p>A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (PUGLISI; FRANCO, 2005).</p> <p>Na fronteira hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, ao contrário da lingüística, que incorpora os métodos lógicos estéticos que buscam os aspectos formais do autor e do texto. Quando da escolha da análise de conteúdo, deve-se escolher a unidade de registro e de contexto. A unidade de registro vem geralmente acompanhada de algumas limitações, inclui características definidoras específicas, deve ser adaptada a essa ou aquela</p>

	investigação e pode ser de diferentes tipos (palavra, tema, personagem, item). A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém “é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (...) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 43).
<b>ANÁLISE DO AMBIENTE EXTERNO</b>	Construção da visão das evoluções prováveis do ambiente externo da instituição, a médio e longo prazo, visando antecipar oportunidades e ameaças para o seu bom desempenho, face à missão e aos objetivos permanentes.
<b>ANÁLISE DO AMBIENTE INTERNO</b>	Diagnóstico dos pontos fortes e dos pontos fracos da instituição.
<b>APROVEITAMENTO DE CRÉDITOS</b>	Reconhecimento de atividades formativas desenvolvidas no âmbito da mobilidade estudantil.
<b>ÁREA</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
<b>ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL</b>	Oferta de meios e condições para permanência e sucesso dos estudantes na realização da formação superior.
<b>ATIVIDADE ACADÊMICA OBRIGATÓRIA</b>	É aquela considerada, pelo colegiado de curso, imprescindível para a formação do estudante.
<b>ATIVIDADE ACADÊMICA OPTATIVA</b>	É aquela criada com o objetivo de complementar ou atualizar conhecimentos do curso, sendo de livre escolha do estudante.
<b>ATIVIDADE EXTRACURRICULAR</b>	É aquela de livre escolha do estudante e que complementa o ensino, mesmo não sendo prevista na integralização do currículo do curso.
<b>AUTARQUIA</b>	Serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. (ver também Universidade pública).
<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>	Tipo de avaliação da aprendizagem ou do progresso obtido pelo próprio estudante, por meio de provas ou tarefas fornecidas no material didático do curso, junto com chaves de correção ou respostas-modelo. Geralmente é utilizado em ambientes de educação a distância.
<b>AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA</b>	Princípio constitucional que consagra, às IES de grande envergadura e ampla dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão, prerrogativas de regulação própria no que tange às matérias acadêmicas, administrativas e de gestão financeira e patrimonial.
<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>	<p>É uma avaliação pedagógica, e não punitiva, que vai além da prova clássica, cujo objetivo é contabilizar acertos e erros, conforme definido por Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Por meio da avaliação diagnóstica, o professor deve ser capaz de chegar à matriz do erro ou do acerto, interpretando a produção do estudante.</p> <p>De acordo com a avaliação diagnóstica, o professor precisa localizar, num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento se encontra o estudante, para, em seguida, identificar as intervenções pedagógicas necessárias para estimular o seu progresso. Esse diagnóstico, em que se avalia a qualidade do erro ou do acerto, possibilita que</p>

	<p>o professor venha a adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada estudante. Foi assim classificada por Benjamin Bloom e seus colaboradores, cujos estudos apontam para outros dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa</p> <p>A ideia de avaliação diagnóstica surgiu por ocasião da abolição da repetência no ensino fundamental nas escolas públicas, com a chamada progressão continuada, implantada com base nas recomendações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.</p>
<b>AValiação DIALÓGICA</b>	<p>Avaliação embasada nos ideais do educador Paulo Freire e que não possui o caráter punitivo que caracteriza a avaliação numa concepção bancária e burocrática da escola. Segundo o Instituto Paulo Freire, a avaliação dialógica leva em conta que o funcionamento da escola democrática, a partir de uma estrutura colegiada, requer novas formas de avaliação. “Esta deverá ser necessariamente ‘dialógica’, tanto interna quanto externamente. Internamente, pois, se ela pode estabelecer seus objetivos é ela que deve avaliar se está, ou não, atingindo-os. Externamente, isto é, nas relações que mantém com a comunidade, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria de Educação. A avaliação dialógica é transdisciplinar, isto é, considera o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes na pluralidade integrada das disciplinas do currículo escolar como um todo”. (MENEZES, 2002, p. 15)</p>
<b>AValiação DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO (ACG)</b>	<p>Avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem observações <i>in loco</i> de comissões externas. A frequência dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.</p>
<b>AValiação EDUCACIONAL</b>	<p>Expressão relacionada à avaliação do rendimento escolar dos estudantes, realizada no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação do ensino básico. Segundo alguns estudiosos, esse tipo de avaliação teria ganhado força nos anos 90, apoiada em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação, cuja preocupação estava relacionada com o perfil educativo-cultural da força de trabalho e com os novos paradigmas da organização da produção e do trabalho, que colocavam a "qualidade" como o grande desafio para o sistema educativo-cultural.</p> <p>A avaliação educacional faz parte de uma proposta política educacional que tem por objetivo a construção de uma educação pública popular e democrática. Essa proposta está fundamentada numa concepção de Estado que entende a educação como direito e processo essencial para a formação dos cidadãos.</p> <p>Um exemplo de avaliação educacional é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado em 1990 sob a responsabilidade do MEC, que vem realizando, periodicamente, a avaliação do desempenho escolar dos estudantes e das condições pedagógicas e gerenciais da educação básica, de modo a gerar informações e propiciar uma base para subsidiar o processo decisório nos órgãos gestores da educação.</p> <p>Alguns governos estaduais, como os de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, já implementaram ações de avaliação do sistema educacional, montando seus sistemas próprios de aferição de resultados. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo desenvolveu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).</p>
<b>AValiação ESCOLAR</b>	<p>A avaliação escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada estudante, constituindo um procedimento permanente de suporte ao processo ensino-aprendizagem, de</p>

	<p>orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o estudante a prosseguir, com êxito, seu processo de escolarização. Os instrumentos de avaliação mais comuns são provas escritas e orais, seminários, tarefas, pesquisas e dinâmicas de grupo. No processo de avaliação dos diversos graus de ensino, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos.</p> <p>Na última década, surgiu no Brasil um intenso debate em torno do lugar da avaliação escolar, uma vez que ela estaria perdendo a sua dimensão pedagógica e metodológica e assumindo crescentemente a dimensão de controle. As questões relativas à avaliação tem se dividido entre a avaliação “externa”, que tem sido imposta em nosso sistema educacional, e considera mais aspectos administrativos padronizados, e a avaliação “interna”, que se dá no espaço da sala de aula e que tem mobilizado os docentes para as mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas.</p> <p>Dessa forma, a avaliação no processo ensino-aprendizagem tem sido considerada um tema delicado, devido a suas implicações pedagógicas, que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atingem importantes aspectos sociais, éticos e psicológicos. A prática avaliativa poderia tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto desestimular, frustrar, impedir o avanço e crescimento do sujeito que aprende. Segundo Cipriano Luckesi, em <i>Avaliação da aprendizagem escolar</i>, a avaliação escolar, assim como as outras práticas do professor, seria dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica, tenha o professor consciência disso ou não.</p> <p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 inova em relação à anterior, por tratar a frequência e a avaliação do rendimento escolar em planos distintos. Prevê que deve haver avaliação "contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". Algumas regras forçaram a mudança do sentido que se atribuía à avaliação, orientando para não mais uma avaliação com vistas a promover ou reter estudantes, mas uma avaliação que enseje a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”.</p> <p>O termo <i>avaliação escolar</i> é frequentemente empregado com o mesmo sentido de avaliação de aprendizagem, avaliação da aprendizagem escolar ou avaliação educacional. Porém, com as novas políticas educacionais brasileiras, a partir de 1996, a avaliação da aprendizagem tem sido considerada uma das “interfaces” da avaliação escolar. Enquanto a primeira foca mais o indivíduo, a segunda se refere ao coletivo. A expressão avaliação educacional, por sua vez, começou a ser mais utilizada no Brasil para designar as análises em grande escala realizadas pelo Estado para avaliar o sistema de educação pública.</p>
<b>AValiação ESTRATÉGICA</b>	<p>Exercício de mapeamento e interpretação das interações de oportunidades com ameaças, frente às forças e fraquezas mais relevantes, em cada cenário. Possibilita identificar as potencialidades e debilidades da instituição, em cada cenário, em horizontes de médio e longo prazo; e destacar as forças e fraquezas críticas para o sucesso ou o fracasso da instituição, no horizonte temporal considerado. Importante instrumento para subsidiar decisões sobre as grandes linhas do plano estratégico, seu detalhamento e seu teste de consistência, diante das incertezas dos ambientes interno e externo.</p>
<b>AValiação FORMATIVA</b>	<p>Aquela que ocorre <u>durante</u> o processo de instrução. Inclui todos os conteúdos importantes de uma etapa da instrução; fornece ao estudante <i>feedback</i> do que ele aprendeu e do que precisa aprender; assim como ao professor, identificando as falhas dos estudantes e os aspectos da instrução que devem</p>

	<p>ser modificados; e busca o atendimento das diferenças individuais dos estudantes e a prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas de aprendizagem. Foi assim classificada por Benjamin Bloom e seus colaboradores, cujos estudos apontam para outros dois tipos de avaliação: a somativa e a diagnóstica.</p> <p>A classificação da avaliação foi concebida por Bloom no intuito de clarear os objetivos do sistema educacional, sendo um apoio aos profissionais de educação que devem elaborar avaliações e montagem de currículo, criando assim uma padronização do trabalho e facilidades na mensuração dos objetivos. A classificação considera o domínio cognitivo (Bloom cita ainda os domínios afetivo e psicomotor), no qual não são classificados relacionamentos de professores e estudantes, materiais de ensino empregados, ou mesmo o conteúdo, mas sim, o comportamento esperado, ou seja, os modos como os estudantes devem agir, pensar ou sentir como resultado de sua participação em algum conteúdo.</p>
<b>AValiação SOMATIVA</b>	<p>Tipo de avaliação que ocorre <u>ao final</u> da instrução, com a finalidade de verificar o que o estudante efetivamente aprendeu. Inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução; visa à atribuição de notas; fornece <i>feedback</i> ao estudante (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançado), se este for o objetivo central da avaliação formativa; e presta-se à comparação de resultados obtidos com diferentes estudantes, métodos e materiais de ensino. Foi assim classificada por Benjamin Bloom e seus colaboradores, cujos estudos apontam para outros dois tipos de avaliação: a formativa e a diagnóstica.</p>
<b>AVALIES – AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO</b>	<p>É o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, que se desenvolve em duas etapas principais: a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES; e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).</p>
<b>BACHAREL</b>	<p>Portador de grau acadêmico referente ao curso de graduação, na modalidade bacharelado (ver também GRAU DE BACHAREL).</p>
<b>BACHARELADO</b>	<p>Modalidade de oferta de curso de graduação que conduz ao grau de bacharel. Esse grau confere, ao diplomado, habilidades e competências num determinado campo do saber para o exercício da atividade profissional; ou portador de grau acadêmico referente ao curso de graduação, na modalidade bacharelado (ver também GRAU DE BACHAREL).</p>
<b>BASE SUPERESTRUTURA</b>	<p><b>E</b> Na opinião de Karl Marx, são dois conceitos fundamentais sobre a maneira como sociedades são organizadas em torno da produção material. A base é o MODO DE PRODUÇÃO, a maneira básica como a sociedade organiza a produção de bens. Na visão marxista de vida social, o sistema produtivo é tão importante que os que dominam o sistema econômico são considerados também como dominando outros aspectos da vida social, à sua imagem e interesse. As mais importantes dessas áreas de dominação são a superestrutura da sociedade, do Estado e das instituições, como escolas, organizações religiosas e os meios de comunicação de massa, que desempenham papel vital na criação da consciência coletiva. Isso se dá por meio de crenças, valores, normas e atitudes, que, juntos, proporcionam a matéria-prima para a construção e interpretação da realidade social. Como acontece com um edifício, a superestrutura repousa sobre a base e deve refletir sua forma. A natureza do Estado e as maneiras gerais de pensar diferirão em sociedades feudais e capitalistas industriais, por exemplo, porque</p>

	<p>as relações de produção diferem e são dominadas de formas diferentes por classes de indivíduos com conjuntos próprios de interesses. Os grupos dominantes nas sociedades feudais dependiam em parte da força da tradição e da crença religiosa para sustentar e justificar seu poder e privilégio. Em contraste, a dominância dos capitalistas industriais se embasa mais na AUTORIDADE racional-legal, no controle sobre as instituições do Estado e, acima de tudo, na propriedade dos meios de produção. Como tal, o Estado é muito mais desenvolvido e complexo nas sociedades capitalistas industriais, e as maneiras gerais de pensar são também muito mais organizadas em torno da racionalidade, da legalidade e das relações contratuais. Marx argumentava que é impossível compreender inteiramente os aspectos superestruturais das sociedades sem levar em conta as respectivas bases. Isso não implica, no entanto, que a base causa ou determina a superestrutura de uma maneira direta, linear. A superestrutura é moldada por forças não-econômicas e afeta também a base. Em suma, a relação entre base e superestrutura é simultaneamente complexa e recíproca. (MARX, 1971 apud JOHNSON, 1997).</p>
<b>BÁSICO</b>	<p>Tronco comum de estudos superiores, que pode ser organizado para: a) atender a um único curso, agregando disciplinas básicas e complementares entre si, geralmente ministradas nos primeiros anos ou semestres (básico do curso); b) atender a uma determinada área do conhecimento, agregando um ou mais cursos afins e ministrando disciplinas comuns, geralmente no primeiro ano ou nos primeiros semestres (básico da área). (ver também BÁSICO DA ÁREA e BÁSICO DO CURSO).</p>
<b>BÁSICO DA ÁREA</b>	<p>Etapa inicial do ensino de graduação, reunindo todos os estudantes de cursos de uma mesma área do conhecimento ou de áreas afins, para cursarem disciplinas comuns e, geralmente, obrigatórias. Em algumas instituições, a opção pelo curso de graduação se dá somente após o estudante haver cursado o ciclo básico. (ver também BÁSICO).</p>
<b>BÁSICO DO CURSO</b>	<p>Etapa inicial do ensino de graduação, reunindo todos os estudantes de um mesmo curso para cursarem disciplinas comuns e/ou obrigatórias, para posterior opção por uma ou mais habilitações daquele curso. (ver também BÁSICO).</p>
<b>BIBLIOTECA CENTRAL</b>	<p>Centro administrativo do sistema de bibliotecas de uma instituição, onde são tomadas as decisões gerenciais, o processo técnico é centralizado e se encontram as principais coleções de obras acadêmicas.</p>
<b>BIBLIOTECA SETORIAL</b>	<p>Biblioteca especializada ou representativa das áreas de cada unidade universitária.</p>
<b>BIBLIOTECÁRIO</b>	<p>Pessoa graduada em curso superior de Biblioteconomia, que pode realizar as funções de seleção, organização, processamento das obras e disseminação de informações. Profissional presente em bibliotecas e Centros de Informação ou Documentação.</p>
<b>BOLSA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO</b>	<p>Remuneração mensal conferida a estudante de curso superior, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento acadêmico, integrando-o, sob a orientação de um professor, às atividades de ensino, pesquisa ou extensão. As mais conhecidas são: monitoria, bolsa de iniciação científica, bolsa de pesquisa, bolsa PET, bolsa de extensão, bolsa-arte.</p>
<b>BOLSA DE ESTUDO</b>	<p>Desconto concedido pela IES sobre o valor da anuidade ou mensalidade, ao estudante de curso superior. Pode variar de 100% (bolsa de estudos integral) até descontos menores (bolsa de estudo parcial).</p>
<b>BOLSA DE INICIAÇÃO</b>	<p>Ofertada pela Pró-Reitoria de Pesquisa aos estudantes regularmente</p>

<b>CIENTÍFICA</b>	matriculados na graduação, tem por objetivo iniciar o estudante na produção de conhecimento e estimular o aprendizado do método científico. Sua vigência varia de 11 a 12 meses.
<b>BOLSA DE TRABALHO</b>	Remuneração mensal conferida ao estudante de curso superior, para que exerça uma atividade remunerada (na própria IES ou em outra instituição, empresas pública ou privada), desde que relacionada com o seu curso. As mais conhecidas são a bolsa de trabalho e bolsa de administração.
<b>CANDIDATO</b>	Estudante egresso do ensino médio ou equivalente, que se inscreve para concorrer ao processo seletivo de ingresso em curso superior.
<b>CAPEX – FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b>	Entidade pública vinculada ao MEC, que tem por objetivo principal subsidiar o órgão na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando – mediante concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos – a formação de recursos humanos qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores público e privado. Compete ainda à Capes avaliar os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Possui quatro grandes linhas de ação: avaliação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; e promoção da cooperação científica internacional.
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA ESTABELECIDA PELA IES PARA O CURSO</b>	Mínimo de horas a serem cursadas pelo estudante para concluir todas as exigências curriculares (disciplinas teóricas e práticas, estágios, trabalho de conclusão de curso) do curso em que se encontra matriculado, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais.
<b>CEFET – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</b>	Centro de educação tecnológica mantido pelo Governo Federal. Geralmente resulta da transformação de uma Escola Técnica Federal (Industrial ou Agrícola), para ministrar educação superior, mas que pode continuar ofertando o ensino técnico de nível médio. Trata-se de IES pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.
<b>CENÁRIO</b>	Descrição sistêmica de futuros qualitativamente distintos e das trajetórias que os conectam à situação de origem. Constitui recurso útil, no processo de planejamento estratégico participativo, para: (a) sintonizar as visões de futuro dos decisores, tornando explícitas as premissas em que embasam suas decisões; (b) configurar evoluções prováveis do ambiente de atuação da instituição e da demanda por seus serviços; (c) antecipar ameaças e oportunidades para a instituição.
<b>CENSO ESCOLAR</b>	Levantamento anualmente realizado pelo MEC/INEP/SEEC em parceria com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, tendo como população-alvo todas as escolas de educação básica do país. Nessa pesquisa são coletados dados básicos de infraestrutura, pessoal docente, matrículas, rendimento e movimento escolar, por nível e modalidade de ensino.
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO</b>	IES pluricurricular, que deve se caracterizar por ofertar excelência comprovada no ensino, com possibilidade de autonomia, autorizada pelo artigo 54 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os Centros Universitários já credenciados possuem autonomia limitada. Podem criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos atuais, sem necessidade de pedir autorização ao MEC. Devem se caracterizar pela excelência do ensino ofertado, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo MEC, pela qualificação do seu corpo docente e pelas

	condições de trabalho acadêmico ofertadas à comunidade escolar.
<b>CERTIFICADO</b>	Documento formal emitido por IES, assegurando que o estudante completou, com sucesso, um determinado programa de estudos superiores: curso superior de complementação de estudos (sequencial), curso de extensão ou curso de especialização (pós-graduação <i>lato sensu</i> ). No caso de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , os certificados podem ser expedidos pela entidade responsável pelo curso, que pode não ser uma IES.
<b>CNPQ – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO</b>	Fundação de fomento à pesquisa, dotada de personalidade jurídica de direito privado, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia.
<b>COLEGIADO DE CURSO</b>	Órgão responsável pela coordenação didática dos cursos e elaboração de currículos. Além disso, decide questões referentes à matrícula e coordena e executa os procedimentos de avaliação do curso.
<b>COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO</b>	<p>Competição é a luta que ocorre quando pessoas tentam maximizar suas vantagens a expensas dos demais. Cooperação é o esforço coordenado para atingir objetivos comuns. A competição tem importância sociológica, devido aos efeitos positivos e negativos que produz na vida social. Antigos pensadores sociológicos, como Herbert Spencer, consideravam a competição um mecanismo necessário para promover o progresso social, opinião esta que concordava em grande parte com o sistema capitalista então emergente e com sua crença na competição como um motor que promove baixos preços e alta eficiência. Em seu enfoque da vida urbana, a Escola de Chicago de sociologia enfatizou o papel da competição nos padrões de decrescimento urbano, à medida que vários grupos étnicos, raciais e de classe competem por espaço. Max Weber considerava a competição uma forma pacífica de conflito. Marx percebia também sua relação com o conflito, mas a uma luz menos pacífica. Em sua crítica ao capitalismo, Marx argumentou que a competição entre capitalistas, entre trabalhadores e entre capitalistas e trabalhadores eram as principais causas da contradição e luta que geravam uma grande variedade de consequências negativas, em primeiro lugar a exploração da classe trabalhadora e a falta de consciência e unidade dessa classe por tal motivo. Se a competição é ou não é necessária e inevitável, as condições nas quais indivíduos a preferem, e não a cooperação, constituem questões sociológicas importantes, porquanto cobrem um largo espectro – desde a maneira como indivíduos interagem em situações íntimas, até a estruturada economia mundial e as relações entre nações.</p> <p><i>Fontes:</i> Baran, Paul, e Paul Sweezy 1974: <i>Monopoly Capitalism</i>. Nova York: Monthly Review Press (1978): <i>Capitalismo monopolista</i>. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar. Cowling, K. 1982: <i>Monopoly Capitalism</i>. Londres: Macmillan; Nova York: Halsted Marx, Karl 1867 (1974): <i>O capital, crítica da economia política</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira1 (1976): <i>Capital</i>, vol.1. Harmondsworth: PenguinWeber, Max [1921] 1968: <i>Economy and Society</i>. Nova York: Bedminster Press.</p>
<b>COMUNIDADE ACADÊMICA</b>	Conjunto de professores e pesquisadores (e seus discípulos) que desenvolvem suas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) nas IES e nas instituições de pesquisa.
<b>COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA</b>	Conjunto de pessoas – administradores, professores, estudantes, técnicos, funcionários administrativos e outros agentes da sociedade – que exercem atividades em IES. A expressão é utilizada para qualquer IES, ainda que não seja universitária (Universidade ou Centro Universitário).
<b>COMUNITÁRIA</b>	IES constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas



	jurídicas, inclusive cooperativas de professores e estudantes que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.
<b>CONCLUINTE</b>	Estudante matriculado no último período do curso superior, já apto, portanto, a concluir todas as exigências acadêmicas (créditos, disciplinas, estágios, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses).
<b>CONFESSIONAL</b>	IES instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica.
<b>CONSCIÊNCIA COLETIVA</b>	Segundo Durkheim (1978), a consciência coletiva é um arcabouço cultural de ideias morais e normativas, a crença em que o mundo social existe até certo ponto à parte e externo à vida psicológica do indivíduo. Como indivíduos, sentimos as limitações e restrições impostas pelo mundo social e somos afetados por elas quando fazemos opções sobre como nos mostrar e nos comportar em relação aos outros. Quando alguém comete um ato imoral, por exemplo, é a consciência coletiva que é violada. Dizer que alguma coisa é imoral diz muito mais do que aquilo que é pessoalmente ofensivo ou abominável para a pessoa que assim se manifesta. Em vez disso, declarações desse tipo apelam para uma autoridade maior, que está contida na ordem moral associada a sistemas sociais como um todo. Nesse sentido, a consciência coletiva é inteiramente diferente da consciência individual. Não é uma "mente grupal", mas sim um arcabouço comum que indivíduos experimentam como externo, limitador e significativo. (DURKHEIM, Émile. <i>De la division du travail social</i> . Paris: Félix Alcan, 1978)
<b>CONSELHO</b>	Órgão universitário deliberativo. É usual haver um colegiado máximo, dito Conselho Universitário, e diversos órgãos para matérias acadêmicas (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) ou financeiras (Conselho Curador), por exemplo.
<b>CONTINUIDADE DE ESTUDOS</b>	Possibilidade de o estudante graduado retornar para obtenção de outra modalidade ou habilitação. O processo segue critérios estabelecidos pelos colegiados de curso, respeitado o tempo máximo para integralização.
<b>CONTROLE ACADÊMICO</b>	Controla a matrícula, expede atestado, certidões, declarações e monitora o rendimento dos estudantes nas disciplinas, lançando as notas no sistema acadêmico.
<b>CONVÊNIO</b>	Instrumentos legais para realização, em regime de mútua cooperação, de serviços de interesse recíproco dos órgãos e entidades da administração federal e de outras entidades públicas ou organizações particulares.
<b>COORDENADAS ESTRATÉGICAS OU OPÇÕES ESTRATÉGICAS</b>	Ênfases e os rumos escolhidos para o desenvolvimento da instituição e para a construção do seu futuro no horizonte do plano estratégico. São globais e altamente seletivas. Definem "para onde" a instituição deve caminhar, visando cumprir sua missão e alcançar um nível de desempenho autosustentável no horizonte do plano estratégico.
<b>CPA – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO</b>	Comissão interna da IES, com atribuições relacionadas à condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e prestação das informações solicitadas pelo Inep. (art. 11 da Lei nº 10.861, 14/04/2004).
<b>CPC – CONCEITO PRELIMINAR DE CURSOS</b>	Composto dos 40% da nota do Enade, 30% do IDD e 30% de outras variáveis, como infraestrutura e corpo docente.
<b>CRÉDITO</b>	Unidade de integralização do currículo na educação superior, representando uma hora-aula (em geral com duração de 50 minutos) de instrução por semana, durante determinado período letivo. Aplica-se também ao número total de horas necessárias (créditos) para completar as exigências de um grau,

		diploma, certificado ou outro documento legal.
<b>CRÉDITO-DISCIPLINA</b>		Reconhecimento de desempenho que pode ser auferido pelo número de horas-aula de uma disciplina cursada por um indivíduo, podendo constituir um dos requisitos para obtenção de um grau, diploma, certificado ou outro documento legal.
<b>CURRÍCULO</b>		Conjunto de atividades acadêmicas integrantes de um curso.
<b>CURRÍCULO DE REFERÊNCIA</b>		Distribuição das atividades acadêmicas em períodos letivos semestrais. É estabelecido de maneira a garantir uma sequência lógica de conteúdos e o tempo necessário à execução do currículo.
<b>CURSO</b>		Combinação de disciplinas e atividades organizadas, em campos gerais ou específicos do conhecimento, para atender objetivos educacionais definidos pela instituição, segundo diretrizes curriculares. Na educação superior, os cursos podem ser sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.
<b>CURSO DE APERFEIÇOAMENTO</b>		Curso de extensão que tem como objetivo aperfeiçoar o conhecimento sobre um campo específico do saber, e geralmente exige, como pré-requisito, a conclusão de um curso superior.
<b>CURSO DE ATUALIZAÇÃO/EDUCAÇÃO CONTINUADA</b>		Curso de extensão que tem como objetivo dar continuidade aos conhecimentos ou experiências anteriormente adquiridos em uma ou mais áreas, podendo exigir pré-requisitos de escolarização anterior ou de experiência profissional.
<b>CURSO DE CAPACITAÇÃO / QUALIFICAÇÃO</b>		Curso de extensão de natureza profissionalizante, que tem por objetivo atender a um setor específico do mercado de trabalho. Compreende programas de qualificação profissional, inclusive aqueles realizados em convênio com o FAT, podendo exigir pré-requisitos de escolarização anterior ou de experiência profissional.
<b>CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (PRESENCIAL)</b>		Curso com duração total mínima de 360 horas, aberto a candidatos diplomados em curso superior, com exigência de aproveitamento e frequência segundo critério de avaliação estabelecido pela instituição, assegurada a frequência mínima de 75%. Em algumas instituições, ainda vem sendo ofertado sob o nome <i>pós-graduação lato sensu</i> (denominação excluída na LDB). (ver também <a href="#">ESPECIALIZAÇÃO</a> ).
<b>CURSO DE EXTENSÃO</b>		Aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos, em cada caso, pelas IES. Sua carga horária varia em cada caso, tanto quanto o nível em que pode ser ofertado (iniciação, capacitação/qualificação, atualização, educação continuada, aperfeiçoamento). Geralmente confere certificado.
<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>		Conjunto de disciplinas e atividades organizadas em áreas do conhecimento, voltadas para a formação de estudantes, ministrado por IES credenciada, que confere grau acadêmico, comprovado por meio de diploma. É constituído para atender a objetivos educacionais definidos pela instituição, em consonância com as diretrizes curriculares do curso aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e tenham sido classificados em processo seletivo. Podem ser ministrados nas modalidades bacharelado, licenciatura ou formação profissional (específico da profissão). Um curso de graduação pode ofertar uma ou mais habilitações.
<b>CURSO DE INICIAÇÃO</b>		Curso de extensão livre, geralmente de curtíssima duração, que tem como objetivo a divulgação de um tema específico; não exige pré-requisitos como escolarização anterior ou experiência profissional.

<b>CURSO EM ATIVIDADE</b>	Curso (aplica-se também à habilitação) em funcionamento regular, com processo seletivo aberto pelo menos uma vez por ano e vagas para estudantes.
<b>CURSO RECONHECIDO</b>	É aquele cujos diplomas, quando registrados, têm validade acadêmica em todo o território nacional (artigo 48 da LDB e Portaria MEC nº 877, de 30/07/1997).
<b>CURSO SUPERIOR</b>	Ministrado por IES, públicas ou privadas, de variados níveis e graus de abrangência, destinado a candidatos que, atendendo às exigências legais, tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Compreende os cursos de graduação, sequenciais, de pós-graduação e extensão.
<b>DEDICAÇÃO EXCLUSIVA</b>	<p>Expressão utilizada para caracterizar o regime de trabalho realizado geralmente por docentes do ensino superior público que se dedicam em tempo integral a uma instituição, sem poder exercer outra atividade remunerada, pública ou privada. O objetivo da dedicação exclusiva é manter docentes que façam de sua existência um refletir contínuo sobre a sociedade, a natureza e o conhecimento, por meio de atividades de ensino, pesquisa e orientação. A dedicação exclusiva também é importante para a Universidade avaliar permanentemente o trabalho de seus docentes. Também é conhecida como Regime de Dedicação Exclusiva (RDE).</p> <p>Outros regimes de trabalho existentes em universidades públicas são o Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), o Regime de Tempo Completo (RTC) e o Regime de Tempo Parcial (RTP).</p> <p>Regime de trabalho da atividade docente, compreende 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição (nas mesmas condições de tempo integral), implicando a impossibilidade legal de desenvolver qualquer outro tipo de atividade permanente, remunerada ou não, fora da IES.</p>
<b>DESPESA</b>	Soma dos gastos ou inversões de recursos (aplicação de numerário) por uma instituição com vistas ao atendimento das suas necessidades.
<b>DESPESA CORRENTE</b>	Representa encargo que não produz acréscimo patrimonial, respondendo assim pela manutenção das atividades de cada órgão/entidade.
<b>DESPESA DE CAPITAL</b>	Aquela que resulta no acréscimo do patrimônio do órgão ou entidade que a realiza, aumentando, dessa forma, sua riqueza patrimonial. Dotação que contribui para formar um bem de capital, para adicionar valor a um bem já existente ou para transferir a propriedade de um bem, ou para transferir a propriedade de bem ou direito (ativo real) para terceiro.
<b>DESPESA DE CUSTEIO</b>	Conjunto de despesas relacionadas com os itens básicos de manutenção de uma instituição. Compreende as dotações para a manutenção de serviços anteriormente criados, inclusive destinadas a atender a obras de conservação e adaptação de bens imóveis.
<b>DESPESA DE EXERCÍCIOS ANTERIORES</b>	É a despesa de exercícios encerrados, para os quais o orçamento respectivo consignava crédito próprio, com saldo suficiente para atendê-las, mas que não tenham sido processadas na época própria. Representam, ainda, os restos a pagar com prescrição interrompida e os compromissos reconhecidos após o encerramento do exercício correspondente, que poderão ser pagos à conta de dotação específica consignada no orçamento, discriminada por elemento, obedecida, sempre que possível, a ordem cronológica.
<b>DESPESA DE PESSOAL</b>	Despesa relativa a gastos com servidores e/ou funcionários. São as dotações relativas a pagamento de salários, gratificações e outros benefícios

	integrantes da remuneração pelo exercício do cargo, emprego ou função.
<b>DIA NACIONAL DO CENSO ESCOLAR</b>	Instituído pela Portaria nº 1.496, de 6 de dezembro de 1995, correspondente à última quarta-feira de março do ano.
<b>DIPLOMA</b>	Documento legal que confere um grau acadêmico ao estudante que completou, com sucesso, determinado programa de estudos: curso de graduação, curso superior de formação específica (sequencial) ou programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Quando expedido por Universidade, esse diploma pode ser registrado por ela própria, e, quando conferido por instituição não universitária, será registrado em Universidade pública indicada pelo Conselho Nacional de Educação. O artigo 48 da LDB dispõe que os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional, como prova da formação recebida por seus titulares. O diploma expedido por Universidade estrangeira será revalidado por Universidade pública que tenha curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b>	São normas obrigatórias para a educação básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".
<b>DISCIPLINA</b>	No campo da educação, entende-se disciplina como um conhecimento organizado e ordenado didaticamente, classificado por graus de dificuldade e dirigidos a públicos com idades e capacidades cognitivas diferenciadas.  Essa noção do termo tem origem no ponto de vista da ciência, na qual a disciplina estaria ligada a uma divisão de um domínio específico do conhecimento, possuindo um objeto próprio e conhecimentos e saberes relativos a esse objeto. Entretanto, o saber escolar e, por consequência, as disciplinas escolares, não se constituem de uma transposição direta do saber científico para as matérias escolares. As disciplinas seriam sim um conjunto específico de conhecimento, mas que teriam, no âmbito escolar, características próprias sob o plano do ensino, da formulação, dos métodos e das matérias. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas, ou mesmo de superar esse conceito, deu origem a outros, como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
<b>DISCIPLINA ELETIVA</b>	É qualquer disciplina ofertada pela Universidade e que pode estar incluída na integralização do curso.
<b>DISCIPLINARIDADE (Inter) ou INTERDISCIPLINARIDADE</b>	Perspectiva de articulação interativa das diversas disciplinas no sentido de enriquecê-las por meio de relações dialógicas entre os métodos e conteúdos que as constituem. A interdisciplinaridade parte da ideia de que a especialização sem limites das disciplinas científicas culminou numa crescente fragmentação do conhecimento. Dessa forma, pela interdisciplinaridade há um movimento permanente que inclui a integração das disciplinas, mas a ultrapassa – o grupo é mais que a simples soma de seus membros. Supõe troca de experiências e reciprocidade entre disciplinas e áreas do conhecimento.  A interdisciplinaridade é uma orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para o ensino médio, por meio dos Parâmetros

	<p>Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo é fazer da sala de aula mais do que um espaço para simplesmente absorver e decorar informações. Segundo a orientação do MEC, a interdisciplinaridade não pretende acabar com as disciplinas, mas utilizar os conhecimentos de várias delas na compreensão de um problema, na busca de soluções, ou para entender um fenômeno sob vários pontos de vista. A interdisciplinaridade é, portanto, um instrumento que na proposta de reforma curricular do ensino médio aponta para estabelecer – na prática escolar – interconexões e passagens entre os conhecimentos, por meio de relações de complementaridade, convergência ou divergência (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).</p> <p>A interdisciplinaridade abre as portas para a contextualização, ou seja, ao pensar um problema sob vários pontos de vista, a escola libera professores e estudantes para que selecionem conteúdos que tenham relação com as questões ligadas às suas vidas e à vida das suas comunidades. Com essa proposta, para que haja aprendizagem significativa, o estudante deve se identificar com o que lhe é proposto, para, com isso, poder intervir na realidade.</p>
<p><b>DISCIPLINARIDADE (Multi) ou MULTIDISCIPLINARIDADE</b></p>	<p>Conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. A multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual se encontra fragmentado em várias disciplinas.</p> <p>De acordo com o conceito de multidisciplinaridade, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas. Assim, cada matéria contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que há uma integração. Essa forma de relacionamento entre as disciplinas é considerada pouco eficaz para a transferência de conhecimentos, já que impede uma relação entre os vários conhecimentos.</p> <p>Segundo Piaget, a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas". A multidisciplinaridade foi considerada importante para acabar com um ensino extremamente especializado, concentrado em uma única disciplina.</p> <p>A origem da multidisciplinaridade se encontra na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a esse objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que daria origem à chamada interdisciplinaridade.</p> <p>A multidisciplinaridade difere-se da pluridisciplinaridade porque esta, apesar de também considerar um sistema de disciplinas de um só nível, reúne disciplinas justapostas, geralmente situadas ao mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.</p>
<p><b>DISCIPLINARIDADE (Pluri) ou PLURIDISCIPLINARIDADE</b></p>	<p>O termo se refere à justaposição de diversas disciplinas geralmente situadas ao mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.</p> <p>A pluridisciplinaridade difere-se da multidisciplinaridade porque a segunda se caracteriza por uma superposição de disciplinas que não estabelecem relação aparente, enquanto a primeira consiste na superposição de disciplinas</p>

	<p>cujo objeto é correlato; em outras palavras, sugere a possibilidade da ocorrência de relação entre elas. Assim, a pluridisciplinaridade consideraria a Psicologia Educacional uma disciplina da Psicologia.</p> <p>A ideia de pluridisciplinaridade tem origem na tentativa de estabelecer relação entre as disciplinas que, dessa forma, receberam um nome específico de acordo com a quantidade da integração existente. Essa relação seria uma tentativa de acabar com a visão de que a disciplina seria um tipo de saber específico que possui um objeto determinado e reconhecido, sem correlação entre si, constituindo-se em subdivisões do conhecimento.</p> <p>A pluridisciplinaridade é considerada pouco eficaz para a transferência de conhecimentos, já que parte da noção de que cada matéria contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que há uma integração.</p>
<p><b>DISCIPLINARIDADE (Trans) ou TRANSDISCIPLINARIDADE</b></p>	<p>Princípio teórico que busca uma intercomunicação das disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não há fronteiras entre as disciplinas.</p> <p>A ideia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que se configura pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais. Isso resultaria também na fragmentação das mentalidades, das consciências e das posturas, que perdem assim a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações.</p> <p>A transdisciplinaridade é um princípio do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica. Ela considera que embora cada um dos campos guarde suas especificidades, há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos. Ou, segundo Moacir Gadotti, “a transdisciplinaridade na educação é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica”. Ainda, segundo Ubiratan D’Ambrósio, em <i>Transdisciplinaridade</i>, “o essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência”.</p> <p>Segundo Piaget, a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas da disciplinaridade. A transdisciplinaridade, por sua vez, alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se considerariam outras fontes e níveis de conhecimento.</p> <p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam para alguns princípios básicos da educação, que seriam o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.</p>
<p><b>DOCENTE</b></p>	<p>É o professor, aquele que professa, leciona ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina.</p>

<b>DOCENTE EQUIVALENTE TEMPO INTEGRAL</b> A	Somatório das horas semanais alocadas ao curso correspondentes aos docentes previstos para o primeiro ano, dividido por quarenta. No caso de acordos coletivos com definição de tempo integral diferente de 40 horas, a fórmula deve ser adequada à situação. Por exemplo, se o acordo coletivo prevê 36 horas semanais, o somatório das horas semanais alocadas ao curso deverá ser dividido por 36.
<b>DOCENTES EM TEMPO INTEGRAL</b>	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Decreto nº 5.773/2006, art.69). Naquelas IES em que, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral perfaz um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja destinada a estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
<b>DOCENTES EM TEMPO PARCIAL</b>	Docentes contratados com 12 ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.
<b>DOCENTES HORISTAS</b>	Docentes contratados pela instituição, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho definidos.
<b>DOTAÇÃO GOVERNAMENTAL DA UNIÃO</b>	Corresponde às receitas oriundas de transferências da União para instituições de direito público ou privado.
<b>DOTAÇÃO GOVERNAMENTAL DO ESTADO</b>	Corresponde às receitas oriundas de transferências do Estado para instituições de direito público ou privado.
<b>DOTAÇÃO GOVERNAMENTAL DO MUNICÍPIO</b>	Corresponde às receitas oriundas de transferências do Município para instituições de direito público ou privado.
<b>DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA</b>	Importância consignada no orçamento ou em crédito adicional, para atender despesa específica.
<b>DOUTOR</b>	Aquele que concluiu o programa de doutorado, cumprindo todos os requisitos legais para a obtenção do título de doutor, inclusive defesa de tese.
<b>DOUTORADO</b>	Segundo nível de formação pós-graduada, que no Brasil tem por finalidade proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa, com duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese em área de concentração específica, que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de Doutor. Tem por objetivo o desenvolvimento da habilidade para conduzir pesquisa original e independente em área específica. O doutorado obtido no exterior somente tem validade no país se for reconhecido por IES que ofereça programa de doutorado reconhecido e avaliado, na mesma área de conhecimento.
<b>EAD – POLO DE APOIO PRESENCIAL</b>	Espaço físico destinado à execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância.
<b>EDUCAÇÃO</b>	De acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

<b>EDUCAÇÃO DISTÂNCIA (EaD)</b>	<b>A</b>	Processo de desenvolvimento pessoal e profissional em que professores e estudantes podem interagir, virtual e presencialmente, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, em larga escala, mantendo a eficácia do ensino e da aprendizagem. Também é processo de ensino-aprendizagem organizado de forma que professores e estudantes, mesmo separados fisicamente, se comuniquem por meio de tecnologias de informação e comunicação. Essa separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios, devendo também envolver estudos presenciais. A educação a distância implica novos papéis para estudantes e professores, novas atitudes e enfoques metodológicos.
<b>EDUCAÇÃO CONTINUADA</b>		Modalidade de processo didático que oferece aos estudantes e egressos do sistema formal de ensino e aos que estão fora do ensino formal, a possibilidade de atualização, reciclagem ou complementação de conhecimentos, aquisição de conhecimentos novos ou, ainda, uma qualificação técnica, profissional, cultural ou artística. Usualmente tem sido ministrada por meio dos cursos de extensão, mas, após a LDB, suas possibilidades foram ampliadas com a oferta, pelas IES, de cursos sequenciais de formação específica ou de complementação de estudos.
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		Modalidade de processo didático voltada para portadores de necessidades especiais (visual, auditiva, física, mental, múltipla), de condutas típicas ou de altas habilidades, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.
<b>EMPRESA PRESTADORA DE SERVIÇOS</b>	<b>DE</b>	Instituição privada criada para prestar, às pessoas jurídicas ou físicas, serviços especializados contínuos ou temporários, como vigilância, limpeza, transportes, processamento de dados, digitação, microfilmagem e gerência. A contratação, o vínculo de emprego e o pagamento dos salários são de responsabilidade da própria empresa, que não poderá repassá-los à instituição contratante dos serviços.
<b>EMPRESA PÚBLICA</b>		É a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivamente público, criada por lei para a exploração de atividade econômica que o governo seja levado a exercer por força de contingência administrativa, podendo ser uma sociedade civil ou comercial.
<b>ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES</b>	<b>DE DE</b>	Integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e objetiva aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, sendo prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o MEC, com base em indicação da Conaes, define as áreas que participarão do Enade. A prova é aplicada aos estudantes do primeiro e do último ano de graduação. A partir de 2010, o Enade será aplicado a todos os estudantes. Desde 2007, participam estudantes dos cursos superiores de tecnologia.
<b>ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO</b>		Exame realizado pelo Inep, por meio de provas com questões objetivas e redação, abrangendo o conteúdo das disciplinas cursadas no ensino médio (Portaria MEC nº 438/1998).
<b>ÊNFASE</b>		É a subárea de concentração de estudos dentro das modalidades ou habilitações de um curso.
<b>ENSINO A DISTÂNCIA</b>		Atividade da IES que favorece a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Os cursos ou programas a distância podem conferir certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental



	para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, de cursos sequenciais e de cursos superiores. É exigido, das IES que ministrem ou que pretendam ministrar EaD, que se credenciem especificamente para esse fim, ainda que já sejam credenciadas para o ensino presencial. (ver também EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA).
<b>ENSINO GRADUAÇÃO PRESENCIAL</b>	NA Modalidade de ensino que exige do estudante a frequência às atividades didáticas e presença obrigatória nas avaliações.
<b>ENSINO PRESENCIAL</b>	Atividade da IES que exige do estudante, de acordo com a legislação vigente e normas das instituições, um mínimo de 75% de frequência às atividades didáticas (sala de aula, experimentos, estágios) e presença obrigatória nas avaliações. Segundo o artigo 47, parágrafo 3º da LDB, a frequência de estudantes e professores na educação superior é obrigatória, respeitadas as formas de educação a distância.
<b>ENSINO PROFISSIONAL</b>	<p>A LDB vigente foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que configurou três níveis de educação profissional: 1) básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; 2) técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio; 3) tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos dos ensinos médio e técnico.</p> <p>Quadro 1: Brasil. Ordenação do sistema educacional brasileiro, Lei 9.394, de 20/12/1996</p> <p>Fonte: BRASIL, MEC/2000.</p>
<b>ENSINO SUPERIOR</b>	Segundo a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, é a atividade da IES que abrange os cursos sequenciais por campo do saber, os de graduação, os de pós-graduação e os de extensão, todos abertos a candidatos que atendam a requisitos ou de processo seletivo ou das instituições de ensino.
<b>ESCOLA SUPERIOR</b>	Instituição de educação superior que ministra um ou mais cursos de graduação, podendo ofertar também um ou mais cursos sequenciais e de especialização ou programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
<b>ESPECIALISTA</b>	Aquele que concluiu curso de especialização. (ver também ESPECIALIZAÇÃO).
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	(ver CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO).
<b>ESTADO</b>	No Direito, compreendido como Nação politicamente organizada. Organismo político administrativo que, como nação soberana ou divisão territorial, ocupa um território determinado, é dirigido por governo próprio e se constitui

		<p>pessoa jurídica de direito público, internacionalmente reconhecida. Sociedade politicamente organizada.</p>
<b>ESTRUTURA ACADÊMICA</b>		<p>Articulação entre unidades acadêmicas, docência e execução de atividades curriculares para desenvolvimento da formação superior.</p>
<b>ESTRUTURA CURRICULAR</b>		<p>A forma como é organizado o currículo de um curso: núcleo específico (modalidades, habilitações e ênfases), formação complementar (preestabelecida ou aberta) e formação livre.</p>
<b>ESTUDANTE</b>		<p>Indivíduo regularmente matriculado em uma disciplina ou curso ou, ainda, que já ingressou numa IES, embora não esteja cursando nenhuma disciplina (como nos casos de matrícula trancada ou de matrícula institucional).</p>
<b>ESTUDANTE EQUIVALENTE (EXTENSÃO)</b>		<p>É obtido pelo resultado do produto "concluinte x carga horária" dividido por 800 (carga horária média de um estudante de graduação nos 200 dias letivos do ano), considerando uma carga horária média de 4h/dia. (800 = 200 x 4).</p>
<b>ESTUDANTE MATRICULADO</b>		<p>Diz-se do estudante que realiza sua inscrição formal em um curso superior, após a apresentação de toda a documentação e cumprimento das formalidades exigidas. No caso de estudante novo, é obrigatório que tenha sido aprovado em processo seletivo.</p>
<b>ESTUDANTE REGULAR (ESTUDANTE ESPECIAL)</b>	<b>NÃO</b>	<p>Estudante admitido por uma IES para cursar um número limitado de disciplinas de um curso superior. Dependendo das normas da própria IES, é determinado um número limite de disciplinas a serem cursadas na qualidade de estudante especial, bem como o possível aproveitamento dessas disciplinas em caso de aprovação posterior em processo seletivo e matrícula como estudante regular.</p>
<b>ESTUDANTE NOVO</b>		<p>Estudante que, após se submeter a processo seletivo, ingressa, pela primeira vez, em curso superior.</p>
<b>ESTUDANTE PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES</b>		<p>Estudante cujas aptidões biopsicológicas estão acima dos padrões de desenvolvimento culturalmente aceitos e cientificamente reconhecidos para a faixa etária correspondente.</p>
<b>ESTUDANTE PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS</b>	<b>DE</b>	<p>Estudante que apresenta limitações de ordem física (auditiva, visual, mental, motora), psicológica ou emocional, relativamente à sua faixa etária e aos padrões vigentes.</p>
<b>ESTUDANTE VINCULADO</b>		<p>Diz-se do estudante matriculado ou do estudante com matrícula trancada.</p>
<b>EXPANSÃO</b>		<p>Ampliação do acesso, por meio do aumento de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades, aos recursos humanos e materiais.</p>
<b>EXTENSÃO</b>		<p>Atividades de extensão da IES, a qual pressupõe uma ação junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos pela instituição. Refere-se ao contato imediato da comunidade interna de uma determinada instituição de ensino superior com a sua comunidade externa, em geral a sociedade em que está inserida. Também compreendida como atividade de extensão universitária que visa proporcionar a troca sistemática de saberes, conduzindo ao desenvolvimento científico e cultural, por meio de projetos junto à comunidade externa e eventos variados. Deve ser considerada a participação (voluntária ou com bolsa) em projetos de extensão conduzidos sob a orientação docente e também a participação em eventos de extensão.</p>

<b>FACULDADE</b>	IES que abriga cursos pertencentes a uma mesma grande área do conhecimento. É organização menor, focada na formação de profissionais para uma área específica, com proposta curricular em mais de uma área do conhecimento, organizada para atuar com regimento comum e comando unificado, que ministra um ou mais cursos de graduação, podendo ofertar também um ou mais cursos sequenciais, de extensão e de especialização ou programas de pós-graduação.
<b>FAPS – FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA</b>	Fundações, criadas em vários Estados do país, que têm por finalidade apoiar todas as áreas de Ciência e Tecnologia (C&T), por meio da concessão de bolsas e de auxílio a projetos de pesquisa e a outras atividades ligadas à investigação e ao intercâmbio científicos, bem como estimular o desenvolvimento científico e tecnológico do respectivo Estado, através do incentivo e fomento à pesquisa, à formação e capacitação de recursos humanos, à geração e ao desenvolvimento de tecnologia e à difusão dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos.
<b>FATORES DE PRODUÇÃO</b>	Na economia clássica, são elementos indispensáveis ao processo produtivo de bens materiais. Tradicionalmente, desde Say (Jean-Baptiste Say {1767-1832}, economista clássico e industrial francês, divulgador da obra de Adam Smith), são considerados fatores de produção a terra (terras cultiváveis, florestas, minas), o homem (trabalho) e o capital (recursos financeiros, máquinas, equipamentos, instalações, matérias-primas). Atualmente, costuma-se incluir mais dois fatores: organização empresarial e o conjunto ciência-técnica (pesquisa). Há ainda os que consideram cada insumo um tipo particular de fator de produção. De modo geral, os fatores de produção são limitados, e por isso eles se combinam de forma diferente conforme o local e a situação histórica. Por exemplo, o emprego de máquinas na agricultura moderna diminui o peso específico do trabalho e mesmo da terra como fatores de produção, enquanto aumenta o peso do capital; já na agricultura escravista ou extensiva, o peso maior se encontra na terra e no trabalho, pois o emprego de instrumentos de produção (máquinas) e adubos é significativamente inferior ao dos outros dois fatores. Do mesmo modo, no período manufatureiro a ênfase maior estava no trabalho, pois os meios de produção empregados eram ainda artesanais, ao contrário da tecnologia moderna, que diminui o papel do trabalho no processo produtivo e enfatiza o do capital. A forma como são distribuídos os fatores de produção tem particular importância na teoria dos preços dos fatores e na teoria dos custos de produção, sendo ainda, em pleno século XXI, fundamental na produtividade e rentabilidade das organizações. Por isso, a atenção de economistas, administradores, empresários e capitalistas e também de governos recai num dimensionamento adequado dos fatores fixos (máquinas, instalações) e dos fatores variáveis (matérias-primas e mão de obra). Assim, derivados desses conceitos, atualmente as análises de sistemas econômicos consideram os fatores de produção com as seguintes terminologias: Capital (K), Trabalho (W), Tecnologia (T), Recursos Naturais (N) e Capacidade Empresarial (E). (Elaborado pelo autor, com base em Sandroni, 1989)
<b>FIES – PROGRAMA DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL ou FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR</b>	Possibilita pagar as mensalidades mediante parcelamento de longo prazo com início seis meses após o término do curso (taxas e mensalidades de IES não gratuita participante do programa). Estudantes de cursos superiores de tecnologia têm condições especiais de juros. Programa de financiamento federal destinado a estudantes da educação superior que precisam de apoio para arcar com os custos de sua formação (Lei nº 10.260/2001). O estudante deve estar regularmente matriculado em curso de graduação avaliado pelo MEC (e que tenha obtido conceitos A, B ou C em três avaliações consecutivas). O percentual de financiamento é escolhido pelo estudante, obedecendo ao limite máximo de 70% do valor dos encargos educacionais cobrados pela IES, com prazo máximo de utilização

	<p>igual ao período remanescente para a conclusão do curso. Os pagamentos ocorrem em três etapas: durante a utilização do financiamento, o estudante paga, a cada três meses, parcela de juros limitada ao valor máximo de R\$ 50,00; nos doze primeiros meses após a conclusão do curso, o estudante paga prestações mensais em valor equivalente à parcela que não era financiada pelo Fies no último semestre em que utilizou o financiamento; e o saldo devedor restante é parcelado em até uma vez e meia o período de utilização do financiamento.</p>
<b>FINANCIAMENTO ESTUDANTIL</b>	<p>Financiamento que o governo (federal, estadual, municipal) ou alguma outra empresa (pública ou privada) oferece a estudantes de graduação do ensino superior que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas. Inclui os financiamentos reembolsáveis (Fies e crédito educativo estadual e municipal) e os não reembolsáveis (Prouni).</p>
<b>FORÇAS</b>	<p>Conjunto de fenômenos ou condições internas à instituição, capaz de incrementar, substancialmente e por longo tempo, seu potencial de capacitação ou desempenho, na direção do que está proposto nas premissas básicas do plano estratégico.</p>
<b>FORMA DE INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<p>Possibilidade que as IES apresentam aos candidatos que desejam ter acesso aos cursos superiores. Entre os processos de seleção, o mais tradicional tem sido o Exame Vestibular, mas há uma tendência no país, a cada ano maior, de utilização de outros processos seletivos, como o Enem e a Avaliação Seriada do Ensino Médio. Algumas IES utilizam outros tipos de seleção, como Prova/Teste, Avaliação de Conhecimentos, Entrevista, Análise de Currículo e Histórico Escolar. Há, ainda, outras formas de acesso aos cursos superiores: mudança de curso, transferência, transferência <i>ex-officio</i>, acordo internacional, obtenção de novo título por portador de diploma de curso superior.</p>
<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>	<p>É a conexão conceitual da linha básica de atuação do curso com outro campo do saber, com direito a certificado.</p>
<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR ABERTA</b>	<p>É aquela construída a partir de proposição do estudante, sob a orientação de um docente e condicionada à autorização do colegiado.</p>
<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PREESTABELECIDADA</b>	<p>É o elenco de atividades previamente definidas pelo colegiado para opção do estudante.</p>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<p>Expressão entendida no sentido de uma formação complementar, como atualização de conhecimentos; ressignificação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural.</p> <p>A noção de formação continuada liga-se à percepção da aceleração das mudanças sociais e técnico-científicas, que se constituem como os novos desafios da modernidade. Essa formação considera que a educação escolar e a formação superior devem conviver com cenários que se distanciam dos tradicionais padrões de conhecimento definidos e estabelecidos como patrimônios universais. O objetivo é adequar os modelos de formação a esse tempo de constante emergência de novas demandas, pois afinal não se poderia mais admitir a formação de competências estáveis.</p> <p>A educação a distância é entendida como importante ferramenta para a formação continuada, pela sua potencialidade de viabilizar a presença simultânea da Universidade em diversas regiões.</p>

	<p>A ideia de formação continuada entrou em evidência no Brasil principalmente desde a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que, na orientação de uma política para o magistério, busca a valorização do profissional da educação escolar.</p> <p>Há uma série de disposições na LDB sobre os profissionais da educação, incluindo a orientação no que tange a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. Dessa maneira, a formação inicial deve contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio; a formação pedagógica deve atender aos "portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica"; e a formação continuada deve atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, incluindo os de nível superior.</p> <p>A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em quaisquer estabelecimentos de ensino, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional embasada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, como também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com esses estabelecimentos e seus projetos.</p>
<p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b></p>	<p>Expressão empregada, em geral, para caracterizar cursos e programas destinados a habilitar profissionais para o ensino em seus diversos níveis. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, tem sido mais utilizada para fazer referência às novas exigências do governo relacionadas ao exercício da profissão para o ensino básico.</p> <p>Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu princípios orientadores amplos e diretrizes para um programa nacional de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. As discussões acerca da formação de professores no âmbito do Governo Federal incluem, ainda, a definição de competências e áreas de desenvolvimento profissional.</p> <p>Dispõe o artigo 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, desde 2007 só são admitidos professores habilitados em nível superior.</p> <p>As orientações da LDB para formação em nível superior geraram várias dúvidas e conflitos acerca de duas novas organizações: os institutos superiores de educação (locais onde a formação de professores deveria acontecer) e os cursos normais superiores (que forneceria a habilitação desejada). Os cursos de Pedagogia, por sua vez, ficaram em dúvida sobre seu papel.</p> <p>Como a política de formação de professores ainda causa dúvidas, estabeleceu-se, por enquanto, que o curso de Pedagogia ficaria orientado para quem desejasse seguir carreira administrativa, como diretor e supervisor educacional. O normal superior seria exclusivamente para a docência. Entretanto, o normal superior tem sido ofertado apenas por instituições privadas, enquanto as universidades públicas continuam ofertando o curso de Pedagogia.</p> <p>A figura do Instituto Superior de Educação também causa polêmica, já que não está definida. O instituto não precisa ser fundado em uma Universidade</p>

	<p>ou faculdade isolada, e alguns educadores entendem que a própria faculdade de Pedagogia pode se enquadrar nessa denominação.</p> <p>Entretanto, a LDB não excluiu a importância dos cursos normais de nível médio, que servirão às regiões que sofrem a falta de professores qualificados, como o Norte e o Nordeste. Além disso, quem tem formação de magistério em segundo grau pode continuar atuando. Desde 2007, o quadro mudou somente para quem iniciava carreira.</p> <p>Muitos acreditam que o prazo estipulado pela LDB para formação de todos os professores em nível superior não conseguirá ser cumprido. Entretanto, a Secretaria de Educação Superior do MEC admite que o objetivo das mudanças, mais que impor regras, é "induzir os professores que já estão dando aula a buscar o nível superior".</p> <p>O objetivo das novas exigências é que o Brasil chegue perto dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos, precisando, para tanto, resolver o problema dos professores leigos, que dão aula sem ser habilitados. Segundo o MEC, "todo o aparato legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores volta-se, integralmente, para a superação de uma formação insuficiente, cujos resultados, grosso modo, têm sido observados no desempenho de seus egressos".</p> <p>As mudanças pretendidas pela reforma do ensino recomendam que as instituições sigam as "diretrizes para a formação dos professores" estabelecidas pelo CNE.</p>
<b>FORMAÇÃO LIVRE</b>	É a possibilidade de o estudante ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. O limite do número de créditos para Formação Livre é estabelecido pelo colegiado.
<b>FRAQUEZAS</b>	Conjunto de fenômenos ou condições internos à instituição, capaz de minar, substancialmente e por longo tempo, seu potencial de capacitação ou desempenho, na direção do que está proposto nas premissas básicas do plano estratégico.
<b>FUNÇÃO DOCENTE</b>	O Censo Escolar tem como unidade básica de coleta a escola. Nesse levantamento, a escola informa quantos professores atuam em sala de aula; entretanto, esses professores podem atuar em outras escolas. Da mesma forma, dentro de uma escola, o mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino. Por essa razão, o uso do termo "função docente".
<b>FUNDAÇÃO</b>	Organização com dotação especial de bens livres, constituída para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência. Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes.
<b>FUNDAÇÃO DE APOIO ÀS IFES</b>	Nos termos do disposto na Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, adquirem essa condição mediante credenciamento no MEC e no Ministério de Ciência e Tecnologia, para apoio a uma instituição federal de educação superior ou de pesquisa científica e tecnológica. Os credenciamentos de fundações de apoio às IES estaduais são amparados por leis específicas.
<b>FUNDAÇÃO DE DIREITO PRIVADO</b>	É um complexo de bens livres, colocado, por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas, sem intuito de lucro, a serviço de um fim lícito e especial, com

	alcance social, em atenção ao disposto em seu estatuto (cf. Maria Helena Diniz, <i>in</i> Direito Fundacional, 1ª edição, São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998).
<b>FUNDAÇÃO PÚBLICA</b>	É a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes. (ver também UNIVERSIDADE PÚBLICA).
<b>FUNDAÇÕES DE AMPARO À PESQUISA (FAP)</b>	É uma categoria específica de fundação (ou entidade) que viabiliza recursos para o desenvolvimento da pesquisa nas diversas áreas da Ciência e da Tecnologia. As FAPs são entidades que integram o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, ao lado de instituições tradicionais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). São entidades que desempenham significativo papel nas definições da política científico-tecnológica nacional.
<b>GARANTIA DE PERMANÊNCIA</b>	Oferecimento de condições acadêmicas, apoio e orientação para que os estudantes possam realizar suas atividades adequadamente.
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO</b>	<p>Princípio associado à perspectiva de democratização das relações estabelecidas entre os diferentes agentes do universo educacional (pais, estudantes, professores, diretores e pessoal de apoio), no âmbito da autonomia nas escolas.</p> <p>A ideia da gestão democrática do ensino é considerada uma inovação da Constituição Federal, que a incorporou como um princípio do ensino público na forma da lei. Essa ideia surgiu como proposta no contexto da transição democrática e na contestação das práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar e na luta pela construção de uma nova escola. Isto é, de uma escola aberta à participação popular e comprometida com seus interesses históricos, com vistas a mudanças sociais duradouras e significativas para esse segmento.</p> <p>Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, referenda tal princípio, explicitando que a gestão democrática é feita "na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". A gestão democrática aparece na LDB ligada à "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e à "participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes".</p> <p>Apesar de ser a primeira LDB a incorporar a ideia de gestão democrática, alguns estudiosos acreditam que ela deixou de lado pontos essenciais relacionados a esse tema, como a participação da comunidade escolar na gestão escolar e no processo de escolha dos diretores. Considera-se a forma de escolha de dirigentes escolares um dos principais elementos da gestão democrática, pela vinculação do processo eleitoral com a democracia, e pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais.</p>
<b>GRADUAÇÃO</b>	Nível acadêmico de curso superior que confere formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial ou a distância.
<b>GRADUADO</b>	Aquele que se graduou ou se diplomou em algum curso de graduação, recebendo um grau acadêmico.

<b>GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE</b>	Gratificação devida mensalmente ao servidor, na proporção de 160% calculada sobre o seu vencimento básico.
<b>GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE PELO DESEMPENHO DE FUNÇÃO</b>	Gratificação devida pelo desempenho de cargo em comissão ou função gratificada.
<b>GRAU ACADÊMICO</b>	Conferido por uma instituição de educação superior (universidade, centro universitário, faculdades integradas, faculdade, escola ou instituto superior, centro de educação tecnológica) como reconhecimento oficial por ter o estudante concluído, com sucesso, todos os requisitos exigidos pelo curso.
<b>GRAU DE BACHAREL</b>	É o grau acadêmico conferido ao estudante que concluiu curso ofertante da modalidade bacharelado. (Ver também BACHAREL)
<b>GRAU DE FORMAÇÃO</b>	Nível de escolarização formal concluído por uma pessoa. No Brasil, a escolarização formal se divide em: educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental (correspondente ao antigo 1º grau) e o ensino médio (antigo 2º grau); e educação superior, que compreende o ensino de graduação, os cursos sequenciais, os cursos de extensão e o ensino de pós-graduação, que reúne a especialização ( <i>lato sensu</i> ), o mestrado, o mestrado profissional e o doutorado ( <i>stricto sensu</i> ).
<b>GRAU DE LICENCIADO</b>	É o grau acadêmico conferido ao estudante que concluiu curso ofertante da modalidade licenciatura.
<b>GRAU DE TECNÓLOGO</b>	É o grau acadêmico conferido ao concludente de curso tecnológico.
<b>GRAU ESPECÍFICO REFERENTE À PROFISSÃO</b>	É o grau acadêmico conferido ao concluinte de curso superior de graduação que capacita para o exercício profissional. Exemplo: o curso de Medicina confere o grau de Médico; o curso de Arquitetura e Urbanismo conferem o grau de Arquiteto e Urbanista.
<b>HABILITAÇÃO</b>	É a parte diversificada de um curso, com formação profissional específica, dentro das modalidades.
<b>HABILITAÇÃO AINDA NÃO DEFINIDA</b>	Diz-se da situação na qual um estudante matriculou-se no básico de determinado curso que oferta uma ou mais habilitações e que ainda não fez sua opção por uma delas.
<b>HISTÓRICO ESCOLAR</b>	Documento que registra o desempenho de um indivíduo durante um curso realizado, considerando as disciplinas cursadas e respectivas cargas horárias e/ou créditos, as notas ou menções obtidas, o número de presenças e de faltas, os resultados das avaliações do aproveitamento e outros requisitos, que variam de curso para curso, como os estágios e o trabalho de conclusão de curso.
<b>IDD – INDICADOR DE DIFERENÇA ENTRE DESEMPENHOS OBSERVADO E ESPERADO</b>	Calculado com base na diferença entre a média do estudante concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes do mesmo curso. Mede a contribuição do curso para a formação do estudante.
<b>IES – INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ou INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	Entidade pública ou privada, que oferta cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia), de pós-graduação e de extensão, realizando pesquisas, no caso de universidades. As IES podem ser classificadas segundo a <u>organização acadêmica</u> – Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) –, e classificadas segundo a <u>categoria administrativa</u> : Pública (federal, estadual ou municipal)



	ou Privada (particular, comunitária ou confessional), Ifes (federal); Ipes (privada ou particular).
<b>IGC – ÍNDICE GERAL DE CURSOS</b>	Une ao Conceito Preliminar de Cursos a avaliação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).
<b>INCLUSÃO ESTUDANTIL</b>	Democratização, diversificação e ampliação do acesso à educação superior.
<b>INDICADOR NSA</b>	Um determinado indicador pode receber conceito NSA – “Não se Aplica”, quando não diz respeito à IES em avaliação.
<b>INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA)</b>	<p>Autarquia federal vinculada ao MEC que tem a função de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais, com o objetivo de subsidiar ações do poder público (governos federal, estadual e municipal) na área da educação.</p> <p>Foi criado em 1937, quando o Ministério da Educação e Saúde Pública era comandado por Gustavo Capanema, que pretendia criar "um aparelhamento central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos" – como consta em mensagem enviada ao legislativo federal. Nos anos cinquenta, foi comandado pelo educador Anísio Teixeira. Foi desmobilizado durante o regime militar (1964 a 1985), e voltou a ganhar importância nos anos noventa, passando a atuar com dois objetivos principais: reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar seu desempenho no cumprimento das funções de suporte a decisões em políticas educacionais; e reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias e modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações.</p> <p>Realiza pesquisas censitárias nacionais, destacando-se o Censo Escolar, que abrange um universo de cerca de 250 mil escolas, públicas e particulares, e 44 milhões de estudantes; o Censo do Ensino Superior, englobando as 851 instituições desse ensino do país; e censos especiais, estudos sobre financiamento e gasto em Educação, que traz análises da receita e do gasto das diversas esferas de governo no componente educação. As informações censitárias são anuais, e subsidiam os órgãos formuladores e implementadores de políticas educacionais nos três níveis de governo.</p> <p>Além disso, desde 1996, o Inep desenvolve o Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd), que promove a descentralização da coleta do Censo Escolar e do acesso a seus resultados, além de propiciar a interação das demais bases do Inep. Essas ações têm como objetivo o fortalecimento da capacidade gerencial das escolas, das secretarias estaduais e municipais de educação e do próprio MEC.</p> <p>Vinculado ao MEC, o Inep tem por finalidade: a) organizar e manter sistemas de informações e estatísticas educacionais; b) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país; c) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; d) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abrangem estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais; e) subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; f) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente; g) definir e propor parâmetros, critérios e</p>

	mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; h) promover a disseminação das informações sobre avaliação da educação básica e superior; e i) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.
<b>INFRAESTRUTURA</b>	Conjunto das instalações físicas e dos recursos institucionais (pessoal, sistemas e processos) que dão suporte às atividades acadêmicas e ao bom funcionamento da instituição. Divide-se em duas partes: infraestrutura acadêmica e infraestrutura administrativa, ambas incluindo recursos físicos, humanos e tecnológicos.
<b>INFRAESTRUTURA ACADÊMICA</b>	Conjunto das instalações físicas e dos recursos institucionais (pessoal, sistemas e processos) que dão suporte às atividades acadêmicas e ao bom funcionamento da instituição. Divide-se em duas partes: infraestrutura acadêmica e infraestrutura administrativa, ambas incluindo recursos físicos, humanos e tecnológicos. Também como um conjunto dos recursos físicos, humanos e tecnológicos de apoio às atividades-fim da IES (ensino, pesquisa e extensão) e ao estudante, inclusive os que possam indicar a qualidade da convivência da comunidade acadêmica, como, por exemplo: salas de aula, auditórios, teatro, bibliotecas, laboratórios de língua estrangeira, laboratório/oficina didático, laboratório/oficina de pesquisa, laboratório de informática, laboratórios multidisciplinares ou de uso múltiplo, serviços reprográficos, sala coletiva para professores, gabinetes individuais de professores, sala de reunião para professores, salas de coordenação de curso, oficinas de manutenção das instalações e equipamentos, retroprojetores, <i>data-show</i> , gráfica e salas de aula com computador.
<b>INFRAESTRUTURA ADMINISTRATIVA</b>	Conjunto dos recursos físicos, humanos e tecnológicos de apoio às atividades-meio da IES (planejamento, financeiro, contabilidade, comunicação, transporte, equipamentos de informática, registro acadêmico, sistemas de informação, sistema gerencial, sistema de pessoal).
<b>INGRESSANTE</b>	Estudante que efetua matrícula em curso superior, em uma das seguintes condições: estudante novo; estudante que mudou de curso dentro da mesma instituição; estudante transferido de outra instituição; estudante transferido <i>ex-officio</i> ; estudante portador de diploma de curso superior; estudante de instituição de ensino superior de outro país que mantenha intercâmbio ou acordo cultural com o Brasil.
<b>INGRESSO</b>	Ato formal de entrada de um estudante num curso, desde que cumpridas às condições legais exigidas para tal.
<b>INGRESSO POR CONVÊNIO / ACORDO INTERNACIONAL</b>	Situação na qual um estudante de outro país é admitido em curso superior no Brasil, e seu país mantém, com o Brasil, acordo de intercâmbio ou acordo cultural para esse fim.
<b>INSTITUIÇÃO RECREDENCIADA</b>	Instituição que, após cinco anos da sua criação e mediante processo de avaliação submetido à Secretaria de Educação Superior, foi avaliada por comissão de avaliação do Inep, com aprovação. Para as IES do sistema federal, é estabelecida em ato do poder público federal, nele constando o prazo de validade, a localização da sede e, se for o caso, dos <i>campi</i> fora da sede.
<b>INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b>	São estruturas sociais voltadas para a educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o sistema educacional brasileiro admite o princípio da "coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". Dessa forma, o ensino é facultado à iniciativa privada, atendidas determinadas condições, como o "cumprimento das

	<p>normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino" e a "autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público".</p> <p>A LDB delimita a natureza das instituições de ensino, ao classificá-las em duas categorias administrativas: as públicas, "assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público", e as privadas, que constituem as "mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado". As instituições privadas se enquadram como "particulares em sentido estrito", comunitárias, confessionais ou filantrópicas.</p> <p>A LDB orienta para a "capacidade de autofinanciamento" da iniciativa privada, assegurando o princípio da "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais". Ao mesmo tempo, define que os recursos públicos seriam "destinados à escola pública, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas" em forma de bolsa, em casos especiais como insuficiência de recursos e falta de vagas ou cursos regulares na rede pública.</p>
<p><b>INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES)</b></p>	<p>Conjunto de 52 instituições criadas ou incorporadas e mantidas pela União, constituindo o Sistema de Instituições Federais de Ensino Superior e a Rede Pública de Ensino. As Ifes desempenham papel central no desenvolvimento científico e tecnológico do país, respondendo por cerca de 90% da produção científica brasileira e pela formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. Entre as Ifes estão universidades, instituições isoladas e centros de ensino tecnológico, conforme discriminado a seguir:</p> <p><b>Universidades Federais</b></p> <p>Região Norte: Fundação Universidade Federal do Acre (Ufac), Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), Fundação Universidade Federal do Amazonas (FUA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR).</p> <p>Região Nordeste: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fundação Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Fundação Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS).</p> <p>Região Centro-Oeste: Fundação Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).</p> <p>Região Sudeste: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fundação Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Fundação Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Fundação Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).</p> <p>Região Sul: Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Fundação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).</p> <p><b>Instituições Isoladas</b></p> <p>Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), Escola Superior de</p>

	<p>Agricultura de Mossoró (Esam), Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa), Escola Federal de Engenharia de Itajubá (Efei), Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafgod), Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (Funrei), Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFCMPA).</p> <p><b>Centros de Educação Tecnológica (que possuem cursos de nível superior)</b>  Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA), Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA), Centro Federal de Educação Tecnológica "Celso Suckow da Fonseca" (Cefet-RJ), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR).</p>
<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b>	Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e <i>multicampi</i> , especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.
<b>INSTITUTO SUPERIOR</b>	Instituição de educação superior que oferta um ou mais cursos de graduação, podendo ofertar também um ou mais cursos sequenciais e de especialização ou programas de pós-graduação.
<b>INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</b>	Instituição de caráter profissional que visa à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo ministrar os seguintes cursos e programas: curso normal superior para licenciatura de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; curso de licenciatura para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; programas de formação continuada para atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; programas especiais de formação pedagógica, para graduados em outras áreas que desejem ensinar áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio; e pós-graduação de caráter profissional para a educação básica.
<b>INSUFICIENTE / INSUFICIENTEMENTE (NÍVEL 2 DOS INDICADORES QUALITATIVOS)</b>	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo <i>insuficiente</i> ou o advérbio <i>insuficientemente</i> qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora o fenômeno ou a situação não seja completamente destituído de mérito ou qualidade, o patamar atingido não é, no entanto, satisfatório. Numa escala de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25.
<b>INTERDISCIPLINARIDADE</b>	É uma estratégia de abordagem de tratamento do conhecimento na qual se busca o cruzamento entre atividades de diferentes áreas disciplinares, as quais naturalmente têm organizações distintas.
<b>ITINERÁRIOS FORMATIVOS</b>	Conjuntos de atividades formativas possíveis conduzindo à certificação ou diplomação.
<b>LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).
<b>LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL</b>	<p>Conjunto de normas educacionais, legais e infralegais, leis e regulamentos, com instrução jurídica, relativas ao setor educacional.</p> <p>A legislação educacional possui duas naturezas: uma reguladora e uma regulamentadora. É reguladora quando se manifesta por meio de leis, sejam</p>

	<p>federais, estaduais ou municipais. As normas constitucionais que tratam da educação são as fontes primárias da regulação e organização da educação nacional, pois, por elas, definem-se as competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Abaixo das normas constitucionais, temos as leis federais, ordinárias ou complementares, que regulam o sistema nacional de educação.</p> <p>Ao contrário da legislação reguladora, a legislação regulamentadora não é descritiva, mas prescritiva; volta-se à própria práxis da educação. Os decretos presidenciais, as portarias ministeriais e interministeriais, as resoluções e pareceres dos órgãos do MEC, como o Conselho Nacional da Educação ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação disciplinam como serão executadas as regras jurídicas ou das disposições legais contidas no processo de regulação da educação nacional. A regulamentação não cria direito, porque se limita a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais.</p> <p>A legislação educacional do Brasil enquanto nação independente tem seu início na Constituição Imperial de 1824 (a qual continha um artigo sobre educação escolar primária gratuita) e prossegue até a Constituição Federal de 1988, considerando-se aí também as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios e toda a legislação ordinária, com ênfase especial na LDB, nos diferentes momentos históricos em que elas ocorreram.</p>
<b>LICENCIADO</b>	É o grau acadêmico conferido ao estudante que concluiu curso que oferta a modalidade licenciatura.
<b>LICENCIATURA</b>	Modalidade de oferta de curso de graduação que conduza o grau de licenciado. Grau acadêmico que confere, ao diplomado, habilidades e competências para atuar na educação básica. Segundo o artigo 62 da LDB e o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades, centros universitários e demais instituições superiores de educação. A única exceção admitida pela LDB para que se formem professores que não em licenciaturas plenas para exercício de magistério na educação básica é a que se desenvolve em nível médio, na modalidade Normal, que passa a ser formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.
<b>LICENCIATURA CURTA OU DE 1º GRAU</b>	Criada pela Lei nº 5.692/71, artigo 30, como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, foi extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB (ver Parecer CNE/CES nº 630/97 e Parecer CNE/CES nº 431/98), com recomendação de complementação de estudos para licenciatura plena pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19/05/1999. Apesar disso, no entanto, ainda continua a ser ministrada em algumas instituições de educação superior. Desde 1998, os processos seletivos para licenciaturas curtas vêm sendo considerados ilegais pela Secretaria de Educação Superior, que, nesse caso, tem recomendado o seu descredenciamento.
<b>LICENCIATURA PLENA</b>	Ofertada por universidades, centros universitários ou instituições não universitárias de educação superior, destina-se à formação de docentes para a educação básica. Segundo o artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/1999, os cursos de licenciatura plena ofertados pelos institutos superiores de educação podem ser de dois tipos: o curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; e os cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino

	médio, organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento. Ambos devem ter duração mínima de 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática. Além desses, nos termos da Resolução CNE nº 2/1997, podem ser desenvolvidos programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade.
<b>LIVRE DOCÊNCIA</b>	Concurso, aberto por IES, para a concessão de título acadêmico de Livre-docente a professor do ensino superior. O concurso de livre docência é aberto por edital, e cada candidato inscrito deve, além de se submeter a uma prova escrita, desenvolver uma tese sobre um tema acadêmico e defendê-la perante banca examinadora. Anteriormente, a livre docência era aberta a qualquer professor da instituição; atualmente, porém, só pode candidatar-se professor já detentor do título de doutor.
<b>LIVRE DOCENTE</b>	Título acadêmico concedido a professor do ensino superior aprovado em concurso de livre docência.
<b>MANTENEDORA</b>	Pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de instituição de ensino. O Poder Executivo é a entidade mantenedora das instituições públicas de ensino. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de educação superior, podem assumir quaisquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, ou, ainda, podem se constituir como fundações.
<b>MANTENEDORA PRIVADA</b>	Pessoa física ou pessoa jurídica de direito privado de Natureza Civil (sem fins lucrativos ou com fins lucrativos), de Natureza Comercial (com fins lucrativos) ou Fundação (sem fins lucrativos).
<b>MANTENEDORA PÚBLICA</b>	Pessoa jurídica de direito público da Administração Direta – Federal (Ministério da Educação), Estadual (Governo Estadual) ou do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal) ou Municipal (Governo Municipal) – ou da Administração Indireta, que pode assumir a forma de Autarquia (da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios) ou de Fundações (da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios).
<b>MATRÍCULA</b>	Inscrição em registros oficiais ou particulares com o fim de legalizar ou autorizar o gozo de certos direitos. Vínculo formal do estudante com o seu curso, ou registro formal numa disciplina ou atividade desse curso.
<b>MATRÍCULA CORTESIA</b>	Matrícula permitida somente a estudantes estrangeiros (ou seus dependentes legais) que sejam funcionários de Missão Diplomática ou repartição consular no Brasil.
<b>MATRÍCULA CURRICULAR</b>	Matrícula do estudante nas atividades didáticas do seu curso, como disciplinas, estágio, trabalho de campo, monografia, e que, nos cursos presenciais, exige a presença física do estudante a um mínimo de 75% dessas atividades. Em geral as IES exigem também um mínimo de disciplinas e carga horária semanal que o estudante deve cursar, não se aplicando essa exigência aos estudantes matriculados no último período do curso.
<b>MATRÍCULA DE ESTUDANTE AVULSO</b>	Oportunidade ofertada a estudantes diplomados em inglês, francês, alemão ou espanhol, provenientes de instituições predeterminadas, para obtenção de complementação pedagógica na língua respectiva.
<b>MATRÍCULA INICIAL</b>	Número de estudantes matriculados e efetivamente frequentando a escola na série $k$ , no ano $t$ , no Dia Nacional do Censo Escolar.

<b>MATRÍCULA INSTITUCIONAL</b>	Tipo de matrícula que credencia o estudante a manter o vínculo com a IES, conservando sua vaga no curso sem a necessidade de cursar qualquer disciplina ou realizar atividades didáticas do curso, como estágio, trabalho de campo e monografia. Em algumas IES públicas, a matrícula institucional só pode ser efetuada mediante algumas condições e por prazo determinado, variando de instituição para instituição. Em geral, essa matrícula deve ser renovada periodicamente, em prazo predeterminado.
<b>MATRÍCULA NA IDADE I</b>	No Censo Escolar, a matrícula é coletada pelo ano de nascimento do estudante. O conceito utilizado pelo Inep refere-se à idade que o estudante completa no ano de realização da pesquisa. A informação relativa a matrícula por idade pode ser obtida por faixa etária (menos de 4 anos, de 4 a 6 anos, mais de 6 anos, menos de 7 anos, de 7 a 14 anos, mais de 14 anos, menos de 15 anos, de 15 a 17 anos, e mais de 17 anos). A matrícula por idade não pode ser obtida em consultas relativas a 1997, pois essa informação não foi coletada pelo Censo Escolar realizado naquele ano.
<b>MATRÍCULA POR SEXO</b>	A informação relativa à matrícula pode ser obtida em função do sexo dos estudantes (masculino ou feminino). Até o ano 1995 essa informação não era coletada pelo Censo Escolar; portanto, somente pode ser obtida em consulta referente aos anos posteriores, inclusive 1997, quando não foi coletada essa informação.
<b>MATRÍCULA TOTAL</b>	É o resultado obtido a partir do seguinte cálculo: Matrícula Inicial + Admitidos Transferidos + Reclassificados Admitidos + Reclassificados Transferidos, na série <i>k</i> , no ano <i>t</i> .
<b>MATRÍCULA TRANCADA EM DISCIPLINA</b>	Ocorre quando o estudante com matrícula curricular em uma ou mais disciplinas de um curso, após transcorrido determinado período de aulas, desiste formalmente de continuar cursando uma ou mais disciplinas. Geralmente, as IES fixam o período limite para que o estudante possa requerer o trancamento, e determinam o número máximo de vezes que um estudante pode trancar a matrícula em uma mesma disciplina. Quando o trancamento é feito em todas as disciplinas, considera-se matrícula trancada no curso. (ver também MATRÍCULA TRANCADA NO CURSO).
<b>MATRÍCULA TRANCADA NO CURSO</b>	Ocorre quando o estudante com matrícula no curso, após transcorrido determinado período de aulas, desiste formalmente de continuar matriculado. Geralmente, as IES fixam o período limite para que o estudante possa requerer o trancamento no curso, e determinam o número máximo de vezes em que isso pode ser feito. (ver também MATRÍCULA TRANCADA EM DISCIPLINA).
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>	É constituída pelas relações de interdependência e temporalidade entre as disciplinas e atividades do currículo de um curso. Especifica a ordem na qual as disciplinas e atividades devem ser cursadas e realizadas pelo estudante em determinado período (ano, semestre, trimestre, quadrimestre), além de pré-requisitos e equivalências para cada disciplina.
<b>MATUTINO</b>	Considera-se que um curso é matutino quando suas aulas são ofertadas exclusivamente no período matutino, das 6 às 12 horas.
<b>MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)</b>	Órgão federal responsável pela política nacional de Educação Infantil; Fundamental, Média e Profissional; Superior; de Jovens e Adultos; Especial; e a Distância. O MEC tem nove secretarias: Executiva; de Assuntos Administrativos, Planejamento e Orçamento; de Controle Interno; de Educação Fundamental; de Educação Média e Tecnológica; de Educação

	<p>Superior; de Educação Especial; de Educação a Distância; e de Projetos Educacionais Especiais. Ao MEC são vinculados a Capes e o Inep, em Brasília; o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. O Centro de Informações e Biblioteca em Educação, no andar térreo do edifício-sede, é especializado em livros técnicos nas áreas de Avaliação e Estatísticas Educacionais. Possui 30 mil títulos, 1.600 obras raras e 400 periódicos, disponíveis para pesquisa. Ali, pode-se acessar as bases de dados do Inep, a internet, fazer cursos e assistir às palestras e programas da TV Escola.</p> <p>O MEC foi criado no governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo o seu primeiro ministro Francisco Luiz da Silva Campos. Em 1953 foi redenominado Ministério da Educação e Cultura. Em 1967, a competência do MEC foi redefinida para educação, ensino e magistério; cultura, letras e artes; patrimônio histórico e arqueológico; patrimônio científico, cultural e artístico; e desportos. Em 1990, o MEC sofreu uma reorganização estrutural, ficando responsável pela política nacional de Educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias, magistério e Educação Especial. Em 1999, passou a cuidar exclusivamente das políticas e ações educacionais, o que o levou à sua denominação atual.</p> <p>Por meio do MEC, o Governo Federal é diretamente responsável pela administração direta de uma rede de universidades e instituições de ensino superior, além de uma pequena rede de escolas técnicas de segundo grau. Também é responsável pelo crédito educativo (Fies), que funciona como uma forma indireta de subsídio ao ensino superior privado, pela administração do sistema federal público e pela supervisão do setor privado do ensino superior em todo o país.</p> <p>É o órgão máximo da educação no país, e tem como áreas de competência: a) a política nacional de educação; b) a educação infantil; c) a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; d) a avaliação, a informação e a pesquisa educacional; e) a pesquisa e a extensão universitárias; f) o magistério; g) a coordenação de programas de atenção integral a crianças e adolescentes.</p>
<b>MESTRADO</b>	<p>Primeiro nível de formação pós-graduada, etapa preliminar na obtenção do grau de doutor – embora não constitua condição indispensável à inscrição em curso de doutorado – ou grau terminal, com duração mínima de um ano, exigência de dissertação em área do conhecimento em que o mestrando revele domínio e capacidade de concentração, conferindo o diploma de mestre. Os mestrados obtidos no exterior, para ter validade no país, devem ser reconhecidos por IES que ofereça programa de mestrado ou doutorado, reconhecido e avaliado, na mesma área de conhecimento. Além de aprofundar conhecimentos profissionais e acadêmicos, fornece instrumental para a execução de pesquisa em área específica.</p>
<b>MESTRADO PROFISSIONAL</b>	<p>Mestrado dirigido à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, admitido o regime de dedicação parcial, exigindo a apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação, projeto, análise de caso, desempenho, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, de acordo com a natureza da área e os fins do curso.</p>
<b>MESTRE</b>	<p>Aquele que concluiu o curso de mestrado, cumprindo todos os requisitos</p>



		legais para a obtenção do título, inclusive defesa de dissertação.
<b>METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>		Conjunto de atividades e procedimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.
<b>MISSÃO</b>		Declaração de propósitos ampla e duradoura, que individualiza e distingue a razão de ser da instituição. Identifica o escopo de suas operações em termos de linhas de serviços, públicos-alvo e condições essenciais de desempenho.
<b>MOBILIDADE ESTUDANTIL</b>		Mobilidade interna: circulação estudantil entre cursos, incluindo a mudança de curso na instituição, com aproveitamento de estudos.
<b>MOBILIDADE EXTERNA</b>		Circulação estudantil entre instituições, com aproveitamento de estudos.
<b>MODALIDADE</b>		É o conjunto de disciplinas de um curso que habilita o estudante para o exercício de profissões liberais (bacharelado) ou magistério (licenciatura).
<b>MODALIDADES DE GRADUAÇÃO</b>		Formas de organização curricular da graduação: licenciatura, bacharelado profissional, bacharelado interdisciplinar, curso superior de tecnologia e outros.
<b>MUDANÇA DE CURSO</b>		Transferência de um estudante, de um curso para outro, dentro da mesma instituição.
<b>NÃO EXISTE / PRECÁRIO/PRECARIA MENTE (NÍVEL 1 DOS INDICADORES QUALITATIVOS)</b>		Nos indicadores qualitativos, o adjetivo <i>precário</i> ou os advérbios <i>não/precariamente</i> qualificam um fenômeno ou uma situação como precários, destituídos ou quase destituídos de mérito ou qualidade. Numa escala de 0 a 100 pontos, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25.
<b>NÍVEIS DE ENSINO</b>		Nome dado aos diferentes estágios da educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece dois grandes níveis de educação escolar: a educação básica (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior.  As outras formas de educação tratadas pela LDB se classificam como modalidades, já que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar.
<b>NÍVEIS DE MODALIDADES DE ENSINO</b>	<b>E DE</b>	<b>Creche:</b> instituição de assistência social que presta atendimento a crianças de até três anos de idade, no âmbito da Educação Infantil. Até 1996 não eram coletadas pelo Censo Escolar informações sobre essa modalidade da Educação Infantil; portanto, somente podem ser obtidas em consultas informações referentes aos anos posteriores. <b>Pré-escola:</b> modalidade da Educação Infantil que presta atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade. <b>Educação Infantil:</b> trata-se da primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil é ofertada em creche ou equivalente e em pré-escola. <b>Educação Básica:</b> compreende a educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. <b>Classe de Alfabetização:</b> conjunto de estudantes reunidos em sala de aula para aprendizagem da leitura e da escrita, durante um semestre ou um ano letivo. As classes de alfabetização, formalmente, não pertencem nem à pré-escola nem ao ensino fundamental. <b>Ensino Fundamental:</b> nível de ensino obrigatório (e gratuito na escola pública), com duração mínima de 8 anos, podendo ser organizado em séries,

	<p>ciclos ou disciplinas. Tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (1) desenvolvimento da capacidade de aprender, adotando como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (2) compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (3) desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (4) fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino fundamental é presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.</p> <p><b>Ensino Médio:</b> nível de ensino com duração mínima de três anos. Trata-se da etapa final da educação básica. Tem por finalidades: (1) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (2) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (3) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (4) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p> <p><b>Educação Especial:</b> modalidade de educação escolar ofertada na rede regular de ensino ou em escolas especializadas, para educandos portadores de necessidades especiais. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, e o atendimento educacional se dá em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.</p> <p><b>Educação de Jovens e Adultos (EJA):</b> destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É organizada em cursos e exames supletivos, habilitando o estudante/candidato ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular.</p> <p><b>EJA Presencial – Alfabetização:</b> educação de jovens e adultos, em nível de alfabetização, com presença obrigatória dos estudantes em sala de aula.</p> <p><b>EJA Presencial – Fundamental de 1ª a 8ª série:</b> educação de jovens e adultos, em nível de ensino fundamental de 1ª a 8ª série, com presença obrigatória dos estudantes em sala de aula.</p> <p><b>EJA Presencial – Fundamental de 1ª a 4ª série:</b> educação de jovens e adultos, em nível de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, com presença obrigatória dos estudantes em sala de aula.</p> <p><b>EJA Presencial – Fundamental de 5ª a 8ª:</b> educação de jovens e adultos, em nível de ensino fundamental de 5ª a 8ª série, com presença obrigatória dos estudantes em sala de aula.</p> <p><b>EJA Presencial – Médio:</b> educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio, com presença obrigatória dos estudantes em sala de aula.</p> <p><b>EJA Presencial – Suplência Profissionalizante:</b> educação de jovens e adultos para estudantes matriculados em cursos profissionalizantes, com presença obrigatória em sala de aula. Curso realizado em nível médio que reúne, para obtenção do diploma, a conjugação de duas etapas de estudos: uma parte de educação geral e outra de qualificação profissional.</p> <p><b>EJA Presencial – Curso de Aprendizagem:</b> educação de jovens e adultos em curso de formação metódica no trabalho destinado a estudantes de 14 a 18 anos de idade, podendo desenvolver-se em nível fundamental ou médio. A formação para o trabalho se dá diretamente nas empresas ou instituições por elas criadas.</p> <p><b>Educação Superior:</b> abrange os seguintes cursos e programas: (1) cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos</p>
--	---

	a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; (2) graduação, aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; (3) pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, aberto a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (4) extensão, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.
<b>NOTURNO</b>	Considera-se noturno o curso criado ou autorizado na condição de curso noturno, cujas aulas são ministradas no período das 18h00 à 00h00.
<b>NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)</b>	Conjunto de professores, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem, mais diretamente, pela criação, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.
<b>NÚMERO DE VAGAS</b>	Número de lugares destinados pelas IES para ingresso de estudantes em curso superior, determinado para cada processo seletivo a ser realizado durante um ano, de acordo com o documento de criação, de autorização ou de reconhecimento do curso ou, ainda, conforme as novas possibilidades de autonomia concedida ao curso pela legislação vigente.
<b>NÚMERO DE ESTUDANTES DOCENTE EQUIVALENTE EM TEMPO INTEGRAL</b>	Nas autorizações, relação derivada da soma das vagas previstas para o primeiro ano do curso, dividida pelo número docente equivalente a tempo integral.
<b>OBJETIVOS ESTRATÉGICOS</b>	Conjunto de resultados desejados que, obrigatoriamente, devem concretizar-se no horizonte temporal do plano estratégico. Deve conter indicadores de resultados observáveis e analisáveis, o que realizar, a graduação do que deve ser realizado, o alvo ou objeto da realização e uma qualificação de como vai se realizar o pretendido (ênfases e restrições).
<b>OBTENÇÃO DE NOVO TÍTULO</b>	Permissão aos portadores de diploma de curso superior para fazerem novo curso em IES independentemente de Exame Vestibular. Os critérios de classificação são estabelecidos pelo colegiado de cada curso.
<b>OPORTUNIDADES</b>	Situações, tendências ou fenômenos externos à instituição, atuais ou potenciais, que podem contribuir, em grau relevante e por longo tempo, para a realização da missão ou o cumprimento dos objetivos permanentes. Seu aproveitamento depende das condições do ambiente interno.
<b>ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA</b>	Classificação da IES segundo o seu grau de abrangência e de autonomia.
<b>OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS EXISTENTES NA UNIVERSIDADE</b>	Aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.
<b>OUTRAS FORMAS DE INGRESSO</b>	Engloba processos distintos, não seletivos, que asseguram o ingresso de estudantes no ensino superior, como matrícula cortesia, admissão de diplomados, reingresso e transferência.
<b>OUTRAS RECEITAS</b>	São aquelas receitas provenientes de incentivos fiscais, operações de crédito internas e externas, recursos diversos, saldos de exercícios anteriores, doações de entidades internacionais, doações de pessoas ou instituições privadas nacionais.
<b>OUTROS TIPOS DE SELEÇÃO</b>	Processos de acesso ao ensino superior diferentes do Exame Vestibular, Enem e Avaliação Seriada no Ensino Médio. Atualmente, outros tipos de seleção têm sido utilizados pelas IES: prova / teste / avaliação de

	conhecimentos, entrevista, análise de currículo / histórico escolar.
<b>OUVIDORIA</b>	<p>Funções da ouvidoria: receber, analisar, encaminhar e responder ao cidadão/usuário suas demandas; fortalecer a cidadania ao possibilitar a participação do cidadão; garantir ao cidadão o direito à informação. Forma de atuação: ouvir as reclamações, denúncias, elogios, solicitações, sugestões ou esclarecer as dúvidas sobre os serviços prestados; receber, analisar e encaminhar as manifestações dos cidadãos aos setores responsáveis; acompanhar as providências adotadas, cobrando soluções e mantendo informado o cidadão; responder com clareza as manifestações dos usuários no menor prazo possível. Quem é o ouvidor: é um servidor público facilitador das relações entre o cidadão e a instituição pública. Funções do ouvidor: estabelecer canais de comunicação de forma aberta, transparente e objetiva, procurando sempre facilitar e agilizar as informações; agir com transparência, integridade e respeito; atuar com agilidade e precisão; exercer suas atividades com independência e autonomia, buscando a desburocratização; fomentar a participação do cidadão no controle e decisão dos atos praticados pelo gestor público.</p>
<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)</b>	<p>Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino.</p> <p>Os PCNs são articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE), do MEC, e, dessa forma, propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo, com base no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar. Dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e coresponsabilidade pela vida social são algumas de suas balizas.</p> <p>De acordo com seus autores, os PCNs “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. Assim, os PCNs deixam de lado os “velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas”, para oferecer aos estudantes condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Segundo seus autores, com os PCNs “não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é ‘aprender a aprender’, para que os estudantes assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso”.</p> <p>Uma das maiores inovações atribuídas aos PCNs é a orientação sobre os chamados temas transversais, assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania, destacando-se a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente, a Orientação Sexual, o Trabalho e Consumo e a Pluralidade Cultural. A ideia é oferecer aos estudantes a oportunidade de se apropriarem desses conteúdos como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida.</p>
<b>PARTICULAR EM SENTIDO ESTRITO</b>	IES instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características de comunitária, confessional ou filantrópica.

<b>PEDAGOGIA INSTITUCIONAL</b>	<p>É considerada uma vertente revolucionária da educação, discutida na década de 1960 e que fez desencadear uma nova forma de ver a cultura e a própria educação. Defende uma crítica às atuais instituições de ensino, ultrapassando os muros da escola, diversificando o papel dos professores e atribuindo importância ao sistema educativo com o recurso às metodologias de análise política e de intervenção social.</p> <p>O “institucional” não deve ser entendido como burocracia nesse caso, mas como uma relação sistemática entre grupo e regras. Na prática, pode-se dizer que o objetivo dessa pedagogia é transformar conflitos em situações de aprendizagem. Ou seja, por exemplo, um estudante novo e diferente na sala de aula pode ser concebido como um problema. Entretanto, o novo e diferente pode também ser motivo de enriquecimento para o grupo. Nesse sentido, um aspecto importante dessa pedagogia é o ensino mútuo, já que o conhecimento dos próprios estudantes é estruturado para uma participação ativa de cada um no processo de aprendizagem. O professor ou o adulto que acompanha o processo deve interferir o mínimo possível, concentrando sua atenção e seu tempo no registro e na avaliação das atividades.</p>
<b>PERTINÊNCIA</b>	Qualidade ou condição de pertinente. (Fonte: Dicionário Aurélio).
<b>PERTINÊNCIA SOCIAL</b>	Grau em que uma instituição esteja envolvida e comprometida com os problemas e questões da sociedade em que se insere, sendo reconhecida por sua contribuição ao desenvolvimento dessa sociedade.
<b>PESQUISA</b>	Atividades de pesquisa científica na IES enquanto investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência.
<b>PESSOA JURÍDICA</b>	Denominação dada pelo Código Civil Brasileiro à unidade de pessoas naturais ou de patrimônios que visa à consecução de certos fins, reconhecida pela ordem jurídica como sujeito de direitos e obrigações.
<b>PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PRIVADO</b>	Pessoa jurídica de direito privado é aquela constituída para realização de interesses particulares de circulação de riquezas ou para desempenhar atividades sem qualquer finalidade econômica.
<b>PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PÚBLICO</b>	Pessoa jurídica de direito público é aquela constituída para organização da administração pública.
<b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)</b>	<p>É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no tocante à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deve contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios; e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/2006).</p> <p>Após a publicação da Resolução nº 10, em 11 de março de 2002, o PDI passa a ser uma exigência para os atos de credenciamento e reconhecimentos de IES e torna-se um documento importante para a análise das solicitações de autorização de novos cursos, bem como de reconhecimento dos cursos em funcionamento. A resolução também estabelece períodos para que as instituições protocolam o PDI no MEC. O primeiro período foi fixado entre</p>

	<p>1º de fevereiro e 30 de abril de 2002. O segundo, entre 1º de julho e 30 de agosto de 2002.</p> <p>O estabelecimento do PDI como exigência legal e governamental expressa a preocupação do MEC em avaliar e controlar a qualidade das IES, dos cursos e demais programas ofertados, pois avaliar a qualidade do ensino é uma prerrogativa constitucional atribuída ao Estado enquanto promotor da educação e supervisor da oferta educacional pela iniciativa privada (artigo 209 da Constituição Federal).</p> <p>“Nas entrevistas realizadas com os gestores das IPES, a grande maioria demonstrou ter pouco conhecimento do PDI e da metodologia usada para sua elaboração. Quando perguntados sobre como o PDI foi elaborado, respondiam, quase invariavelmente, por quem o PDI havia sido elaborado. Por este modo de proceder (que é generalizado), percebe-se que não se cumpre um procedimento que fundamenta a escola do planejamento, que é a participação ampla e ativa de todos no seu processo de elaboração (MINTZBERG, 2000)”. CARDOSO, W. M. <i>O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior</i>. Dissertação. Belo Horizonte, 2006.</p>
<b>PLANO ESTRATÉGICO</b>	<p>Modelo de plano coerente, unificado e integrador, que (a) determina e revela o propósito institucional em termos de missão, objetivos permanentes, programas de ação, prioridades de alocação de recursos; (b) delimita os domínios de atuação da instituição; (c) descreve as condições internas de respostas ao ambiente externo e a forma de modificá-las, com vistas ao fortalecimento da instituição; (d) engaja todos os níveis hierárquicos (institucional, das áreas básicas de atuação e funcional), para a consecução dos fins maiores; (e) define a natureza das contribuições econômicas e não-econômicas que a instituição deve fornecer a seus parceiros-chave.</p>
<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE</b>	<p>Instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do poder público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país. O PNE tem respaldo legal na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996. Em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a LDB determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação. Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o PNE foi sancionado em janeiro de 2001.</p>
<b>PLENO / PLENAMENTE (EXCELENTE) NÍVEL 5 DOS INDICADORES QUALITATIVOS</b>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo <i>pleno</i> ou o advérbio <i>plenamente</i> qualificam um fenômeno ou uma situação como merecedora de notoriedade, distinção e excelência. Numa escala de 0 a 100 pontos, o conceito que se situa no nível pleno equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100.</p>
<b>POLO DE APOIO PRESENCIAL</b>	<p>É um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância. Polos de educação a distância são unidades operativas, no país ou no exterior, que poderão ser organizados em parceria com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso.</p>
<b>PÓS-DOCTORADO</b>	<p>Estágio, período de estudos ou de desenvolvimento de pesquisa, que um docente de uma IES, com título de doutor, pode realizar numa outra IES / Instituição de Pesquisa, do país ou do exterior.</p>

<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Curso/programa acadêmico realizado após a conclusão do curso de graduação. No Brasil, a pós-graduação compreende os cursos de especialização (pós-graduação <i>lato sensu</i> ) e os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação <i>stricto sensu</i> ).
<b>PRÉ-REQUISITO</b>	Atividade acadêmica cujo conteúdo é imprescindível à aprendizagem de outra. O estudante só pode matricular-se em atividade que tenha pré-requisito após tê-lo cursado com aprovação.
<b>PROCESSO SELETIVO</b>	Condição exigida pela Lei nº 9.394/1996 para ingresso na educação superior, constitui-se numa avaliação a que deverá se submeter o estudante que tenha concluído o ensino médio ou equivalente. Nas IES brasileiras o processo seletivo vem sendo tradicionalmente realizado através do Exame Vestibular e, mais recentemente, tem também se realizado por meio de teste / prova / avaliação de conhecimentos, entrevista, exame de currículo / histórico escolar, avaliação seriada no ensino médio. Além disso, a Universidade pode utilizar os resultados do Enem, no todo ou em parte, como forma de selecionar os estudantes para ingresso em seus cursos superiores. A partir da Portaria nº 2.941, de 18/12/2001, o Enem passou a ser obrigatório em todos os processos seletivos de centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores.
<b>PRODUÇÃO CIENTÍFICA</b>	Considera-se produção científica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada e produções técnicas relevantes.
<b>PROFESSOR DO QUADRO PERMANENTE</b>	Docente contratado pela IES por período indeterminado e que integra o quadro permanente de funcionários da instituição.
<b>PROFESSOR HORISTA</b>	Docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem em outros regimes de trabalho (Tempo Integral e Tempo Parcial).
<b>PROFESSOR SUBSTITUTO</b>	É aquele contratado pelas instituições federais de ensino superior (Ifes), para substituir professor afastado, em gozo de licença, que se aposentou ou que se exonerou da instituição. O contrato é feito por tempo determinado, já que, em caso de aposentadoria ou de exoneração do outro professor, deverá haver concurso público para preenchimento da vaga.
<b>PROFESSOR TEMPORÁRIO</b>	É aquele contratado por IES, de acordo com a CLT, por período determinado (contrato de trabalho temporário), para substituir outro professor ou para cumprir tarefa com prazo de término já previsto. O contrato de trabalho por prazo determinado não pode ter duração maior que dois anos.
<b>PROFESSOR VISITANTE</b>	Professor de outra instituição (IES / Instituição de Pesquisa do país ou do exterior) convidado pela IES para desenvolver atividades de ensino (graduação ou pós-graduação) e/ou de pesquisa ou extensão, por período determinado.
<b>PROFISSIONALIZAÇÃO ESPECIALIZADA</b>	Profissionalização resultante de formação compartimentada e extremamente focada.
<b>PROFISSIONALIZAÇÃO PRECOCE</b>	Itinerários formativos com vinculação precoce à profissão.
<b>PROGRAMA DE APRIMORAMENTO DISCENTE (PAD)</b>	Programa que procura aperfeiçoar o conhecimento acadêmico do estudante, formando profissionais mais competentes e promovendo a melhoria do ensino. Com recursos da Universidade, o PAD prevê a formação de grupos de

		trabalho, reunindo de quatro a dez estudantes, que recebem bolsas como apoio financeiro. A bolsa vale por dez meses.
<b>PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (PAIUB)</b>		<p>Programa instituído pelo MEC em 1993 para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do ministério – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. A idéia do Paiub é servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. O Paiub estabelece três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada Universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.</p> <p>O programa também se caracteriza por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades via concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, com posição livre e participativa. Esse programa, segundo seu próprio texto, procura 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, o Paiub se norteia pelos seguintes princípios básicos: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.</p>
<b>PROGRAMA DE BOLSAS ACADÊMICAS ESPECIAIS</b>		Programa que oferece oportunidade de complementação acadêmica aos estudantes, e estimula a interdisciplinaridade e a integração ensino/pesquisa/extensão. As bolsas de apoio financeiro têm vigência de 10 meses.
<b>PROGRAMA DE BOLSAS DE EXTENSÃO</b>		Programa que oferece bolsas a estudantes regularmente matriculados, com o objetivo de estimular a participação nos programas de extensão ofertados pela Universidade e desenvolver a sensibilidade dos estudantes para os problemas sociais e para as diversas formas de manifestação cultural da população. A duração das bolsas depende da duração dos projetos.
<b>PROGRAMA DE ESTUDOS PARA ESTUDANTE-AVULSO</b>		Possibilidade de o estudante-avulso, após a complementação pedagógica, integralizar a modalidade Licenciatura na língua respectiva.
<b>PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DA IES</b>		Programa de financiamento administrado pela IES.
<b>PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE OUTRAS ENTIDADES</b>		Programa de financiamento administrado por outras entidades, como empresas, organizações.
<b>PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DO GOVERNO ESTADUAL</b>		Programa de financiamento administrado pelo governo estadual.
<b>PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DO GOVERNO MUNICIPAL</b>		Programa de financiamento administrado pelo governo municipal.
<b>PROGRAMA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL</b>		O programa de financiamento educacional é um tipo de financiamento concedido ao estudante para custeio de seus estudos, no qual, após a conclusão do curso, o beneficiário reembolsa o que lhe foi concedido.
<b>PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA</b>		Possibilita a iniciação do estudante no exercício das atividades docentes em determinada disciplina, sob a orientação direta de um professor. A bolsa vale por dez meses. A seleção dos bolsistas fica a cargo dos departamentos responsáveis pelas disciplinas a partir da distribuição de vagas aprovada pela Câmara de Graduação.



<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Programa institucional de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (integrado por mestrado e doutorado), constituído pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, e que visa desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduz à obtenção de grau acadêmico de mestre ou doutor.
<b>PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC</b>	É o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso, e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes:  1. concepção do curso; 2. estrutura do curso: currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infraestrutura; 3. procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem do curso; 4. instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado, procedimentos de estágio, TCC).
<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ou PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL</b>	Tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (ANDRÉ, p. 189), e "é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Esta última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, p. 12). Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, apud VEIGA, 2001, p. 13). Para Veiga (2001), a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características como: a) ser processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas no sentido de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.  A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora: a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações em que surgem tais problemas; b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo.
<b>PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS</b>	Programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais (Prouni integral) ou parciais (50% – Prouni parcial) para estudantes de graduação matriculados em instituições privadas de ensino superior (Lei nº 11.180/2005). Podem habilitar-se estudantes que comprovem renda <i>per capita</i> familiar de até três salários-mínimos e duas boas notas no Enem.
<b>QUALIDADE</b>	Do latim <i>qualitate</i> , propriedade, atributo ou condição das coisas ou das

	<p>peçoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Numa escala de valores, qualidade que possibilita avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar algo. Na Filosofia, na perspectiva dialética, categoria fundamental que designa a diversidade de relações pelas quais cada coisa, a cada momento, vem a ser tal como é. (Fonte: Dicionário Aurélio).</p>
<b>RECEITA</b>	<p>Conjunto dos rendimentos de um Estado, de uma entidade ou de uma pessoa, destinados a enfrentar gastos necessários. Em sentido geral, constitui a soma dos valores recebidos por uma instituição durante o exercício financeiro do ano.</p>
<b>RECEITA PRÓPRIA</b>	<p>Designativo genérico atribuído às receitas de uma instituição da administração indireta (autarquia ou fundação), de uma instituição privada ou de organização social cujas arrecadações são derivadas de sua atuação no mercado de bens e serviços, de seus esforços na captação de recursos adicionais ou de vinculações – totais ou parciais – de receitas geradas por atividades a cargo da instituição.</p>
<b>RECEITA PROVENIENTE DE CONTRATOS OU CONVÊNIOS</b>	<p>Receita auferida por meio de contratos ou convênios de uma instituição, firmados com outras instituições públicas e/ou privadas, com organismos nacionais ou internacionais ou com os Governos Federal, Estaduais ou Municipais.</p>
<b>RECEITA PROVENIENTE DE ESTUDANTES</b>	<p>Receita auferida pela arrecadação de emolumentos, taxas e serviços cobrados aos estudantes, de forma contínua ou não.</p>
<b>RECEITA PROVENIENTE DO FIES OU OUTROS CRÉDITOS EDUCATIVOS, BOLSAS OU OUTROS FINANCIAMENTOS</b>	<p>Receitas auferidas pelas IES não gratuitas, via repasse de verbas da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, a título de financiamento ou incentivo aos estudantes.</p>
<b>RECLASSIFICADOS</b>	<p>Estudantes que são reclassificados da série <i>k</i> para outra, mais avançada, após o Dia Nacional do Censo Escolar do ano <i>t</i>.</p>
<b>RECONHECIDO</b>	<p>Curso superior (ou habilitação) que, após transcorridos dois a três anos da sua criação ou autorização, concedida por tempo limitado, obteve aprovação após processo de reavaliação.</p>
<b>REDE DE BIBLIOTECAS</b>	<p>Interligação de bibliotecas independentes que usam ou constroem uma base de dados comum, vendem e/ou oferecem serviços e produtos, ou têm membros em muitos lugares ou regiões, e desejam formar programas cooperativos com outras redes. Bibliotecas que se unem para uma determinada finalidade ou para a execução de serviço específico.</p>
<b>REDE DE COMUTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<p>Rede de bibliotecas que trocam informações e/ou serviços entre si.</p>
<b>REDE INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS</b>	<p>Rede composta por bibliotecas de países diferentes.</p>
<b>REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS (RCN)</b>	<p>Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores, instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Os RCNs foram desenvolvidos para aproximar a prática escolar das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.</p> <p>Os RCNs diferem-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – os documentos normativos – por serem um documento de subsídios adicionais, que oferece informações e</p>

	indicações além daqueles voltados para a elaboração de propostas curriculares. Dessa forma, os RCNs geralmente são elaborados para áreas que necessitem de informações adicionais, além dos documentos normativos. Por isso, eles são distribuídos em categorias, de acordo com o nível de ensino a que se referem, constituindo, por exemplo, os RCNs para a Educação Infantil, os RCNs para a Educação Indígena e os RCNs para a Educação Profissional.
<b>REFERENCIAL MÍNIMO DE QUALIDADE INDICADOR</b>	<b>DE DO</b> É o conceito de referência para a condição mínima aceitável de determinado indicador. Para análise dos indicadores, quando os critérios forem numéricos, sugere-se considerar como “muito além” do referencial mínimo de qualidade o valor aproximadamente 50% maior que aqueles citados no texto do critério. Considerar como “além” do referencial mínimo de qualidade o valor aproximadamente 25% maior que aqueles citados no referido texto. Importante: esses percentuais são apenas balizadores para a Comissão de Avaliação, que poderá considerar outros níveis mais adequados a cada caso.
<b>REGIME DE CLT</b>	Empregado de empresa privada ou pública, cujo contrato de trabalho seja regido pelos dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).
<b>REGIME DE TEMPO INTEGRAL</b>	O regime de tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Decreto nº 5.773/2006, art. 69). Observação: Nas IES em que, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral perfaz um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja destinada a estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
<b>REGIME DE TEMPO PARCIAL</b>	Docentes contratados com 12 ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, sendo reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, gestão, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.
<b>REGIME HORISTA</b>	Regime de trabalho no qual o docente é contratado exclusivamente para ministrar aulas e não se enquadra nos regimes de trabalho de Tempo Parcial ou Tempo Integral.
<b>REGIME DE TRABALHO INTEGRAL</b>	<b>DE "TEMPO INTEGRAL"</b> Ver REGIME DE TEMPO INTEGRAL
<b>REGIME DE TRABALHO PARCIAL</b>	<b>DE "TEMPO PARCIAL"</b> Ver REGIME DE TEMPO PARCIAL
<b>REGIME ESPECIAL</b>	Consiste na substituição da frequência às aulas por exercícios domiciliares, em casos excepcionais. Podem reivindicar regime especial os estudantes portadores de problemas congênitos, traumatismos ou outras condições incompatíveis com a frequência às aulas, e as alunas em estado de gravidez, a partir do oitavo mês de gestação.
<b>REGIME DE TRABALHO "HORISTA"</b>	<b>DE</b> Ver REGIME HORISTA
<b>REGIME LETIVO</b>	Período de tempo definido pela IES para a distribuição das atividades e disciplinas de um curso (anual, semestral, trimestral, quadrimestral) e para a realização das avaliações do aproveitamento e da frequência.
<b>REGIMES CURRICULARES</b>	Caracterização da organização curricular. Indicação dos conteúdos mínimos, com fixação do período de integralização e duração de cursos.

<b>REGISTRO ACADÊMICO</b>	É o processo de cadastramento do novo estudante. As datas para se fazer o registro acadêmico são fixadas pelo Calendário Escolar.
<b>REMATRÍCULA</b>	Permissão ao estudante excluído da Universidade para retomar seus estudos, desde que tenha completado 50% dos créditos de seu curso, na última versão curricular, e que não tenha ultrapassado o tempo máximo de integralização. A obtenção da matrícula está condicionada aos critérios de classificação dos colegiados.
<b>RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSO</b>	Processo ao qual deve se submeter um curso já reconhecido, após transcorrido o período de validade do reconhecimento. A renovação do reconhecimento é concedida ao curso que submeta seu pedido à Secretaria de Educação Superior e obtenha avaliação satisfatória realizada pela Comissão de Avaliação das Condições de Ensino do Inep.
<b>REOPÇÃO</b>	Possibilidade de mudança para outro curso, permitida ao estudante regularmente matriculado e admitido por Exame Vestibular. Só é permitida ao estudante que tiver integralizado entre 35% e 75% dos créditos de seu currículo. O estudante em continuidade de estudos não tem direito à reopção.
<b>REORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	Construção de novos desenhos curriculares, com incentivo à diversidade de itinerários formativos.
<b>REPROVAÇÃO</b>	É considerado reprovado o estudante que não obtiver mais de 59 pontos.
<b>REVALIDAÇÃO DE DIPLOMA</b>	Os diplomas de graduação, de mestrado e de doutorado expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que ofertem curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.
<b>SEÇÃO DE ENSINO</b>	Controla a matrícula, expede atestado, certidões, declarações, e monitora o rendimento dos estudantes nas disciplinas, lançando as notas no sistema acadêmico.
<b>SEEC</b>	Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais, unidade integrante da estrutura organizacional do Inep, responsável pela coordenação nacional do Censo Escolar e do Censo do Ensino Superior.
<b>SEQUENCIAL DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA</b>	Curso superior destinado à obtenção ou à atualização de qualificações técnicas, profissionais, acadêmicas ou de desenvolvimento intelectual. É organizado por campo do saber, com diferentes níveis de abrangência e aberto a candidatos portadores de diplomas de conclusão do nível médio que atendam aos requisitos estabelecidos pela instituição de ensino.
<b>SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE</b>	Serviços à disposição do estudante (e de toda a comunidade acadêmica), objetivando oferecer-lhe melhores condições acadêmicas e profissionais, como por exemplo: avaliação vocacional, encaminhamento profissional, palestras sobre as profissões de nível superior, divulgação de empregos, convênios para estágios, supervisão e avaliação de estágios, integração universidade-empresa, treinamento para processos seletivos profissionais, pesquisa sobre o destino ocupacional dos egressos, atendimento pela coordenação do curso ou direção da IES, salas de estudos, serviço médico/enfermaria, livraria, restaurante, pátios cobertos, quadras/parques esportivos, áreas de lazer/estar, banco 24 horas, terminais de acesso aos registros acadêmicos e financeiros do estudante, bolsas de trabalho, bolsas acadêmicas, bolsas de estudo.
<b>SERVIÇO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</b>	Serviço executado por bibliotecários, mediante exame, avaliação e síntese da informação reunida de fontes escritas e gravadas.

<b>SERVIÇO DE RESERVA</b>	Serviço mediante o qual se realiza a reserva de determinada obra que não se encontra disponível, naquele momento, para o empréstimo.
<b>SERVIÇOS DA BIBLIOTECA</b>	Incluem-se nos serviços da biblioteca: gestão do acervo bibliográfico; manutenção das informações sobre o acervo bibliográfico em sistema informatizado; comutação bibliográfica no país e no exterior; pesquisa bibliográfica; controles de reserva, empréstimo e devolução de livros, periódicos e materiais especiais.
<b>SERVIÇOS DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES</b>	Ver SERVIÇO DE ATENDIMENTO A ESTUDANTES
<b>SERVIDOR ADMINISTRATIVO</b>	Empregado ou funcionário público que, dentro da instituição, ocupa um cargo administrativo ou exerce uma função administrativa.
<b>SERVIDOR TÉCNICO</b>	Empregado ou funcionário público que, dentro da instituição, ocupa um cargo técnico ou exerce uma função técnica.
<b>SESU – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	É a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. Outras atribuições: a) promove e dissemina estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade; b) promove o intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais sobre matérias de sua competência; c) apó técnica e financeiramente as instituições de ensino superior; c) articula-se com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais, visando à melhoria da educação; d) atua como órgão setorial de ciência e tecnologia do MEC para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e) subsidia a elaboração de programas e projetos voltados para reforma do sistema federal de ensino; e f) zela pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior.
<b>Sinaes – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes se fundamenta 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, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. O Sinaes integra quatro modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos: 1ª) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, que se desenvolve em duas etapas principais (Autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES ; Avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). 2ª) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem observações <i>in loco</i> de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos. 3ª) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), que tem como objetivo aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, prevendo-se a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o MEC, com base em indicação da Conaes, define as áreas que participarão do Enade. (4a) Avaliação dos Programas de Pós-graduação (Capes), que tem sido continuamente aperfeiçoado, constituindo-se em instrumento para a ação

	<p>direta da comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica sempre maior dos mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios), estabelecendo, ainda, critérios para o reconhecimento pelo MEC dos cursos de mestrado e doutorado novos e em funcionamento no Brasil.</p> <p>É o instrumento de avaliação do MEC para averiguar a qualidade do ensino superior ofertado no país. É formado por três componentes: avaliação das instituições de educação superior, avaliação dos cursos superiores e avaliação do desempenho do estudante (Enade).</p>
<b>SISTEMA CURRICULAR</b>	Maneira como uma IES organiza a oferta das atividades e disciplinas que constituem o currículo de um curso superior.
<b>SISTEMA DE CRÉDITOS</b>	Organização de um currículo em que as disciplinas teóricas ou práticas são independentes, embora organicamente situadas (algumas podem se constituir em pré-requisitos de outras e todas devem ser complementares entre si para a formação desejada), a cada uma correspondendo um determinado número de horas-aula semanais que, contabilizadas como créditos, deverão integralizar a carga horária exigida para a conclusão do curso.
<b>SISTEMA DE ENSINO</b>	Organização e articulação das instituições, órgãos e atividades de educação e ensino de Municípios, Estados, Distrito Federal ou da União.
<b>SISTEMA DE ENSINO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL</b>	Constituído pelas instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual / do Distrito Federal, pelas IES mantidas pelo poder público municipal, pelas instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelos órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal.
<b>SISTEMA FEDERAL DE ENSINO</b>	Constituído pelas instituições de ensino mantidas pela União, pelas IES privadas e pelos órgãos federais de educação.
<b>SISTEMA FORMAL DE ENSINO</b>	Constituído pelo ensino regular ofertado por instituições públicas e privadas, nos dois diferentes níveis da educação brasileira: educação básica e educação superior.
<b>SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO (SAEB)</b>	<p>Sistema de avaliação do Governo Federal criado em 1988 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país. Além de detectar os problemas incidentes no ensino, também propõe definir ações para corrigi-los. De acordo com o MEC, os resultados das sucessivas avaliações do Saeb têm constituído importante subsídio para a formulação de políticas educacionais.</p> <p>Um dos mais antigos sistemas de avaliação educacional no Brasil, o Saeb é uma iniciativa do Inep, e, desde sua criação, passou por sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos. Atualmente, o Saeb é aplicado a cada dois anos para medir o desempenho dos sistemas de ensino, numa avaliação realizada com estudantes da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e da 3<sup>a</sup> série do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia.</p> <p>O Saeb foi concebido em dois níveis: o primeiro refere-se a indicadores de produtividade e de eficiência, aferidos por meio de um modelo de fluxo e produtividade da Unesco, que possibilita a análise do sistema educacional como um todo – taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real em cada um dos Estados e do país; o segundo nível proposto no sistema de avaliação refere-se às condições de trabalho e às condições da escola – questões relativas à gestão escolar, ao trabalho dos</p>

	<p>professores em sala de aula e suas concepções acerca do trabalho, às formas de organização e objetivos do trabalho docente, ao custo efetivo de cada estudante e ao rendimento escolar. A metodologia utilizada procura estudar as correlações entre questões relativas à gestão escolar, competência docente, custos e rendimento dos estudantes. Além dos estudos no âmbito da escola, o sistema de avaliação também propõe estudos na esfera de gerência do sistema educacional.</p> <p>O Saeb não é considerado um sistema fechado, razão pela qual constitui uma base para que outros trabalhos de avaliação sejam agregados, ampliando a discussão sobre as condições e os fatores que afetam a Educação no Brasil.</p>
<b>SISTEMA SERIADO</b>	Organização de um currículo em que as atividades e disciplinas teóricas ou práticas são distribuídas em blocos solidários, realizados em determinado período – a série. Embora as disciplinas não possam ser cursadas isoladamente, na maioria dos cursos se aceita dependência de aprovação em disciplinas da série anterior.
<b>SISTEMAS DE CRÉDITOS</b>	Meios de acumular, de medir e de comparar resultados de aprendizagem e períodos de estudo e de transferi-los entre sistemas educacionais ou instituições.
<b>SISTEMAS DE TÍTULOS</b>	Diplomas e certificados outorgados pela instituição nos vários níveis e ciclos de formação.
<b>SITUAÇÃO LEGAL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	Condição de funcionamento da instituição (não credenciada, credenciada, recredenciada, suspensa temporariamente da autonomia, sob intervenção) tendo em vista processo formal de sua regularização perante os órgãos oficiais competentes (conselhos universitários, MEC, Conselho Nacional de Educação ou conselhos estaduais de educação). Uma Universidade criada antes da Lei nº 9.394/1996 (LDB), através de lei, decreto ou portaria ministerial, ainda pode ter outra situação como: reconhecida, equiparada, federalizada ou autorizada.
<b>SOCIEDADE</b>	Na Sociologia, compreendida como: corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político e obedientes a normas, leis e instituições necessárias à reprodução da sociedade como um todo; coletividade. (Fonte: Dicionário Aurélio).
<b>SOCIEDADE EMPRESARIAL</b>	Sociedade que visa ao lucro mediante exercício de atividade mercantil. Exerce atividade econômica organizada, através da empresa, e não diretamente pelos sócios, observando-se um distanciamento com notória aparência entre eles e a atividade.
<b>SUFICIENTE / SUFICIENTEMENTE (REGULAR) – NÍVEL 3 DOS INDICADORES QUALITATIVOS</b>	Nos indicadores qualitativos, o adjetivo <i>suficiente</i> ou o advérbio <i>suficientemente</i> qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala de 0 a 100 pontos, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50.
<b>TAXA BRUTA DE MATRICULADOS</b>	O total de matrículas em determinada série, como porcentagem da população que, de acordo com as regras nacionais, deveria estar matriculada naquela série. Mede a capacidade da escola.
<b>TAXA LÍQUIDA DE MATRICULADOS</b>	Taxa de matrículas de determinada faixa etária escolar sobre o total da população naquela faixa etária.

<b>TECNICISMO EDUCACIONAL</b>	Tendência verificada nos anos setenta, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas sim a tecnologia, enquanto o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais, de maneira que sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. “Esta orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60 e até hoje persiste em muitos cursos com a presença de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.”
<b>TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC</b>	Compreendem soluções tecnológicas para a informação e a comunicação na educação a distância. Por exemplo: internet, teleconferências, <i>softwares</i> educativos e quaisquer outras ferramentas tecnológicas correlatas.
<b>TECNOLÓGICO</b>	Modalidade de oferta de curso de graduação que conduza ao grau de tecnólogo. Grau acadêmico que confere, ao diplomado, habilidades e competências para atender a diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas.
<b>TEMPO INTEGRAL</b>	Regime de trabalho no qual o docente é contratado para 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservadas menos 20 horas semanais destinadas a estudos, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. O regime de tempo integral (TI) pode ser de Dedicção Exclusiva (DE). (Ver também REGIME DE TEMPO INTEGRAL)
<b>TEMPO INTEGRAL COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (DE)</b>	Regime de trabalho no qual o professor, contratado para 40 horas semanais de trabalho, deve se dedicar integralmente às suas funções na IES, não podendo exercer qualquer outra função, ocupar cargo ou executar atividades de caráter contínuo, remuneradas ou não, em outra instituição. (Ver também REGIME DE TEMPO INTEGRAL)
<b>TEMPO PARCIAL</b>	Regime de trabalho no qual o docente é contratado com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservados pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. (Ver também REGIME DE TEMPO PARCIAL)
<b>TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS</b>	Número total de estudantes que realizaram sua inscrição formal em um curso superior (em uma ou mais disciplinas do curso), após a apresentação de toda a documentação e cumprimento das formalidades exigidas (aprovação em processo seletivo, aprovação na série anterior, aprovação em pré-requisitos). Devem ser considerados os estudantes que ingressaram no curso nos anos/semestres anteriores, os novos estudantes, aprovados em processo seletivo (Exame Vestibular ou outros) e os estudantes que ingressaram por outras formas de acesso, inclusive aqueles com matrícula trancada no curso ou com matrícula institucional, desde que continuem mantendo vínculo com o curso.
<b>TRANCAMENTO DE MATRÍCULA</b>	É a suspensão parcial ou total das atividades acadêmicas. (ver também TRANCAMENTO PARCIAL DE MATRÍCULA e TRANCAMENTO TOTAL DE MATRÍCULA).
<b>TRANCAMENTO PARCIAL DE MATRÍCULA</b>	Pode ser concedido até duas vezes em cada disciplina, sendo uma com justificativa e a outra sem justificativa, dentro dos prazos previstos pelo calendário escolar. O trancamento parcial não pode ocorrer caso a soma dos créditos das disciplinas não trancadas resulte em um número inferior ao mínimo exigido. (ver também TRANCAMENTO DE MATRÍCULA).
<b>TRANCAMENTO</b>	Pode ser solicitado desde a efetivação da matrícula até o último dia do



<b>TOTAL MATRÍCULA DA</b>	semestre letivo. No decorrer do curso, o estudante tem direito a apenas um trancamento total sem justificativa, com duração de um semestre letivo. O trancamento total, com justificativa, pode ser concedido por mais de uma vez e com duração determinada, a juízo do colegiado de curso. (ver também TRANCAMENTO DE MATRÍCULA).
<b>TRANSFERÊNCIA (ORÇAMENTÁRIA)</b>	São as dotações para despesas às quais não corresponda contraprestação direta em bens ou serviços, inclusive as relativas a contribuições ou subvenções destinadas a atender à manutenção de outras entidades de direito público ou privado.
<b>TRANSFERÊNCIA COMUM</b>	Consiste na aceitação da matrícula de estudantes provenientes de outras instituições de ensino superior, desde que haja correspondência ou afinidade entre o curso original do estudante e o pretendido na IES.
<b>TRANSFERÊNCIA ESPECIAL</b>	Aceitação de matrícula de estudantes oriundos de outras IES, em condições especiais, conforme legislação federal.
<b>TRANSFERÊNCIA EX-OFFICIO</b>	Mudança de um estudante para outra instituição, no mesmo curso ou em curso de área afim (quando a instituição de destino não ofertar o mesmo curso da instituição de origem), de funcionário público civil ou militar (dele próprio, de seu cônjuge ou filhos) transferido, a serviço, para outro Estado ou Município. A transferência <i>ex-officio</i> é regulamentada em legislação específica, e a matrícula do estudante no novo curso far-se-á independentemente da existência de vaga.
<b>TRANSFERÊNCIA PARA OUTRO CURSO DA IES</b>	Estudante transferido para outro curso durante o ano de realização do Censo, até a data de referência.
<b>TRANSFERIDOS</b>	Estudantes da série <i>k</i> , no ano <i>t</i> , que deixaram de frequentar determinada escola, após o Dia Nacional do Censo Escolar, para ingressar em outra.
<b>TURMA</b>	Grupo de estudantes reunidos em uma sala de aula. Os estudantes da turma podem estar recebendo o mesmo conteúdo (turma comum a uma série, ciclo ou disciplina) ou conteúdos distintos (turma multiseriada).
<b>TURNO</b>	Período do dia em que as aulas de um curso são ministradas.
<b>TURNO DE FUNCIONAMENTO</b>	Período do dia em que as aulas de um curso são ministradas.
<b>TURNO DIURNO</b>	Considera-se que o curso é diurno quando as suas aulas são ministradas no período das 6h00 às 18h00. As atividades acadêmicas podem ser realizadas: a) integralmente no período da manhã (matutino); b) integralmente no período da tarde (vespertino); ou c) combinando os períodos da manhã e da tarde (integral).
<b>TURNO NOTURNO</b>	Considera-se noturno o curso criado ou autorizado na condição de curso noturno, e suas aulas são ministradas no período entre 18h00 e 00h00.
<b>TUTOR</b>	Atua junto aos estudantes sob estrita orientação e supervisão da equipe de docentes, principalmente como mediador pedagógico e facilitador nos processos de ensino-aprendizagem. É necessária (deve possuir) formação em nível superior, preferencialmente na área do curso onde atuará. Há duas categorias de tutores, em função do local de atuação, bem como das atribuições nos processos de mediação pedagógica, cujas denominações não implicam a determinação de um modelo pedagógico específico, pois servem apenas para referenciar seu local de atuação, podendo inclusive variar conforme diferentes modelos de curso a distância.

<b>TUTOR A DISTÂNCIA</b>	Quando o seu local de atuação é a sede da instituição ofertante, isto é, fica “a distância” dos estudantes. Atua em contato mais próximo com os docentes, em disciplina específica, com as seguintes atribuições: orientação de estudantes em seus estudos relativos à disciplina específica, esclarecimento de dúvidas específicas, e, em geral, auxilia nas atividades de avaliação. No tocante à rede de comunicação interativa, é responsável pela promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, com as atividades de fóruns de discussão, encontros virtuais, atividades culturais, videoconferências, salas de conversação ( <i>chat</i> ), correios eletrônicos, mediação por telefone (0800). Acompanha a frequência e a participação dos estudantes nas diversas atividades, bem como seleciona material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. Também faz parte de suas atribuições, conduzir processos avaliativos de ensino-aprendizagem, além de participar dos trabalhos de planejamento e redirecionamento do projeto pedagógico do curso junto aos docentes.
<b>TUTOR PRESENCIAL</b>	Quando seu principal local de atuação é o polo de apoio presencial, junto aos estudantes. Atende aos estudantes no polo, especialmente no desenvolvimento das atividades acadêmicas, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, notadamente quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis. Auxilia nos momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e apresentação de trabalhos, atividades coletivas ou individuais. O tutor presencial deve ser capacitado para lidar com as especificidades da educação a distância, em sintonia com o projeto pedagógico do curso, do material didático e do conteúdo específico das disciplinas. Deve manter-se em comunicação permanente com os tutores a distância, com os docentes e com a equipe pedagógica do curso. O tutor também pode receber outras denominações: professor-tutor, orientador acadêmico, tutor-orientador, monitor acadêmico, animador.
<b>UNIDADE DA FEDERAÇÃO</b>	O Brasil é uma República Federativa, composta de 26 Estados e do Distrito Federal. Unidade da Federação é a denominação utilizada para identificar cada um dos 27 membros da Federação.
<b>UNIVERSIDADE</b>	Instituição de Ensino Superior com prerrogativas de autonomia previstas no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizando-se pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão. IES pluridisciplinar de formação de profissionais de nível superior, que se caracteriza pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, pela oferta regular dessas atividades, e que goza de autonomia financeira, administrativa e acadêmica. As atividades de ensino devem contemplar a graduação e a pós-graduação, com programas <i>lato sensu</i> (cursos de especialização) e <i>stricto sensu</i> (cursos de mestrado ou doutorado); as atividades de pesquisa devem contemplar a produção intelectual institucionalizada mediante estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; devendo possuir, pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
<b>UNIVERSIDADE PÚBLICA</b>	Universidade criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder público, podendo ser: Federal (Autarquia Especial ou Fundação Pública), Estadual (Autarquia ou Fundação) ou Municipal (Autarquia ou Fundação). (ver também AUTARQUIA e FUNDAÇÃO PÚBLICA).
<b>VAGA</b>	Lugar oferecido por uma IES para ingresso de estudante novo em curso superior, determinada para cada processo seletivo a ser realizado durante um ano, de acordo com o documento de criação, autorização ou reconhecimento

	do curso.
<b>VAGAS DE INGRESSO</b>	Vagas em cursos de graduação ofertadas regularmente em processos seletivos de ingresso à Universidade.
<b>VAGAS OCIOSAS</b>	Vagas disponíveis nos cursos de graduação decorrentes de não preenchimento inicial, de abandono ou desligamento.
<b>VERSÃO CURRICULAR</b>	É a estrutura curricular específica de um curso, vigente em determinado período.
<b>VESPERTINO</b>	Considera-se que um curso é vespertino quando suas aulas são ofertadas exclusivamente no período da tarde, das 12h00 às 18h00.
<b>VESTIBULAR</b>	<p>Processo seletivo tradicionalmente utilizado para ingresso no ensino superior brasileiro. Compreende provas que cobrem as disciplinas acadêmicas do ensino médio (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia), uma língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão) e uma prova de redação. Os candidatos são convocados por meio de edital, e os exames podem ser realizados pela própria IES ou por instituição especializada em realização de concursos ou processos seletivos.</p> <p>Tipo de concurso para ingresso no ensino superior, cujo nome foi substituído por “processo seletivo” a partir de 1996, para atender aos objetivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Antes, a legislação delegava ao MEC a competência para atuar, "junto às instituições de ensino superior, visando à realização, mediante convênio, de concursos vestibulares unificados em âmbito regional". Dessa forma, o vestibular tinha que ser "idêntico, em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificados em sua execução”.</p> <p>A LDB de 1996 eliminou essa regulamentação e determinou que a instituição de ensino é livre para estabelecer o processo de seleção para ingresso em seus cursos superiores, desde que atendido o princípio constitucional de "igualdade de condições para acesso e permanência na escola". Dessa forma, segundo a LDB, o acesso a curso de graduação é aberto a "candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo".</p>
<b>VISÃO</b>	Configuração de uma situação futura desejada para a instituição no ano-horizonte do Plano Estratégico. É formulada pela alta direção da instituição.
<b>WELTANSCHAUUNG ou VISÃO DE MUNDO</b>	<p>Em uma cultura, visão de mundo é uma maneira geral de considerar o universo e nossa relação com ele, um conjunto geral de pressupostos sobre o significado da vida, sobre o que é importante e sobre como as coisas funcionam. Ao comparar comunidades tradicionais e modernas, por exemplo, os sociólogos identificam pontos de vista diferentes, sendo os tradicionalistas menos receptivos à mudança e a novas ideias, mais confiantes na fé religiosa e, de modo geral, desconfiados da tecnologia, da ciência e da racionalidade imparcial como maneira de encarar a vida humana.</p> <p>A visão de mundo está costumeiramente associada a um grupo ou sociedade, o que significa que, como acontece com todos os aspectos da cultura, há em geral variação entre indivíduos no grau em que dela compartilham. Radicais e revolucionários seriam, por definição, contrários à visão de mundo predominante na sociedade onde vivem.</p> <p>O termo <i>visão de mundo</i> muitas vezes é usado como <i>weltanschauung</i>, um conceito alemão associado principalmente ao filósofo e historiador Wilhelm Dilthey e ao sociólogo Karl Mannheim.</p>

--	--

## APÊNDICE 1 – Instrumento de Avaliação e Planejamento

### DIM 01 – A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

#### 01.1 ANÁLISE

Questão	Descrição e Justificativa
Há uma formulação explícita e clara das finalidades e dos objetivos da IES?	
Qual é o grau de conhecimento e apropriação do PDI pela comunidade acadêmica?	
Há coerência entre as ações e práticas realizadas na IES e aquelas preconizadas no PDI? Há mecanismos para comprovar a realização efetiva, modificação e revisão do PDI? Os dirigentes, os docentes, os discentes, os técnico-administrativos e os órgãos colegiados participam dessas atividades?	
Há articulação entre o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional no que diz respeito às políticas de ensino, pesquisa, de extensão, de gestão acadêmica e administrativa e de avaliação institucional? Explicita as formas como se concretiza essa articulação.	
Qual é o perfil esperado dos ingressantes?	
Qual é o perfil esperado dos egressos da IES?	

<b>01.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Finalidades, objetivos e compromissos da IES, explicitados em documentos oficiais, com base nas necessidades e demandas sociais, políticas e econômicas, locais, regionais e nacionais.			
Concretização das práticas pedagógicas e administrativas e suas relações com os objetivos centrais da IES, identificando resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades.			
Características básicas do PDI e suas relações com o contexto social e econômico em que a IES está inserida.			
Articulação entre o PDI e o Projeto Pedagógico Institucional no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, gestão administrativa e avaliação da IES.			

<b>01.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Implementação do PDI, considerando as metas e as ações institucionais previstas, a estrutura e os procedimentos administrativos.	Quando as propostas constantes do PDI são adequadamente implementadas, com as funções, os órgãos e os sistemas de administração/gestão adequados ao funcionamento dos cursos e das demais ações e à efetiva implantação das ações e dos cursos previstos.
Articulação entre o PDI e os processos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliações externas).	Quando os resultados da autoavaliação e das avaliações externas são adequadamente utilizados como subsídios para a revisão permanente do PDI, e se constata a ocorrência de ações acadêmicas e administrativas consequentes aos processos avaliativos.

<b>01.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)			
Projeto Pedagógico Institucional (PPI)			
Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)			
Efetiva utilização do PDI como referência para programas e projetos desenvolvidos pelas unidades acadêmicas (faculdades, institutos, centros) e pela administração central da IES (reitoria, pró-reitorias e órgãos colegiados).			
Avaliação e atualização do PDI (realizadas em seminários, reuniões e consultas).			
Descrição do perfil desejável de egressos (conhecimentos e competências que devem adquirir durante sua permanência na IES).			
Descrição do perfil desejável de ingressantes: com base nas demandas locais, regionais e nacionais (conhecimentos e competências que devem apresentar).			



**DIM 02 – A política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.**

<b>02.1 ANÁLISES</b>	
<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
Com quais sistemática e periodicidade é feita a revisão de currículos? A periodicidade é adequada? Os mecanismos de atualização são adequados? Há responsáveis pelo processo?	
Os currículos e programas de estudo de cada curso se articulam ao perfil do egresso?	
Quais os critérios orientadores da atualização curricular?	
São desenvolvidos encontros para discutir os currículos dos cursos? Há discussão em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais?	
A produção científica da IES guarda coerência com a sua missão e com os investimentos e políticas propostos para o seu desenvolvimento? E com as necessidades sociais e as exigências da ciência?	
Há na IES grupos de pesquisa cadastrados? Os projetos recebem apoio de agências de fomento?	
A IES possui veículos de divulgação da produção intelectual, artística e cultural dos corpos docente e técnico-administrativo (livros, revistas, jornais, editora)?	
A IES promove fóruns que possibilitem a divulgação da iniciação científica desenvolvida pelos corpos docentes, discente e técnico-administrativo?	
Há política de auxílio aos membros da IES em relação à participação e à apresentação de trabalhos científicos em eventos científicos nacionais e internacionais?	

Há política que auxilie a formação de novos pesquisadores na IES (bolsas, auxílios, apoio à participação em eventos científicos)?	
São desenvolvidas atividades que possibilitem a inter-relação do ensino com a pesquisa? Quais?	
Há apoio para o desenvolvimento de grupos de pesquisa com verbas de agências de fomento?	
Há mecanismo que registre a produção e o desenvolvimento das atividades dos pesquisadores da IES? Explícite sua forma de funcionamento.	
Há órgão responsável pela relação interinstitucional e internacional da IES? Explícite sua dinâmica de funcionamento.	
Há um órgão da IES responsável pela coordenação das atividades e da política de extensão? Explícite sua dinâmica de funcionamento.	
Há preocupação da IES em desenvolver atividades de extensão que atendam à comunidade regional em termos sociais, culturais, de saúde e outros? Como se manifesta?	
Há sistemáticas de avaliação das atividades de extensão desenvolvidas pela IES? Quais?	
Qual o impacto das atividades de extensão na comunidade interna e externa e na formação dos estudantes?	
As atividades de extensão desenvolvidas são integradas com as de ensino e pesquisa? São coerentes com a missão da IES? Descreva as formas de integração.	
Quais as políticas da IES para o desenvolvimento das atividades de extensão? Há incentivos institucionais ou de outras fontes? Quais?	
Há na IES um órgão responsável pela coordenação das atividades e da sua política de pós-graduação? Descreva sua dinâmica de funcionamento.	
A IES desenvolve cursos de pós-graduação ( <i>lato sensu e stricto sensu</i> )? Quantos? Qual a dimensão	

dessas atividades?	
Os cursos ofertados têm relação com as atividades acadêmicas da IES? Qual seu impacto sobre elas?	
Há auxílio financeiro, interno e externo à IES na realização dos cursos ofertados?	
Os conceitos da avaliação da Capes demonstram a realidade dos cursos?	
Há integração da graduação com a pós-graduação? E do ensino com a pesquisa e a extensão?	

<b>02.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
<b>Ensino</b>			
Concepção de currículo e organização didático-pedagógica (métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem) de acordo com os fins da IES, as diretrizes curriculares e a inovação da área.			
Práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e a utilização de processos participativos de construção do conhecimento.			
Pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos da IES, as necessidades e demandas individuais dos estudantes, sociais, políticas e econômicas, científicas, culturais, locais, regionais e nacionais.			
Práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias do ensino.			
<b>Pesquisa</b>			
Relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos da IES, adotando como referência as publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, intercâmbio e cooperação com outras instituições nacionais, formação de grupos de pesquisa, políticas de investigação e de difusão dessas produções.			
Vínculos e contribuição de pesquisas para o desenvolvimento local e regional, atendendo às necessidades e demandas sociais, políticas e econômicas.			
Políticas e práticas institucionais de pesquisa para a formação de pesquisadores (inclusive iniciação científica).			
Articulação de pesquisa com as demais atividades acadêmicas.			

Critérios para o desenvolvimento da pesquisa, participação dos pesquisadores em eventos acadêmicos, publicação e divulgação dos trabalhos.			
<b>Extensão</b>			
Concepção de extensão e de intervenção social afirmada no PDI.			
Articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa e com as necessidades e demandas do entorno da IES (necessidades e demandas sociais, políticas e econômicas).			
Participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação.			
<b>Pós-Graduação (<i>lato sensu e stricto sensu</i>)</b>			
Políticas institucionais para criação, expansão e manutenção da pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , com base nas necessidades e demandas sociais, políticas e econômicas, locais, regionais e nacionais.			
Política de elevação do nível de qualidade da pós-graduação.			
Integração da graduação com a pós-graduação.			
Formação de pesquisadores e de profissionais para o magistério superior.			

02.3 AVALIAÇÃO	
Item	Conceito Referencial Mínimo de Qualidade
Coerência das políticas de ensino, pesquisa e extensão com os documentos oficiais.	Quando as políticas de ensino, pesquisa e extensão praticadas pelas IES são coerentes com o PDI.
Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização.	Quando as atividades realizadas nos cursos de graduação e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade presencial, garantem os referenciais mínimos de qualidade desses cursos.
Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância).	Quando as atividades realizadas nos cursos de graduação e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade a distância, garantem os referenciais mínimos de qualidade desses cursos.
Políticas institucionais para cursos de pós-graduação ( <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> ), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização.	<p><b>Universidades:</b> Quando as atividades realizadas nos cursos de pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>), na modalidade presencial, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao conhecimento da comunidade, observam rigorosos critérios de qualidade e são adequadamente implementadas e acompanhadas; além disso, a IES possui pelo menos quatro programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, todos recomendados pela Capes, havendo, dentre estes pelo menos um curso de doutorado.</p> <p><b>Centros Universitários e Faculdades:</b> Quando as atividades realizadas na pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>), na modalidade presencial, observam os referenciais de qualidade desses cursos, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao conhecimento da comunidade e são adequadamente implementadas e acompanhadas.</p>
Políticas institucionais para cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a	Quando as atividades realizadas na pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , na modalidade a distância, observam os referenciais de qualidade desses cursos, resultam de diretrizes de ações, são acessíveis ao

distância).	conhecimento da comunidade e são adequadamente implementadas e acompanhadas.
Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização.	Quando as atividades de pesquisa e de iniciação científica resultam de diretrizes de ações, e são adequadamente implementadas e acompanhadas, com participação de significativo número de professores e estudantes.
Políticas institucionais de extensão e suas formas de operacionalização, com ênfase na formação inicial e continuada e na relevância social.	Quando as atividades de extensão resultam de diretrizes de ações adequadamente implementadas e acompanhadas; além disso, verifica-se a sua relevância acadêmica, científica e social no entorno institucional, e a sua vinculação com a formação acadêmica do estudante.

<b>02.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Currículos e programas de estudo.			
Mecanismos, acordos e conclusões da revisão, atualização e renovação dos currículos e programas de estudo.			
Responsáveis pelas ações de atualização dos documentos da IES.			
Sistematização das atividades de extensão (programas, descrição de atividades, número de estudantes participantes).			
Acompanhamento e avaliação do impacto das atividades de extensão.			
Grupos de trabalho, bolsas outorgadas, estímulos à pesquisa.			
Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.			
Indicadores de atividades científicas (publicações, grupos de pesquisa, patentes).			
Conceitos da Capes.			
Indicadores de atuação profissional dos egressos.			
Indicador de publicações (livros e capítulos de livros, artigos publicados em revistas científicas indexadas, trabalhos publicados em anais, propriedade intelectual, publicações eletrônicas).			



**DIM 03 – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que tange 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.**

### 03.1 ANÁLISES

Questão	Descrição e Justificativa
Quais os critérios adotados pela IES para ampliar o acesso, inclusive dos portadores de necessidades especiais?	
Quais as ações desenvolvidas pela IES no sentido da inclusão e assistência a setores ou grupos sociais discriminados e/ou sub-representados no interior de cada segmento da comunidade universitária (docentes, discentes, técnico-administrativos e gestores).	
A IES contribui para a criação de conhecimentos para o desenvolvimento científico, técnico ou cultural da nação?	
Há atividades institucionais em interação com o meio social? Em quais áreas (educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, organizações econômicas e sociais, meio ambiente, patrimônio cultural, planejamento urbano, desenvolvimento econômico)? Caracterização das atividades.	
Há atividades vinculadas com cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos? Quais?	
Há avaliação sobre como as atividades meio favorecem o desenvolvimento das finalidades da IES? Como ela é feita?	
Há políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida? Quais?	
A IES favorece a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais? Desenvolve estratégias para a intervenção destes nas aulas? Adota políticas de contratação de pessoal (docentes e técnico-administrativos) com necessidades especiais?	

Quais as relações estabelecidas pela IES com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho?	
Quais as contribuições da IES para a nação? Há ações que visam à promoção da cidadania e de atenção a setores sociais?	
Há ações para promover iniciativas de incubadoras de empresas, empresas juniores, captação de recursos?	
Há políticas de formação de pesquisadores? E de formação de docentes para educação básica e para educação superior?	

<b>03.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Transferência de conhecimento e importância social das ações universitárias e impactos das atividades científicas, técnicas e culturais, para o desenvolvimento local, regional e nacional.			
Natureza das relações com o setor público, com o setor produtivo, com o mercado de trabalho e com instituições sociais, culturais e educativas de todos os níveis.			
Ações voltadas para o desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção a setores sociais excluídos, políticas de ação afirmativa.			

<b>03.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência das ações de responsabilidade social com as políticas preconizadas nos documentos oficiais.	Quando as ações de responsabilidade social praticadas pelas IES guardam coerência com o PDI.
Relações da IES com a sociedade, setor público, setor privado e mercado de trabalho.	Quando as relações da IES com os setores da sociedade resultam de diretrizes institucionais e são adequadamente implementadas e acompanhadas, incluindo ações para o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região.
Relações da IES com a sociedade: inclusão social.	Quando as ações da IES com vistas à inclusão social resultam de diretrizes institucionais e são adequadamente implementadas e acompanhadas.
Relações da IES com a sociedade: defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	Quando as ações da IES com vistas à defesa do meio ambiente, do patrimônio cultural e da produção artística resultam de diretrizes institucionais e são adequadamente implementadas e acompanhadas.

<b>03.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Crerios adotados pela IES para a abertura de cursos e ampliação de vagas.			
Contribuição da IES na criação de conhecimentos para o desenvolvimento cientifco, técnico e cultural.			
Caracterização e pertinência das atividades da IES nas áreas de educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, organizações econômicas e sociais, meio ambiente, patrimônio cultural, planejamento urbano e desenvolvimento econômico.			
Descrição e sistematização das atividades relacionadas com cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos e partidos políticos.			
Evidências da vinculação dessas atividades com o desenvolvimento das finalidades da IES.			
Dados sobre bolsas, descontos e outras evidências de políticas institucionais de inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida.			
Lista de estudantes, docentes e técnico-administrativos portadores de necessidades especiais. Estratégias pedagógico-didáticas empregadas.			
Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.			

**DIM 04 – A comunicação com a sociedade.**
**04.1 ANÁLISES**

Questão	Descrição e Justificativa
Quais são os meios de comunicação utilizados pela IES?	
A comunicação da IES é efetiva e comprometida com sua missão? Como se manifesta?	
A comunicação interna da IES é frequente, atual e abrangente? Quais os canais de comunicação utilizados?	
Há uma adequada comunicação entre os membros da IES?	
A informação entregue aos usuários da IES é completa, clara e atualizada?	
A informação divulgada inclui os aspectos que dizem respeito às atividades da IES (objetivos, recursos, duração dos cursos, orientação sobre a formação, regimentos sobre admissão, titulação ofertada, lista de currículos diretivos e docentes, incentivos e bolsas para estudantes, valor da mensalidade, serviços e procedimentos burocráticos).	
Há serviço de ouvidoria? Como funciona?	
Há mecanismos de comunicação e sistemas de informação eficazes para a coordenação dos cursos e unidades da IES?	
Há um sistema de informações sobre a realidade institucional, as características do meio, os recursos e outros elementos semelhantes para avaliar o cumprimento da missão, dos objetivos e das metas? E do exame dos resultados?	

<b>04.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Estratégias, recursos e qualidade da comunicação interna e externa.			
Imagem da IES nos meios de comunicação social.			

<b>04.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência das ações de comunicação perante a sociedade com as políticas preconizadas nos documentos oficiais.	Quando as ações de comunicação com a sociedade praticadas pelas IES guardam coerência com o PDI.
Comunicação interna e externa.	Quando os canais de comunicação e sistemas de informação para a interação interna e externa funcionam adequadamente, são acessíveis às comunidades interna e externa e possibilitam a divulgação das ações da IES.
Ouvidoria.	Quando a ouvidoria está implantada, funciona segundo padrões de qualidade claramente estabelecidos, dispõe de pessoal e infraestrutura adequados, e os seus registros e observações são efetivamente levados em conta pelas instâncias acadêmicas e administrativas.



<b>04.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Meios e canais de comunicação utilizados para divulgar ao público as atividades da IES na comunidade externa.			
Regimentos e manuais de circulação interna informando sobre procedimentos.			
Folhetos e jornais para divulgação interna, existência de sítios- <i>web</i> de divulgação. Análises sobre sua eficácia.			
Guia do Estudante ou semelhante que contenha informações sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos, disciplinas, créditos, horários de funcionamento e outros.			
Questionários destinados aos membros dos diversos segmentos da IES avaliando a efetividade da comunicação e a circulação das informações na IES.			
Questionários para os estudantes, docentes e técnico-administrativos indagando e avaliando as estratégias mais eficazes e os problemas na circulação das informações.			
Procedimentos de recepção de sugestões e procedimentos de resposta.			

**DIM 05 – As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.**

**05.1 ANÁLISES**

<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
Qual a relação entre a quantidade de estudantes dos cursos e os recursos humanos (docentes e técnico-administrativos) existentes?	
O número de docentes, técnico-administrativos e gestores é suficiente para atender aos objetivos e funções da IES?	
Há mecanismos claros e conhecidos para a seleção, contratação, aperfeiçoamento e avaliação do corpo docente, técnico-administrativo e gestores?	
A experiência profissional, a formação didático-pedagógica dos docentes, e a formação e experiência profissional dos técnico-administrativos e gestores possibilitam desenvolver com qualidade a missão institucional?	
Há instâncias que possibilitam conhecer o grau de satisfação dos docentes com as condições de trabalho, os planos de estudo, os recursos e outros aspectos vinculados a sua função?	
Há instâncias que possibilitam conhecer o grau de satisfação dos técnico-administrativos com as condições de trabalho, os recursos e outros aspectos vinculados a sua função?	
Há instâncias que possibilitam conhecer o grau de satisfação dos gestores com as condições de trabalho, os recursos e outros aspectos vinculados a sua função?	
Há instâncias que fomentam a qualificação dos docentes e técnico-administrativos? Há incentivos e outras formas de apoio para o desenvolvimento das suas funções?	
Há políticas e programas de assistência e de melhoria	

da qualidade de vida do pessoal?	
Há integração dos membros da IES e um clima institucional de respeito?	

<b>05.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Planos de carreira regulamentados para docentes, técnico-administrativos e gestores, com critérios claros de admissão e de progressão.			
Programas de qualificação profissional e de melhoria da qualidade de vida de docentes, técnico-administrativos e gestores.			
Clima institucional, relações interpessoais, estrutura de poder, graus de satisfação pessoal e profissional.			

<b>05.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência das políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho com as políticas preconizadas em documentos oficiais.	Quando as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e as condições de trabalho praticadas pelas IES guardam coerência com o PDI.
Formação do corpo docente.	<p><b>Universidades e Centros Universitários:</b> Quando o corpo docente da IES detém experiência profissional e acadêmica adequada às políticas preconizadas nos documentos oficiais da IES e 100% têm formação mínima em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i>; desses, 70% possuem formação mínima em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>; e pelo menos 20% possuem o título de doutor.</p> <p><b>Faculdades:</b> Quando todo o corpo docente detém, no mínimo, formação de pós-graduação <i>lato sensu</i> e experiência profissional e acadêmica adequada às políticas preconizadas nos documentos oficiais da IES.</p>
Condições institucionais para os docentes.	<p><b>Universidades:</b> Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente são implementadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente está implementado e difundido na comunidade acadêmica, estando a IES em consonância com a legislação vigente no que tange a regime de trabalho, ou seja, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei Nº 9.394/1996 – Art. 52).</p> <p><b>Centros Universitários:</b> Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente são implementadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente está implementado e difundido na comunidade acadêmica, em consonância com a legislação vigente no que tange a regime de trabalho, ou seja, um quinto do corpo docente em regime de tempo integral (Decreto Nº 5.786/2006 – Art.1º).</p>

	<p><b>Faculdades:</b> Quando as políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente são implementadas e acompanhadas. Além disso, o Plano de Carreira Docente está implementado e difundido na comunidade acadêmica.</p>
Condições institucionais para o corpo técnico-administrativo.	Quando o perfil (formação e experiência) e as políticas de capacitação do corpo técnico-administrativo são adequados às políticas preconizadas nos documentos oficiais da IES. Além disso, o Plano de Cargos e Salários, homologado por órgão do Ministério do Trabalho e Emprego, está implementado e difundido.
Formação do corpo de tutores presenciais e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).	Quando o corpo de tutores presenciais tem, no mínimo, graduação na área objeto da tutoria e as políticas para a sua capacitação são implementadas e acompanhadas.
Formação do corpo de tutores a distância e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).	Quando o corpo de tutores a distância tem, no mínimo, graduação na área objeto da tutoria e as políticas para a sua capacitação são implementadas e acompanhadas.

<b>05.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>a) Dados e indicadores relativos ao corpo docente</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Número de docentes em tempo integral, parcial e horistas (“substitutos” na IFES).			
Número de docentes doutores, mestres e especialistas com respectivos regimes de trabalho.			
Experiência profissional no magistério superior.			
Experiência profissional fora do magistério superior.			
Formação didático-pedagógica.			
Número de publicações por docente.			
Crítérios de ingresso na IES e de progressão na carreira.			
Políticas de capacitação e de avaliação de desempenho.			
Estudos sobre docentes, suas condições de trabalho, recursos e formação.			
Conceitos da Capes na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .			
Índice de Qualificação do Corpo Docente – IQCD (distribuição proporcional (%) de docentes da IES por titulação acadêmica).			
Relação Produção acadêmica / número de docentes.			
Relação Número de estudantes em tempo integral / Número de docentes.			
Grau de envolvimento com a pós-graduação.			
Grau de envolvimento com a pesquisa.			
Grau de envolvimento com a extensão.			
<b>b) Dados e indicadores relativos ao corpo técnico-administrativo</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>

Número de técnico-administrativos.			
Escolaridade dos técnico-administrativos.			
Envolvimento de técnico-administrativos com Pesquisa e Extensão.			
Experiência profissional.			
Crítérios de ingresso na IES.			
Crítérios de progressão na carreira.			
Políticas de capacitação.			
Avaliação de desempenho.			
Estudos sobre a satisfação dos técnico-administrativos e suas condições de trabalho, recursos e formação.			
Relação Número de estudantes em tempo integral / Número de Técnico-administrativos.			



**DIM 06 – 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 no processo decisório.**

**06.1 ANÁLISES**

<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
Há procedimentos adequados e conhecidos para organizar e conduzir o processo decisório na IES? Quais? Como funcionam?	
A gestão está orientada para resultados ou processos?	
(repetido)	
Há na IES instâncias de apoio, participação e consulta para subsidiar decisões? Como funcionam? O grau de centralização ou descentralização verificado na IES é adequado para a sua gestão?	
Os sistemas de arquivo e registro são eficientes para dar conta das funções da IES?	
Há instruções normativas formuladas e conhecidas sobre os procedimentos institucionais (estatutos, regimentos, organogramas, regulamentos internos, normas acadêmicas)?	
O funcionamento dos órgãos colegiados facilita a participação e a democracia interna, com critérios de composição?	
Há um organograma institucional explicitando a hierarquia das funções e a dinâmica de funcionamento da IES? Ele é desenvolvido de acordo com o proposto? Outras funções e relações são estabelecidas fora do organograma institucional?	

<b>06.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Existência de plano de gestão/objetivos e metas: adequação da gestão ao cumprimento dos objetivos e projetos institucionais e coerência com a estrutura organizacional oficial e real.			
Funcionamento, composição e atribuição dos órgãos colegiados.			
Uso da gestão e processo decisório em relação às finalidades educativas.			
Uso da gestão estratégica para antecipar problemas e soluções.			
Modos de participação dos agentes na gestão (consensual, normativa, burocrática).			
Investimento na comunicação e circulação da informação (privativa da gestão central ou fluida em todos os níveis).			

<b>06.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas preconizadas em documentos oficiais.	Quando a organização e a 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 no processo decisório guardam coerência com o PDI.
Gestão institucional (considerar as especificidades da gestão de cursos a distância, quando for o caso).	Quando a gestão institucional se pauta em princípios de qualidade, e resulta de diretrizes de ações.
Funcionamento, representação e autonomia dos conselhos superiores.	Quando o funcionamento e a representatividade dos conselhos superiores cumprem os dispositivos regimentais e estatutários.
Funcionamento, representação e autonomia dos colegiados de cursos.	Quando o funcionamento e a representatividade nos colegiados de cursos, ou equivalentes, cumprem os dispositivos regimentais e estatutários.

<b>06.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Atas dos órgãos colegiados.			
Regulamentos internos, normas acadêmicas, regimentos e estatutos da IES.			
Funcionamento do sistema de registro acadêmico.			
Funcionamento do sistema e recursos de informação.			
Mecanismos de controle de normas acadêmicas.			
Organograma, funcionograma e personograma.			

**DIM 07 – Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, bibliotecas, recursos de informação e comunicação.**

**07.1 ANÁLISES**

<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
A quantidade de laboratórios é adequada para as necessidades da IES em relação aos cursos e à quantidade de estudantes?	
O espaço é suficiente para que os estudantes desempenhem a contento as atividades programadas?	
Qual o nível de funcionalidade dos laboratórios, bibliotecas, oficinas, espaços experimentais?	
Qual o estado de conservação dos laboratórios e bibliotecas e quais as carências mais relevantes?	
A quantidade de equipamentos dos laboratórios é suficiente? A qualidade e a variedade (atualidade e estado de conservação) são satisfatórias?	
Quais são as condições dos laboratórios e bibliotecas quanto a iluminação, refrigeração, acústica, ventilação, mobiliário e limpeza?	
A quantidade de postos nas bibliotecas e salas de leitura é adequada às necessidades dos usuários?	
Os horários e o calendário das bibliotecas e dos laboratórios atendem às necessidades dos estudantes nos turnos ofertados pela IES (matutino, vespertino e noturno)?	
A quantidade equipamentos das bibliotecas é suficiente? A qualidade (atualidade e estado de conservação) é satisfatória?	
A organização dos materiais e o volume de consultas e empréstimos são adequados? Sua gestão é informatizada?	
Qual é a disponibilidade dos materiais em relação à demanda?	

Qual é a disponibilidade da bibliografia obrigatória ou recomendada em relação à demanda?	
Qual o grau de satisfação dos usuários com relação ao sistema de acesso aos materiais e a sua consulta?	
Qual é a satisfação dos estudantes com relação aos laboratórios e às bibliotecas da IES?	
Há procedimentos claros para adquirir, manter, revisar e atualizar as instalações e recursos necessários?	
São suficientes a infraestrutura, as instalações e os recursos educativos?	
A IES possui, em seu quadro de pessoal, técnico-administrativos necessários e suficientes para o uso e manutenção das instalações, infraestrutura e operacionalização dos serviços das bibliotecas, laboratórios e salas de aula?	
As instalações são adequadas e adaptadas para os estudantes com necessidades especiais?	
Há locais de convívio disponíveis para os discentes, docentes, técnico-administrativos e gestores?	
Há coerência entre as bibliotecas, laboratórios, equipamentos de informática e as práticas pedagógicas dos docentes?	

<b>07.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Adequação da infraestrutura da IES (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, áreas de lazer, transporte, hospitais, equipamentos de informática, rede de informações) em função das atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão.			
Políticas institucionais de conservação, atualização, segurança e de estímulo à utilização dos meios em função dos fins.			
Utilização da infraestrutura no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.			

<b>07.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência entre a infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, bibliotecas, recursos de informação e comunicação com o estabelecido em documentos oficiais.	Quando a infraestrutura física da IES, especialmente a de ensino e pesquisa, bibliotecas, recursos de informação e comunicação, guarda coerência com aquela especificada no PDI.
Instalações gerais.	Quando há instalações gerais para o ensino, para a pesquisa (quando for o caso), para a prática de esportes, atividades culturais e de lazer, espaços de convivência, e para laboratórios didáticos e de pesquisa em quantidade e qualidade adequadas.
Instalações gerais nos polos para educação a distância (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).	Quando há, nos polos para educação a distância, instalações gerais para o ensino e para a pesquisa (quando for o caso), incluindo laboratórios, em quantidade e qualidade adequadas.
Biblioteca: acervo, serviços e espaço físico.	Quando podem ser verificadas ações adequadas de atualização e ampliação do acervo bibliográfico e dos serviços das bibliotecas.
Bibliotecas dos polos para educação a distância: acervo, serviços e espaço físico (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).	Quando podem ser verificadas ações adequadas de atualização e ampliação do acervo bibliográfico e dos serviços das bibliotecas.



<b>07.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Número de salas de aula.			
Número de instalações administrativas.			
Número e condições das salas de docentes.			
Número e condições das salas de reunião.			
Número e condições dos gabinetes de trabalho.			
Número e condições das salas de conferência e auditórios.			
Número e condições das instalações sanitárias.			
Existência de áreas de convivência.			
Acessos para portadores de necessidades especiais.			
Número de equipamentos (informática, laboratórios, apoio administrativo).			
Número de bibliotecas (central e setoriais).			
Acesso a bases de dados e bibliotecas virtuais.			
Número de livros, periódicos e títulos em geral.			
Número e condições de laboratórios de informática.			
Número de equipamentos de informática e condições de uso e acesso pelos estudantes.			
Número e condições de laboratórios específicos.			
Descrição do plano de segurança, proteção de riscos e proteção ambiental.			
Questionários de satisfação dos usuários sobre as instalações em geral e especialmente sobre as bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.			

**DIM 08 – Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.**

<b>08.1 ANÁLISES</b>	
<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
Há um planejamento dos projetos e atividades da IES com base no PDI? Como funciona?	
O planejamento incorpora ações para a melhoria contínua? Há relação entre a autoavaliação e o planejamento?	
Quais são os mecanismos para a realização dessas ações?	
Havia avaliação institucional antes da implantação do Sinaes? Desde quando? Com quais resultados? Como era organizada?	
Há consenso sobre os objetivos do processo de autoavaliação?	
Houve acordo sobre a metodologia utilizada e os objetivos a atender? Como ocorreu?	
Houve, no decorrer do processo de autoavaliação, as condições necessárias para uma avaliação efetiva?	
Houve participação suficiente para assegurar o comprometimento e a apropriação dos resultados da autoavaliação da maior parte da comunidade?	
Foi possível colher e sistematizar as informações importantes disponíveis na IES por ocasião da autoavaliação?	
Foi necessário gerar informação adicional? Por quê?	
O processo de autoavaliação possibilitou a manifestação de juízos críticos sobre a IES?	
O relatório de autoavaliação conseguiu comunicar adequadamente as conclusões do processo de avaliação interna?	

Houve discussão dos resultados, dos relatórios, com a comunidade?	
Houve ações e mudanças imediatas resultantes do processo de autoavaliação?	
Foram incluídas modificações no planejamento de futuras atividades?	
Que questões foram mantidas e quais mudaram para assegurar a continuidade do processo de autoavaliação no âmbito do Sinaes?	
Houve divulgação interna do processo e dos resultados da autoavaliação?	
A IES utiliza tecnologias e recursos para avaliação e planejamento, como cenários, indicadores de gestão, sistemas de apoio à decisão, sistemas de informações? Quais?	

<b>08.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Adequação e efetividade do PDI à IES e sua relação com o Projeto Pedagógico Institucional e com os Projetos Pedagógicos dos Cursos.			
Procedimentos de avaliação e planejamento institucionais, especialmente, mas não exclusivamente, das atividades educativas.			
Utilização de tecnologias e recursos para avaliação e planejamento, como cenários, indicadores de gestão, sistemas de apoio à decisão, sistemas de informação.			

<b>08.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência do planejamento e da avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, com o estabelecido em documentos oficiais.	Quando o planejamento e a avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional da IES, guardam coerência com o especificado no PDI.
Autoavaliação institucional.	Quando a Comissão Própria de Avaliação está implantada e funciona adequadamente, há efetiva participação da comunidade interna (professores, estudantes e técnico-administrativos) e externa nos processos de autoavaliação institucional, e há divulgação das análises e dos resultados das avaliações, ficando as informações correspondentes acessíveis à comunidade acadêmica.
Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações.	Quando a IES implementa adequadamente ações acadêmico-administrativas embasadas nos resultados da autoavaliação e das avaliações externas.

<b>08.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).			
Projeto Pedagógico Institucional (PPI).			
Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).			
Relatórios parciais de autoavaliação.			
Relatório final de autoavaliação.			
Ações decorrentes das conclusões da autoavaliação.			
Número de eventos e seminários de difusão dos processos de autoavaliação.			
Tecnologias e recursos para avaliação e planejamento, como cenários, indicadores de gestão, sistemas de apoio à decisão, sistemas de informações.			

<b>DIM 09 – Políticas de atendimento aos estudantes.</b>
--

<b>09.1 ANÁLISES</b>
----------------------

<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
Os critérios de admissão são conhecidos, discutidos e divulgados? Como são construídos?	
Há mecanismos de apoio acadêmico, compensação e orientação para os estudantes com dificuldades acadêmicas e pessoais?	
São regulamentados os direitos e deveres dos estudantes? Como?	
Há mecanismos que possibilitam comprovar se foram alcançados os objetivos dos planos de estudo? Como funcionam?	
Há mecanismos para incorporar novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Como funcionam?	
Vêm sendo desenvolvidos indicadores para medir os resultados obtidos pelos estudantes? Quais? Como têm evoluído nos últimos cinco anos? Os resultados são empregados na revisão e organização dos processos de ensino-aprendizagem?	
Quais as condições da IES quanto aos procedimentos burocráticos de interesse do estudante (matrículas, inscrições, transferências, horários)?	
Quais os aspectos positivos e quais os aspectos negativos detectados no tocante às políticas de atendimento ao estudante?	
Quais as dificuldades? Há um plano para superar as dificuldades enfrentadas?	
Há instâncias que forneçam bolsas de ensino, pesquisa e extensão? Quais? Informar a quantidade de bolsas e tipos.	
Há instâncias que favoreçam a participação dos estudantes em eventos? Há programas de mobilidade	

e intercâmbio? São embasados em normas e critérios para sua concessão? Quais são elas?	
Há políticas claras de incentivo à participação dos estudantes em projetos em articulação com os docentes? Quais?	
Há políticas de incentivo para a criação de empresas juniores ou incubadoras?	
Há políticas de incentivo a estágios e intercâmbios com instituições e estudantes do exterior?	
Há programas e práticas de iniciação à ciência e de formação inicial de futuros pesquisadores?	
Há mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais?	
Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?	
Há mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da IES? Quais?	
A opinião dos empregadores dos egressos é utilizada para revisar o plano e os programas? Como ocorre isso?	
Há atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?	
Há participação dos egressos nos macroprocessos de avaliação e de planejamento do desenvolvimento institucional da IES? Como?	
Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições têm trazido ao desenvolvimento institucional da IES?	



<b>09.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência) e sua relação com as políticas públicas e com o contexto social.			
Políticas de participação dos estudantes em atividades de ensino (estágios, tutoria), iniciação científica, extensão, avaliação e planejamento institucional, atividades de intercâmbio estudantil.			
Mecanismos ou sistemáticas de estudos e análises dos dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, relação professor/estudante e outros estudos voltados para a melhoria das atividades educativas.			
Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.			
Inserção profissional dos egressos.			
Participação dos egressos nos macroprocessos de avaliação e de planejamento do desenvolvimento institucional da IES.			

<b>09.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais.	Quando as políticas de atendimento aos discentes da IES guardam coerência com aquelas especificadas no PDI.
Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos.	Quando os programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes, de realização de atividades científicas, técnicas, esportivas e culturais, e de divulgação da sua produção são implementados e acompanhados.
Condições institucionais de atendimento ao discente.	Quando se verifica a adequação das políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência) praticadas pela IES e há adequada relação com as políticas públicas e com o contexto social.
Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.	Quando há mecanismos adequados para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, para saber o índice de ocupação entre eles, para estabelecer relação entre a ocupação e a formação profissional recebida. Além disso, a opinião dos empregadores dos egressos é utilizada para revisar o plano e os programas e há atividades de atualização e formação continuada para os egressos.

<b>09.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Pesquisas ou estudos sobre os egressos e/ou seus empregadores.			
Dados sobre a ocupação dos egressos.			
Evidências de atividades de formação continuada para os egressos.			
Número de Candidatos.			
Número de ingressantes.			
Número médio de estudantes matriculados por curso.			
Número de estudantes com bolsa.			
Número médio de estudantes por turma.			
Número de bolsas e estímulos concedidos.			
Número de intercâmbios realizados.			
Número de eventos realizados.			
Número de participações em eventos.			
Número de trabalhos de estudantes publicados.			
Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).			
Grau de Participação Estudantil (GPE).			
Tempo médio de conclusão do curso.			
Relação número de estudantes em tempo integral / número de professores.			
Relação número de estudantes em tempo integral / Número de técnico-administrativos			

**DIM 10 – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.**

<b>10.1 ANÁLISES</b>	
<b>Questão</b>	<b>Descrição e Justificativa</b>
No PDI, há relação entre a proposta de desenvolvimento da IES e o seu orçamento?	
Há compatibilidade entre cursos ofertados e as verbas e os recursos disponíveis?	
As obrigações trabalhistas vêm sendo cumpridas?	
Os salários dos docentes e dos técnico-administrativos vêm sendo pagos regularmente? Estão ocorrendo atrasos? Há quanto tempo os salários vêm sendo pagos com atraso? As multas decorrentes de atrasos vêm sendo corrigidas e pagas? Houve necessidade de acordo com sindicato para viabilização desses pagamentos?	
Os equipamentos necessários para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional são atualizados em quantidade e em qualidade?	
Há uma política de espaço físico para atualização e adequação das instalações às demandas da IES?	
O orçamento inclui verba para capacitação de docentes, técnico-administrativos e gestores?	
Há controle entre as despesas efetivas e as despesas correntes, de capital e de investimento (controle da execução orçamentária)?	

<b>10.2 PLANEJAMENTO</b>			
<b>Item</b>	<b>Projeto/Atividade</b>	<b>Responsável</b>	<b>Cronograma</b>
Sustentabilidade financeira da IES e políticas de captação e alocação de recursos.			
Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.			

<b>10.3 AVALIAÇÃO</b>	
<b>Item</b>	<b>Conceito Referencial Mínimo de Qualidade</b>
Coerência da sustentabilidade financeira apresentada pela IES com o estabelecido em documentos oficiais.	Quando a sustentabilidade financeira da IES guarda coerência com o especificado no PDI.
Sustentabilidade financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.	Quando se verifica a adequação entre a proposta de desenvolvimento da IES, incluindo-se a captação de recursos, o orçamento previsto, a compatibilidade entre cursos ofertados e as verbas e os recursos disponíveis, e há controle entre as despesas efetivas e as despesas correntes, de capital e de investimento.
Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.	Quando há políticas de aquisição de equipamentos e de expansão e/ou conservação do espaço físico necessárias à adequada implementação dos programas de ensino, pesquisa e extensão.

<b>10.4 EVIDÊNCIAS</b>			
<b>Item</b>	<b>Responsável</b>	<b>Fonte</b>	<b>Prazo</b>
Planilha de sustentabilidade financeira da IES incluída no PDI (vide exemplos a seguir).			
Planilha de gastos com processos e multas (trabalhistas e outras).			
Folha de pagamento dos docentes e dos técnico-administrativos (últimos 6 meses).			
Planilha de liberação de verbas para capacitação de docentes e técnico-administrativos.			
Planilha de liberação de verbas para ajuda de custo para participação de discentes em eventos.			
Planilha de contratação de pessoal docente.			
Planilha de contratação de pessoal técnico-administrativo.			
Tabela de cursos ofertados (graduação, pós-graduação, sequenciais e a distância) pela IES e seus respectivos quantitativos de estudantes e professores ativos, bem como os valores de seus custos e mensalidades.			
Relação número de estudantes em tempo integral / número de técnico-administrativos.			
Relação orçamento/gastos (semestral e anual).			
Relação ingressantes/concluintes.			
Relação docentes em capacitação / docentes capacitados (em nível de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado).			
Relação do corpo técnico-administrativo em capacitação / capacitados (em nível de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado).			

**SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA DA IES****TOTALIZAÇÃO GERAL**

<b>ANO</b>	<b>RECEITAS</b>	<b>DESPEASAS</b>	<b>RESULTADOS</b>
1			
2			
3			
4			
5			



**SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA DA IES****Demonstrativo Financeiro Ano X**

<b>RECEITAS</b>	<b>TOTAL (R\$)</b>
Anuidade/Mensalidade (+)	
Bolsas(-)	
Diversos(+)	
Financiamentos(+)	
Inadimplência(-)	
Serviços(+)	
Taxas(+)	
<b>SUBTOTAL</b>	

<b>DESPESAS</b>	<b>TOTAIS (R\$)</b>
Acervo Bibliográfico(-)	
Aluguel(-)	
Despesas Administrativas(-)	
Encargos(-)	
Equipamentos(-)	
Eventos(-)	
Investimento (compra de imóvel)(-)	
Manutenção(-)	
Mobiliário(-)	
Pagamento de Pessoal Administrativo(-)	
Pagamento de Professores(-)	
Pesquisa e Extensão(-)	
Treinamento(-)	
<b>SUBTOTAL</b>	
<b>RESULTADO (RECEITAS – DESPESAS)</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos instrumentos de avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Anexo 2).

## **ANEXOS**

ANEXO 1 - Lei nº 9.394, de 20/12/1996 .....	587
ANEXO 2 - Lei nº 10.861, de 14/04/2004 .....	598
ANEXO 3 – Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006 .....	604
ANEXO 4 – A Universidade brasileira e sua missão .....	627

## ANEXO 1 - Lei nº 9.394, de 20/12/1996

Extrato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, com destaques sobre Educação Superior e Avaliação.



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

[Vide Adin 3324-7, de 2005](#)

[Vide Decreto nº 3.860, de 2001](#)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[Vide Lei nº 12.061, de 2009](#)

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

#### TÍTULO I

##### Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- ~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~
- II - universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. [\(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008\).](#)

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

**II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;**

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

## TÍTULO IV

### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [\(Regulamento\)](#)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [\(Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009\)](#)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:



I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005\)](#)~~

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009\)](#)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

[...]

## CAPÍTULO IV

### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\)](#).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. [\(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006\)](#)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. [\(Regulamento\)](#)

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. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. [\(Regulamento\)](#)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. ([Regulamento](#))

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: ([Regulamento](#))

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. ([Regulamento](#))

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; ([Regulamento](#))

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. ([Regulamento](#))

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. ([Regulamento](#))

[...]

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
**Paulo Renato Souza**

**ANEXO 2 - Lei nº 10.861, de 14/04/2004****Diário Oficial**

República Federativa do Brasil

Imprensa Nacional - Brasília-DF

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

**Atos do Poder Legislativo**

Lei Federal n.º 10.861, de 14 de abril de 2004

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:

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

### Atos do Poder Legislativo

- 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 - infra-estrutura 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 autoavaliação 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.

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

## Atos do Poder Legislativo

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;

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

### Atos do Poder Legislativo

- 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 discente 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.

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

## Atos do Poder Legislativo

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;

N.º 72 Brasília -DF, Seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004

## Atos do Poder Legislativo

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; 183o da Independência e 116o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Tarso Genro*

**ANEXO 3 – Decreto Federal nº 5.773, de 09/05/2006****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.**

[Texto compilado](#)

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 PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e,

**DECRETA:**

**CAPÍTULO I****DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO**

Art. 1º Este Decreto 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.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na estrutura regimental do Ministério da Educação e do INEP, bem como nas demais normas aplicáveis.

Art. 4º Ao Ministro de Estado da Educação, como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, compete, no que respeita às funções disciplinadas por este Decreto:

I - homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior;

II - homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP;

III - homologar os pareceres da CONAES;

IV - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovadas pelo CNE; e

V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação.

§ 1º No âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenharão as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância, na execução de suas respectivas competências.

§ 2º À Secretaria de Educação Superior compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e sequenciais;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e sequenciais, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - exercer a supervisão de instituições de educação superior e de cursos de graduação, exceto tecnológicos, e sequenciais;

VII - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61; e

VIII - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 3º À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior tecnológica, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior tecnológica;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - elaborar catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia;

VII - apreciar pedidos de inclusão e propor ao CNE a exclusão de denominações de cursos superiores de tecnologia do catálogo de que trata o inciso VI;

VIII - exercer a supervisão de instituições de educação superior tecnológica e de cursos superiores de tecnologia;

IX - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61; e

X - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

~~I - exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;~~

~~— II - exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;~~

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

~~V - exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação.~~

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 6º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao CNE:

I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministro de Estado da Educação;

II - deliberar, com base no parecer da Secretaria competente, observado o disposto no art. 4º, inciso I, sobre pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e específico para a oferta de cursos de educação superior a distância;

III - recomendar, por sua Câmara de Educação Superior, providências das Secretarias, entre as quais a celebração de protocolo de compromisso, quando não satisfeito o padrão de qualidade específico para credenciamento e credenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;

IV - deliberar sobre as diretrizes propostas pelas Secretarias para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, elaborados pelo INEP;

VI - deliberar, por sua Câmara de Educação Superior, sobre a exclusão de denominação de curso superior de tecnologia do catálogo de que trata o art. 5º, § 3º, inciso VII;

VII - aplicar as penalidades previstas no Capítulo IV deste Decreto;

VIII - julgar recursos, nas hipóteses previstas neste Decreto;

IX - analisar questões relativas à aplicação da legislação da educação superior; e

X - orientar sobre os casos omissos na aplicação deste Decreto, ouvido o órgão de consultoria jurídica do Ministério da Educação.

Art. 7º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao INEP:

I - realizar visitas para avaliação in loco nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais;

II - realizar as diligências necessárias à verificação das condições de funcionamento de instituições e cursos, como subsídio para o parecer da Secretaria competente, quando solicitado;

III - realizar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes;

IV - elaborar os instrumentos de avaliação conforme as diretrizes da CONAES;

V - elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes do CNE e das Secretarias, conforme o caso; e

VI - constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES.

Art. 8º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete à CONAES:

I - coordenar e supervisionar o SINAES;

II - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições;

III - estabelecer diretrizes para a constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados;

IV - aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

V - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos para aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - avaliar anualmente as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes do SINAES;

VII - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

VIII - ter acesso a dados, processos e resultados da avaliação; e

IX - submeter anualmente, para fins de publicação pelo Ministério da Educação, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES.

## CAPÍTULO II

### DA REGULAÇÃO

#### Seção I

##### Dos Atos Autorizativos

Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 10. O funcionamento de instituição de educação superior e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, nos termos deste Decreto.

§ 1º São modalidades de atos autorizativos os atos administrativos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações.

§ 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados em matéria de educação superior.

§ 3º 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, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#).



§ 4º Qualquer modificação na forma de atuação dos agentes da educação superior após a expedição do ato autorizativo, relativa à mantenedora, à abrangência geográfica das atividades, habilitações, vagas, endereço de oferta dos cursos ou qualquer outro elemento relevante para o exercício das funções educacionais, depende de modificação do ato autorizativo originário, que se processará na forma de pedido de aditamento.

§ 5º Havendo divergência entre o ato autorizativo e qualquer documento de instrução do processo, prevalecerá o ato autorizativo.

§ 6º Os prazos contam-se da publicação do ato autorizativo.

~~§ 7º Os atos autorizativos são válidos até sessenta dias após a comunicação do resultado da avaliação pelo INEP, observado o disposto no art. 70.~~

§ 7º Os atos autorizativos são válidos até o ciclo avaliativo seguinte. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 8º O protocolo do pedido de credenciamento de instituição de educação superior, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso superior prorroga a validade do ato autorizativo pelo prazo máximo de um ano.

§ 9º Todos os processos administrativos previstos neste Decreto observarão o disposto na [Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.](#)

§ 10. Os pedidos de ato autorizativo serão decididos tendo por base o relatório de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria em sua atividade instrutória. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 11. O funcionamento de instituição de educação superior ou a oferta de curso superior sem o devido ato autorizativo configura irregularidade administrativa, nos termos deste Decreto, sem prejuízo dos efeitos da legislação civil e penal.

§ 1º Na ausência de qualquer dos atos autorizativos exigidos nos termos deste Decreto, fica vedada a admissão de novos estudantes pela instituição, aplicando-se as medidas punitivas e reparatórias cabíveis.

~~§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigível, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no parágrafo único do art. 68.~~

§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1º do art. 68. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.861, de 2009\)](#)

§ 3º O Ministério da Educação determinará, motivadamente, como medida cautelar, a suspensão preventiva da admissão de novos alunos em cursos e instituições irregulares, visando evitar prejuízo a novos alunos.

§ 4º Na hipótese do § 3º, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias, sem efeito suspensivo.

## Seção II

### Do Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior

## Subseção I

## Das Disposições Gerais

Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

Art. 13. O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2º O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

§ 3º O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei.

§ 4º O primeiro credenciamento terá prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para universidades.

Art. 14. São fases do processo de credenciamento:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto nos arts. 15 e 16;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP;

IV - parecer da Secretaria competente;

V - deliberação pelo CNE; e

VI - homologação do parecer do CNE pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 15. O pedido de credenciamento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora:

a) atos constitutivos, devidamente registrados no órgão competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica, na forma da legislação civil;

b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ/MF;

c) comprovante de inscrição nos cadastros de contribuintes estadual e municipal, quando for o caso;

d) certidões de regularidade fiscal perante as Fazendas Federal, Estadual e Municipal;

e) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS;

f) demonstração de patrimônio para manter a instituição;

g) para as entidades sem fins lucrativos, demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes e, em caso de encerramento de suas atividades, destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente; e

h) para as entidades com fins lucrativos, apresentação de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes;

II - da instituição de educação superior:

a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na [Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004](#);

b) plano de desenvolvimento institucional;

c) regimento ou estatuto; e

d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um.

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Art. 17. A Secretaria de Educação Superior ou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1º A Secretaria competente procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido.

§ 2º A Secretaria, após análise documental, encaminhará o processo ao INEP para avaliação in loco.

§ 3º A Secretaria poderá realizar as diligências necessárias à completa instrução do processo, visando subsidiar a deliberação final das autoridades competentes.

~~§ 4º A Secretaria solicitará parecer da Secretaria de Educação a Distância, quando for o caso, e, ao final, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP, emitirá parecer.~~

§ 4º A Secretaria competente emitirá parecer, ao final da instrução, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP e considerando o conjunto de elementos que compõem o processo. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 18. O processo será encaminhado ao CNE, para deliberação, em ato único, motivadamente, sobre a conformidade do estatuto ou do regimento com a legislação aplicável, a regularidade da instrução e o mérito do pedido.

Parágrafo único. Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

~~Art. 19. O processo será restituído à Secretaria competente, que o encaminhará ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE.~~

Art. 19. O processo será restituído ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Parágrafo único. O Ministro de Estado da Educação poderá restituir o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

## Subseção II

### Do Recredenciamento

Art. 20. A instituição deverá protocolar pedido de credenciamento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

Parágrafo único. O processo de credenciamento observará as disposições processuais referentes ao pedido de credenciamento, no que couber.

Art. 21. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior deve ser instruído com os seguintes documentos:

I - quanto à mantenedora, os documentos referidos no art. 15, inciso I; e

II - quanto à instituição de educação superior, a atualização do plano de desenvolvimento institucional, do regimento ou estatuto e das informações relativas ao corpo dirigente, com destaque para as alterações ocorridas após o credenciamento.

Art. 22. O deferimento do pedido de credenciamento é condicionado à demonstração do funcionamento regular da instituição e terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

§ 1º A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 2º Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 23. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61 deste Decreto.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo, na forma do art. 63, inciso II, ficando suspensa a tramitação do pedido de credenciamento até o encerramento do processo.

## Subseção III

### Do Credenciamento de Curso ou Campus Fora de Sede

~~Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de curso ou campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento, desde que no mesmo Estado.~~

~~§ 1º O curso ou campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia.~~

~~§ 2º O pedido de credenciamento de curso ou campus fora de sede se processará como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.~~

### Subseção III

(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

#### Do Credenciamento de Campus Fora de Sede

Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º O campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede processar-se-á como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º É vedada a oferta de curso em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do campus fora de sede e autorização específica do curso, na forma deste Decreto. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

### Subseção IV

#### Da Transferência de Manutença

Art. 25. A alteração da manança de qualquer instituição de educação superior deve ser submetida ao Ministério da Educação.

~~§ 1º O novo mantenedor deve apresentar os documentos referidos no art. 15, inciso I, deste Decreto.~~

§ 1º O novo mantenedor deve apresentar os documentos referidos no art. 15, inciso I, além do instrumento jurídico que dá base à transferência de manança. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O pedido tramitará na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou recredenciamento da instituição, sujeitando-se a deliberação específica das autoridades competentes.

§ 3º É vedada a transferência de cursos ou programas entre mantenedoras.

§ 4º Não se admitirá a transferência de manança em favor de postulante que, diretamente ou por qualquer entidade mantida, tenha recebido penalidades, em matéria de educação superior, perante o sistema federal de ensino, nos últimos cinco anos.

§ 5º No exercício da atividade instrutória, poderá a Secretaria solicitar a apresentação de documentos que informem sobre as condições econômicas da entidade que cede a manança, tais como certidões de regularidade fiscal e outros, visando obter informações circunstanciadas sobre as condições de autofinanciamento da instituição, nos termos do art. 7º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 1996, no intuito de preservar a atividade educacional e o interesse dos estudantes. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

### Subseção V

#### Do Credenciamento Específico para Oferta de Educação a Distância

Art. 26. A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria.

§ 1º O pedido observará os requisitos pertinentes ao credenciamento de instituições e será instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância.

§ 2º O pedido de credenciamento de instituição de educação superior para a oferta de educação a distância deve ser instruído com o comprovante do recolhimento da taxa de avaliação in loco e documentos referidos em regulamentação específica.

§ 3º Aplicam-se, no que couber, as disposições que regem o credenciamento e o recredenciamento de instituições de educação superior.

### Seção III

#### Da Autorização, do Reconhecimento e da Renovação de Reconhecimento de Curso Superior

#### Subseção I

#### Da Autorização

Art. 27. A oferta de cursos superiores em faculdade ou instituição equiparada, nos termos deste Decreto, depende de autorização do Ministério da Educação.

§ 1º O disposto nesta Subseção aplica-se aos cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º Os cursos e programas oferecidos por instituições de pesquisa científica e tecnológica submetem-se ao disposto neste Decreto.

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

§ 1º Aplica-se o disposto no caput a novas turmas, cursos congêneres e toda alteração que importe aumento no número de estudantes da instituição ou modificação das condições constantes do ato de credenciamento.

~~§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.~~

§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 5.840 de 2006\)](#)

§ 3º O prazo para a manifestação prevista no § 2º é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

Art. 29. São fases do processo de autorização:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto no art. 30 deste Decreto;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP; e

IV - decisão da Secretaria competente.

Art. 30. O pedido de autorização de curso deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, informando número de alunos, turnos, programa do curso e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, informando-se a respectiva titulação, carga horária e regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

Art. 31. A Secretaria competente receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1º A Secretaria realizará a análise documental, as diligências necessárias à completa instrução do processo e o encaminhará ao INEP para avaliação in loco.

§ 2º A Secretaria solicitará parecer da Secretaria de Educação a Distância, quando for o caso.

§ 3º A Secretaria oficiará o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou o Conselho Nacional de Saúde, nas hipóteses do art. 28.

§ 4º A Secretaria procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP, e ao final decidirá o pedido.

Art. 32. O Secretário competente poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:

I - deferir o pedido de autorização de curso;

II - deferir o pedido de autorização de curso, em caráter experimental, nos termos do [art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#); ou

III - indeferir, motivadamente, o pedido de autorização de curso.

Art. 33. Da decisão do Secretário, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.



## Do Reconhecimento

Art. 34. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas.

Parágrafo único. O reconhecimento de curso na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

~~Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso decorrido pelo menos um ano do início do curso e até a metade do prazo para sua conclusão.~~

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. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 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.

§ 2º Os cursos autorizados nos termos deste Decreto ficam dispensados do cumprimento dos incisos II e IV, devendo apresentar apenas os elementos de atualização dos documentos juntados por ocasião da autorização.

§ 3º A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 4º Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 36. O reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

~~Parágrafo único. O prazo para a manifestação prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.~~

§ 1º O prazo para manifestação prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por igual período. [\(Renumerado do parágrafo único pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º Nos processos de reconhecimento dos cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 37. No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias.

§ 1º Decorrido o prazo fixado no caput, a Secretaria abrirá prazo para manifestação do requerente, por trinta dias.

§ 2º Instruído o processo, a Secretaria examinará os documentos e decidirá o pedido.

Art. 38. O deferimento do pedido de reconhecimento terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

Art. 39. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma do arts. 60 e 61.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo de cassação de autorização de funcionamento na forma do art. 63, inciso II.

Art. 40. Da decisão, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.

### Subseção III

#### Da Renovação de Reconhecimento

Art. 41. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

§ 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.

§ 3º A renovação do reconhecimento de cursos de graduação, incluídos os de tecnologia, de uma mesma instituição deverá ser realizada de forma integrada e concomitante.

### ~~Subseção IV~~

#### ~~Do Reconhecimento e da Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia~~

---

~~Art. 42. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.~~

### Subseção IV

[\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Da Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia

Art. 42. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base o catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 43. A inclusão no catálogo de denominação de curso superior de tecnologia com o respectivo perfil profissional dar-se-á pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de ofício ou a requerimento da instituição.

§ 1º O pedido será instruído com os elementos que demonstrem a consistência da área técnica definida, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

§ 2º O CNE, mediante proposta fundamentada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, deliberará sobre a exclusão de denominação de curso do catálogo.

~~Art. 44. O Secretário, nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:-~~

Art. 44. O Secretário, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional: ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

I - deferir o pedido, com base no catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

II - deferir o pedido, determinando a inclusão da denominação do curso no catálogo;

III - deferir o pedido, mantido o caráter experimental do curso;

IV - deferir o pedido exclusivamente para fins de registro de diploma, vedada a admissão de novos alunos;  
ou

V - indeferir o pedido, motivadamente.

~~Parágrafo único. Aplicam-se ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia as disposições previstas nas Subseções II e III.-~~

Parágrafo único. Aplicam-se à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia as disposições previstas nas Subseções II e III. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

### CAPÍTULO III

#### DA SUPERVISÃO

Art. 45. A Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância exercerão as atividades de supervisão relativas, respectivamente, aos cursos de graduação e sequenciais, aos cursos superiores de tecnologia e aos cursos na modalidade de educação a distância.

§ 1º A Secretaria ou órgão de supervisão competente poderá, no exercício de sua atividade de supervisão, nos limites da lei, determinar a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria.

§ 2º Os atos de supervisão do Poder Público buscarão resguardar os interesses dos envolvidos, bem como preservar as atividades em andamento.

Art. 46. Os alunos, professores e o pessoal técnico-administrativo, por meio dos respectivos órgãos representativos, poderão representar aos órgãos de supervisão, de modo circunstanciado, quando verificarem irregularidades no funcionamento de instituição ou curso superior.

§ 1º A representação deverá conter a qualificação do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados e a documentação pertinente, bem como os demais elementos relevantes para o esclarecimento do seu objeto.

§ 2º A representação será recebida, numerada e autuada pela Secretaria competente e em seguida submetida à apreciação do Secretário.

§ 3º O processo administrativo poderá ser instaurado de ofício, quando a Secretaria competente tiver ciência de irregularidade que lhe caiba sanar e punir.

Art. 47. A Secretaria dará ciência da representação à instituição, que poderá, em dez dias, manifestar-se previamente pela insubsistência da representação ou requerer a concessão de prazo para saneamento de deficiências, nos termos do art. 46, § 1º, da Lei nº 9.394, de 1996, sem prejuízo da defesa de que trata o art. 51.

§ 1º Em vista da manifestação da instituição, o Secretário decidirá pela admissibilidade da representação, instaurando processo administrativo ou concedendo prazo para saneamento de deficiências.

§ 2º Não admitida a representação, o Secretário arquivará o processo.

Art. 48. Na hipótese da determinação de saneamento de deficiências, o Secretário exarará despacho, devidamente motivado, especificando as deficiências identificadas, bem como as providências para sua correção efetiva, em prazo fixado.

§ 1º A instituição poderá impugnar, em dez dias, as medidas determinadas ou o prazo fixado.

§ 2º O Secretário apreciará a impugnação e decidirá pela manutenção das providências de saneamento e do prazo ou pela adaptação das providências e do respectivo prazo, não cabendo novo recurso dessa decisão.

§ 3º O prazo para saneamento de deficiências não poderá ser superior a doze meses, contados do despacho referido no caput.

§ 4º Na vigência de prazo para saneamento de deficiências, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 49. Esgotado o prazo para saneamento de deficiências, a Secretaria competente poderá realizar verificação in loco, visando comprovar o efetivo saneamento das deficiências.

Parágrafo único. O Secretário apreciará os elementos do processo e decidirá sobre o saneamento das deficiências.

Art. 50. Não saneadas as deficiências ou admitida de imediato a representação, será instaurado processo administrativo para aplicação de penalidades, mediante portaria do Secretário, da qual constarão:

I - identificação da instituição e de sua mantenedora;

II - resumo dos fatos objeto das apurações, e, quando for o caso, das razões de representação;

III - informação sobre a concessão de prazo para saneamento de deficiências e as condições de seu descumprimento ou cumprimento insuficiente;

IV - outras informações pertinentes;

V - consignação da penalidade aplicável; e

VI - determinação de notificação do representado.

§ 1º O processo será conduzido por autoridade especialmente designada, integrante da Secretaria competente para a supervisão, que realizará as diligências necessárias à instrução.

§ 2º Não será deferido novo prazo para saneamento de deficiências no curso do processo administrativo.

Art. 51. O representado será notificado por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de quinze dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

Art. 52. Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e proferirá decisão, devidamente motivada, arquivando o processo ou aplicando uma das seguintes penalidades previstas no [art. 46, § 1º, da Lei nº 9.394, de 1996](#):

I - desativação de cursos e habilitações;

II - intervenção;

III - suspensão temporária de prerrogativas da autonomia; ou

IV - descredenciamento.

Art. 53. Da decisão do Secretário caberá recurso ao CNE, em trinta dias.

Parágrafo único. A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 54. A decisão de desativação de cursos e habilitações implicará a cessação imediata do funcionamento do curso ou habilitação, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

Art. 55. A decisão de intervenção será implementada por despacho do Secretário, que nomeará o interventor e estabelecerá a duração e as condições da intervenção.

Art. 56. A decisão de suspensão temporária de prerrogativas da autonomia definirá o prazo de suspensão e as prerrogativas suspensas, dentre aquelas previstas nos [incisos I a X do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996](#), constando obrigatoriamente as dos incisos I e IV daquele artigo.

Parágrafo único. O prazo de suspensão será, no mínimo, o dobro do prazo concedido para saneamento das deficiências.

Art. 57. A decisão de descredenciamento da instituição implicará a cessação imediata do funcionamento da instituição, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

## CAPÍTULO IV

### DA AVALIAÇÃO

Art. 58. A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável.

§ 1º O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional:

I - avaliação interna das instituições de educação superior;

II - avaliação externa das instituições de educação superior;

III - avaliação dos cursos de graduação; e

IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação.

§ 2º Os processos de avaliação obedecerão ao disposto no [art. 2º da Lei nº 10.861, de 2004](#).

Art. 59. O SINAES será operacionalizado pelo INEP, conforme as diretrizes da CONAES, em ciclos avaliativos com duração inferior a:

I - dez anos, como referencial básico para credenciamento de universidades; e

II - cinco anos, como referencial básico para credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos.

~~§ 1º A avaliação como referencial básico para credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis. [\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)~~

~~§ 2º A avaliação como referencial básico para credenciamento de instituições e autorização de cursos não resultará na atribuição de conceitos e terá efeitos meramente autorizativos. [\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)~~

§ 3º A avaliação, como referencial básico para a regulação de instituições e cursos, resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 60. A obtenção de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação enseja a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior.

~~Parágrafo único. Caberá, a critério da instituição, recurso administrativo para revisão de conceito previamente à celebração de protocolo de compromisso, no prazo de dez dias contados da comunicação de resultado da avaliação pelo INEP, conforme a legislação aplicável.~~

Parágrafo único. Caberá, a critério da instituição, recurso administrativo para revisão de conceito, previamente à celebração de protocolo de compromisso, conforme normas expedidas pelo Ministério da Educação. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 61. O protocolo de compromisso deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - o prazo máximo para seu cumprimento; e

V - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

~~§ 1º A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo dos prazos previstos nos §§ 7º e 8º do art. 10.~~

§ 1º A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo do processo regulatório, até a realização da avaliação que ateste o cumprimento das exigências contidas no protocolo. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 62. Esgotado o prazo do protocolo de compromisso, a instituição será submetida a nova avaliação in loco pelo INEP, para verificar o cumprimento das metas estipuladas, com vistas à alteração ou à manutenção do conceito.

§ 1º O INEP expedirá relatório de nova avaliação à Secretaria competente, vedadas a celebração de novo protocolo de compromisso.

§ 2º A instituição de educação superior deverá apresentar comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco para a nova avaliação até trinta dias antes da expiração do prazo do protocolo de compromisso.

Art. 63. O descumprimento do protocolo de compromisso enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das seguintes penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004:

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; e

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior.

§ 1º A instituição de educação superior será notificada por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de dez dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

§ 2º Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e o remeterá ao CNE para deliberação, com parecer recomendando a aplicação da penalidade cabível ou o seu arquivamento.

§ 3º Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

§ 4º A decisão de arquivamento do processo administrativo enseja a retomada do fluxo dos prazos previstos nos §§ 7º e 8º do art. 10.

§ 5º A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 64. A decisão de suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação definirá o prazo de suspensão, que não poderá ser menor que o dobro do prazo fixado no protocolo de compromisso.

Art. 65. À decisão de cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos de graduação por ela oferecidos, aplicam-se o disposto nos arts. 57 ou 54, respectivamente.

Art. 66. A decisão de advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior, será precedida de processo administrativo disciplinar, nos termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

## CAPÍTULO V

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

#### Seção I

##### Das Disposições Finais

Art. 67. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior tramitará em conjunto com pedido de autorização de pelo menos um curso superior, observando-se as disposições pertinentes deste Decreto, bem como a racionalidade e economicidade administrativas.

Art. 68. O requerente terá prazo de doze meses, a contar da publicação do ato autorizativo, para iniciar o funcionamento do curso, sob pena de caducidade.



~~Parágrafo único. Nos casos de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de instituição de educação superior, inclusive de curso ou campus fora de sede, e de autorização de curso superior, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido após decorridos dois anos contados do ato que encerrar o processo.~~

§ 1º Nos casos de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de instituição de educação superior, inclusive de campus fora de sede, e de autorização de curso superior, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido após decorridos dois anos contados do ato que encerrar o processo. ([Renumerado do parágrafo único pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º Considera-se início de funcionamento do curso, para efeito do prazo referido no caput, a oferta efetiva de aulas. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 69. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

## Seção II

### Das Disposições Transitórias

Art. 70. O disposto no § 7º do art. 10 não se aplica a atos autorizativos anteriores a este Decreto que tenham fixado prazo determinado.

Art. 71. O catálogo de cursos superiores de tecnologia será publicado no prazo de noventa dias.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia em tramitação deverão adequar-se aos termos deste Decreto, no prazo de sessenta dias, contados da publicação do catálogo.

§ 2º As instituições de educação superior que ofereçam cursos superiores de tecnologia poderão, após a publicação deste Decreto, adaptar as denominações de seus cursos ao catálogo de que trata o art. 42.

Art. 72. Os campi fora de sede já criados e em funcionamento na data de publicação do [Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001](#), preservarão suas prerrogativas de autonomia pelo prazo de validade do ato de credenciamento, sendo submetidos a processo de recredenciamento, que se processará em conjunto com o recredenciamento da universidade, quando se decidirá acerca das respectivas prerrogativas de autonomia.

Art. 73. Os processos iniciados antes da entrada em vigor deste Decreto obedecerão às disposições processuais nele contidas, aproveitando-se os atos já praticados.

Parágrafo único. Serão observados os princípios e as disposições da legislação do processo administrativo federal, em especial no que respeita aos prazos para a prática dos atos processuais pelo Poder Público, à adoção de formas simples, suficientes para propiciar adequado grau de certeza, segurança e respeito aos direitos dos administrados e à interpretação da norma administrativa da forma que melhor garanta o atendimento do fim público a que se dirige.

Art. 74. Os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em tramitação no CNE e já distribuídos aos respectivos Conselheiros relatores seguirão seu curso regularmente, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. Os processos ainda não distribuídos deverão retornar à Secretaria competente do Ministério da Educação.

Art. 75. As avaliações de instituições e cursos de graduação já em funcionamento, para fins de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, serão escalonadas em portaria ministerial, com base em proposta da CONAES, ouvidas as Secretarias e o INEP.

Art. 76. O Ministério da Educação e os órgãos federais de educação revogarão expressamente os atos normativos incompatíveis com este Decreto, em até trinta dias contados da sua publicação.

Art. 77. Os arts. 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º.....  
.....

§ 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

.....” (NR)  
“Art. 17.....  
.....

§ 4º Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 5º A autonomia de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento.” (NR)

Art. 78. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 79. Revogam-se os Decretos nºs 1.845, de 28 de março de 1996, 3.860, de 9 de julho de 2001, 3.864, de 11 de julho de 2001, 3.908, de 4 de setembro de 2001, e 5.225, de 1º de outubro de 2004.

Brasília, 9 de maio de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.5.2006

## **ANEXO 4 – A Universidade brasileira e sua missão**

### **Região Norte**

#### **Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC**

*“Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, articular saberes e formar pessoas mediante ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de contribuir para a melhoria de vida, formação de uma consciência crítica e de cidadania, visando uma sociedade igualitária e democrática.”*

#### **Fundação Universidade Federal do Amazonas - FUA**

*“Cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia.”*

#### **Universidade Federal do Pará - UFPA**

*“Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa.”*

#### **Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA**

*“Formar profissionais de nível superior, desenvolver e compartilhar cultura técnico-científica através de pesquisa e extensão, oferecer serviços à comunidade e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da Amazônia.”*

#### **Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR**

*“A UNIR é uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, tendo como finalidade precípua a promoção do saber científico puro e aplicado, e, atuando em sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão.”*

#### **Fundação Universidade Federal de Roraima - UFRR**

*“Contribuir para o desenvolvimento do Estado por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, elevando a qualidade de vida na região, sugerindo soluções para os desafios amazônicos e estimulando o conhecimento e o convívio entre as muitas populações deste espaço fronteiriço.”*

### **Universidade da Amazônia - UNAMA**

*“Educação para o desenvolvimento da Amazônia.”*

### **União Educacional do Norte - UNINORTE**

*“Formar profissionais de excelência reconhecida pelo mundo do trabalho, assegurando qualidade dos processos em todos os níveis da Educação Superior, através da melhor composição de metodologia de ensino e corpo docente qualificado, promovendo a aprendizagem e a produção do conhecimento; garantir, mediante alocação dos melhores recursos em termos de instalações e corpo técnico-administrativo, conforto e segurança aos seus alunos, auto-sustentação econômica e financeira à Instituição, agregando valor à Mantenedora e à sociedade.”*

### **Universidade Estadual do Amazonas – UEA**

*“Proporcionar o desenvolvimento do Estado do Amazonas, capacitando e formando quadros que possam atuar no sistema produtivo, na gestão da coisa pública, na produção de conhecimento, na geração de novas tecnologias e na valorização do patrimônio imemorial, tendo sempre como objetivo maior: a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia.”*

### **Universidade do Estado do Pará - UEPA**

*“Promover e participar da modernização e desenvolvimento do Pará, em busca de mudanças na base produtiva e de verticalização do seu processamento; dinamizar a formação de agentes para todos os níveis de demanda desse novo ciclo de desenvolvimento, dotados de conhecimento, profissionalismo e solidariedade; constituir-se numa Universidade pública, gratuita e de qualidade, adequada ao processo regional, como centro de identidade estadual em pesquisa, ensino e extensão; promover suas ações, tanto na capital como no interior, implantando cursos e implementando os já existentes.”*

## **Região Nordeste**

### **Universidade Federal da Bahia - UFBA**

*“Produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País e do estado da Bahia e promover a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e capazes de atuar na construção da justiça social e da democracia.”*

### **Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS**

*“Produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semi-árido.”*

### **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

*“Realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano.”*

### **Universidade do Estado da Bahia - UNEB**

*“Difundir o saber, promovendo a formação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico, no intuito de manter a sua colaboração para o desenvolvimento da educação superior na Bahia e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das regiões onde está inserida.”*

### **Universidade Católica de Salvador - UCSal**

*“Formar cidadãos críticos, comprometidos com solução dos problemas sociais através do profissionalismo.”*

### **Universidade Federal do Ceará - UFC**

*“Formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil.”*

### **Universidade Estadual do Ceará - UECE**

*“Formar profissionais, produzir e disseminar conhecimentos, visando ao desenvolvimento sustentável, como universidade pública e gratuita.”*

### **Universidade Regional do Cariri - Urca**

*“Contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como agente ativo do processo de desenvolvimento da região do Cariri, em sintonia com as aspirações da sociedade caririense.”*

### **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**

*“Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, à base do planejamento estratégico participativo da vida acadêmico-administrativa institucional, visando o progresso científico, tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, da integração com a sociedade e do exercício da cidadania.”*

**Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**

*“Inserção no desenvolvimento regional socialmente comprometido, sem perder de vista o contato com o mundo contemporâneo, em seu contexto global, preservando fundamentos e princípios como a manutenção do espaço onde a ética, a coerência e a democracia são os balizamentos para cada atividade de ensino, de pesquisa e de extensão.”*

**Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

*“Promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, pesquisa, extensão e gestão.”*

**Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE**

*“Ser uma Instituição de excelência no desenvolvimento de pessoas, voltada para a busca do conhecimento científico e para a inovação tecnológica, atendendo aos anseios da sociedade.”*

**Fundação Universidade Federal do Piauí - UFPI**

*“Cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado.”*

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**

*“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania.”*

**Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS**

*“Contribuir para o progresso da sociedade por meio da geração de conhecimento e da formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.”*

**Universidade de Fortaleza - UNIFOR**

*“Promover a produção e difusão do saber, por meio do ensino, pesquisa e extensão, articulados, visando à formação integral do cidadão e à sua qualificação para o exercício profissional.”*

## **Região Centro-Oeste**

### **Fundação Universidade de Brasília - UnB**

*“Produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.”*

### **Universidade Federal de Goiás - UFG**

*“Gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade.”*

### **Universidade Estadual de Goiás – UEG**

*“Produzir e socializar o conhecimento e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, e promover a transformação da realidade sócio-econômico do Estado de Goiás e do Brasil.”*

### **Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT**

*“Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadãos e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.”*

### **Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS**

*“Disseminar o conhecimento e a tecnologia para modificar a realidade social, econômica e cultural do Estado de Mato Grosso do Sul, do Centro-Oeste e do Brasil.”*

### **Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT**

*“Garantir a produção e a difusão do conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento sustentado.”*

### **Universidade Católica de Brasília - UCB**

*“Atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.”*

## **Região Sudeste**

### **Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

*“Gerar avanços científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e socializando conhecimento para formar cidadãos com capacidade de implementar soluções que promovam o desenvolvimento sustentável.”*

### **Universidade Federal de Lavras - UFLA**

*“Promover o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão universitária, desenvolver as ciências, as letras, as artes, o esporte e a saúde e prestar serviços especializados à comunidade.”*

### **Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG**

*“Gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como Instituição de referência nacional na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável.”*

### **Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG**

*“Promover o ensino, a pesquisa e a extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do estado.”*

### **Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES**

*“Contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural da região norte mineira, tornando-se fator de integração regional.”*

### **Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM**

*“Desempenhar papel fundamental na formação de cidadãos capacitados, com competências e habilidades necessárias para uma formação profissional consciente e comprometida com a ética, com o desenvolvimento sócio-econômico, cultural e tecnológico.”*

### **Universidade Federal de Uberlândia - UFU**

*“Formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia e inovação, a cultura e a arte na sociedade, por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando à melhoria da qualidade de vida, a difusão de valores éticos e democráticos, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável.”*



### **Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP**

*“Ser reconhecida como um núcleo de excelência com responsabilidade ética e social.”*

### **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE**

*“Produzir ciência e tecnologia nas áreas espacial e do ambiente terrestre e oferecer produtos e serviços singulares em benefício do Brasil.”*

### **Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV**

*“Exercer uma ação integrada das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à universalização do ensino superior de qualidade, à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade.”*

### **Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO**

*“Produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade.”*

### **Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP**

*“Criar e disseminar o conhecimento na ciência e tecnologia, na cultura e nas artes, através do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referências de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade propício à convivência e ao livre debate de idéias, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Formar profissionais capazes de constante aprendizado, preparados para atuar com base em princípios éticos e com vistas ao exercício pleno da cidadania.”*

### **Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ**

*“Proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para: exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; contribuir para a solidariedade nacional e internacional.”*

### **Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ**

*“Promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, através do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e o livre debate das idéias, formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vistas ao exercício pleno da cidadania, contribuindo assim, para o desenvolvimento sustentável da sociedade.”*

### **Universidade Paulista - UNIP**

*“Promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, aplicando-os a serviço do progresso da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência, contribuindo para o fortalecimento da solidariedade entre os homens e para o esforço de desenvolvimento do País.”*

### **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio**

*“Primar pela produção e transmissão do saber, baseando-se no respeito aos valores humanos e na ética cristã, visando acima de tudo o benefício da sociedade.”*

### **Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG**

*“Promover o desenvolvimento humano e social de alunos, professores e funcionários, contribuindo para a formação ética, solidária e de profissionais competentes humana e cientificamente, mediante a produção e disseminação do conhecimento, a integração entre a universidade e a sociedade, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.”*

### **Universidade Estácio de Sá – UNESA**

*“Através da formação de recursos humanos qualificados, contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social do País com comprometimento ético e responsabilidade social, proporcionando o acesso de diferentes segmentos da população ao ensino de qualidade articulado aos benefícios da pesquisa, da extensão e da formação continuada, privilegiando a descentralização geográfica e o valor acessível das mensalidades, e buscando ao mesmo tempo a inclusão social na construção, pelo conhecimento, de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igual.”*

### **Universidade Metodista de São Paulo – UNIMESP**

*“Participar efetivamente na formação de pessoas, exercendo poder de influência e contribuindo na melhoria da qualidade de vida, baseada em conhecimento e valores éticos.”*

### **Universidade Anhembi Morumbi**

*“Contribuir para a construção de um mundo melhor, produzindo conhecimento e formando talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso em sua vida pessoal, social e profissional.”*

### **Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN**

*“Promover a formação integral do indivíduo, por meio da capacitação profissional, da produção e aplicação do conhecimento, da promoção da cultura, do respeito aos valores éticos-morais, através de um processo educativo contínuo de qualidade, voltado para o desenvolvimento da sociedade.”*

## **Região Sul**

### **Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG**

*“Buscar a educação em sua plenitude, despertando a criatividade e o espírito crítico e propiciando os conhecimentos necessários à transformação social; formar homens cultural, social e tecnicamente capazes; promover a integração harmônica entre o homem e o meio ambiente.”*

### **Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

*“Constituir-se em corpo social, bem público a serviço da sociedade, que se afirma através da sua capacidade de representação cultural, intelectual e científica. A sua missão é inequívoca em dois grandes sentidos: 1) formar recursos humanos qualificados, competentes científica e tecnologicamente e com compromisso para o exercício da cidadania, e 2) produzir conhecimento, com o desafio de garantir a inovação e a crítica, fruto do respeito à diversidade, à heterogeneidade, à pluralidade de idéias que convivem no mesmo espaço institucional, abrigo da polêmica e da multiplicidade de saberes.”*

### **Universidade Federal do Paraná - UFPR**

*“Fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável.”*

### **Fundação Universidade Federal de Pelotas - UFPEL**

*“Promover a formação de indivíduos de forma que se tornem cidadãos conscientes, profissionalmente competentes e participativos, intimamente inseridos no processo de transformação - condições indispensáveis para que possam atuar como propulsores do desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país.”*

### **Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**

*“Promover ensino, pesquisa e extensão formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade.”*

### **Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**

*“Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.”*

### **Universidade Luterana do Brasil - ULBRA**

*“Desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas da educação, saúde e tecnologia.”*

### **Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR**

*“Promover o desenvolvimento integral do ser humano, sua formação profissional, seu crescimento individual e coletivo, dentro dos valores da ética, da solidariedade e da cidadania, bem como a geração de conhecimento educacional e tecnológico, buscando consolidar-se como centro de referência regional e nacional por meio de ações de excelência em ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, participando ativamente do processo de desenvolvimento regional.”*

### **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS**

*“Produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada por critérios de qualidade e relevância, na busca de uma sociedade justa e fraterna.”*

### **Universidade Estadual de Londrina – UEL**

*“Produzir conhecimento e torná-lo acessível ao maior número de pessoas, em parceria com a sociedade, de forma democrática e eficiente, por meio de um ensino inovador e de qualidade, articulado com a pesquisa, a extensão e a prestação de serviços. Uma Instituição formadora de profissionais éticos, com cultura geral, competência técnica, flexibilidade intelectual e comprometidos com a mudança social. Uma Universidade com atuação na geração e na transferência de tecnologia; na valorização e na disseminação da produção cultural e científica de Londrina e região. Enfim, uma Instituição relevante que seja reconhecida pela sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida da população.”*

**(Final da descrição das missões de universidade)**