UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANE PEREIRA MATIAS

Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior:
um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Versão Corrigida

Ribeirão Preto/SP
2020

ARIANE PEREIRA MATIAS

Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior:

um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Documentação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Associada Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas

Ribeirão Preto-São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Matias, Ariane Pereira.

Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) Ribeirão Preto, 2020.

207 p. 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Ensino Superior; 2. Núcleo Docente Estruturante; 3. Gestão Pedagógica; 4. Projeto Pedagógico de Curso.

MATIAS, A. P. **Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior**: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). 2020. 207 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora

Profª Associada Drª Noeli Prestes Padilha Rivas.

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Ribeirão Preto-FFCLRP/USP

Julgamento: Aprovada.

Profª Drª Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques

Instituição: Universidade Federal de Lavras-UFLA (externa)

Julgamento: Aprovada.

Profª Drª Hilda Gonçalves da Silva

Instituição: Universidade Estadual Paulista-UNESP/Franca (externa)

Julgamento: Aprovada.

Prof. Dr. Lucas Tadeu Bidinotto

Instituição: Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata (externo)

Julgamento: Aprovada.

Aos meus pais e familiares por toda ética e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças vitais do universo que auxiliaram no meu Equilíbrio Espiritual.

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, na realização desta dissertação, em especial,

À Prof^a Associada Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas, pela relação de confiança, pelo carinho, por cada almoço e horas ajustadas a me atender em inúmeros finais de semana e feriados no Colégio Vita et Pax e por sempre (sempre!) acreditar no meu sonho, sem a sua completude nada seria possível!

Aos meus pais Sueli Aparecida Pereira Matias e Wilson Donizeti Matias e aos meus irmãos Davidson Pereira Matias, Ederson Pereira Matias em especial a Ariéle Pereira Matias (compartilhamos leituras, notebook choros e revisões em ambas as pesquisas no Mestrado em Educação realizado concomitante neste campus) pela união, sem vocês a realização deste estudo não se concretizaria.

As minhas sobrinhas, Ana Beatriz, Maynara e Ana Clara Matias pela minha falta de paciência e estresse diário, foram companheiras, mesmo quando os passeios foram adiados.

Aos meus amigos tão especiais Helcimara Affonso e Sérgio Luiz de Souza pela compreensão do meu afastamento temporário e que durante madrugadas me socorreram.

Ao meu querido e abençoado Sandro Santos Cunha (Prof^o Sandrão) pela paciência, oração, amizade e por cada incentivo na busca de me fazer resistir aos problemas vivenciados.

Aos meus alunos e restritos colegas docentes da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto/SP por estimularem minha pesquisa e luta educacional!

Aos participantes voluntários que concederam as entrevistas para a dissertação.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo de Ribeirão Preto, o GEPEFOR-FFCLRP pelas manhãs de quintas-feiras com aprendizado e convivência.

Ao meu ex companheiro, por apresentar-me às vésperas da minha qualificação a mulher resistente que sempre serei.

E finalmente, aos Docentes que fizeram parte das Bancas de Qualificação e Defesa, apimentando, sugerindo e compartilhando conhecimento à dissertação. Muito obrigada!

Que nada nos limite,
que nada nos defina,
que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja nossa própria substância,
já que viver é ser livre.
Porque alguém disse e eu concordo que o
tempo cura, que a mágoa passa, que decepção
não mata.
E que a vida sempre, sempre continua.

Simone de Beauvoir

RESUMO

MATIAS, A. P. **Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior:** um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). 2020. 207 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Esta pesquisa apresenta como tema o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como um importante espaço de gestão pedagógica nas Instituições do Ensino Superior. Estudos anteriores apontam que o NDE, normatizado pela Resolução CONAES n. 1/2010 é um instrumento avaliativo para a qualidade do ensino na Educação Superior. O objetivo deste trabalho é compreender a gestão pedagógica a partir da percepção do Núcleo Docente Estruturante em Instituição de Ensino Superior (IES), pública federal e privada de cursos de graduação, na modalidade presencial. O referencial teórico tem como base os estudos sobre Gestão Pedagógica; Currículo; Espaço, Lugar e Território; Estado-avaliador e regulação terceirizada e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados Documentos sobre o Núcleo Docente Estruturante acerca das normativas (Parecer, Legislações, Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação e Decretos) e Entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa cinco docentes de duas IES sendo um Instituto Federal de Educação e um Centro Universitário da região de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC) – Análise Temática (AT), pautada em três categorias: Configuração do Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica; O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do Núcleo Docente Estruturante e Concepção, impasses e desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante. As análises das transcrições evidenciam que o NDE dos cursos de graduação, na perspectiva dos seus participantes, é um dos espaços da Instituição de Ensino Superior que possibilita a gestão pedagógica na medida em que os entrevistados reiteram a importância desse espaço de relações de poder, muitas vezes mediado pelo “trabalho voluntariado” dos docentes. Os resultados apresentam o desconhecimento dos professores/membros do NDE em relação as funções desempenhadas ao Colegiado de Curso, principalmente durante a reformulação do currículo que possibilita discussão sobre a elaboração do PPC no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Núcleo Docente Estruturante. Gestão Pedagógica. Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

MATIAS, A. P. **Pedagogical Management in Higher Education Institutions: a study on the Structuring Teaching Core (STC)**. 2020. 208p. Dissertation (Master) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

This research has as its theme the Structuring Teaching Core (STC) as an important space for pedagogical management in Higher Education Institutions. Previous studies indicate that the STC, standardized by CONAES Resolution n. 1/2010 is an evaluative instrument for the quality of teaching in Higher Education. The objective of this work is to understand the pedagogical management from the perception of the Structuring Teaching Nucleus in Higher Education Institution (HEI), public and private undergraduate courses, in the face-to-face modality. The theoretical framework is based on studies on Pedagogical Management; Curriculum; Space, Place and Territory; State-evaluator and outsourced regulation and Pedagogical Course Project (PCP). The methodology used is of a qualitative approach, being used as instruments of data collection Documents about the Structuring Teaching Nucleus about the norms (Opinion, Legislation, Instruments of Evaluation of Undergraduate Courses and Decrees) and Semi-structured interviews. Five professors from two HEIs participated in the research, being a Federal Institute of Education and a University Center in the region of Ribeirão Preto, in the State of São Paulo. Data analysis was performed through Content Analysis (AC) - Thematic Analysis (AT), based on three categories: Configuration of the Structuring Teaching Nucleus as a pedagogical management space; The Pedagogical Course Project as an end activity and other issues of the Structuring Teaching Nucleus and Conception, impasses and challenges posed to the Structuring Teaching Nucleus. The analysis of the transcripts shows that the STC of undergraduate courses, from the perspective of its participants, is one of the spaces of the Higher Education Institution that enables pedagogical management as the interviewees reiterate the importance of this space of power relations, many sometimes mediated by the “volunteer work” of the teachers. The results show the lack of knowledge of STC teachers / members in relation to the functions performed by the Course Collegiate, mainly during the reformulation of the curriculum that allows discussion on the elaboration of the PCP in Higher Education.

Keywords: Higher Education. Structuring Teaching Core. Pedagogical Management. Pedagogical Course Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização acadêmica para credenciamento/recredenciamento de cursos no Ensino Superior , segundo o Decreto nº 9.235/2017	69
Figura 2 - Concepções de Inovação Regulatória Técnica e Projeto Pedagógico de Curso:Inovação regulatória ou técnica Projeto Pedagógico de Curso.....	78
Figura 3 - Concepções de inovação emancipatória ou edificante e Projeto Pedagógico de Curso.....	79
Figura 4 - Percurso Metodológico - Tipo de Pesquisa e Instrumentos de Coleta de Dados.	114
Figura 5 - Percurso Metodológico - Coleta de Dados.	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –Critérios estabelecidos na Resolução CONAES nº1/2010 sobre o Núcleo Docente Estruturante.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Núcleo Docente Estruturante – NDE	93
Quadro 2 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC).	94
Quadro 3 - Fases da Análise de Conteúdo - Análise Temática (BARDIN, 2016).	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil - Censo 2018.	53
Tabela 2 - Caracterização e perfil dos participantes.	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
AC	Análise de Conteúdo
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
AT	Análise Temática
BM	Banco Mundial
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CC	Conceito do curso
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAES	Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DAE	Diretoria de Avaliação do Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNE	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Ensino Superior
Setec	Secretaria de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade curricular

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UDF	Universidade do Distrito Federal.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa.....	159
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	160
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista –FFCLRP/USP -Membro do NDE de graduação (presencial).....	162
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista –FFCLRP/USP- Coordenador de Curso de graduação (presencial)	163

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Ofício do Comitê de Ética em Pesquisa	164
ANEXO B –Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação (Presencial e a Distância): Autorização-INEP/MEC 2017	165
ANEXO C - Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação (Presencial e a Distância): Reconhecimento e Renovação-INEP/MEC 2017	179
ANEXO D –Decreto nº9.235 de 15 de dezembro de 2017	203
ANEXO E –Portaria nº147 de 02 de fevereiro de 2007	200
ANEXO F – Parecer CONAES nº4 de 17 de junho de 2010	203
ANEXO G –Resolução CONAES nº1 de 17 de junho de 2010.....	206

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	36
SEÇÃO 1 - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA RESPONSABILIDADE PÚBLICA À REGULAÇÃO TERCEIRIZADA.....	42
1.1 Estado-avaliador e a regulação terceirizada.....	42
1.2 A Gestão Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior: um olhar a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	59
SEÇÃO 2 - NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE): COMO ESPAÇO OU LUGAR DE GESTÃO PEDAGÓGICA?	71
2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Articulações e desafios para o Núcleo Docente Estruturante	73
2.2 O Núcleo Docente Estruturante e as normativas do processo de avaliação do Ensino Superior.....	80
SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	98
3.1 Instrumentos de coleta de dados	99
3.2 Local da Investigação.....	103
3.2.1 Instituição de Ensino Superior investigada (A)	103
3.2.2 Instituição de Ensino Superior investigada (B).....	108
3.3 Participantes da Pesquisa	109
3.4 Análise e interpretação dos Dados	112
SEÇÃO 4 - O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: DA CONFIGURAÇÃO À ATIVIDADE FIM	118
4.1 Núcleo Docente Estruturante e sua configuração como espaço de gestão	118
4.2 Concepções, Impasses e Desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante.....	130
4.3 O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do Núcleo Docente Estruturante.....	134
CONSIDERAÇÕES GERAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	159
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

O interesse para este estudo decorre das minhas experiências na Instituição de Ensino Superior privada no município de Ribeirão Preto- SP como docente e membro do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Secretariado; sobretudo, também pela minha formação na área da Educação, com questões inquietantes em relação às políticas de Educação Superior que sempre me despertaram interesse tais como: Currículo, Formação Docente, Gestão Pedagógica e Políticas Educacionais.

Entretanto, nos últimos anos e especialmente nas atribuições acadêmicas de acompanhamento do processo de elaboração, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso ao participar, por mais de 6 anos, na posição de docente ou coordenadora de curso e conseqüentemente presidente do Núcleo Docente Estruturante de graduação que observei às diferentes concepções na construção dos projetos pedagógicos de variados cursos e áreas: ora como espaço legalista/exclusivamente documental e em outro momento, lugar de efetiva autonomia ou de gestão pedagógica na Instituição de Ensino Superior para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.

Assim, ao participar do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de distintos cursos de graduação vivenciei os processos de ensino, pesquisa e extensão transformados em estratégias burocráticas de modelo empresarial implementado desde o final do séc. XX e início do séc. XXI no espaço universitário e vinculados aos interesses neoliberalistas que atualmente protagoniza às políticas de financiamento ao controlar a melhoria na qualidade dos cursos de graduação e regulamentação das legislações para o Ensino Superior.

Sendo assim, as reflexões e apreensões aumentaram em relação ao meu posicionamento docente na Instituição de Ensino Superior (IES) e busquei um aperfeiçoamento acadêmico ao participar das discussões na FFCLRP/USP do GEPEFOR (Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores e Currículo); enriquecendo a minha formação ao possibilitar de maneira crítica um novo olhar para a gestão pedagógica realizada até aquele momento no(s) diferente(s) Núcleo Docente Estruturante que atuava da IES .

Dessa maneira, o conhecimento proposto nos estudos semanais e nos diálogos debatidos no GEPEFOR contribuíram para que pudesse (re)pensar e compreender minhas angústias e atuação docente na Instituição de Ensino Superior em diferentes funções: ora como membro e em outras colocando-me enquanto coordenadora de curso (e presidente) do Núcleo Docente Estruturante.

Assim, pautada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica¹ e na ideia de educação dialética (SAVIANI; DUARTE, 2015,p.2)“que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento” elucida-se também o contexto de desmonte vivenciados com a atual conjuntura política na Educação Superior brasileira de forma crítica e transformadora.

Portanto, busca-se com estas contradições que me deparei enquanto membro do NDE e pautada em Saviani e Duarte (2015), são inerentes a todos os sujeitos inseridos no ambiente educacional, na era da sociedade capitalista; cujos interesses dos movimentos que impulsionam as forças escolares se pautam em duas distintas visões: aos interesses dominante, desigual ou seletivo pela lógica do mercado; e outra direção possível é caminhar para movimento produzido nas contradições (mesmo na sociedade capitalista) pensada aos interesses das minorias, classe trabalhadora, que enriquece os conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Penso ser necessário debater e diferenciar neste trabalho as posições controversas , as ideias dialéticas das relações entre os sujeitos; porém, na sociedade neoliberal enfrentada pela atual situação da educação superior brasileira, se posicionar contra o modelo capitalista e hegemônico educativo.

Neste sentido, um contexto histórico é apresentado demonstrar como os aspectos de terceirizações e avaliação regulatórias, ranking e o mercadológica/empresarial iniciadas no final do séc. XIX e ampliadas a partir do século XX perpassam o trabalho desenvolvimento pelos membros de um Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior .

Assim, essa dissertação e outros raros estudos contribui para a discussão e análises da gestão pedagógica perpassada pelo espaço institucional de relações de poder e como instrumento político que é o Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação na IES pública federal e privada.

Entretanto, o debate acerca das reformulações dos Projetos Pedagógicos de Curso como atribuição dos professores/membros do Núcleo Docente Estruturante nas Instituições de Ensino Superior pública federal e privada tem sido ampliado nos últimos anos, com pesquisas e obras publicadas..

A discussão proposta nesta dissertação tem em vista também a preocupação do novo contexto do Ensino Superior que caminha cada vez mais para terceirizações e para imersão da

---

¹ Dermeval Saviani é autor da obra Pedagogia histórico-crítica que defende a participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa que se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

falta de autonomia, de financiamentos, da escassez das políticas educacionais de qualidade destacando as disputas pela precarização, mercantilização e o crescimento pelo melhor ranking na larga escala de produção de avaliações nas Instituições de Ensino Superior.

O recorte histórico sobre a Educação Superior a partir do século XXI no Brasil se faz necessário para a compreensão das análises e ressalta-se as transformações sócio- histórica, econômica, política, cultural e educacional surgidas após anos 90 e que possibilitaram repensar a educação universitária brasileira com um incentivo ainda maior com as privatizações do ensino .

Considera-se como já mencionado as transformações(sociais, políticos, históricos e culturais) instaurados nos cursos de graduação, na modalidade presencial, das diferentes Instituições de Ensino Superior públicas² e privadas na região de Ribeirão Preto busca-se pensar nesse espaço de gestão pedagógica denominado por Núcleo Docente Estruturante enquanto órgão institucional para discussão crítica sobre a concretude do acompanhamento e contínua construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

É importante que se realiza um levantamento bibliográfico sobre a temática ao pesquisar em Bases de Dados tais como a Eric Proquest (base da Educação), Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal) BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e Web of Science verifica-se assim as produções acadêmicas publicadas pode-se concluir que o objeto de estudo aqui denominado de Núcleo Docente Estruturante é raramente investigado. Por isso, destacam-se um dos primeiros trabalhos publicados de Vieira; Guebert (2011), as dissertações de Mestrado, Campos Filho (2014) e a tese de Nunes (2018), e os artigos de Vieira; Filipak (2015), Martins; Filipak (2016), e o livro: Avaliação do Ensino Superior Brasileiro e o Núcleo Docente Estruturante, Rocha (2012).

Observa-se na revisão bibliográfica realizada para o presente estudo permeada com os trabalhos encontrados sob a perspectiva do Núcleo Docente Estruturante, com recorte aos últimos 8 anos, compreendendo o período de 2010 (pois tanto a Resolução como o Parecer CONAES sobre o NDE datam deste ano) a 2018, por meio de leitura de títulos e resumos de trabalhos científicos disponíveis citados acima, incluindo artigos, dissertações e teses em periódicos, foram a partir dos descritores/palavras-chave “ Gestão Pedagógica” OR “Núcleo Docente Estruturante AND Ensino Superior”.

---

² Pensadas neste trabalho somente a Pública Federal.

Os resultados apontam que tais publicações mencionam o NDE e a implementação da Resolução CONAES nº.1/2010 como um mecanismo importante de inovação para melhoria da qualidade dos cursos de graduação ou como instrumento norteador de avaliação dos cursos de graduação na Instituição de Ensino Superior (IES).

Dessa forma, devido ao cenário universitário atual tomado pelas ideias neoliberais, parece fundamental pensar o NDE como importante espaço de gestão pedagógica no ambiente acadêmico, que pode contribuir para concretude do engajamento do trabalho coletivo, pedagógico e repensá-lo para legitimação e emancipação de um "espaço/lugar/território" (CUNHA,2008,p.184-185) de formulação de projeto pedagógico de curso definindo bases/propostas de currículos educacionais. Após identificar poucas produções científicas interessadas em investigar as possibilidades do NDE em relação aos PPCs e como vão sendo constituídos a concepção coletiva entre os professores da "cultura docente" sobre gestão pedagógica na Educação Superior para transformação da sociedade, da política , cultura , economia local e nacional .

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2004, p. 275).

Por isso, este estudo sob a ótica de uma trabalho que perpassa a gestão pedagógica envolvem análises políticas, sociais e preceitos legais com objetivo geral de compreender a gestão pedagógica a partir da percepção do Núcleo Docente Estruturante em Instituição de Ensino Superior (IES), pública federal e privada de cursos de graduação, na modalidade presencial.

Dessa maneira, a pesquisa movimenta-se observando algumas atos normativos ou legislações referentes ao NDE e ao responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) quanto à organização tendo em vista à *Resolução CONAES nº1/2010* ;
- b) Analisar o NDE (s) no que concerne ao atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na elaboração ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso(PPC);
- c) Identificar os elementos, a partir das percepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante(NDE) que dimensionam esse Colegiado como espaço de gestão pedagógica.

Ressalta-se também algumas indagações iniciais perpassam a pesquisa entre elas: Qual tem sido a função do NDE na sociedade acadêmica atual? Quais as relações de poder que se estabelecem no(s) espaço(s) acadêmico(s) ao pensar no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação? Há centralização de poder na gestão pedagógica das IES pela via do NDE? Como é pensado pelos docentes e distribuído o papel do Núcleo Docente Estruturante como uma instância importante de gestão pedagógica? Mediante tais questionamentos percebe-se que a dúvida fundante era: qual a concepção dos membros do Núcleo Docente Estruturante como único espaço ou lugar de gestão pedagógica nas IES pública federal e privada?

Infere-se em outros estudos que o(s) Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos de graduação no uso de suas atribuições pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) foram normatizados através da *Resolução CONAES nº1/2010* após o disposto no *Parecer CONAES nº 4/2010* e na *Portaria MEC nº147 de 2 de fevereiro de 2007* ; num contexto institucionalizado no âmbito acadêmico no Brasil pautada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES exclusivamente, como um órgão responsável por nortear as avaliações dos cursos superiores, dos estudantes e das instituições públicas e privadas, mas sem o viés com as atribuições com o Projeto Pedagógico de Curso.

Logo, ao investigar o Núcleo Docente Estruturante nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior privada³ e pública⁴ federal fazem parte deste construto de discussão por entender que as instituições estaduais não possuem NDE; entretanto, têm diferentes legislações e deliberações (próprias) sobre seus órgãos consultivos ligadas ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP).

Contudo, as IES privada e pública dos cursos presenciais selecionadas e envolvidas nas reflexões deste corpus literário em relação ao Núcleo Docente Estruturante pensado aqui como um espaço de gestão pedagógica importante para elaboração contpínua do PPC; pertencem a Região Geográfica Intermediária⁵ Norte do Estado de São Paulo/ Brasil, localizada respectivamente na região de Ribeirão Preto, por ser a maior cidade do Estado São

---

³ São criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos.

⁴ São criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal.

⁵ Um agrupamento de regiões geográficas imediatas que são articuladas através da influência de uma ou mais metrópoles, capitais regionais e/ou centros urbanos representativos dentro do conjunto, mediante a análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As regiões geográficas intermediárias foram apresentadas em 2017, com a atualização da divisão regional do Brasil, e correspondem a uma revisão das antigas mesorregiões, que estavam em vigor desde a divisão de 1989. As regiões geográficas imediatas, por sua vez, substituíram as microrregiões.

Paulo fora da macrometrópole⁶ e porque concentra uma diversidade de IES tais como: Faculdades integradas, Institutos Federais de Educação e Tecnologia, Universidades (Federal e Privada) e Centros Universitários.

O presente trabalho, portanto, discorre sobre o NDE nas IES pública e privada como um espaço para gestão pedagógica dos cursos de graduação presencial.

O aparato teórico que sustenta este estudo engloba os referenciais na área de gestão pedagógica, Zabalza (2007) e Gómez (2001); currículo segundo Moreira e Tadeu (2013), Pacheco (2017, 2001) e Apple (2013); conceitos sobre espaço e lugar, segundo Cunha (2008, 2010); Estado- avaliador e regulação terceirizada em Bianchetti e Sguissardi (2017), Dias Sobrinho (2015;2008;2003); e Projeto Pedagógico de Curso, pautado em Veiga (2016; 2004) dentre outros.

O referido estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados documentos sobre o Núcleo Docente Estruturante acerca das normativas (Parecer, Legislações, Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação e Decretos) e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa cinco (05) docentes de duas (02) IES sendo um Instituto Federal de Educação e um Centro Universitário da região de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC) – Análise Temática (AT) na perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2008), pautada em três categorias:

Categoria 1- Configuração do Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica ;

Categoria 2-O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do Núcleo Docente Estruturante.

Categoria 3-Concepção, impasses e desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante;

As inferências da amostragem evidenciam que o NDE dos cursos de graduação, na perspectiva dos seus participantes, é um dos espaços nas Instituições de Ensino Superior que mais possibilita a gestão pedagógica na medida em que os entrevistados reiteram a importância desse espaço perpassados por relações de poder muitas vezes mediante ao “trabalho voluntariado” dos docentes principalmente durante as visitas do MEC que possibilita nessas ocasiões a discussão sobre o currículo, ao interferir na formação docente e na elaboração do PPC no Ensino Superior.

---

⁶ Segundo IBGE macrometrópole é uma classificação urbana intermediária quando uma metrópole se junta a outra grande cidade através de uma conturbação.

O texto está disposto em cinco capítulos, descritos em prosseguimento para contribuir para inferências e indícios da conceituação trabalhada na busca de obstar possíveis informações e dúvidas; por isso, a dissertação organiza-se da seguinte forma:

A Seção 1 trata sobre a Educação Superior no Brasil com considerações gerais aspectos históricos, políticos e sociais; surgimento das primeiras Instituições de Ensino Superior, contextualiza seus modelos, a conjuntura social, as contradições e suas problemáticas. Traz também uma breve síntese, sobre expansão das universidades brasileiras as LDBs e mecanismos de regulação e controle no contexto atual. Percorre uma análise sobre o ensino acadêmico no Brasil, que sofreu importantes reformulações ao longo dos anos até oferecer um Estado Avaliador que visa o olhar ranqueador, regulatório e por último apresenta os números das instituições de ensino superior no Brasil, como possibilidade para compreender a regulação terceirizada e a "Lei da oferta e procura", menciona por Bianchetti e Sguissardi (2017)

A Seção 2 ênfase ao objeto desta pesquisa: O Núcleo Docente Estruturante como espaço, lugar ou território de gestão pedagógica. Ressalta-se o surgimento do NDE, sua normatização, Parecer, Resolução CONAES e Instrumento de Avaliação de curso de graduação para elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, currículo como construção ideológica e de poder.

A Seção 3 trata da Metodologia ao analisar todo o percurso metodológico da pesquisa tais como os "instrumentos de coleta de dados" e estratégias para análise dos dados entre eles: local da investigação, número dos participantes, Instituições de Ensino Superior investigadas, caracterização do perfil dos participantes das duas IES pesquisadas e as Fases da Análise de Conteúdo(AC)-Análise Temática(AT) explicitadas por Bardin (2016) e Franco (2008).

Na seção 4 discorre-se acerca dos dados obtidos pelas entrevistas com os membros dos NDEs das IES participantes ao responder aos objetivos dessa pesquisa observando os resultados com base à fundamentação teórica- metodológica.

Nas Considerações Finais, realiza-se apontamentos em relação ao desenvolvimento da pesquisa as ponderações vistas como "realidades e desafios" sobre o estudo investigado.

E, finalmente, nas últimas páginas são apresentadas as referências, os apêndices e anexos utilizados para a realização desse trabalho.

SEÇÃO 1

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA RESPONSABILIDADE PÚBLICA À REGULAÇÃO TERCEIRIZADA

1.1 Estado-avaliador e a regulação terceirizada

Para contemplar o objeto deste estudo, faz-se necessário alguns apontamentos sobre a educação superior no Brasil ressaltando sua expansão, reconfiguração do campo⁷, e mecanismos de regulação e controle, no contexto político, econômico e cultural..

Considerando o Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁸ como objeto desta investigação, torna-se fundamental contextualizá-lo no âmbito das políticas que norteiam o ensino superior, e como essas políticas definem papéis nos espaços das instituições de ensino e suas características voltadas para o contexto neoliberal.

Na esfera da educação superior brasileira, é importante pontuar algumas marcas históricas que empreenderam novas exigências e reformas na perspectiva de preparar e formar profissionais qualificados para atender às demandas do mundo do trabalho, apreender, , tendências que trazem consigo o comprometimento da educação superior com a formação de cidadãos ou com as exigências de competitividade do mercado.

Neste texto, a gestão pedagógica é discutida a partir das dimensões relacionadas ao conceito de cultura institucional e cultura docente (ZABALZA, 2007; GÓMEZ, 2001); de currículo (MOREIRA;TADEU, 2013; APPLE, 2013; PACHECO, 2001); de gestão didático-pedagógica (SANDER, 2005; AGUIAR, 2016) e de Projeto Pedagógico de Curso (VEIGA, 2016; 2015).

Entre outros autores, alguns têm contribuído de forma sistemática no desenvolvimento de estudo e pesquisas. (CHAUÍ e SANTIAGO, 2018, BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; DIAS SOBRINHO, 2015; PEREIRA, 2008; CUNHA, 2007; 2000; FÁVERO, 2006; SILVA

---

⁷ De acordo com Oliveira e Catani (2011, p.14) o “processo de configuração da educação superior e da universidade pública no Brasil significa , em particular, um fenômeno complexo porque se dá em um campo especial, o campo universitário.” Embora específico, o campo universitário está contido em campos mais amplos, “especialmente no âmbito econômico, político, cultural e de poder” (idem p.15). Para o conceito de campo científico, os autores se baseiam em Bourdieu (1996).

⁸ Segundo a Resolução CONAES nº1/2010, de 17 junho de 2010 que normatiza o NDE por constituir-se de um grupo de docentes pertencente ao corpo docente de cada curso de graduação (Presencial ou da Educação a Distância-EAD) nas IES públicas/federais e privadas. Na Seção 2 deste trabalho disserta-se com ênfase em relação à temática.

JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, CHAÚÍ, 2003, ALMEIDA, 2000; GERMANO, 1994; MARTINS, 2002; ROMANELLI, 1985; MOREL, 1979).

A primeira universidade fundada pelos espanhóis foi a de Santo Domingo, na atual República Dominicana, em 1538. Essa instituição e as outras que a seguiram foram confiadas a diferentes ordens religiosas e tiveram em sua “configuração a marca dos valores defendidos pela sociedade de cada tempo histórico” (PEREIRA, 2008, p.55). A conquista das colônias espanholas e portuguesas no século XVI, na América Latina, revela interesses opostos à criação das universidades. Segundo Cunha (2000, p.152), Portugal não permitiu a criação universidades no Brasil e demais colônias, e, em seu lugar, “a metrópole concedeu bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.” Segundo Cunha (2000)⁹, o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550, com cursos de Artes e Teologia.

De todo modo, o ensino superior brasileiro não herdou o modelo jesuítico, tendo em vista que “ao fim do período colonial, este ensino sofreu [...] uma tardia refundação, resultando em multiplicação e diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX” (CUNHA, 2000, p.153), quando o Brasil foi elevado ao status de Reino Unido a Portugal e Algarve.

Ressalta-se que, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, há um redirecionamento na educação superior, ou seja, amplia-se a criação de cursos superiores nas áreas de medicina, direito e engenharia. O príncipe regente¹⁰ não criou universidades, mas cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, que dependiam do ministro do Império para a nomeação de catedráticos e diretores, bem como da decretação dos currículos dos cursos. Considerando as etapas anteriores, pode-se afirmar que no período

---

⁹ De acordo com Cunha (2000, p.153) “os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.”

¹⁰ Cunha (2000, p.154) ressalta que, em 1827, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se “completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.[...] O ensino de Engenharia passou, em 1857, a ser ofertado nos estabelecimentos de ensino brasileiros.”

imperial, o ensino superior ganhou densidade, mas não alterou padrões de oferta e efetividade a despeito da economia cafeeira (CUNHA, 2000).

Na fase republicana, a criação da universidade privilegia a formação da elite proveniente da indústria e da área agrária, “predominantemente tutelada e voltada aos interesses das elites ao formar e qualificar para diversas áreas de Medicina e Engenharia [...] enfim, iniciativas que garantem os privilégios dos já privilegiados”(BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.34).

A discussão sobre a criação de universidades no Brasil, na década de 1920, não estava afeta apenas a questões de controle no âmbito do Estado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade, explicitadas na adoção da ciência e promoção da pesquisa. Apesar de existir a denominação de Universidade com os cursos de medicina, direito e engenharia até a década de 1920, “o Estatuto das Universidades Brasileiras só vai ocorrer pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, o qual instituiu o regime universitário no Brasil, fixando os fins do ensino universitário brasileiro” (ROMANELLI, 1985, p.133).

No sentido de buscar a independência do conhecimento científico e do desenvolvimento de um sistema da educação superior, esse tema passa a ser prioridade no governo provisório de Getúlio Vargas, o qual estabelece, em 1931, ampla reforma educacional (Reforma Francisco Campos) com atos de autorização, regulamentação e funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade no ensino público. A universidade deveria se organizar como “lugar de atividade científica livre e produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 2000, p.195), ou seja, em torno de núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras.

Embora a reforma representasse avanço, ela não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920, por não dar exclusividade pública ao ensino superior, além de permitir o funcionamento de instituições isoladas. (MARTINS, 2002; CUNHA, 2000). Contudo, apesar das restrições ao ensino superior, consubstanciadas no Decreto nº 14.343 de 1920, é criada a Universidade do Rio de Janeiro, constituindo-se como primeira instituição universitária do Governo Federal, apesar de ser totalmente reestruturada em 1935. Segundo Fávero (2006), os intensos debates que eclodiram na época traziam na agenda questões relacionadas à universidade, sua função, concepção e modelos de autonomia didático-financeira.

Nesse âmbito, são promulgados o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/1931), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/1931) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/1931).

Interessante observar que a Reforma Campos, apesar de sua tendência centralizadora, cria mecanismos que expressam posições contrastantes, como por exemplo, a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A USP, instituída por meio do Decreto nº 6.283/1934, tem como finalidades, conforme explicitado no artigo 2º:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (BRASIL, 1934).

Dessa maneira, ao pensar na trajetória de como ocorreram as iniciativas de criação das universidades brasileiras e seus cursos superiores, faz-se necessário mencionar o “*Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova*”¹¹, de 1932, que teve a participação primordial de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. No que concerne ao ensino superior, o manifesto concebeu a universidade segundo uma tríplice função: de “elaboradora e criadora de ciências” (investigação), docência ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e vulgarizadora, atribuição das instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Esta última função está na base da proposta tanto da USP quanto da UDF (TEIXEIRA, 1988). O manifesto destaca, ainda, a “proeminência da pesquisa na universidade e a necessidade [...] de organizar universidades para garantir o estudo científico dos grandes problemas nacionais e para combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o “autodidatismo.” (SAVIANI, 2008, p.248). Com a “Revolução de Trinta” e o “Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova”, adota-se de maneira efêmera e transitória, um modelo de universidade humboldtiano¹², no lugar do modelo profissionalizante ou napoleônico.

O período de 1945 a 1968 é caracterizado por diversas lutas (movimento estudantil e de professores) na “defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública” (MARTINS, 2002, p.4). A reforma da universidade estava em pauta, tendo em vista

---

¹¹ MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em 15 de março de 2020.

¹² Modelo que associa “ensino e pesquisa na busca crítica do saber” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.49).

algumas questões consideradas importantes, tais como a instituição da cátedra¹³ (repercussões na organização de uma carreira universitária e processos democráticos), a compartimentalização devido ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931(modelo napoleônico) e o caráter elitista da universidade (atendimento de parcela mínima da população). Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso em 1961, que, de maneira diversa, não insistia que o ensino superior deveria organizar-se, preferencialmente, em universidades. Ao final dos anos cinquenta e sessenta, observa-se “a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e equivalência dos cursos médios ao secundário, aumentando a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal”(CUNHA, 2000, p.171). Tal situação teve como decorrência, a criação de novas faculdades, gratuidade nos cursos superiores das instituições federais e "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades.

Cunha (2007, p.4) ressalta que é “a partir de 1960 que uma nova identidade para universidade começou a se definir. Primeiro nas universidades federais, depois em todas as instituições de ensino superior”, sobretudo, durante os governos militares. A criação da Universidade de Brasília, de autoria de Darcy Ribeiro, propõe incentivar um novo modelo de instituição superior de ensino, ou seja, o funcionamento em torno de institutos centrais e departamentos, bem como o incentivo à pesquisa científica no ensino universitário. Assim, o regime militar, iniciado em 1964, adotou medidas restritivas e de exceção em relação às universidades, principalmente as universidades públicas, na medida em que cria instrumentos legais que afetam estas instituições e o movimento estudantil¹⁴. Por outro lado, essa situação cria condições para a expansão do setor privado, sobretudo, a partir de 1970. A reforma para o ensino superior, de 1968, no auge do regime militar e de deterioração dos direitos civis, institui, contraditoriamente, o departamento como unidade mínima de ensino, os institutos

---

¹³ Segundo Fávero (2006) o professor catedrático mantinha uma posição hierárquica no quadro de corpo docente nas instituições de ensino superior, cujas garantias eram vitalícias sendo detentor de saber e poder, sobretudo em relação ao currículo e designação dos seus assistentes catedráticos.

¹⁴ De acordo com Germano (1994) a Lei 5.540/1968 e do Decreto nº 464/1969 possibilitaram o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/1969 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de “uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino”. GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985) 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

básicos, organiza o currículo em ciclos básico e profissionalizante, altera o exame vestibular, extingue a cátedra, institucionaliza a pesquisa e centraliza decisões em órgãos federais, bem como expande, a partir de 1970, a política governamental para a área da pós-graduação e capacitação docente (MARTINS FILHO, 1987).

A pós-graduação instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, no artigo nº 69, e de acordo com o disposto na estrutura da Universidade, estabelece: “indissociabilidade do ensino e da pesquisa; [...] sistema de dedicação exclusiva para o corpo docente; o departamento como a menor fração da estrutura universitária; os cursos de pós-graduação e os estudos básicos” (MOREL, 1979, p. 59).

Atualmente, de acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010), a pós-graduação visa a estimular o desenvolvimento da pesquisa e qualificar técnicos e intelectuais para o mercado de trabalho, considerando a necessidade de intelectuais de mais alto padrão do conhecimento para atuar em face às necessidades do desenvolvimento social do país. Termos como “qualificar”, “mercado de trabalho”, preocupação com demandas relacionadas à consolidação, internacionalização e interação orgânica dos “programas [...] conectados com o processo de transferência direta de conhecimento para a sociedade e maior protagonismo no processo de desenvolvimento sócio-econômico, [...] redução das assimetrias regionais e áreas de conhecimento”, explicitados na Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação (Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, de 2018), dimensionam e justificam a Pós-Graduação (BRASIL, 2010).

Desse modo, vivencia-se, a partir dos anos de 1980, um cenário de mudanças nas formas como o Estado se interpõe para implementar e controlar setores da sociedade, principalmente no campo educacional, por meio de produção e regulação de políticas públicas ancoradas em *standards*, medidas de *accountability* e responsabilização (PACHECO, 2017).

Ao final dos anos 2000, o sistema de educação superior registra “forte tendência de crescimento da oferta de cursos de graduação a distância, cursos de tecnologia, e [...] expansão da pós-graduação, por uma forte predominância do setor público.”(OLIVEIRA; CATANI, 2011, p.8). Temas diversos tomam conta dos debates e análises do ensino superior, tais como: autonomia e financiamento da universidade; expansão de vagas públicas em cursos de graduação de instituições públicas, aperfeiçoamento do sistema de avaliação visando à qualidade do ensino superior, aumento das exigências para credenciamento, recredenciamento, renovação de cursos e de Instituições de Ensino Superior, aumento de

produção científica pelas agências de avaliação e fomento, modelos de gestão de mercados nas IES, na formação e desenvolvimento da pesquisa científica segundo, Oliveira (2001).

A reconfiguração do ensino superior nos governos Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-1º semestre de 2016) e Michel Temer (2º semestre 2016-2018) implica contradições marcadas por “estratégias de conservação ou de subversão da ordem ou da realidade social”. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p.21), em seus programas, projetos e ações. Tendo em vista o recorte deste trabalho, optou-se por fazer uma análise geral dos processos que perpassam o campo universitário, no âmbito acadêmico-pedagógico, a partir dos anos 2000. O campo universitário, conforme aponta Catani (2009),

[...] diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro que garante a produção, circulação (e mesmo consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o (s) setor (es) do Ministério da Educação dedicado (s) à educação superior e institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (ANPED, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, SEMESP, etc.) e as comissões governamentais. Estes representam, por sua vez, uma forma tipicamente burocrática de consulta, em que os agentes do estado têm condições de impor nomes que referendem suas posições, conservando assim o monopólio da preparação das decisões coletivas, da sua ação e da avaliação dos resultados (CATANI, 2009, p.11).

Assim, o campo universitário abrange múltiplas determinações e conflitos que permeiam o ensino superior no âmbito político, econômico, científico, cultural, histórico, tecnológico, etc. Esse campo está sujeito à submissão de determinada lógica externa, sofre alterações de compressão tempo-espço, de autoridade científica e de amplos processos avaliativos.

Ao final do século XX, principalmente a partir dos anos oitenta mudanças significativas ocorrem na sociedade global. As configurações do tecido social, as crises no âmbito do Estado de Bem-Estar Social, com a defesa de um Estado mínimo, a partir de reformas fiscais, redução de gastos sociais e aumento de privatizações, caracterizam esse cenário socioeconômico, bem como impactam diretamente as universidades. Essas questões são analisadas nesta seção por vários autores que investigam as políticas educacionais, a regulação do Estado, a produção do conhecimento e a mercantilização do ensino superior. Nos anos noventa, segundo Sguissardi (2006), começa a proliferar um modelo de

universidade denominada "universidade competitiva", "neoprofissional e heterônoma", centrada na falta de autonomia, na competitividade, subsumida aos interesses de cunho neoliberalista, regida pela lógica do mercado com anuência do “Estado-avaliador”. O Estado deixa de ser responsável direto pelos aspectos sociais, para se fortalecer no papel de destaque como promotor e regulador do desenvolvimento por meio da produção ou de bens de serviço terceirizados.

Para a Educação Superior, como já ressaltado, o Estado, cuja responsabilidade é pública, desempenha sua regulação ao exigir eficácia, eficiência e produtividade da IES para responder demandas da sociedade, concretizando-se como agência que produz conhecimento e tecnologia terceirizada em processo de mercantilização do ensino superior. Nessa perspectiva, o Estado educador passa gradativamente a ceder espaço para um Estado avaliador, identificado por terceirizar responsabilidades “essenciais da educação, sem contar a metamorfose pelo qual passa o processo de avaliação, que deixa a característica formativa, para transformar-se em reguladora, controladora, ranqueadora, etc.”(BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 87).

A expansão do ensino superior brasileiro sempre esteve pautada nas políticas e tendências mundiais, sobretudo pelo viés privativo de flexibilização na sua estrutura e organização acadêmica (DIAS SOBRINHO, 2015). Comprovadamente, dispara o número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, conforme demonstra a Tabela 1, sobretudo, as instituições privadas com fins lucrativos, que aumentam também as ofertas nas mensalidades, possibilitando à população trabalhadora conseguir pagar por seus estudos, bem como a disputa e competição entre as IES do setor privado por uma “clientela”, o que economistas designam de Lei da oferta e procura¹⁵. Além disso, ressalta-se que essas instituições receberam significativos aportes de financiamento público, oriundos do programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni).

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior-2018,¹⁶ realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2019), apontados na Tabela 1, o número de

---

¹⁵ Segundo Bianchetti e Sguissardi (2017) é um modelo de determinação de preços em um mercado. A *oferta* é a quantidade de produto disponível em mercado, enquanto *procura* é o interesse existente em relação ao mesmo.

¹⁶ Produzida pelo Inep desde 1995 essa publicação está disponível para download, corresponde a um conjunto de tabelas organizadas por tema – sendo também possível consultar as informações divididas por municípios. Os dados apresentados fazem referência às instituições, recursos humanos, cursos de graduação presenciais, processos seletivos, matrícula, concluintes, cursos de graduação a distância, cursos sequenciais presenciais e a distância, além das instituições federais, com base nos resultados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep.

instituições públicas é de 299, representando 11,78%, enquanto o número de instituições privadas é de 2.238, caracterizando 88,21%. Contudo, o número de matrículas em instituições de ensino superior em 2018 não apresenta a mesma proporção, pois de um total de 8.450.755 matrículas¹⁷, 6.373.274 (75,31 %) estão matriculados nas instituições privadas e 2.077.481 em instituições públicas, caracterizando 24,31%.

Tabela 1 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil - Censo 2018.

Instituições de Educação Superior- IES	Total	Capital	%	Interior	%
Total no Brasil	2.537	904	35,63%	1.633	64,36%
Privadas	2.238	806	36,01%	1.432	63,98%
Públicas	299	98	32,77%	201	67,22%
Pública Federal	110	66	60%	44	40%
Pública Estadual	128	32	25%	96	75%
Pública Municipal	61	-	-	61	100%

Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior 2018 do INEP/MEC (BRASIL, 2019).

A disparidade na oferta de IES do setor privado no Brasil é uma opção iniciada desde a década de 60(após a Reforma de 1968 que organizou internamente as universidades estimulando o sucateamento¹⁸ das instituições de ensino superior públicas); consequência de uma política ajustada ao modelo de Educação Superior direcionado ao mercado, segundo Dias Sobrinho (2003) que intensificou, principalmente nos anos 1990, com a redução nos investimentos e recursos para capital e custeio, bem como atendimento de demandas do setor privatista no que concerne ao “negócio educação”, de competência da esfera federal, nos campi universitários das IES federais. Embora tenha ocorrido da interiorização das IES públicas federais, pela via do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), não foi suficiente para o atendimento às demandas da maioria da população brasileira, enquanto expressivos grupos de instituições privadas se voltam às lógicas mercantis, pautadas em investimentos da bolsa de valores, conforme

¹⁷ Dados do Censo da Educação Superior-2018 realizado anualmente pelo Inep, obtidos em pesquisa ao site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>

¹⁸ Entende-se por sucateamento a falta ou cada vez menores os recursos financeiros para IES.

apontam Bianchetti e Sguissardi (2017) e Simões e Mello (2011). Assim, a falta de financiamento no setor público e a ampliação de concessão, contratos e convênios possibilitaram a expansão do setor privado que passou a acumular número significativo de matrículas de graduação, desencadeando renda e lucro, com destaque pelos “crescentes valores mercantis” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p.7) ou “mercadoria-educação” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.84).

Nessa direção, a política governamental, centralizadora, reguladora e gerencial em relação ao Estado-avaliador, passa a considerar a educação no contexto “*Estado Regulador*”. Essa passagem é caracterizada, segundo Schneider e Rostirola (2015) por três estágios: o primeiro diz respeito “à expansão e adoção de políticas de avaliação em larga escala, baseado em testes padronizados ou estandardizados fundamentados na regulação e ranqueamento” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.497). O segundo visa à “construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala”(ibid, p.497) chanceladas por organizações internacionais que atuam na criação de políticas para educação nacional. Tais políticas legitimam e modelam avaliações (como exemplo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico -OCDE e o Banco Mundial), voltadas para educação superior. O terceiro refere-se ao “pós-Estado-avaliador [...] marcado pela ampliação de formas de avaliação comparada entre países [...] supostamente garantia de qualidade educacional entre os países” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.497-498). Dessa forma, as autoras evidenciam que o Estado legitima as desigualdades na medida em que homogeneiza processos educativos e globais. “Essas seriam, portanto, as prováveis repercussões da face mais contemporânea do Estado-avaliador na sua relação com a educação. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.499).

Os preceitos do "Estado-avaliador" espelhados nas políticas internacionais e pressupostos ideológicos de cunho neoliberal¹⁹ impactam a gestão pública brasileira por meio do controle das instituições, redução de investimentos, de custos financeiros e ampliação na eficiência dos serviços prestados pelo setor privado com forte influência estatal. Contudo, com esse aparato do neoliberalismo não foi difícil para o Estado regulador passar a terceirizar suas responsabilidades, também no ambiente acadêmico público. As ações de terceirizações nas IES públicas influenciam, sobretudo, as políticas avaliativas, que controlam a qualidade da produtividade nas universidades. Essas ações, segundo Queiroz (2011, p.4), “são coerentes

---

¹⁹ Pensada neste estudo como uma corrente ideológica produto do liberalismo econômico como estratégia de privatização.

com as circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado Gerencial no contexto do Neoliberalismo.”

Nessa direção, Afonso (2003) amplia essa discussão, centrando sua análise no papel do Estado. De acordo com o autor,

[...] com a aceleração da globalização económica e com as mudanças no papel do Estado, têm-se verificado também alterações nas prioridades relativas ao que se espera que seja a contribuição da educação. Durante a vigência e expansão do Estado-providência, o contributo da educação visava sobretudo o processo de legitimação; na fase actual, a prioridade é direccionada para o processo de acumulação. O Estado actua agora tendo como principal objectivo a competitividade económica e, em função disso, alguns autores começam já a designá-lo por Estado-competidor ou de competição (competition state). (AFONSO, 2003, p. 42-43, parênteses do autor)

Verifica-se, assim, outras denominações para o papel do Estado, ou seja, Estado-Providência e Estado-Competidor, porém, conserva-se a essencialidade do Estado-Avaliador e Estado-Regulador. Chauí (2003), ao analisar o papel do Estado na atual sociedade, chama atenção para os mecanismos de produção ideológica que perpassam por tais mudanças. Para a autora, “a sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si” (CHAUÍ, 2003, p.7), que direciona os sujeitos em suas instituições educacionais, ao isolamento competitivo entre si e à “homogeneização”(ibid., p.8), baseados na racionalização empresarial com normas e valores. A universidade deixa de ser vista como instituição social e prática de política, passando a ser uma organização social permeada por interesses patrimonialistas da ideologia dominante no controle terceirizado.

A universidade pública ao alavancar privatizações e terceirizações nos seus espaços acadêmicos com sua autogerência “flexível” é denominada por “universidade operacional” (CHAUÍ, 2003, p.7). De acordo com a autora, há no interior da universidade “[...] aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, [...] prestadora de serviço às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo”(CHAUÍ, 2003, p. 36).

Chauí e Santiago (2018) ressalta que não é surpresa que as instituições de ensino superior tidas como operacionais não assumam papel crítico mediante o contexto competitivo, de eficiência e produtividade, degradando, assim, o ambiente acadêmico. A docência e sua formação na universidade operacional dão espaço para a transmissão de conhecimentos, aos contratos de trabalhos denominados flexíveis, muitas vezes temporários e precários, que

sinalizam a pesquisa como campo delimitado ao controle e intervenção na ideia de produtividade, característica desse modelo de universidade.

Diante dessa situação, as IES públicas sofrem influências de grandes agências multilaterais, que trazem “fórmulas” e “inovações” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.66), desde o século XX, com seus kits de soluções para sanar as dificuldades de gestão acadêmica importadas, desde 1960, pelos Estados Unidos mediante acordos, como o MEC-USAID²⁰.

A universidade pública, ao estabelecer parcerias com o setor privado, contribuiu também para uma minoria dos grupos de pesquisa tidos com o *status quo* (ênfase nossa) de excelência e ou “internacionalizados”, pois, ao receberem das agências de fomento maiores recursos para investirem em laboratórios e equipamentos, acentuam a distinção em áreas de conhecimento dos cursos de graduação ou pós-graduação com alto padrão de qualidade (critério este definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), devido ao bom desempenho nas avaliações com função “ranqueadora” dos trabalhos vistos como possíveis “carreiras do futuro” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.87).

A IES pública no Brasil, e a pesquisa por ela realizada, desempenha também na atualidade a função de redimensionar a ciência e o conhecimento conforme necessidades estabelecidas aos interesses da racionalidade dos gastos econômico- financeiros com o aparato legal do Estado, com repercussões nos *rankings*, nas avaliações e gestão heterônoma de organização e estrutura do ensino-pesquisa e extensão no ensino superior público (SGUISSARDI, 2006).

Para Antunes e Druck (2014), o debate acerca da terceirização no Brasil existe há pelo menos 20 anos, logo, a dupla precarização/terceirização são indissociáveis ao processo que potencializa a ideia de fragmentação, fragiliza a representação sindical ao criar diferentes olhares para os diferentes sujeitos, trabalhadores, com interesses adversos, bem como estimula o capitalismo que caminha contra à luta coletiva da classe proletária.

Nessa linha de pensamento, os autores afirmam:

No que se refere ao coletivo de trabalhadores, a terceirização fragmenta, divide, aparta, desmembra as identidades coletivas, individualiza e cria

---

²⁰ “MEC-USAID” apud Bianchetti e Sguissardi (2017)) foi nome do acordo que incluiu uma série de convênios a partir de 1964 implementado no Brasil mediante à lei 5.540/68 durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) com objetivo de reformar o ensino brasileiro nos modelos ou padrões impostos pelos EUA.

concorrência entre os que trabalham muitas vezes no mesmo local, nas mesmas funções, mas que estão separados de fato e simbolicamente pelo crachá diferente e pelos diferentes uniformes, que identificam os de primeira e segunda categoria. (ANTUNES; DRUCK, 2014, p.18).

Portanto, a terceirização incentivada no âmbito das instituições de ensino público, a partir de 1990, possibilita um espaço operacional entre setores públicos e grupos empresariais/empresas privadas que disputaram (e ainda disputam) contratos de prestação dos serviços governamentais no setor federal.

Dias Sobrinho (2009), nessa mesma direção, argumenta que

[...] os esforços que estão sendo feitos no sentido de aumentar a convergência da educação superior esbarram em tensões e contradições bastante fortes. De um lado, a crescente pressão por aumentar a competitividade e aumentar os vínculos da educação superior com o mercado e as necessidades laborais. Por outro lado, a defesa dos valores acadêmicos e da função política de democratização. A visão da educação como bem público orientado para a produção de bem estar da população está coerente com o reforço também explícito dos valores acadêmicos, em contraposição aos interesses individualistas do mercado. Esta tensão não é particularmente restrita à Europa, pois, faz parte das transformações da sociedade global e da educação superior de todas as partes, guardadas as peculiaridades e diferenças de um país a outro(DIAS SOBRINHO, 2009, p.145).

Com o neodesenvolvimento, a ideia de acumulação capitalista passa a ser permeada na lógica de acumulação flexível observada no poder centralizador, ao reinventar formas maleáveis de condicionar sujeitos ou instituições sociais. Assim, Dias Sobrinho (2009) e Alves (2014), nos chamam a atenção para a complexidade do fenômeno da terceirização, no qual a empresa terceirizada subcontrata outras empresas para o desenvolvimento de processos administrativos e ou operacionais. Aponta o autor, ainda, que há um processo denominado “quarteirização” que se refere à empresa intermediadora (empresa-mãe) e a empresa terceirizada (que gerencia contratos com os prestadores de serviço). Estes devem prestar seus serviços como autônomos ou em forma de cooperativa de trabalhadores, contribuindo para o processo de precarização do trabalhador.

Para Ball (2004, p.1010), “existe uma multiplicação e uma efervescência no discurso sobre o privado e os negócios no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de parceria”. O Estado, como já explicitado nesta seção, deixou de investir financeiramente nas IES públicas, gerando, por um lado, a multiplicação da expansão das IES privadas e a crescente privatização do ensino, da pesquisa e extensão nas universidades públicas. Sendo assim, a maioria das políticas públicas coloca a parceria como um dos

elementos fundamentais para o desenvolvimento de ações de competência do Estado, principalmente na área da educação.

Para Sguissardi (2013), os mecanismos de regulação do Estado avaliador/regulador brasileiro na educação objetivaram-se com a aprovação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), através da Lei nº 4.372/2012²¹, de interesse do Executivo como uma “superagência” de regulação, que na atualidade avalia e regula o ensino superior no Brasil. Consoante com o autor,

A criação do INSAES talvez se constitua em importante primeiro passo para a unificação do processo de regulação da educação superior no Brasil. Esse ainda se vê dividido por diversos órgãos (Conselho Nacional de Educação - CNE, Secretaria da Educação Superior-SESU, INEP, CAPES) e, em especial, cindido entre graduação e pós-graduação, embora o *ranking* das IES (Instituições de Educação Superior), composto a partir dos “índice” divulgados pelo INEP, já considere os escores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de alçada da Capes (SGUISSARDI, 2013, p.10, *itálico do autor*).

A criação de órgãos reguladores no âmbito do Ministério da Educação (MEC), como o INSAES, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), redimensionou os processos de avaliação do Estado ao Ensino Superior. O Estado brasileiro ao criar órgãos responsáveis pela avaliação para a Educação Superior, pauta-se nos processos de regulação das IES, como é o caso do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é considerado como dimensão avaliativa nos processos de implantação/reconhecimento do cursos de graduação, descrita no documento Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação- Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010)²². Esses órgãos atuam como agências reguladoras do Estado avaliador/regulador, no âmbito do SINAES. Consequentemente, o Núcleo Docente Estruturante (será objeto de análise e discussão na Seção 2, deste trabalho) encontra-se inserido nesse contexto regulador, como órgão estratégico na gestão acadêmica, atuando (ou não) com questões de cunho pedagógico.

---

²¹ Projeto de Lei 4.372/2012 , cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências .Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8CB636E5C88ECC4F1262013BC2577A49.proposicoesWeb2?codteor=1301732&filename=Avulso+-PL+4372/2012

²² Segundo as orientações da Diretoria de Avaliação da Educação Superior-DAE Brasília-DF referente aos instrumentos de avaliação de cursos de graduação-Bacharelado e Licenciatura (2010) aos procuradores institucionais durante a avaliação *in loco* “nos casos de autorização, por exemplo, embora não existe Núcleo Docente Estruturante (NDE) em funcionamento é analisado se a gestão do curso é planejada considerando, entre outros aspectos, a avaliação institucional e os resultados das avaliações externas” (BRASIL, 2010, p.19).

1.2 A Gestão Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior: um olhar a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Considerando que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) faz parte da gestão acadêmica do Ensino Superior, de forma pedagógica, torna-se necessário analisar, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a produção e a configuração desse espaço nas instituições de ensino superior público e privado. Neste texto, a gestão pedagógica é discutida a partir das dimensões relacionadas ao conceito de cultura institucional e cultura docente (ZABALZA, 2007; GÓMEZ, 2001).

Os desafios da gestão pedagógica no Ensino Superior, de acordo com Zabalza (2007, p.104), não devem limitar-se a responder aos problemas, mas construir um projeto capaz de “enfrentar tanto os ajustes a serem incorporados visando a melhor adaptação às mudanças como as novas expectativas e ideias que refletem o sentimento dos diversos setores envolvidos”. Tais desafios requerem, por um lado, a contextualização demandas apresentadas aos docentes e instituição decorrentes de exigências dos processos avaliativos, e, por outro lado, indicam possibilidades de desenvolver uma ação colegiada – nomeadamente por meio da assunção da responsabilidade coletiva nos processos decisórios dos rumos da gestão no Ensino Superior. Nesse âmbito, a partir do pensamento do autor, entende-se que a gestão pedagógica incorpora o conceito de “cultura institucional”, constituída de pensamentos, valores, normas e metas que se consolidam no contexto educacional. Além disso, como menciona o autor, a “colegialidade” (ZABALZA, 2007, p.87) pode ser vista como ferramenta principal da cultura institucional, por se tratar de construção coletiva, compartilhamento de objetivos, identidade institucional perpassada pelos valores e práticas do ensino e currículo que embasam a colaboração como cultura universitária. O currículo é compreendido como produção histórica, que resulta da interação de estruturas políticas, administrativas, econômicas, culturais e pedagógicas.

Para Gómez (2001, p.167), a gestão pedagógica envolve tarefa “coletiva”²³ e da *cultura docente*”²⁴ entendida como *espaço delicado de confronto dialético* (itálico nosso), e

---

²³ O conceito de coletiva (o) segundo Gómez (2001) refere-se às ações dentro das instituições sociais que se configuram em conjunto, cooperação, consultas ou maneiras de trabalhar em equipe nas relações de colegialidade.

²⁴ Para Gómez (2001), a cultura docente refere-se aos valores concebidos, crenças, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional. Na cultura deste grupo social, faz-se necessário indagar as regras explícitas e ocultas que regulam seus comportamentos, histórias e sentidos inseridos no contexto social/institucional.

definição das condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente. Para o autor, as características que definem a *cultura docente* englobam:

[...] o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, a organização institucional, os próprios papéis docentes, os processos de socialização dentro e fora da escola, o desenvolvimento do indivíduo, assim como o sentido e a evolução da sociedade, são todos componentes melhor e pior definidos, reflexionados e sistematizados do conteúdo da cultura docente (GÓMEZ, 2001, p.166).

Entender o NDE como espaço de gestão pedagógica pressupõe ter clareza dos condicionantes que influem a cultura docente, principalmente no que se refere aos conceitos de currículo e projeto pedagógico de curso. Para Sacristán (2013, p.10), o currículo pode ser entendido como a “concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto”. Implica “pluralidade, ética e reflexão ao extinguir a lógica de projetos com visibilidade de acepções do livre mercado” atreladas ao ensino normatizado, estruturado em conteúdos fragmentados, tipos de cultura “curricularizada” (ibid. p.20).

Portanto, as indagações e reflexões em relação aos currículos elaborados nas instituições de ensino superior devem ensejar aos graduandos formação crítica e reflexiva que contribua para a qualidade do ensino e não apenas pautadas em rankings que possibilitem a regulação e avaliação, enquanto produto. Nessa direção, Moreira e Tadeu (2013) contribuem argumentando que

currículo pode ser considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal-ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2013, p.13-14).

Ao analisar as concepções de currículo nas LDBs, percebe-se que o currículo é elaborado e produzido em “áreas contestadas, em uma arena política” (MOREIRA;TADEU, 2013, p.28), permeado pela ideologia, cultura e poder. A concepção de currículo e suas formas de operacionalização que perpassam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relacionam-se com o contexto histórico, intencionalidades do poder público e representantes da sociedade civil, enfim, os produtores de políticas.

Pacheco (2001) compreende o currículo como condição histórica e política da educação, construído culturalmente, socialmente e nas experiências humanas. O autor ressalta que

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais e escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p.20).

Desse modo, como menciona o autor, a educação superior deve constantemente repensar os currículos a serem adotados nos diferentes cursos de graduação que compreendam “a inserção da autonomia de cada instituição, o ensino, pesquisa, extensão perpassados por um *continuum*” (idem,p.20) diversificado, com intencionalidade da promoção social e humana dos sujeitos.

Uma das principais atividades do NDE se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que se constitui como projeto de formação acadêmica e profissional. Dentre os princípios do PPC para a Educação Superior, conforme Veiga (2015), destacam-se: a) Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; b) Interdisciplinaridade e articulação entre as diversas atividades desenvolvidas; c) Flexibilização curricular; d) Contextualização e criticidade dos conhecimentos; e) Ética como orientação das ações educativas; f) Prática de avaliação qualitativa, sistemática e processual. O projeto pedagógico de curso não pode ser pensado apenas como documento formal, instituído ou prescrito, mas se constitui como documento que contempla e possibilita “reflexões sobre a educação superior, ensino, pesquisa, extensão, produção e socialização dos conhecimentos, aluno, professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade” (VEIGA, 2015, p.25). Assim sendo, o PPC é uma aproximação entre o que se institui e o que se transforma em instituinte, possibilitando a ampliação dos saberes, a formação profissional e a materialização do currículo. Uma das principais responsabilidades do NDE refere-se à construção/implantação/reformulação do PPC. Considerando os princípios arrolados pela autora em relação ao PPC, entende-se que as ações demandadas aos membros do NDE, envolvem estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, seus currículos, processos avaliativos, enfim, estudos que ultrapassem a visão estreita e burocrática do PPC.

A seguir, como explicitado acima, analisam-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4.024/1961, Lei nº5.540/1968, Lei nº 9.394/1996) no que concerne à gestão pedagógica e suas dimensões (Currículo e PPC).

A Lei nº 4.024/1.961 sancionada (após treze anos de debates e elaboração de diversos decretos-lei ou Leis Orgânicas do Ensino) pelo presidente João Goulart²⁵ menciona em seus artigos 70 e 71 (BRASIL, 1961) a elaboração e duração do currículo mínimo para os cursos de graduação do ensino superior.

Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... vetado ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento(BRASIL, 1961).

Pode-se inferir que na Lei nº 4.024/61 o estudo do currículo tem caráter individualizado, não demandando gestão pedagógica, pois atribui a cada docente a responsabilidade de elaborar programas de ensino, submetidos à Congregação Superior. O currículo mínimo é entendido como atividade intelectual, porém considerando a normatização pelo Conselho Federal de Educação, constata-se a dicotomia de elaboração e execução. Além disso, depreende-se, também, que a organização de cursos com métodos, períodos e currículo flexível nas IES se fazia mediante aval do Conselho Federal de Educação, como indica o artigo 80: “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos” (BRASIL,1961). A legislação em tela não destaca a gestão pedagógica, mas reveste de valor ações e responsabilidades do Conselho Federal de Educação, no tocante às atividades pedagógicas, considerando-se o período histórico de sua promulgação, cujo sistema de ensino é voltado para produção industrial, aprimoramento da técnica e eficiência dos resultados. Portanto, há invisibilidade do professor e seu coletivo.

A Lei nº 5.540/1968, conhecida como a Reforma do Ensino Superior ou Reforma Universitária, destacou-se, dentre outras questões, pelo ensino voltado ao mercado de trabalho, término da autonomia universitária para elaboração dos currículos dos cursos de graduação, no crescimento da presença da classe média na universidade e expansão da privatização do ensino. Por outro lado, essa legislação traz contradições na medida em que possibilita a gestão pedagógica ao referir-se à participação dos docentes das IES, como descrito no artigo 13, parágrafo (§) 2º (BRASIL, 1968, **negrito nosso**): “a coordenação

---

²⁵ João Belchior Marques Goulart foi presidente do Brasil nos anos de 1961 -1964, quando foi deposto pelo Governo militar.

didática de cada curso ficará a **cargo de um colegiado**, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino”.

Ou, ainda, no artigo 14 da Lei, ao se referir ao Colegiado da Instituição, que pode ser interpretado como Conselho Universitário.

Na forma do respectivo estatuto ou regimento, o colegiado a que esteja afeta a administração superior da universidade ou estabelecimento isolado incluirá entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível.

Parágrafo único. Nos órgãos a que se refere este artigo, haverá, obrigatoriamente, representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras (BRASIL, 1968).

Mesmo considerando que esse Colegiado, esteja no âmbito da gestão administrativa, é interessante observar as contradições, na medida em que, de um lado, começam a aparecer termos como “coordenação didática”, “colegiado” e transformações no âmbito do trabalho docente na esfera administrativa, e, de outro lado, o contexto autoritário e normativo da Lei 5.540/1968.

Entretanto, a centralidade dos currículos mínimos continua presente nos cursos de graduação do ensino superior, ou seja, com pouca participação das equipes pedagógicas das Universidades, tendo em vista que os PPCs devem ser submetidos à aprovação do Conselho Federal de Educação- CFE, conforme indica o Art. 26 : “O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL,1968).

Outro aspecto importante a mencionar diz respeito à cátedra, extinta conforme destaca o art.33 § 3º: “Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País”(BRASIL,1968). Contudo, a responsabilidade pela organização dos currículos, principalmente no que concerne ao regime de matrícula por disciplina, "recomendado" pelo CFE, passa para os Departamentos, recém-criados na estrutura das Universidades e demais Instituições de Ensino Superior como unidades acadêmico-administrativas²⁶. Embora a lei assegure o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos professores e o incentivo à pesquisa e ensino, engenhosamente, o que se menciona é a continuidade de normatização do currículo

---

²⁶ O regime de matrícula por disciplina, com pré-requisitos, foi implantado, no Brasil, com a Reforma Universitária de 68. Este regime foi imposto em todas as universidades federais, a partir de 1968.

nacional e regional para as IESs com políticas estabelecidas pelo Governo militar, na figura do CFE²⁷ e distante do ideal emancipador.

A Lei 5.540/1968 provocou mudanças na organização das instituições educacionais brasileiras, com repercussões para os professores e currículo. No âmbito da administração, diversos professores foram compulsoriamente aposentados, vários reitores foram demitidos, estendeu-se o controle policial ao currículo e aos programas das disciplinas. Porém, contraditoriamente, proporcionou ampliação do acesso ao curso superior (não no nível desejado), desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros. O Decreto-Lei nº 53/1966 reestruturou as universidades e estabeleceu orientações para a organização e funcionamento das IESs, como por exemplo, “vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro de Departamento) de Educação.” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 179).

A Lei 9.394/1996 foi aprovada no país após 07(sete) anos de intensos debates. Saviani (2008) discorre sobre esse processo, detalhando as negociações e os embates:

Finalmente, no primeiro semestre de 1990, mais precisamente entre 9 de maio e 28 de junho, desencadeou-se o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, agora presidida pelo Deputado Carlos Sant'Ana sob cuja direção se deu o exame detalhado, artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo. Ao final do processo que se consumou em 28 de junho de 1990, o texto logrou a aprovação unânime, transformando-se no substitutivo da Comissão. Seu conteúdo se distribuía por 172 artigos desdobrados em grande número de parágrafos, incisos e alíneas e ordenados em 20 capítulos [...]. Desde o início desse processo de discussão em 1989 e tramitação entre Câmara dos Deputados e Senado se passaram 07 anos até a aprovação da nova LDB em 1996. Destaca-se que em 1993 o projeto da nova LDB foi aprovado na Câmara, seguindo então para o Senado, sendo aprovado em 1994 como PL 101/1993 e tendo como Relator Cid Sabóia. Desse modo, inicia-se novamente todo um processo de discussão, sendo finalizada para ser votada em 1995. É nesse contexto que aparece mais um substitutivo, ou seja, o senador Darcy Ribeiro alega que há inconstitucionalidade no projeto de lei Cid Sabóia, apresentando então o substitutivo Darcy Ribeiro e fazendo com que o antigo substitutivo retorne à Comissão de Constituição, Justiça e cidadania e à Comissão de Educação do

---

²⁷ Paralelamente, o Conselho Federal de Educação, onde tinham assento os principais mentores da reforma – Newton Sucupira e Valnir Chagas – praticamente, obrigavam (“recomendam”) que todas as instituições de ensino superior (pública e privada) a implantarem o mesmo regime, nos processos de autorização ou reconhecimento de cursos.

Senado. Assim sendo, o substitutivo Darcy Ribeiro, que representava o projeto do governo foi o vencedor, transformando-se na Nova LDB, a Lei n.º 9.394/96, a qual foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2008, p. 59).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, representa avanços, sobretudo para o Ensino Superior no Brasil pois estabelece, reafirma e garante o dever do Estado no que tange à valorização profissional e acesso à educação de qualidade, explicitados no artigo 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei. [...]” Destacam-se ainda, regras e normas contidas no artigo 12, inciso 1, que prescreve: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

A atual LDB- Lei 9.394/1996 caracteriza o Ensino Superior com algumas especificidades, dentre as quais a que destina à União a competência para estabelecer as normas para esse nível de ensino. Como forma de regulamentar e operacionalizar o que está posto, promove a descentralização e a autonomia para as universidades, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino das instituições (Art. 46). Ressalta-se, que a ideia de gestão pedagógica²⁸ tomou concretude com o advento da referida Lei, como, por exemplo, ao possibilitar aos sistemas de ensino autonomia para construir currículos dos diferentes cursos de graduação das IES. As finalidades da Educação Superior, segundo o artigo 43 da Lei 9.394/1996, estão assim delineadas:

- 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;

---

²⁸ Gestão pedagógica mencionada nesta dissertação é concebida como afirma Zabalza (2007) e Gómez (2001) como “cultura docente”, “cultura de colaboração” ou “cultura institucional”, compartilhadas por pensamentos, valores, normas, metas coletivas que consolidam e desenvolvem todo o contexto educacional. Também contribuem para este debate as ideias de Fullan e Hargreaves (2000, p.53), sobre cultura de ensino, que compreende “as relações de trabalho entre professores e seus colegas conectados em uma comunidade através de questionamentos, metas comuns e aperfeiçoamento contínuo sobretudo no desenvolvimento do currículo”.

- 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.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL,1996).

Os princípios, acima formulados, contemplam atividades de ensino, pesquisa e extensão, de desenvolvimento profissional docente, de integração da educação superior com a educação básica, enfim, fundamentam a formação do professor para o trabalho coletivo, para uma cultura da colaboração, que segundo Gómez (2001, p.174), constitui-se como “substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso [...], sempre que o processo de aprendizagem individual ou social seja suficientemente relevante para afetar parcelas fundamentais da vida individual e coletiva”.

Nas determinações legais e normativas que incidem sobre a autonomia da Universidade quanto à elaboração/alteração/implementação dos Projetos Pedagógico de Curso, o Artigo 56, da LDB 9.394/96, destaca:

- 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;
- 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;

§ 1º 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 (BRASIL, 1996, negrito nosso).

Especificamente, a Lei 9394/1996 trata com clareza das possibilidades de **gestão pedagógica nos incisos I,II,III e VIII**, ao abordar a elaboração do PPC, a fixação dos currículos de cursos de graduação e pós-graduação, o estabelecimento de planos, programas e projetos de pesquisa científica, dentre outros. A criação do Núcleo Docente Estruturante, em 2010, nas Universidades, Institutos Federais e demais Instituições de Ensino Superior privadas, para atuar no ensino de graduação, dimensiona a importância desse Núcleo no que se refere ao processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, integração curricular e, acompanhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Pelo exposto, com a promulgação da LDB 9.394/1996 (sancionada mais de vinte e cinco anos após a Reforma Universitária), verifica-se que aspectos relativos à gestão pedagógica e autonomia didático-científica no ensino superior no Brasil são explicitados no art. 56, conforme citação abaixo:

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 (BRASIL,1996).

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, isto é, na “produção do conhecimento, historicamente produzido e de seus resultados na construção da sociedade humana, dos novos desafios e demandas que esta coloca”(ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 8). No entanto, ressalta-se que o movimento de construção e reconstrução vivenciado pelas universidades é permeado por tensões, contradições e interferências na gestão das IES, as quais têm normas e princípios específicos que os docentes precisam conhecer para exercer as atividades que lhes são solicitadas.

O Ensino Superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)²⁹. As instituições de ensino superior estaduais e municipais estão subordinadas aos sistemas estaduais no que diz respeito ao credenciamento (recredenciamento), autorização/reconhecimento (renovação de reconhecimento), mas, seguem normas e dispositivos previstos pela LDB 9.394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores.

Nas instituições universitárias existe a obrigação para que sejam desenvolvidas regularmente e de forma institucionalizada, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao passo que nas não universitárias existe obrigação apenas do ensino. Os centros universitários, pela oferta do ensino, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. As faculdades, embora também devam zelar pela qualidade do ensino superior ministrado, não estão obrigadas a manterem programas institucionais de pesquisa (BRASIL, 1996).

O Decreto Federal nº 9.235/2017³⁰ dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino.

Assim, o Decreto Federal nº 9.235/2017 apresenta a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior, destacando no seu artigo 15, as Instituições Federais de Ensino Superior e portanto, são equiparadas às universidades federais para aspectos relacionados à regulação supervisão e avaliação, conforme Lei nº 11.892/2008.

Observa-se que a organização acadêmica para credenciamento / recredenciamento de curso no Ensino Superior interfere na gestão pedagógica pois nas faculdades somente o ensino é obrigatório e a preocupação com Pesquisa e Extensão não são prioridades dentro das atividades realizadas pelo membros do NDE. Diferentemente, será as atribuições de um Núcleo Docente Estruturante em um Centro Universitário e na Universidade que obrigatoriamente há o Ensino, Pesquisa e Extensão.

A seguir, explicita-se, na Figura 1, a organização das IES no Brasil e suas atividades, conforme descritas no Decreto 9.235/2017.

---

²⁹ Decreto 9.235/2017 no seu artigo 15, §3º menciona que a organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação. No §4º as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

³⁰ Decreto nº 9.235/2017 regulamenta todo o processo de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. É organizado em cinco capítulos e 106 artigos.

Figura 1 - Organização acadêmica para credenciamento/recredenciamento de cursos no Ensino Superior, segundo o Decreto nº 9.235/2017.

Fonte: Adaptado do Decreto Federal nº 9.235/2017

Na Seção 2, discorre-se sobre a institucionalização do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entendido como espaço de gestão pedagógica para a concretização dos Projetos Pedagógicos de Cursos e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nas instituições de ensino superior públicas federais e privadas.

SEÇÃO 2

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE): COMO ESPAÇO OU LUGAR DE GESTÃO PEDAGÓGICA?

Esta seção trata da criação e implementação do Núcleo Docente Estruturante³¹ e legislações decorrentes do Estado regulador após a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-CONAES³². Entende-se o NDE como espaço de questões pedagógicas nas IES, processos de implantação, acompanhamento e desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos, bem como espaço de poder e de lutas. Nesse sentido, “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 1990, p. 122). Na Instituição de Ensino Superior, a correlação de forças e poder permeia a gestão, precipuamente, no que se refere ao currículo dos cursos de graduação, sua efetividade e representatividade. O espaço, sendo sempre potencial, abriga, neste caso, a possibilidade da existência de Colegiados (NDE), mas não garante a sua efetivação, pois pode ter caráter instrumental e burocrático. Por ser considerado um indicador de avaliação de reconhecimento de curso de graduação, o NDE também pode ser espaço de gestão pedagógica de questões nucleadoras do PPC (CUNHA, 2008). Portanto, ele se constitui em espaço institucional, porém, sua passagem para lugar depende de vários fatores. O NDE representa um espaço, lugar ou território na IES? Recorre-se aos estudos de Cunha (2010, 2008) para analisar tais conceitos.

O espaço da gestão pedagógica no campo do ambiente acadêmico só se transforma em lugar por meio da participação das pessoas que o legitimam e o constituem de maneira significativa. Cunha (2008), a respeito da transformação do conceito de espaço em lugar, assinala que

[...] A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço;

---

³¹ O Núcleo Docente Estruturante -NDE foi um conceito criado pela Portaria nº147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. O Parecer CONAES nº4, de 17 de junho de 2010, trata dos princípios e Diretrizes do NDE. Assim, recupera a essencialidade e articulação deste Núcleo como processo de avaliação (BRASIL, 2010a).

³² CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, instituído pela Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004.

porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar. Muitas vezes, ao pensar em algum fato ocorrido, ocorre-nos mencionar: “foi o lugar certo para...” ou, ao contrário, dizer, “não era o lugar de...”. Expressões como estas evidenciam uma dimensão política e cultural dos lugares, pois eles extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. [...] Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (CUNHA, 2008, p.184).

Desse modo, os espaços se constituem gradativamente como lugares nas relações de formação coletiva, na medida em que os sujeitos que neles se inserem circulam, movem-se e lhe atribuem significados. Isto pressupõe que o NDE seja um coletivo de proposições de questões pedagógicas relacionadas à elaboração/reelaboração/avaliação do Projeto Pedagógico de Curso e seus atos decorrentes, e não somente um indicador na dimensão Corpo Docente, prevista no Instrumento de Avaliação do INEP/MEC-2017. Presume-se, igualmente, a mudança de sua configuração de “consultivo, para deliberativo”, bem como que seus integrantes sejam reconhecidos (valoração de seu papel, carga horária, condições de atuação, etc.) pelos órgãos de gestão da Instituição (BRASIL, 2017).

O conceito de território, indicado por Cunha (2010), abrange valores, ética, relações estabelecidas nas IES e determinadas em grupo, após lutas por um espaço que é muitas vezes legitimado (pela visão dominante).

O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder (CUNHA, 2008, p. 185).

Portanto, o conceito de território, no que diz respeito à condição de reconhecimento do NDE, encontra-se distante, uma vez que para se tornar realidade, esse Colegiado deveria ter caráter deliberativo, autonomia e reconhecimento de sua importância pelos órgãos de administração central da IES, como lugar institucional e pedagógico de elaboração/reelaboração do Projeto Pedagógico de Curso, bem como de ações conferidas a esse Colegiado em todas as Instituições de Educação Superior.

Quando o NDE, nas instituições de ensino superior, caracteriza-se apenas como atividade meramente formal, sua relação com os departamentos se constitui no que Fullan e Hargreaves (2000, p. 76) denominam de “relação balcanizada”, legitimando uma visão excludente e opressora

tomada pela visão hegemônica cultural³³, que se reproduz na instituição do ensino superior. A relação “balcanizada” ou “balcanização” (GÓMEZ, 2001, p.170) manifesta-se como “cultura escolar individualista, sem solidariedade e se constitui como consequência inevitável da mercantilização do trabalho educativo, [...] ou por uma escassa permeabilidade” entre as pessoas que constituem os Colegiados. Relacionando esses conceitos ao NDE, entende-se que a postura de seus membros pode ser evidenciada num fechamento burocrático, isolado, ou pode tornar-se um lugar que garanta o desenvolvimento profissional, capaz de oportunizar mudanças no currículo e no ensino, mediante práticas cooperativas/colaborativas de projeto comum e rompimento com as relações balcanizadas/fragmentadas.

A reflexão que se faz acerca dos conceitos de espaço, lugar e território possibilita entender que o espaço de gestão pedagógica pode ser diferente de um lugar visto meramente como institucional, de cumprimento de normas burocráticas, mas pode vislumbrar, pela via do trabalho desempenhado pelos NDEs em suas atribuições acadêmicas (entre outras), ações de acompanhamento do processo de concepção, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), consolidação do currículo e acompanhamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A materialização dessas atribuições pode contribuir para o deslocamento de *espaço* para *lugar* institucional, na medida em que os docentes envolvidos tenham autonomia e apoio da instituição de ensino superior. Entende-se que a postura de seus membros pode ser evidenciada em um fechamento burocrático/isolado ou pode tornar-se um lugar de debates, tomada de decisão e rompimento com o “status quo”, contribuindo para o desenvolvimento cooperativo do PPC, em consonância ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A seguir, discorre-se a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e sua relação com o Projeto Pedagógico de Curso articulados ao NDE.

2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Articulações e desafios para o Núcleo Docente Estruturante

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) têm impactos para o NDE na medida em que seus processos transversalizam as ações de gestão pedagógica desse colegiado, instituído no espaço da educação superior. A gestão

---

³³ Compreendida neste estudo de acordo com o conceito de Antonio Gramsci, apud Pacheco (2005), como o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado, o que se manifesta, por exemplo, quando os interesses da alta burguesia de um país são identificados aos interesses de todos (coletivo).

pedagógica contemplada neste estudo é aquela cuja cultura docente se “especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões” (GÓMEZ, 2001, p.164). Abrange a “cultura docente”, a “cultura de colaboração” ou “cultura institucional”, compartilhadas por intencionalidades formativas, conhecimentos, processos de ensino e aprendizagem, principalmente por tratar do Projeto Pedagógico de Curso em suas várias dimensões. Completam esse debate as ideias de Fullan e Hargreaves (2000, p.53) sobre cultura de ensino, que compreende “as relações de trabalho entre professores e seus colegas conectados em uma comunidade através de questionamentos, metas comuns e aperfeiçoamento contínuo sobretudo no desenvolvimento do currículo”. A natureza pedagógica da gestão é orientada para uma ação consciente, inspirada por finalidades formativas do ser humano como cidadão e, por conseguinte, orientada por valores cuja realização se assenta sobre saberes profissionais sólidos e ações coletivas. No entanto, o adjetivo “pedagógica” é empregado para representar diferentes níveis de complexidade e abrangência, expressos em diversificadas condições e contextos. Em sentido comum, a gestão pedagógica tem a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes em uma perspectiva de colegialidade. Gómez (2001) adverte que os tortuosos conflitos, sobretudo advindos da influência da economia e de organizações burocráticas na cultura docente, podem interferir na construção de um espaço denominado pelo autor de “delicada encruzilhada”, vivenciada por tensões caracterizadas pela tecnologia, pluralidade de cultura e do livre mercado mundial, de um sistema institucional opaco, sem flexibilidade e burocrático nas instituições acadêmicas.

Nesse âmbito, a cultura docente, de acordo com Hargreaves (1994), possui duas dimensões fundamentais, ou seja, o conteúdo e a forma. O conteúdo abrange valores, crenças e pressupostos profissionais, enquanto a forma está configurada nas relações e nos modos de interação entre docentes. O currículo, os processos de ensino-aprendizagem, os modos de avaliação, as perspectivas pessoais, profissionais e institucionais dos docentes sistematizam e tensionam o conteúdo da cultura docente. Por outro lado, a forma entendida como as relações são desenvolvidas entre os docentes não pode ser consideradas categorias fechadas. Assim, destacam-se como forma da cultura docente os seguintes eixos: “isolamento do docente e autonomia profissional, colegialidade burocrática e cultura, de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; ansiedade profissional e caráter criativo da função docente” (GÓMEZ, 2001, p.167).

O conteúdo e a forma, como dimensões fundamentais da cultura docente (HARGREAVES, 1994), perpassam a gestão pedagógica no NDE, substancialmente

composta por relações, valores, processos de ensinar e aprender, ideologias e pressões administrativas decorrentes do mundo do trabalho que impactam as práticas pedagógicas na instituição de ensino superior, bem como as práticas avaliativas.

O isolamento dos docentes não possibilita novas ideias ou soluções, pois, em muitos casos, o estresse, o impedimento do reconhecimento, novas relações ou condições de trabalho e até mesmo questões administrativas interferem no comportamento dos docentes. Nessa direção, Fullan e Hargreaves (2000) argumentam que as práticas que institucionalizam o problema da colaboração ou a “cultura do individualismo” (medo de partilhar ideias, relutar para pedir apoio dos outros, quando docentes mais jovens ou mais velhos têm medo de solicitar auxílio por parecer pouco competente e outras questões que isolam os professores de seu grupo de pertença etc.,) destacam-se como empecilhos fundamentais ao trabalho de colegialidade na cultura de colaboração, gerando “a balcanização ou cultura balcanizada, a colaboração confortável e o colegiado arquitetado”(FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.71).

O “colegiado arquitetado” pode ser verificado em iniciativas como a instrução entre colegas, os esquemas de tutoramento, o planejamento conjunto em salas especiais, o controle baseado no local, as reuniões com horários formalizados e as descrições muito claras do trabalho e dos programas de treinamento para os indivíduos que possuem papéis de consultoria. Tais “iniciativas são artifícios administrativos [...] Os colegiados arquitetados também têm a intenção de auxiliar a implementação bem-sucedida de novos métodos e de novas técnicas, de origem externa.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.77).

A “colaboração confortável” também impacta e limita o trabalho de gestão pedagógica do NDE, pois incentiva, por outro viés, o trabalho da “cultura de isolamento e individualismo” que, para Fullan e Hargreaves (2000, p.75), trata-se da “falsa colaboração com objetivo no imediato, de curto prazo, [...] com posturas nada reflexivas, ou abertas ao diálogo, às críticas e questionamentos, mesmo em ambientes institucionais” aparentemente cooperativos. As “culturas balcanizadas ou balcanização”, segundo Fullan e Hargreaves (2000, p.71), são consequências da mercantilização que vem tomando o espaço acadêmico desde o século XX, refletidas no caráter da “lei da oferta e procura”, da educação como mercadoria ao ser generalizada nos intercâmbios de compra e venda do conhecimento. Corroborando com essa ideia, Gómez (2001, p.170) destaca que a “fragmentação disciplinar do currículo gerou na universidade[...]o fenômeno denominado de balcanização.”

A gestão pedagógica, pela natureza do NDE, pressupõe acompanhamento, elaboração e reformulação dos PPCs, num espaço-tempo de colaboração mútua entre seus membros.

Portanto, a cultura balcanizada ou a colaboração confortável trazem sérios riscos ao desenvolvimento das ações do NDE, principalmente na atividade principal desse Colegiado.

Nesse sentido, a construção dos PPCs, como afirma Apple (2013), envolve a concepção de educação e currículo.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p.71.Ítalico do autor).

Tendo em vista que o NDE trata da construção do currículo e de PPCs, obviamente há uma seleção no conhecimento e práticas, mas também tensões, conflitos e relações de poder, relacionados ao atendimento de normativas legais para atender a formação dos estudantes de graduação como superação para a massificação, a mercadorização, dentre outros. Para Marques (2011, p.33), toda “atividade intelectual não é neutra, essa pode ser influenciada pelas relações acadêmicas, as quais podem expressar uma racionalidade contrária que conduz e influencia, ou seja, os valores que estão impregnados no espaço temporal.”

A atuação dos professores no NDE não implica apenas seguir normativas legais, mas se constitui em uma atividade de cunho pedagógico que abrange referentes teóricos, ideológicos e metodológicos. O PPC não é um instrumento neutro, mas envolve os condicionantes sociais, políticos, econômicos e pedagógicos. Consequentemente, os docentes, ao exercerem a práxis pedagógica nas ações concernentes ao NDE, desenvolvem no sentido de agir como intelectual crítico, que pensa, analisa, reflete, constrói para além de uma prática burocratizada e alienada. Assim, as equipes (NDEs) devem acompanhar as DCNs (o que pressupõe conhecimento científico de cada área curricular) para configurar a intencionalidade, os pressupostos e as ações do PPC. As DCNs são normas/ diretrizes instituídas e concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, por isso, obrigatórias para a organização, planejamento, elaboração, implementação, avaliação e orientação curricular dos cursos de graduação nas IES privadas e públicas que ofertam o ensino em todo o território nacional.

As DCNs se originam com a LDBEN 9.394/1996, ao “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” (BRASIL, 1996). O Conselho Nacional de Educação instituiu, em 1997, uma comissão de especialistas e membros

do próprio Ministério para elaborar um Parecer de orientação às IESs a respeito da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de graduação, contendo pressupostos, princípios e orientações gerais, atendendo aos dispositivos emanados pela Lei 9.394/1996. A seguir, explicitam-se alguns fragmentos do Parecer CNE/CES 776/1997:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional(PARECER CNE/CES nº 776/1997).

Desse modo, as DCNs trazem elementos fundamentais do campo do saber ou profissão e se constituem em indicações para a elaboração do PPC, abrangendo as várias dimensões situadas no campo da ética, da cidadania, da formação consistente do aluno de graduação. Contudo, essas dimensões não ocorrem no vazio, mas abrangem questões de cunho político, econômico, social, cultural e pedagógico.

As IESs privadas e públicas devem estruturar seus planos/propostas ou projetos pedagógicos³⁴ para o ensino superior, o que,

significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovação(VEIGA, 2016, p.64).

---

³⁴ O Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um processo coletivo, integrado, institucional, planejado, tendo como foco a ação profissional. Esse projeto institucional e integrado implica em dar voz aos professores e torná-los autores da proposta de formação que abre espaços para o diálogo. Segundo Veiga (2016, p.37), o “projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhe a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica”.

Nessa perspectiva, a autora argumenta que o Projeto Pedagógico de Curso deve garantir o compromisso “com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população.” (VEIGA, 2016, p.53), mesmo com as contradições da sociedade pautadas no modelo neoliberal de educação. Evidencia, também, que as propostas em nível nacional (DCNs, parâmetros, etc.) prevalecem com concepção de projeto mais voltado para técnica ou inovação regulatória na perspectiva da padronização, uniformização e controle burocrático ou no processo de construção inovador, emancipatório/democrático, “porque não é uma nação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e instituição educativa” (VEIGA, 2016, p.56).

As concepções de inovação regulatória ou técnica, construídas de forma padronizada, normativa, como instrumento de controle e autoridade, são explicitadas na Figura 2.

Figura 2 - Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político Pedagógico:

Fonte: Adaptado de Veiga (2016, p.59)

Em contrapartida, é imprescindível que os PPCs de diferentes cursos de graduação no ensino superior, ainda que pautados pelas DCNs e nas políticas indutoras, sejam planejados com currículo cuja formação acadêmica seja de articulação interdisciplinar numa visão que se oponha às políticas governamentais excludentes. Dessa maneira, o PPC deve buscar ser um processo inovador e colaborativo, com autonomia e gestão pedagógica, sob a ótica de “romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.” (VEIGA, 2016, p. 64). Assim, é importante destacar a afirmação de Moreira e Tadeu (2013) quando assinalam que por trás das justificativas institucionais para elaboração de um currículo e ou sistema de avaliação nacional, de cada curso de graduação, há uma ideologia sendo prevalectada. Veiga (2016) propõe outra concepção de PPC baseada na inovação emancipatória ou edificante de Projeto Pedagógico de Curso (Figura 3) em uma perspectiva de protagonismo, de democracia, de legitimidade e de construção de processos coletivos.

Figura 3 - Concepções de inovação emancipatória ou edificante e Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Adaptado de Veiga (2016, p. 65)

Para a autora, a LDB 9.394/1996, no seu art.53, inciso II, ao mencionar a incumbência das instituições de ensino superior de fixar o currículo dos seus cursos, ressalta a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, para cada curso de graduação. Os artigos 9, inciso IV e 10, e inciso III da própria Lei, alteram os antigos currículos mínimos, no sentido de superação do caráter disciplinar e rígido da legislação anterior, constituindo a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores do currículo integrado. Por fim, a ação do NDE como espaço de gestão pedagógica é de fortalecimento da cultura acadêmica, construída nas diferentes “relações sociais horizontais, interdisciplinares e integradas, pautada nos diálogos, que se reinventam constantemente.”(VEIGA, 2016, p.106).

2.2 O Núcleo Docente Estruturante e as normativas do processo de avaliação do Ensino Superior

A seguir discorre-se sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e as normativas que perpassam os mecanismos de avaliação do Ensino Superior bem como, os documentos legislativos que amparam a regulação dos cursos e os Instrumentos de avaliação de curso de graduação (presencial e distância) para Autorização ou para Reconhecimento e Recredenciamento, durante as visitas das Comissões MEC, verificados nos Anexos- B e C.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um órgão instituído pela Portaria MEC nº.147/2007³⁵. Após essa data, foi objeto de discussão e análise configurado pelo Parecer CONAES nº4/2010 do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior/MEC, que estabeleceu princípios e objetivos do NDE no âmbito dos Cursos de Graduação (públicas federais e privadas), e a decorrente Resolução CONAES nº 1/2010, que normatizou diretrizes, organização e funcionamento do NDE (BRASIL, 2010b). Inicialmente, visava à participação “docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação” em Medicina (art.2º, inciso IV) e Direito (art.3º, inciso II). Vieira e Filipak (2015, p.66) evidenciam que, naquele momento, tal documentação atendia “a uma reivindicação [...] da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil ao solicitar um instrumento legal de avaliação dos cursos de graduação ao Ministério da Educação”, setor responsável na época

---

³⁵ A Portaria MEC nº147/2007 publicada pelo Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, no Diário Oficial da União nº25, 05/02/2007, Seção 1, p. 3-4, dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art.31, parágrafo 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Em seu art.2º, inciso IV-indicação da existência de um Núcleo Docente Estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e, c) com experiência docente (BRASIL, 2007, p. 1).

pelo desenvolvimento, elaboração e configuração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na universidade.

O NDE tem sido considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como indicador no processo de regulação³⁶, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior, bem como locus de elaboração/implantação/implementação do Projeto Pedagógico de Curso. Para discutir esse espaço é necessário que se apontem as normativas acerca da avaliação institucional construídas no Brasil no âmbito do MEC. Os processos de regulação e avaliação no contexto da educação superior estão embasados em diversos documentos, tais como a Constituição Federal de 1988 - ao definir como dever do Estado a realização de avaliação para aferir a qualidade das IES públicas e privadas, nos artigos 9º e 46º da LDB 9.394/1996); o Plano Nacional da Educação, reformulado pela Lei nº 13.005/2014, artigo 11, determinando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui a fonte de informações para a orientação das políticas, bem como reforça o papel nas ações de avaliação, regulação e supervisão do ensino superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de prover os indicadores de rendimento escolar, aprendizagem dos(as) estudantes e avaliações institucionais, a produção e publicação, a cada dois anos, de estudos que analisem o alcance e a evolução das metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014)³⁷.

Esse fato corroborou com a elaboração do Parecer CONAES/MEC nº4/2010, que trata da exposição de motivos visando ao processo de normatização do NDE. Assim, a ideia

[...] surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental (BRASIL, 2010a).

---

³⁶ Atualmente, o Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre “as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2017). Anteriormente, houve vários Decretos nessa direção (Ficam revogados: I - o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; II - o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; III - o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006; IV - o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; V - o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e VI - o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2017, artigo 107).

³⁷ Plano Nacional de Educação-Lei nº13.00/2014.Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Destaca-se, nessa exposição de motivos, a função e a responsabilidade do professor que atua no ensino superior, considerado “referência”. O professor universitário tem múltiplas funções que envolvem o “ensino, [...] a investigação e actividades de gestão, e um modelo da complexidade da própria docência, onde se jogam elementos que vão das crenças, aos objectivos ou às práticas de ensino-aprendizagem”(VAZ-REBELO et al, 2010, p. 63).

Zabalza (2007) destaca que o professor universitário desenvolve o ensino (docência), a investigação e a gestão, a partir de um conjunto de dimensões (profissional, pessoal, institucional) que identifica e caracteriza suas funções profissionais. No entanto, em decorrência do modelo de universidade enquanto organização social (CHAUÍ, 2003; DIAS SOBRINHO, 2015), novas funções docentes complexificam seu desenvolvimento profissional e ampliam o campo da docência universitária, como aponta Zabalza (2007): *business* (busca de financiamento para suas pesquisas, negociação de projetos e convênios com empresas e ou instituições de pesquisa, assessorias, participação ativa em diversos fóruns científicos); relações institucionais (representação da universidade em vários eventos, criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais). Ressalta-se que essas funções estão afetas aos docentes que atuam nas IES públicas, devido ao seu vínculo de trabalho. Porém, a maioria dos docentes que atua em IES privadas se depara com outras complexidades no campo laboral, como, por exemplo, a quebra de contratos, diversidade de disciplinas para além de sua especialização, etc.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é constituído por docentes que atuam ativamente nos cursos de graduação, em instituições federais e privadas, com questões curriculares e questões estruturantes do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito didático-pedagógico. O Parecer CONAES nº4/2010 assinala que “um bom curso de graduação tem um corpo docente envolvido e de preferência com atuação e participação da comunidade acadêmica para construção e análise crítica do projeto pedagógico de curso.” (BRASIL, 2010a). Desse modo, as atribuições de seus membros são discriminadas na decorrente Resolução CONAES nº1/2010:

- I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo;
- III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (BRASIL, 2010b).

As atribuições dos membros do NDE são amplas e complexas, pois abrangem atividades que dizem respeito à consolidação do perfil profissional do egresso do curso de graduação, integração interdisciplinar, proposição de ações que visam à pesquisa e à extensão, bem como ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Tais atribuições requerem planejamento, tempo para formulação das atividades, reestruturação, acompanhamento, avaliação do PPC, colegialidade, bem como condições de trabalho.

Em sua origem, o NDE não era considerado como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e PPC (BRASIL, 2010). Vieira e Filipak (2015, p. 68) assinalam que a exigência do NDE como requisito legal no instrumento de avaliação foi “contestada por diferentes setores da academia, dado que, embora constasse como requisito legal dos instrumentos de avaliação de curso, não estava amparada em nenhuma norma emanada de órgão oficial competente”. De acordo com as autoras,

[...]em 2008, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) do Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior (SINAES), aprovado pela Portaria n. 1.081, de 29 de agosto de 2008, na Dimensão 2 (Corpo Docente, Discente e Técnico-administrativo), Indicador 2.2, passou a exigir a “Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)”. No glossário que integrou a mencionada Portaria, o NDE era caracterizado como “um conjunto de professores, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso” (VIEIRA; FILIPAK, 2015, p. 67-68).

Atualmente, os Instrumentos Avaliativos decorrentes do Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, consideram a exigência de que cada IES deve ter em funcionamento o NDE, sendo plausível de conceitos.

Entende-se que a perda dessa ideia original deve-se ao fato das concepções que foram sendo adotadas a respeito da avaliação da Educação Superior no país, segundo alinhamentos e orientações de organismos internacionais, que tensionam no âmbito da internacionalização da Educação Superior. “A internacionalização se consolida pela via da mercadorização da educação, sobremaneira da educação superior. Não há estudante. O que há é o cliente/consumidor ou força de trabalho potencial.” (OLIVEIRA et al., 2017). Nessa direção, Morosini (2014, p. 386) faz um alerta acerca do processo de complexidade da internacionalização e reforça a “relação entre contexto emergente e qualidade da educação superior, neste momento de transição, tensionada pela relação local-global.”. Para a autora, há evidências de bricolagem nos movimentos da

Educação Superior, tendo em vista que, de um lado se depara com a função tradicional da universidade como espaço de geração de conhecimento para a sociedade e reprodução de esquemas culturais do país; no outro lado, coloca-se o modelo tipo ideal neoliberal de uma universidade orientada ao “bem individual e espaço de realização pessoal, satisfazendo os perfis do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo e pela prestação de serviços ao setor estatal” (MOROSINI, 2014, p. 386), com processos de gestão na perspectiva da eficiência e eficácia.

A questão do lugar e função do Colegiado de Curso e NDE nas Instituições de Ensino Superior tem sido objeto de discussões e disputas, principalmente, quando o Curso de Graduação tem corpo docente reduzido, suscitando ao docente sua participação em vários colegiados. Porém, em muitas instituições, a inserção dos docentes nesses espaços pode gerar tensões em função da dificuldade de desempenhar diversos papéis. De acordo com o Parecer CONAES nº4/2010, o Núcleo Docente Estruturante se difere do Colegiado de Curso, por ser um órgão de “acompanhamento” na perspectiva didático-pedagógico de conceber, implementar, avaliar e consolidar de maneira contínua a atualização dos projetos pedagógicos, de cada curso de graduação oferecido nas diferentes instituições de ensino superior. O Colegiado de Curso tem papel deliberativo, e o NDE tem atribuição acadêmica relacionada ao projeto pedagógico de curso e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Segundo o Parecer,

[...] o Colegiado de Curso tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades dos professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso. (BRASIL, 2010a).

De fato, esse raciocínio nos leva a entender que o trabalho do Colegiado de Curso não pode ser entendido como o papel do NDE, mesmo que seus membros, muitas vezes, façam parte desses coletivos. A Resolução CONAES nº1/2010 entende o NDE como um órgão (consultivo) nos cursos de graduação, o qual normatiza no âmbito das Instituições de Ensino Superior como é um espaço institucionalizado (talvez o principal) responsável pela gestão pedagógica.

No que diz respeito aos critérios mínimos de constituição do NDE, a Resolução CONAES nº1/2010, em seu artigo 3º, estabelece:

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

- II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso (CONAES, 2010b).

Os critérios abordam o número mínimo de docentes participantes, a titulação acadêmica, o regime de trabalho e as estratégias de renovação parcial dos integrantes do NDE. Cabe evidenciar, sobretudo, que há diferentes composições no que tange ao funcionamento dos NDEs, apresentados nos Regimentos Internos e Atos Normativos específicos em cada cultura acadêmica das instâncias privadas ou públicas.

Observa-se, na Resolução CONAES nº1/2010, a possibilidade de autonomia de seus membros docentes, na medida em que há mecanismos diversificados de organização do Núcleo Docente Estruturante no que concerne à construção de regimentos internos em cada curso que se insere na IES.

A seguir, explicitam-se os critérios estabelecidos na Resolução CONAES nº1/2010 sobre o Núcleo Docente Estruturante, como mostra o Gráfico 1.

a) Regime de Trabalho: Considerando a realidade do Ensino Superior brasileiro, no qual a maioria dos estabelecimentos são privados, observa-se que o critério estabelecido (ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral) atende, prioritariamente, instituições no âmbito privado, principalmente as Faculdades isoladas ou grandes conglomerados educacionais, tendo em vista o regime de trabalho adotado. Os modelos globais atuais de organização do trabalho e da produção valorizam a produtividade, qualidade e resultados, secundarizando as dimensões pedagógicas e administrativas. Ancorando-se em Franco (2017, p.99), alerta-se para a precarização do trabalho docente, materializada pela “correria para a qualificação, requalificação, produção acadêmica, dobra de turno e aumento da carga horária de trabalho para atender a competição, a produtividade e suas necessidades pessoais.” Essas questões, inevitavelmente, têm provocado uma crise identitária no professor.

b) Renovação dos Integrantes: o critério é similar aos outros colegiados, ou seja, prever renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

c) Corpo Docente: “A participação dos professores integrantes do NDE nos cursos de graduação constitui um ato eminentemente educativo, propiciando-lhes o desenvolvimento de

habilidades democráticas que cada vez mais irão torná-los competentes para participar” (VIEIRA; FILIPAK, 2015, p.72). Pode ser também oportunidade de trabalho coletivo, democrático, de mobilização para as atividades colegiadas e de superação da colegialidade burocrática. Trabalhar coletivamente implica em respeitar as características, funções e responsabilidades dos envolvidos no processo de Gestão, aqui denominada de Gestão Pedagógica, dada a característica da atuação e dos princípios que norteiam as atividades do NDE. Por se tratar de atividade educativa, pressupõe diálogo que se processa no coletivo, ou seja, na mediação com o mundo, com os seres humanos, tal como Freire (1981, p.79) nos adverte: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Canalizar esse pensamento para a gestão pedagógica que deve ocorrer no interior do NDE pressupõe entendê-la como espaço político que necessita ser administrado/negociado/ressignificado, compelindo aos gestores da Instituição a criação de condições para a socialização das informações, desobstrução dos canais de comunicação e realização de acordos coletivamente construídos.

d) Titulação Acadêmica: Neste quesito, 60% de seus membros devem ter titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que nas Instituições Públicas a carreira docente se inicia com a formação - pós-graduação -doutorado. A formação inicial e continuada dos docentes representa um contributo para a qualidade da educação superior. Compreende-se ainda que a formação do professor universitário necessita ser apreendida em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. A esse respeito, Almeida e Pimenta (2014) destacam que

a formação inicial contempla o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstróem apoiadas em rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente. [...] Como a qualidade da formação propiciada aos estudantes é elemento que confere reconhecimento institucional, entendemos que, para viabilizá-la como fruto da ação coletiva de seus docentes, a formação se constitui em elemento de valorização do trabalho docente e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.13) .

As autoras salientam que a formação inicial é reconstruída por meio de experiências individuais e coletivas e ocorre em diversos contextos, bem como se constitui em um dos elementos da qualidade do ensino e de reconhecimento institucional.

Destaca-se que a Resolução CONAES nº1/2010 não menciona a figura do coordenador de curso de graduação como presidente do NDE, por isso fica subentendido, a partir do seu artigo 3º, que tal escolha unânime entre as IES privadas e públicas deve-se à tomada de decisão coletiva, por intermédio de seus colegiados superiores, que devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos os critérios estabelecidos pela legislação federal, bem como as normativas da própria instituição.

Gráfico 1- Critérios estabelecidos na Resolução CONAES nº1/2010 sobre o Núcleo Docente Estruturante.

Fonte: Elaborado pela autora. 2019

Segundo a Portaria nº840/2018³⁸ sob as orientações da Diretoria de Avaliação da Educação Superior –DAE aos procuradores institucionais durante a avaliação *in loco* nas IES e nos casos de autorização, por exemplo, embora não exista Núcleo Docente Estruturante (NDE) em funcionamento, “é analisado se a gestão do curso é planejada considerando, entre outros aspectos, a auto-avaliação institucional e os resultados das avaliações externas”(BRASIL, 2010, p.19).

Outro aspecto a ser destacado por esse documento refere-se aos cursos que não têm o seu NDE, nesse caso, os Instrumentos sobre Avaliação do INEP/MEC atos autorizativos de cursos –

³⁸ Refere-se a Portaria nº 840 de 24 de agosto de 2018 que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.

autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. (BRASIL, 2010) sugerem aos procuradores institucionais, como mecanismos de avaliação *in loco*, realizar a observação, analisando a “gestão do curso”. No caso dos cursos na IES que não possuir NDE, a legislação assegura que devam ser consideradas as avaliações institucionais (CPA) externas e, sobretudo, as questões relacionadas ao PPC (quando tratar-se de avaliação de curso). Porém, a Instituição deve ficar prejudicada nesse quesito, bem como na questão principal relacionada ao PPC. Quem são os responsáveis pela implantação/consolidação/avaliação desse Projeto? De nada adianta às instituições de ensino superior ter gestão pedagógica pela via do NDE totalmente participativa no ambiente acadêmico, se o foco não se permear na autonomia, sobretudo, ao pensar a elaboração dos PPCs.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes³⁹ foi criado pela Lei nº10.861/2004 com intuito de avaliar as instituições de ensino superior (públicas e privadas) nos três componentes principais: avaliação institucional, desempenho dos alunos e os cursos, observando primordialmente a gestão da instituição, o corpo docente, suas instalações, a responsabilidade social, o ensino, pesquisa e extensão. As políticas educacionais a partir de 2004 dimensionam o processo avaliativo em outra direção, ou seja, consideram a avaliação para regulação sobre os critérios de qualidade, eficiência, competitividade, efetividade, e patrimonialista com repercussões nos *rankings*. Dias Sobrinho (2008), na figura de coordenador da comissão que concebeu o Sinaes, nas recentes ações do MEC, afirma que a regulação e avaliação “interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.820).

Vale destacar que os resultados avaliativos que desenvolvem o Sinaes subsidiam todos os mecanismos de regulação, compreendidos neste trabalho como Atos Autorizados e Atos Regulatórios. O Sinaes/MEC (BRASIL, 2004) regulamenta a Educação Superior no Brasil definindo “padrões, índices ou instrumentos avaliativos para aferir a qualidade dos cursos e das IES privadas ou públicas.” (BRASIL, 2004). A ideia de regulação compreendida neste trabalho supõe uma atividade de controle através de leis, normativas e portarias padronizadas e criadas pelo governo para fiscalizar e gerenciar as relações com o mercado neoliberal. Fornecem informações necessárias através de méritos, critérios que demonstram a qualidade, eficácia, competitividade e efetividade do processo educacional nos resultados das IES.

---

³⁹ Segundo Dias Sobrinho (2008), o SINAES em sua criação apontava para duas premissas: avaliação para regulação e avaliação para fins educacionais.

O Decreto 9.235/2017, ao dispor sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, reafirma as competências legais do Conselho Nacional da Educação, INEP e CONAES. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) do Ministério da Educação (MEC) é a unidade responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior, cursos de graduação superiores (Licenciaturas, Bacharelado e Tecnológico) e de pós-graduação lato sensu nas modalidades presencial ou a distância.

A criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, órgão subordinado ao MEC, ocorreu em 17/04/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011. Anteriormente, competia à Secretaria de Ensino Superior (SESU) e à Setec/Mec cumprir a legislação educacional visando à melhoria e qualidade do ensino superior no país, à expansão dos cursos e instituições superiores, bem como à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Compete à Seres se articular com Conselhos e Comissões que tratam da regulação (Conselho Nacional de Educação-CNE, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior-CONAES, Diretorias de Regulamentação da Educação Superior) no intuito do aprimoramento das normas e legislações voltadas para a regulação, supervisão e avaliação da educação superior. É responsabilidade da CONAES coordenar e supervisionar as avaliações, e sua operacionalização fica a cargo do INEP, visando à eficácia e efetividade acadêmica e social por esses órgãos governamentais que se destinam a desenvolver e criar novas políticas públicas para padronizar e moldar estudantes, cursos e instituições. Ao analisar as políticas setoriais da Educação Superior, implementadas a partir de 1995, Dias Sobrinho (2010) salienta que

[...] o conjunto de políticas setoriais de Educação Superior implementadas a partir de 1995, no Brasil, passou a necessitar de um aparato legal a lhe dar sustentação e de avaliação eficaz ao incremento e ao acompanhamento da expansão quantitativa e diversificação do sistema. A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia. A racionalidade economicista e tecnocrática que se imprimiu à avaliação da Educação Superior brasileira também se coaduna com as determinações de organismos e agências multilaterais. A avaliação deveria ser isenta de valores e exercer, sobretudo, função controladora. Daí o privilégio quase exclusivo de sua dimensão técnica e objetiva, com a finalidade de informar e orientar tanto a administração central como os usuários e consumidores do sistema educacional superior. Informações objetivas e supostamente não contaminadas por subjetivismos e interesses seriam fundamentais para a livre escolha dos clientes. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

Outro documento importante para a análise do processo de regulação e avaliação instaurado no contexto da educação superior brasileira é a Portaria nº40/2007 e-Mec, que teve nova alteração na redação em 2010 e 2017. A implementação do Sinaes, a avaliação do desempenho dos estudantes em 2004 com as aplicações de provas em grande escala, a participação das IES com sua Comissão Própria de Avaliação-CPA e relatórios de suas autoavaliações (enviados periodicamente ao MEC), criaram demanda para o Ministério da Educação dar respostas a essa situação instalada. A saída foi capacitar inúmeros avaliadores para contemplar a visita avaliativa in loco (seguindo o ciclo trienal do ENADE) às IES e seus cursos de nível superior que integram todo o Sistema Federal de Educação.

A dupla parceria entre a regulação e a avaliação no contexto da Educação Superior no Brasil, pelo Sinaes e outros órgãos de responsabilidade do MEC, em uma perspectiva do mercado, distancia-se dos ideais da instituição social. O Estado avaliador/regulador no ensino superior desempenha na esfera público-privado relação com todos os sistemas de ensino ao planejar, definir e executar políticas de estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais, financiamento e patrocínio à concessão (ou não) do ensino, da pesquisa e extensão, bem como apoio às instituições acadêmicas que apresentam melhores índices nos *rankings*. Embora o Sinaes idealize que a regulação e a avaliação devam ser processos formativos e polissêmicos, observa-se que a regulação mercadológica beneficia o setor privado de educação superior. Para Cunha (2004),

a regulação pelo mercado não interessa ao Estado nem à sociedade, mas ao capital” empregados como “padrões” advindos do modelo norte-americano, os quais veem os estudantes como consumidores da “mercadoria ensino” abrindo espaço “a regulação mercadológica-assumidas pelas IES privadas- embargos de controladoria do aparato estatal (CUNHA, 2004, p. 810, aspas do autor).

Não é difícil supor que o campo da educação superior brasileira, tomado pela conjuntura do mercado autorregulador, vem sendo controlado e financiado pelos grupos empresariais que possibilitam a estatização do ensino superior. O autor também afirma que, as instituições superiores (públicas e privadas), na relação entre mercado e Estado, passaram por um desenvolvimento “em regime de concessão” ao precisar se libertar de muitos dos controles que pesam sobre elas, sem que isso signifique a desregulamentação pura e simples do campo do ensino superior. “Creio que novas regras poderão propiciar melhores condições de funcionamento do ensino e da pesquisa, sem simulacros e sem clandestinidade” (CUNHA, 2004, p. 813)

Portanto, o ensino superior brasileiro, no atual contexto mercadológico, instrumentaliza, terceiriza e mensura avaliações nas IES em *rankings* centralizadores. Essa situação é pautada pela anuência do Sinaes e outros mecanismos instituídos com o apoio total

do Estado avaliador/regulador na aliança “público-privado”, com o crescimento da burocratização em avaliações e altos índices de propagação dos atos de regulação pelo mercado que impedem a autonomia universitária no papel de instituição social. As políticas educacionais dos últimos anos para esse setor indicam mecanismos de regulamentação e aplicação de avaliações para “melhorar o mérito” e o valor das instituições superiores (públicas e privadas) nos aspectos de qualidade do ensino superior. Os resultados das avaliações possibilitam visualizar um panorama da suposta qualidade ofertada aos moldes de gerenciamento neoliberal nos cursos das diferentes IES no Brasil.

Segundo critérios do INEP descritos na Portaria Normativa MEC nº40/2007⁴⁰, consolidada em 29 de dezembro de 2010, e no documento Instrumento de avaliação de Cursos de Graduação-Sinaes (BRASIL, 2017, p.7), em relação aos requisitos sobre o índice geral de curso para autorização, credenciamento e recredenciamento das IES, a visita *in loco* pelos avaliadores faz referência pelos indicadores (conceitos e dimensões) construídos pelo INEP. A legislação do Sinaes salienta que as visitas *in loco* desenvolvidas pelas comissões de avaliação resultam [...]na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Art. 3, § 3º da Lei 10.861/04). A obtenção de um resultado insatisfatório (conceito final abaixo de “3”) “enseja a celebração de protocolo de compromisso para efetuar as melhorias identificadas como necessárias, a ser firmado entre a instituição e o Ministério da Educação e Cultura” (VERHINE, 2015, p. 611).

No contexto brasileiro, as políticas de avaliação⁴¹(sua implementação e reformulação), conforme estudos de Dias Sobrinho (2003) é utilizado no Ensino Superior, como um instrumento de emancipação ou para regulação e controle, sobretudo, quando observa-se os documentos de Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação pelo Sinaes.

O uso das orientações estabelecidas nos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (Avaliação ou Reconhecimento) e todos seus critérios permitem conceituar aspectos que concebem o Projeto Político de Curso e relacionam à Infraestrutura, Corpo Docente e Organização Didático-Pedagógica mensurados por conceitos que variam de 1 a 5 como um mecanismo adotado pelo MEC durante as visitas de seus avaliadores para regulação dos Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) das IES públicas federais e privadas durante o processo de Autorização ou Reconhecimento.

---

⁴⁰ Revogada em 2017.

⁴¹ Avaliação segundo Dias Sobrinho (2003) pode ser para regulação (com intuito de mensurar, comparar e padronizar dados) e ou para fins educacionais com objetivos formativos.

No documento “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação”- Sinaes INEP/MEC, (BRASIL, 2017) explicita que

O processo de autorização abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades, ofertantes da modalidade presencial ou a distância. Sendo assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões previstas no Sinaes, constantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): **Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura**. É importante ressaltar que os conceitos obtidos nas avaliações não garantem, por si só, o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias. (BRASIL, 2017, p. 6, negrito do documento)

No que concerne às dimensões e pesos, o Instrumento de avaliação de cursos de graduação para autorização das modalidades presencial e a distância INEP/MEC (BRASIL, 2017) normativa o seguinte:

O cálculo utilizado para obter o CC⁴² considera pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação. Assim, para o ato pertinente a esse instrumento, a dimensão 1(Organização Didático-Pedagógica) tem **peso 40**, a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem **peso 20**, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem **peso 40**. (INEP/MEC, 2017, p. 6, negrito do documento)

As dimensões voltadas para Organização Didático - Pedagógica e Infraestrutura têm igual peso (4.0), enquanto a dimensão Corpo Docente e Tutorial (Indicador 2.1-NDE) tem peso 2. Os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (Autorização ou de Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento do INEP/MEC de 2017) são explicitados nos Anexos B e C.

Os Quadros 1 (Dimensão 2 -Corpo Docente e Tutorial) e 2 (Dimensão 3-Infraestrutura), abaixo, retratam o instrumento de avaliação que se refere ao Indicador NDE. O instrumento reflete a concepção de avaliação instrumentalizadora, distanciando-se dos princípios e diretrizes postas pela CONAES.

Dessa maneira, os documentos apresentados nos Quadros (1 e 2) a seguir são importantes para verificar como os critérios adotados nos Instrumentos Avaliativos de Cursos de Graduação de Autorização ou Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento do INEP/MEC (2017) relacionados ao NDE são imprecisos e correspondem aos aspectos direcionados à regulação com objetivos necessários às diferentes realidades dos cursos de IES públicas federais e privadas na modalidade Presencial ou a Distância.

---

⁴² Conceito do Curso

Quadro 1 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Núcleo Docente Estruturante – NDE**Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial**

Indicador 2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	
CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há NDE ou o NDE possui menos de 5 docentes do curso; ou menos de 20% de seus membros atuarão em regime de tempo integral ⁴³ ou parcial ⁴⁴ ; ou menos de 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> .
2	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuarão em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; mas não atuará no acompanhamento, na consolidação ou na atualização do PPC.
3	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuarão em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; e atuará no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.
4	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuarão em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atuará no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho.
5	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuarão em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atuará no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho; e planeja procedimentos para permanência de parte de seus membros até o ato regulatório seguinte.

Fonte: Adaptado do Instrumento de avaliação de curso de graduação (presencial e a distância) Autorização INEP/MEC (BRASIL, 2017, p. 23-24, negrito do documento)

O Quadro 1 retrata a “Dimensão 2 –Corpo Docente e Tutorial”, e trata dos critérios de análise consubstanciados nos itens “atendem”, “não atendem”, “atuará”, “não atuará”, “se coadunam” ou “não” com práticas pedagógicas enfatizam o número de docentes participantes do NDE, o Regime de Trabalho, a Titulação etc. Os itens são genéricos, quantitativos e não traduzem a efetividade dos docentes nesse Colegiado, nem sua importância na questão do

⁴³O regime de trabalho 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. Nas IES que adotam, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral com horas semanais diferente de 40, pelo menos 50% dessa carga horária deve ser destinada a estudo, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.

⁴⁴ Docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

PPC. Por se tratar de avaliação instrumental e de produto, perde-se a essência avaliativa e pedagógica do trabalho realizado pelos integrantes do NDE, na medida em que a este grupo são destinadas atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuação no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Quadro 2 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC).

Dimensão 3 – Infraestrutura

(continua)

Indicador 3.6 - Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC) Considerar o acervo da bibliografia básica para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas)	
CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O acervo físico não está tombado e informatizado; ou o virtual não possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários; ou pelo menos um deles não está registrado em nome da IES. Ou o acervo da bibliografia básica não é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC ou não está atualizado, considerando a natureza das UC. Ou, ainda, não está referendado por relatório de adequação, ou não está assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo.
2	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Porém, não está referendado por relatório de adequação, ou não está assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Ou, nos casos dos títulos virtuais, não há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, ou de ferramentas de acessibilidade ou de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.

Quadro 2 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC).**Dimensão 3 – Infraestrutura**

(continua)

Indicador 3.6 - Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC) Considerar o acervo da bibliografia básica para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas)	
CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
3	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.
4	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que complementam o conteúdo administrado nas UC.

Quadro 2 - Critérios avaliativos sobre a composição do NDE- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC).

Dimensão 3 – Infraestrutura

(conclusão)

Indicador 3.6 - Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC) Considerar o acervo da bibliografia básica para o primeiro ano do curso (CST) ou para os dois primeiros anos (bacharelados/licenciaturas)	
CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
5	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que complementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.

Fonte: Adaptado do Instrumento de avaliação de curso de graduação (presencial e a distância) Autorização INEP/MEC (BRASIL, 2017, p. 37-38, negrito do documento)

O Quadro 2 retrata a “Dimensão 3 – Infraestrutura”, e trata da bibliografia básica por Unidade Curricular (UC). Nesse quesito há referência sobre a participação do NDE no que se refere à compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Responsabiliza o NDE pelo acompanhamento do processo de referências bibliográficas, no sentido de fiscalização. Os docentes, intelectuais reflexivos, são responsáveis pela seleção e indicação de bibliografias. Esse controle, especificado no referido Instrumento, burocratiza a ação pedagógica.

Em relação ao NDE, há um cálculo para Conceito do Curso com peso diferente ao documento Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Presencial e a Distância - Autorização INEP/MEC. Ressalta-se que a atuação do colegiado do curso também é

observada no Instrumento avaliativo para os cursos de graduação presencial e a distância sobre Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento-BRASIL (2017).

Pode-se constatar explicitamente, nos documentos acima referidos, a contradição que existe entre a possibilidade de atuação pedagógica no NDE, critérios de composição e outras questões pertinentes, e a materialidade dos instrumentos avaliativos, que cerceiam e reduzem a atuação desse Colegiado. Portanto, a transformação no âmbito desse Colegiado e na IES exige, sobretudo, posições de cooperação, colaboração e colegialidade, por ser processo de diálogo, de tomada de decisão (conjunta) entre os sujeitos.

Na próxima seção, discorre-se sobre o delineamento metodológico embasado nesta pesquisa.

SEÇÃO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

O início de uma investigação traz muitas dúvidas e também complexidades. O caminho a seguir parece o mais difícil e de percurso muitas vezes incerto e amplo. As etapas teórico-metodológicas vão se definindo na medida em que o objeto vai se tornando mais próximo do pesquisador. Os conceitos vão sendo esclarecidos e configurando o caminho a ser seguido. A clareza dos significados e a vivência da experiência acadêmica e formadora do pesquisador contribuem para o saber e o fazer necessários ao campo da investigação.

Investigar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) surge como desafio, tendo em vista as inquietações enquanto docente do Ensino Superior e compreensão do NDE como espaço de gestão pedagógica e de avaliação. No caso desta dissertação e os objetivos da pesquisa, o caminho desenvolvido demandou movimento de compreender a gestão pedagógica em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Na oportunidade, a experiência da pesquisadora em participar como membro do NDE em uma instituição privada despertou o interesse para conhecer melhor o funcionamento desse Colegiado em IES.

A pesquisa tem como intuito de compreender a gestão pedagógica a partir da percepção do Núcleo Docente Estruturante em Instituição de Ensino Superior (IES), de cursos de graduação na modalidade presencial. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte forma: a) Caracterizar o Núcleo Docente Estruturante quanto à organização, tendo em vista a Resolução CONAES nº1/2010; b) Analisar o NDE como espaço de gestão pedagógica em IES da região de Ribeirão Preto/SP, no que concerne ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); c) Identificar, a partir das percepções dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), elementos que dimensionam esse Colegiado como espaço de gestão pedagógica.

Inicia-se o percurso investigativo com o seguinte questionamento: como as produções abordam o trabalho do Núcleo Docente Estruturante? Nessa fase⁴⁵ de indagações, percorreram-se as bases de dados: Eric Proquest, Web of Science e Redalyc, biblioteca *online*

---

⁴⁵ Consultou-se as Bases de Dados Eric Proquest, Web of Science, Redalyc e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologias (IBICT), de janeiro de 2018 até 25 de fevereiro de 2019. Em relação ao objeto investigado, apenas foram identificados vinte seis trabalhos (um livro, três dissertações, vinte e um artigos e uma tese) direcionados ao NDE como requisito primordial para avaliação no Ensino Superior, entretanto, optou-se só por dois trabalhos científicos: Vieira; Filipak (2015) e Campos Filho (2014) voltados para temática gestão pedagógica e Núcleo Docente Estruturante.

Scientific Eletronic Library Online – Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nas quais foram identificados 26 trabalhos, a partir dos seguintes descritores: “NDE”, “Gestão Pedagógica” e “Ensino Superior”.

Após essa fase, optou-se pelos seguintes descritores (palavras-chave): “Núcleo Docente Estruturante”, “Gestão Pedagógica”. Observa-se que o comando “OR” não foi utilizado; a palavra-chave (sigla) “NDE” foi alternada e substituída pela palavra “Núcleo Docente Estruturante”, tendo em vista que essa sigla se refere a um outro conceito da área de Física. Das Bases de Dados que apresentavam produções nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, pode-se destacar: a biblioteca *online* Scientific Eletronic Library Online – Scielo, na qual é possível ter um panorama nacional e da América Latina acerca da temática Núcleo Docente Estruturante; e, finalmente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Ressalta-se a importância da Base de Dados de Ciências Sociais *Eric Proquest*, que abrange publicações sobre a Educação e temas afins; a base multidisciplinar *Web of Science* que, como a primeira, disponibiliza também pesquisas sobre a área da educação; e o portal de revistas *Redalyc*, que trabalha com Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, da Espanha e de Portugal, também constituíram-se na pauta. Contudo, nas bases *Eric Proquest*, *Web of Science* e no portal *Redalyc* não foi possível encontrar termo(s) sinônimos de NDE (o conceito similar encontrado nas bases internacionais direcionava para o sentido de Colegiado que não é a função do Núcleo Docente Estruturante no Brasil). Salienta-se que nessas bases (*Web of Science* e *Eric Proquest*) há predominância de produções acadêmicas nas áreas Biológicas, ou seja, Ciências da Saúde. Os resultados encontrados não foram satisfatórios para os objetivos da pesquisa, o que demandou exclusão da revisão bibliográfica nestas duas bases. Para finalizar, é necessário escolher filtros que possam incluir ou excluir obras e possíveis recortes temporais ou de tipos de materiais a serem visitados.

Dos vinte e seis trabalhos, optou-se por dois, sendo um artigo de Vieira e Filipak (2015) e dissertação de Campos Filho (2014), devido à temática pouco estudada (gestão pedagógica e Núcleo Docente Estruturante).

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BILKEN, 2010), de natureza exploratória. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é caracterizada por 5 (cinco) elementos fundamentais: a fonte direta dos dados, como o ambiente natural, e o investigador, como o principal agente na obtenção desses dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas

interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De acordo com a obra de Prodanov (2013), a pesquisa exploratória contempla planejamento flexível, com possibilidades do estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos, envolvendo “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (PRODANOV, 2013, p. 51-52)

Para Sampieri et.al (2013), os estudos exploratórios visam a investigar objetos de estudo que apresentam carência de conhecimento, e abordam temas pouco estudados na literatura, o que vem de encontro com o presente estudo, tendo em vista que na amostra investigada apenas dois trabalhos são específicos da temática.

O *corpus* deste estudo é constituído por: Documentos (Portaria nº 147/2007, Parecer CONAES nº4/2010, Resolução CONAES nº1/2010, Instrumentos de Avaliação de curso de Graduação -presencial e a distância- INEP/MEC e atos normativos nacionais referentes ao NDE) e Entrevistas semiestruturada (Roteiros de Entrevista nos Apêndices C e D) realizadas com membros do NDE de duas IES da região geográfica de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, sendo uma pública federal, IES (A) e outra privada, IES (B). Para Bardin (2016), “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Sua constituição implica escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2016, p. 126. *Itálico da autora*).

É fundamental esclarecer que o objeto investigado diz respeito ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), normatizado pela Resolução CONAES nº1/2010, o qual serve de referência para a avaliação institucional, conforme mencionado na Seção 2.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos⁴⁶ de coleta de dados⁴⁷: os documentos oficiais (as normativas legais) acerca do NDE, analisados pela técnica da Pesquisa Documental (CELLARD, 2008), e a entrevista⁴⁸ semiestruturada (MICHELAT, 1982).

---

⁴⁶ Os instrumentos (documentos referentes às legislações e as entrevistas) de pesquisa são as ferramentas que permitiram coletar, levantar a produção das informações sobre o objeto da pesquisa para posteriormente analisá-las neste estudo.

⁴⁷ Existem várias maneiras de coletar os dados nesta pesquisa de abordagem qualitativa optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas com gravações com durações mínima de 60 minutos que constam relatos de

A Análise Documental, na abordagem qualitativa, favorece a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, práticas, comportamentos, mentalidades, entre outros aspectos.

Assim, utiliza-se análises documentais na perspectiva de Cellard (2008), pois o uso de documentos possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social. Foram utilizados, nesta análise, os Atos Normativos referentes ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) entre eles: o Parecer CONAES nº1/2010, Resolução CONAES nº4/2010, Portaria MEC nº147/2007, Instrumento Avaliativo para o curso de graduação presencial e a distância sobre Autorização, Reconhecimento e renovação do Reconhecimento INEP/MEC (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O acesso e leitura cuidadosa desse conjunto de material foi fundamental para maior conhecimento e apropriação sobre o tema e, conseqüentemente, a compreensão sobre os aspectos políticos das medidas, instituições e dos órgãos públicos.

Cellard (2008) apresenta uma especificação dos documentos em dois grandes grupos: os documentos públicos e documentos privados ou arquivados.

• *Os documentos públicos:*

- Os arquivos públicos. Trata-se de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.

- Os documentos públicos não-arquivados: Eles incluem, entre outros, os jornais, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.

• *Os documentos privados:*

- Os arquivos privados. Ainda que ela não pertença ao domínio público, ocorre que uma documentação de natureza privada seja arquivada. Ela pode, contudo, ser de acesso bastante difícil. Trata-se aqui, principalmente, de documentos de organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc.

- Os documentos pessoais. Esta categoria reúne autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos de família, etc. (CELLARD, 2008, p. 297-298. *Itálico nosso*).

Assim, neste estudo, os documentos oficiais utilizados para a análise Documental são “documentos públicos” específico dos “arquivos públicos” (CELLARD, 2008, p.297) que

---

membros do NDE de duas IES (pública federal e outra privada) que são detalhados na subseção 3.3 intitulada de Participantes da pesquisa.

⁴⁸ É um importante instrumento de dados, sobretudo, das Ciências Sociais por fornecer dos participantes uma amostragem (obtenção de informações que não são encontradas em fontes documentais sobre um tema).

dispõem sobre a legislação do Núcleo Docente Estruturante e sua regulação no Ensino Superior.

O tema tem sido pouco investigado no campo da pesquisa acadêmica e, por isso, as informações iniciais obtidas por meio de outros documentos, como as publicações em periódicos, banco de tese e dissertações, bem como materiais já publicados sobre a temática são as análises preliminares deste estudo direcionadas para levantamento bibliográfico.

Assim, referente aos métodos utilizados para a etapa de coleta de dados, conforme o procedimento de tratamento das informações pauta-se na Pesquisa Documental⁴⁹, para Bardin (2016) trata-se de uma técnica categorial ou temática que se relaciona melhor com a Análise de Conteúdo (AC).

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista (realizada com cinco (05) professores/membros do NDE de Instituições de Ensino Superior) semiestruturada ou não diretiva, na perspectiva de Michelat (1982). Para o autor, esse instrumento

[...] tem o objetivo de provocar as produções verbais dos indivíduos de tal modo que elas possam construir outras tantas informações sintomáticas. Estas são consideradas como reveladoras ao mesmo tempo da cultura e das subculturas próprias a cada indivíduo e de certos mecanismos que presidem a sua constituição (utilização, transformação, organização dos diferentes “estereótipos” disponíveis)” (MICHELAT, 1982, p. 195. Parênteses da obra).

Além disto, esse tipo de entrevista permite, melhor do que outras técnicas ou métodos, aprofundar o conteúdo pesquisado de maneira que se tenha acesso às informações, que não são compreendidas quando realizadas diretamente. “Sua análise baseia-se mais no que é sentido do que no que é conhecido e isto a partir da produção de sintomas obtida pela entrevista semiestruturada” (MICHELAT, 1982, p.201).

As entrevistas possibilitaram fazer inferências, porém, não podem ser generalizadas tendo em vista as especificidades dos participantes e da amostra. Mas, pelos aportes da pesquisa qualitativa é possível identificar as percepções dos participantes no que concerne ao NDE. De acordo com Duarte (2004, p. 216), as entrevistas, ao serem utilizadas, fornecem “material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador”. Nesta direção, esse instrumento permite que o pesquisador tenha um olhar mais acurado para os “ditos” e “não ditos” (identificados pelo corporal, expressão gestual, os olhares), porém não isenta o

---

⁴⁹ Pesquisa Documental “utiliza materiais que não receberam tratamento analítico” (PRODANOV, 2013, p. 128).

pesquisador de ser fiel aos dados obtidos nas entrevistas. A entrevista semidiretiva ou semiestruturada permite observar a fala espontânea, o olhar, a postura dos participantes, permitindo elaborar inferências por meio das palavras apresentadas, denominadas por Michelat⁵⁰ de “singularidade individual para alcançar o social.” (MICHELAT, 1975 apud (BARDIN, 2011, p. 94).

3.2 Local da Investigação

A pesquisa foi realizada em duas (2) IES na região de Ribeirão Preto, do Estado de São Paulo, denominadas de IES (A) e IES (B). Para escolha das IES, primeiramente, consultou-se o *site* do e-MEC (<http://emec.mec.gov.br>) para identificar instituições de ensino superior, públicas federais e privadas, da Região Geográfica Intermediária⁵¹ Norte do Estado de São Paulo/Brasil, situada na região de Ribeirão Preto/SP (região esta em que a pesquisadora reside e de fácil acesso e deslocamento até os municípios participantes). Identificaram-se trinta e quatro (34) IES com cursos de graduação ativos na modalidade presencial, as quais foram contatadas via e-mail (Reitoria ou Diretor Institucional) sobre a possibilidade de participação na referida pesquisa relacionada ao Núcleo Docente Estruturante. Dessas 34 IES, receberam-se seis (6) devolutivas por e-mail, optando-se por duas (2) IES: uma IES pública, do Sistema Federal de Ensino e uma (1) IES privada, um Centro Universitário. As demais IES colocaram restrições que inviabilizariam a pesquisa. Por isto, optou-se por duas (02) IES da Região Geográfica Intermediária de Ribeirão Preto que viabilizaram a participação de Professores e Coordenadores na realização das entrevistas.

Ressalta-se que para identificação das IES e de seus participantes no presente estudo, foram adotados códigos/siglas com o intuito de resguardar/preservar a identidade e o reconhecimento dos mesmos, conforme mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice B).

3.2.1 Instituição de Ensino Superior investigada (A)

---

⁵⁰ MICHELAT, Guy, Sobre o uso da entrevista não diretiva em Sociologia. *Revista Francesa de Sociologia*, XVI, 1982. Bardin, cita a obra de 1975 e optou-se por utilizar neste trabalho a versão mais recente.

⁵¹ Região Geográfica Intermediária segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE refere-se ao agrupamento de regiões geográficas, articuladas aos centros urbanos, regionais ou metrópoles, após atualização da divisão regional do Brasil em 2017, que substituiu o termo microrregiões adotado desde 1989.

A IES (A) vincula-se ao sistema federal de ensino (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP). Para apresentar a contextualização/caracterização das informações gerais pertencentes à IES pública, coletaram-se informações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição⁵² e em *websites*, disponibilizados na internet para a presente pesquisa, cuja unidade selecionada trata-se de um dos 36 campi do IFSP. O *campus*⁵³ da IES (A), segundo informações descritas no PPP e em sua página na internet, está localizado na região geográfica de Ribeirão Preto. A região da IES (A), composta por 24 municípios, é uma das principais fontes econômicas do Estado de São Paulo, sendo centro de desenvolvimento em diversos aspectos, como universidades, centros de pesquisa, qualificação de mão de obra, infraestrutura de transportes e comunicação, agricultura modernizada, serviços de saúde e educação e comércio. O PPP da Instituição é um documento denso e abrange questões educacionais, pedagógicas e administrativas. Contempla informações acerca dos objetivos, princípios, caracterização do campus, modalidades de ensino, organização e estrutura, políticas e ação, diagnóstico da situação atual, avaliação do PPP e referências.

Entre seus aspectos fundadores, os Institutos Federais [...] têm como principais metas: 1) expandir a oferta de educação profissional pública e de qualidade; 2) estar aberto à comunidade por meio da verticalização da oferta de cursos (da modalidade EJA até a pós-graduação e cursos de curta duração) e do acesso facilitado pela ampliação da rede em todas as regiões do país; 3) formar cidadãos para o mundo do trabalho e não somente para o “mercado” de trabalho, por meio de uma Educação crítica e reflexiva. (PDI-IFSP, 2014-2018, p. 14).

As metas gerais dimensionam princípios e diretrizes, tendo em vista que a IES-A pertence a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de São Paulo (IFSP).

A história do Campus [...] do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), começou em 1996, por meio do convênio de Cooperação Técnica envolvendo a Prefeitura Municipal de [...]a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC) e a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP). Por meio deste convênio foi criada a Unidade Descentralizada (UNED) [...] da ETFSP (Portaria Ministerial N.º 403, de 29 de abril de 1996). O estudo de demanda profissional no município de [...] e região iniciou-se no processo de implantação da Escola, no ano de 1996, por meio de uma pesquisa realizada pela Prefeitura Municipal envolvendo o empresariado local. Dados da referida pesquisa mostraram a necessidade de desenvolvimento de cursos nas áreas de Mecânica e Eletrônica, sendo prioritária, na época, a formação de

---

⁵² O Projeto Político Pedagógico 2015-2019 da Instituição foi reestruturado em 2018. <https://drive.ifsp.edu.br>

⁵³ IES (A) é um campus (palavra latina também designa “campi”) do IFSP pertencente à área de extensão de uma universidade do Sistema Federal.

profissionais para atuarem como técnicos em Mecânica. Assim, no 2º semestre de 1996, a Escola oferece o Curso Técnico em Mecânica (aprovado pela Portaria Nº 14, de 30 de janeiro de 1997). Desenvolvido no modelo integrado, esse curso garantia o diploma de técnico e a conclusão do Ensino Médio (antigo Segundo Grau). Também foram oferecidos cursos de qualificação profissional, alguns deles realizados em parcerias com entidades não governamentais, como é o caso da Associação para Proteção dos Adolescentes Trabalhadores (ADOT). Em 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET/SP) por meio do Decreto Presidencial de 18 de janeiro de 1999. No 1º semestre de 2000, a UNED de [...] passou a oferecer um Curso Técnico Industrial -Automação, na modalidade concomitante/subsequente (aprovado pela Portaria GAB Nº 123/00, de 28.02.2000 e Resolução Nº 10, de 19.12.2000) não sendo mais ofertado o Curso Técnico Integrado em Mecânica. No período de 1996 a 2002, não houve, por parte do MEC, uma definição clara acerca da forma de gestão de uma entidade que não apresentava uma conformação institucional definida. Essa situação impediu a estruturação da Escola do ponto de vista de recursos materiais e humanos, e levou até mesmo à perspectiva de fechamento da Unidade. Entretanto, por força da sinergia entre servidores federais e lideranças políticas locais, a escola manteve uma oferta de ensino profissionalizante. Em 2002, a alternativa apontada pelo MEC para a manutenção da Escola foi a apresentação de um Projeto PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), via segmento comunitário. Nesse contexto, foi criada a Fundação para o Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana (FUNDAM), cuja finalidade principal era manter o 23 "Centro de Educação Tecnológica Professor Carlos Alberto Sarti". Ainda nesse ano, além do Curso Técnico Industrial -Automação e outros cursos de qualificação profissional, foi implantado o Curso Técnico em Gestão Empresarial na modalidade concomitante/subsequente (aprovado pela Resolução Nº 28/02, de 04 de setembro de 2002), que ocorreu até 2003. Em 2003, o Governo Federal cancelou o Projeto aprovado para a construção do "Centro de Educação Tecnológica Professor Carlos Alberto Sarti", por reconhecer a não necessidade de transformação da UNED de [...], entendendo tratar-se, de fato, de uma Escola pertencente à Rede Federal de Ensino. Nos anos 2003 e 2004, houve a oferta do Programa Especial de Formação Pedagógica (aprovado pela Resolução Nº 44/03, de 01 de julho de 2003), ministrado em convênio com a Associação de Pais e Mestres de Apoio Institucional ao CEFET/SP (APM -CEFET/SP). Esse programa se destinava à formação de docentes para atuação no magistério da Educação Profissional, atendendo a demanda de profissionais da rede federal e estadual de educação profissionalizante. Em 2004, a Escola passou a contar com professores do quadro do CEFET/SP, num total de 15 docentes. Em 2005, são aprovadas as alterações na nomenclatura e na estrutura curricular do Curso Técnico Industrial –Automação, que passa a ser denominado Curso Técnico em Automação Industrial (aprovado pela Resolução nº 87/05, de 05 de julho de 2005). Esse curso teve alunos ingressantes até o ano de 2007. No segundo semestre de 2005, teve início o Curso Técnico em Mecânica na modalidade Concomitante/Subsequente (aprovado pela Resolução Nº 88/05, de 05 de julho de 2005). Esse curso também teve alunos ingressantes até 2007. Em setembro de 2005, foram aprovados os Cursos Técnicos Integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Automação Industrial (aprovado pela Resolução Nº 091/05, de 08 de setembro de 2005) e em Mecânica (aprovado pela Resolução Nº 092/05, de 08 de setembro de 2005), cujas aulas tiveram início em 2006. O Curso Técnico Integrado na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Automação Industrial teve apenas duas turmas de alunos ingressantes e deixou de ser ofertado pela UNED. Em 2007, foi aprovada a implantação do Curso Técnico Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Gestão Empresarial (Resolução Nº 244/07, de 04 de setembro de 2007), que em 2009, teve seu nome alterado para Curso Técnico em Administração para se adequar ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008 [...]. Também em 2007, foram aprovadas as implantações dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Automação Industrial (aprovado pela Resolução Nº 245/07, de 04 de setembro de 2007) e em Química (aprovado pela Resolução Nº 246/07, de 04 de setembro de 2007). Com a mudança e ampliação da sede da Instituição, no início de 2008, passaram a ser oferecidos os Cursos Superiores de Tecnologia em Automação Industrial (aprovado pela Resolução Nº 247/07, de 04 de setembro de 2007) e em Fabricação Mecânica (aprovado pela Resolução Nº 248/07, de 04 de setembro de 2007). No 2º semestre de 2008, iniciaram-se as aulas do curso de Licenciatura em Química (aprovado pela Resolução Nº 346/08, de 03 de junho de 2008). A partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a UNED [...] passa a ser reconhecida como Câmpus do IFSP. Em 2010, foi realizado o 1º pleito democrático para escolha de Diretor do câmpus, o qual elegeu o Prof. Lacyr João Sverzut como Diretor Geral. No primeiro semestre de 2011, foi implantado o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (aprovado pela Resolução Nº 194/10, de 19 de novembro de 2010). No 2º semestre de 2011, foi retomado o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio (aprovado pela Resolução Nº 356/11, de 29 de julho de 2011). Em 2012, é aprovada a primeira reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Química (aprovado pela Resolução Nº 689/12, de 10 de julho de 2012). Em 2013, foi implantado o curso de Engenharia Mecânica (aprovado pela Resolução Nº 751/12, de 13 de novembro de 2012) em substituição ao Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica. Em 30 de março de 2016, ocorreu a cerimônia de inauguração da expansão do Câmpus [...] Prédio 2. Com essa expansão, novos cursos passaram a ser ofertados pela instituição. Em agosto de 2016, iniciam-se as aulas dos Cursos Técnicos na modalidade concomitante/subsequente em Administração (aprovado pela Resolução Nº 44/16, de 05 de julho de 2016) e em Eletrônica (aprovado pela Resolução Nº 45/16, de 05 de julho de 2016). Em setembro de 2016, são aprovadas as implantações no Câmpus [...] do curso de Engenharia Elétrica (aprovado pela Resolução Nº 66/16, de 06 de setembro de 2016), em substituição ao Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial, e do curso de Licenciatura em Letras (aprovado pela Resolução Nº 69/16, de 06 de setembro de 2016). Em outubro de 2016, é aprovada a oferta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica -ProfEPT (Resolução Nº 110/16, de 14 de outubro de 2016), programa em rede que acontece em trinta e seis Institutos Federais de todo o Brasil. O Câmpus [...] é o representante do IFSP neste programa. Ainda em novembro, é aprovada a segunda reformulação do PPC do Curso de Licenciatura em Química (aprovado pela Resolução Nº 139/16, de 23 de novembro de 2016). As aulas dos cursos de Engenharia Elétrica e de Licenciatura em Letras começaram em março de 2017 e as do Mestrado ProfEPT tiveram início em agosto de 2017.

Ressalta-se que a partir da Lei nº 11.892⁵⁴, de 29 de dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esse *campus* passa a ser denominado como Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Os dados contidos nos documentos analisados denotam que a instituição (A) encontra-se organizada por meio de uma proposta inovadora de gestão, ou seja, a “parceria” entre o poder público, federal e municipal, e a sociedade civil organizada, apresentando resultados positivos do ponto de vista de sua solidificação junto à região geográfica em que está situada. Esse campus do IFSP, atualmente, oferece as seguintes modalidades de cursos: Técnicos, Tecnologias, Engenharias, Licenciaturas, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e Cursos de extensão (Centro de Línguas, cursinho popular, cursos a distância, etc.)

O campus possui atualmente um quadro composto por 93 docentes, sendo 53 docentes efetivos e 20 docentes substitutos (a maioria em regime de trabalho em tempo parcial diferente do servidor de cargo efetivo que há dedicação exclusiva de 40 horas semanais em dois turnos) e 55 servidores técnico-administrativos. A IES (A) instituiu um NDE para cada curso, ou seja, totalizam-se treze (13) cursos até a data da realização das entrevistas. Seus membros participam da Comissão de Colegiado e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas -NEABI (composto por servidores e estudantes do IFSP e promotor de estudos e ações sobre a temática das relações étnico-raciais na instituição educacional). Além disso, a IES (A) acolhe nove⁵⁵ (9) grupos de pesquisa, contribuindo para o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O campus funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Apresenta a seguinte estrutura física⁵⁶, consoante com sua proposta pedagógica e administrativa, porém está sujeita aos revezes atuais das políticas públicas da educação para o ensino superior, consubstanciada

⁵⁴Legislação que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

⁵⁵ (GEPEA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino-Aprendizagem; GCA - Grupo de Computação Aplicada; Automação Industrial aplicada para Energias Renováveis; Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão Empresarial - GPG; Ensino de Química, Desenvolvimento Sustentável e Formação de Professores; Núcleo de Estudos sobre Educação Profissional e Tecnológica; Estratégias e Metodologias de Ensino de Língua; Materiais e Processos de Fabricação e o Laboratório de Produtos Naturais do Campus[...] do IFSP).

⁵⁶ Laboratórios e Salas de Aula, Laboratório de Produção Mecânica (Oficina), Laboratório de Controle de Qualidade e Metalografia, Auditório, Laboratório de Pneumática, Laboratório de CNC, Laboratório de Controladores e *Hardware*, Laboratório de Química e Microbiologia, Laboratório de Instrumentação, Laboratório de Dispositivos, Laboratório de Eletrônica, Laboratório de Elétrica e Física, Laboratório de Informática, Laboratório de Motores e Instalações Elétricas, Salas de Aula, Depósito de materiais de laboratório; Serviço de Cantina e Biblioteca; Instalações Administrativas, Almoxarifado, Centro Administrativo - Gerência Educacional, Gerência Administrativa, Direção Geral, Coordenadoria de Administração, Coordenadoria de Almoxarifado e Patrimônio, Coordenadoria de Extensão, Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Coordenadoria de Apoio à Direção), Sala dos Professores, Sala dos Coordenadores de Curso ,etc..

pelos cortes no financiamento, desregulação e precarização do trabalho docente e de servidores públicos.

3.2.2 Instituição de Ensino Superior investigada (B)

Trata-se de um Centro Universitário, instituição de ensino superior caracterizada neste estudo pela sigla/código IES (B), de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos, cuja unidade Central situa-se em um tradicional bairro na cidade de Ribeirão Preto - São Paulo.

Sua fundação data de 1966 como Associação Ribeirão-Pretana de Educação. Porém, sua instalação como Faculdade ocorreu em 1968, com cursos na área de formação de professores. Inicialmente, devido à escassez de cursos voltados para a formação de professores na região, foram implantados cursos nas áreas de Licenciaturas Curtas (Letras, Matemática e Estudos Sociais) e Pedagogia. Na década de 1970, foram implantados cursos de Licenciatura Plena (Ciências Sociais, Letras, História e Geografia, Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura). Esses cursos na área de educação/formação de professores faziam parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Pelo fato de a Instituição ter uma Faculdade nessa área, de conhecimento desinteressado, motivou-se, nos anos 1970, a acolhida de vários docentes oriundos de universidades públicas do Estado de São Paulo, exonerados pelo Regime Militar. Em 1989, foram integrados o Curso de Ciências Biológicas Modalidade Médica para Faculdade de Ciências da Saúde, e a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras [...], surgindo, a partir destas, a União das Faculdades [...]. Em 1998, a Instituição foi credenciada como Centro Universitário. Atualmente, a Instituição oferece trinta e seis (36) cursos de graduação, sendo trinta (30) na modalidade presencial e seis (6) na educação a distância (EaD), em todas as áreas: Saúde, Exatas, Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes. São dezoito (18) cursos na modalidade presencial de pós-graduação (Lato-Sensu), e cursos tecnológicos, MBA e EAD (25), além das unidades de ensino especializadas, como as Clínicas de Fisioterapia e Psicologia; o Hospital Veterinário, o Núcleo de Práticas Jurídicas e o Hospital de Ensino Santa Casa de Ribeirão Preto. Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional⁵⁷ (PDI), os cursos de graduação possibilitam a condição de uma formação profissional para o exercício de carreiras específicas, assim como a continuação dos estudos por meio da pós-graduação (Lato Sensu).

---

⁵⁷ PDI e informações consultadas e disponíveis no *site* do Centro Universitário, neste estudo caracterizado pela sigla IES (B).

Apresenta estrutura física nas suas cinco (5) unidades de ensino, tais como: salas de aula, laboratórios (Laboratório de Simulação e Habilidades Médicas, Laboratório Multiprofissional com Equipamentos de PowerLab, Laboratório de Anatomia com Mesa 3D), biblioteca (para consulta local ou *online*), suporte aos alunos para intercâmbio internacional, cantinas, serviços à comunidade (Núcleo de Práticas Jurídicas, Clínica de Psicologia e Fisioterapia, Hospital Veterinário e Laboratório de Análise). Ressalta-se que a IES (B) oferece cursos nos períodos matutino, vespertino e noturno em suas unidades de ensino. Dos 30 cursos de graduação oferecidos pela Instituição, apenas 4 são da área de Licenciatura, o que demonstra mudanças consideráveis na oferta de cursos, considerando-se sua história. O NDE, juntamente com o coordenador, elabora os planos de ensino com os respectivos conteúdos programáticos, estruturando todo o projeto pedagógico, que, depois de discutido e elaborado, é submetido à aprovação do colegiado. Assim, a estrutura pedagógica desta Instituição é organizada com interlocutores em vários níveis, como o Colegiado de Curso, o Departamento Didático Pedagógico (DDP) e a Pró-Reitoria de Ensino.

3.3 Participantes da Pesquisa

Para a escolha dos participantes da pesquisa, procedeu-se da seguinte forma: fez-se um primeiro contato via e-mail institucional (disponível no *site* e-MEC) com a gestão administrativa (Reitoria e ou Diretoria Acadêmica) das duas (2) IES.

Na IES (A), o Diretor Institucional encaminhou os e-mails das Coordenações e solicitou visita para que pudesse pessoalmente conversar com os coordenadores de diferentes cursos de graduação.

A pesquisadora se deslocou até as IES (A) e (B) após agendamento, para realizar as entrevistas com intuito de estender o convite a todos os Docentes e Coordenadores que não retornaram a devolutiva por e-mail. Na visita à IES(A), a pesquisadora teve contato com coordenadores de cursos e professores das Ciências Exatas, Biológicas e Humanas, que se colocaram à disposição para participar da pesquisa. Assim, na IES (A), participaram dois (2) professores/ membros do NDE e um coordenador de curso da área de Humanas. Realizei o convite pessoalmente, considerando que os mesmos estavam na Sala de Docentes da IES pública.

Na IES (B), a Reitoria indicou os coordenadores dos cursos de graduação presencial (Pedagogia e Letras) para um possível contato. Obteve-se retorno por e-mail do coordenador do curso de Letras, que agendou visita na IES. Nessa instituição participaram dois docentes do curso de Licenciatura em Letras, indicados pelo coordenador do curso.

A escolha dos participantes atendeu aos critérios estabelecidos em Carta Convite (Apêndice A) encaminhada por e-mail após acesso ao *site* e-MEC: ser coordenador do curso ou docente/membro do NDE de um curso de graduação na modalidade presencial.

Após explicitar os objetivos da pesquisa, foi entregue ao participante, que manifestou voluntariamente interesse em participar da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE⁵⁸ (Apêndice B) para ciência e assinatura.

As cinco (5) entrevistas, realizadas em espaços/ambientes da IES escolhidos pelos participantes, totalizam 6 horas e 37 minutos, as quais foram realizadas no período de 24 de abril a 19 de maio de 2019, com duração mínima de 60 minutos de áudio.

Ressalta-se que a entrevista concedida pelo participante PNDE2, da IES (A), ocorreu em sua residência devido à falta de disponibilidade mediante os compromissos assumidos e sua rotina educacional na IES. As entrevistas são utilizadas para constituir a análise concreta dos levantamentos de dados e também para observação dos participantes e suas reflexões que abordam o objeto desta pesquisa com os referenciais teórico-metodológicos. No Apêndice C, encontra-se o Roteiro da Entrevista Semiestruturada - Membro/Professor do NDE, no Apêndice D, o Roteiro da Entrevista Semiestruturada- Coordenador de Curso.

A seguir, na Tabela 2, caracteriza-se o perfil dos participantes das entrevistas identificando: Código do Participante, Idade, Gênero, Formação Acadêmica, Titulação (última cursada), Tempo de Experiência Profissional na IES, Regime de Trabalho e Carga Horária.

Adotam-se os seguintes códigos para identificar os participantes: (CC) para se referir ao Coordenador de Curso; (PNDE) para Professor que atua no Núcleo Docente Estruturante; (PNDE/CC) ao Professor que atua no NDE, mas já desempenhou a função de Coordenador de Curso.

A numeração arábica em sequência (2, 3, 4) foi utilizada aleatoriamente para distinguir os participantes no momento da Análise de Conteúdo (AC) por meio da Análise Temática (AT).⁵⁹

Dessa maneira, as siglas (CC), (PNDE/CC) e (PNDE2) pertencem ao Núcleo Docente Estruturante da IES (A), por isso, pública federal. A (PNDE3) e (PNDE4) são professores e membros que atuam no Núcleo Docente Estruturante da IES (B) da rede privada de Ensino Superior privada.

---

⁵⁸ TCLE ressalta que antes da realização das entrevistas foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos participantes conforme exige o Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, aprovado em 18 de abril de 2019 pelo CAAE nº01117218.10000.5407 (APÊNDICE- B)

⁵⁹ Segundo Bardin (2011), a Análise Temática (AT) possibilita dividir um texto (entrevista) em tema principal que pode associar em subtemas, nesta pesquisa denominados de eixos.

Tabela 2 – Caracterização e perfil dos participantes.

Código do Participante	Idade	Gênero	Formação Acadêmica	Titulação (última)	Tempo de experiência Profissional na IES	Regime de Trabalho/ Carga Horário
CC	50 anos	Masculino	Licenciatura em Química/ Universidade Pública	Mestrado em Universidade Pública	9 anos	Período Integral= 40h
PNDE/CC	38 anos	Feminino	Administração / Universidade Pública	Doutorado em Universidade Pública	9 anos	Período Integral= 40h
PNDE2	36 anos	Feminino	Letras Português/ Italiano em Universidade Pública	Mestrado e Doutorado em Universidade Pública	9 anos	Período Integral= 40h
PNDE3	41 anos	Feminino	Letras/Inglês em IES privada	Mestrado em Universidade Pública	4 anos	Período Parcial= 20h
PNDE4	47 anos	Feminino	Pedagogia e Letras em IES privada	Mestrado em IES Privada e Doutoranda IES Federal	22 anos	Período Parcial= 20h

Elaborado pela pesquisadora. Ribeirão Preto, 2019

Observa-se, na Tabela 2, que a idade dos participantes varia de 36 a 50 anos. Quanto ao gênero, apenas um (1) Coordenador é do sexo masculino e ocupa a função de Coordenação; das quatro docentes participantes, apenas uma já desempenhou a função de coordenadora. Em relação à formação acadêmica, sobressaem os participantes oriundos dos cursos de licenciatura. No que diz respeito à titulação (última), observa-se que dois participantes possuem doutorado, uma doutoranda e dois com mestrado completo. Este último dado corrobora com a exigência Normativa do NDE no que concerne à titulação acadêmica.

Quanto à carga horária e regime de trabalho, os participantes oriundos da IES pública são concursados, em regime integral, com possibilidades para atuar no ensino, pesquisa e extensão, bem como nas atividades administrativas. Porém, ressalta-se que, atualmente, há sobrecarga nas

atividades docentes, dificultando muitas vezes o cumprimento de todas as tarefas afetas ao professor. Os demais, que atuam na IES privada, possuem 20 horas para realizar as atividades de ensino e extensão, bem como as atividades administrativas. Nesse quesito, a carreira e a organização do trabalho acadêmico são visíveis e discrepantes entre a IES pública e a privada, comprovando os dados de pesquisa publicados nessa área.⁶⁰ O tempo de experiência profissional varia de 4 a 22 anos, salientando que três participantes possuem o mesmo tempo, ou seja, nove (9) anos.

3.4 Análise e interpretação dos Dados

A análise das informações e dados de uma pesquisa deve ser fundamentada teórico-metodologicamente de acordo com os referenciais escolhidos para dialogar junto aos dados e a formação do pesquisador. Neste estudo, utiliza-se a Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016; 2011) e Franco (2008), na modalidade da Análise Temática (AT). De acordo com a autora, a AC é constituída por

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) dessas mensagens [...]. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e a questão que procura resolver (BARDIN, 2016, p. 48).

Sendo assim, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”(FRANCO, 2008, p.19).

A Análise Temática (AT) é, entre outras, uma das técnicas da Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (2016), a Análise Temática (AT) é uma das formas que melhor se adequa às investigações das pesquisas qualitativas. Segundo a autora, a análise temática: “é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos” (BARDIN, 2016, p.222). Para a autora, não se leva em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados dados segmentáveis e comparáveis. Assim, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação [...]” (BARDIN, 2016, p. 135). Segundo a autora, uma

---

⁶⁰ O Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), na UFMG, tem se dedicado à pesquisa sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente.

das etapas iniciais da Análise de Conteúdo (AC) é a pré-análise (organização do material, definição do corpus⁶¹ e a leitura flutuante⁶²). A leitura flutuante é uma atividade que objetiva gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado. Há três fases cronológicas essenciais que constituem a técnica de Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa pautada pela Análise Temática (AT), denominadas de: “pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p.126), explicitadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Fases da Análise de Conteúdo - Análise Temática (BARDIN, 2016).

Pré-análise	-Leitura flutuante dos documentos coletados por meio eletrônico (Parecer CONAES nº1/2010, Resolução CONAES nº4/2010, Instrumentos Avaliativos e demais documentos pertinentes) para depreender impressões, conhecimento e informações contidas neles. - Elaboração de questões para o Roteiro de Entrevista Semiestruturada; -Aplicação do Roteiro de Entrevista na IES (A) e IES (B); -Transcrição e leitura das entrevistas (questões do roteiro de entrevista semiestruturada), objetivando corroborar com o referencial teórico e objetivos do estudo.
Exploração do material	-Leitura aprofundada das entrevistas e escolha das categorias. -Identificação na perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) pautada pela Análise Temática (AT) do objeto central, denominado Núcleo Docente Estruturante (NDE) e três (3) categorias⁶³ fundantes que são: Categoria 1– Configuração do Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica; Categoria 2 - O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do NDE. Categoria 3 - Concepção, Impasses e Desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante;
Tratamento dos resultados: inferência e interpretação	- Leituras aprofundadas das entrevistas, análises a partir dos três categorias fundantes. -Interpretação dos dados, balizados nos documentos estudados, reflexão e estabelecimento de relações com os referenciais teórico-metodológicos. -Desvendamento do conteúdo latente dos documentos investigados e trabalhados. -Identificação dos achados da pesquisa, bem como seus limites e possibilidades.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

⁶¹ Para Bardin (2011, p. 126), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras.”

⁶²Bardin (2016) refere-se ao primeiro contato com os documentos do texto (entrevista) possibilitando impressões e orientações.

⁶³ Categorias “são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da Análise de Conteúdo –AC sob título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2016, p.111)

Como síntese de todo o percurso metodológico utilizado neste estudo suas fases de análise, Tipo de Pesquisa e Instrumentos da coleta de dados recorre-se as Figuras 4 e 5 ilustradas a seguir:

Figura 4 - Percorso Metodológico- Tipo de Pesquisa e Instrumentos de Coleta de Dados.

Elaborado pela autora. Ribeirão Preto, 2019.

Figura 5 - Percorso Metodológico -Coleta de Dados

Elaborada pela autora. Ribeirão Preto, 2019.

Para a concretude do percurso metodológico-coleta de dados como mostra a Figura 9 as questões elaboradas para o Roteiro de Entrevista, solicitado pelo CEP/FFCLRP (pois são feitas para o projeto a ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos) foram inseridas e analisadas de maneira que possibilita analisar e agrupá-las com o intuito de definir, levantar indagações e os pontos relevantes destacados nas três (03) categorias. A partir disso, as questões foram classificadas pelo *corpus* da pesquisa, cujo objeto é o Núcleo Docente Estruturante, observando a mensagem “parte comum” existente para o agrupamento como técnica da Análise de Conteúdo, por temas (Análise Temática-AT) ou categorias.

Assim, Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi definido *a priori* por ser objeto deste estudo, constituindo-se tema de centralidade para as análises das três categorias que são explicitadas a seguir.

A *categorização* “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2016, p. 147). Para compreensão da gestão pedagógica realizada pelo NDE, e objeto desta pesquisa, como já mencionado, instituiu-se três categorias fundantes: Configuração do Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica; O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do NDE e a Concepção, Impasses e Desafios postos ao NDE.

A divisão possibilita indicadores, significação as categorias e levantamento de investigação ao texto das cinco (5) entrevistas com sujeitos que participam desse órgão institucional de diferentes cursos de graduação presencial das duas IES pública e privada mencionadas. Assim, a categoria de análise consistiu em agrupar elementos e ideias em torno de um conceito capaz de abrangê-los e foi construída a partir dos objetos da pesquisa : o Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica em instituições de ensino superior pública e privada.

Em seguida, as categorias foram delineadas *a posteriori* após leitura cuidadosa do material coletado (as transcrições das cinco entrevistas), relacionados ao objeto de investigação, Núcleo Docente Estruturante, que constitui a única categoria⁶⁴ neste estudo pela centralidade e explanação que perpassam as mensagens da investigação.

---

⁶⁴ Segundo Bardin (2016), categoria é a classificação de elementos (o que eles têm em comum com outros), possibilitando um agrupamento da parte comum, considerando o processo classificatório (categorização) de selecionar, ordenar e classificar todo material da entrevista com fundamento.

Categoria 1 - Configuração do Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica

A categoria 1 abrange os aspectos relacionados aos docentes quanto à organização e atribuições do Núcleo Docente Estruturante, Titulação, Tempo de Trabalho na IES, Carreira e experiências profissionais, critérios de escolha dos membros para composição do NDE, Trabalho Voluntariado⁶⁵ dos membros do NDE, análise das legislações que dizem respeito ao NDE e seu processo avaliativo; o caráter consultivo ou deliberativo; e, concepção de gestão pedagógica.

Categoria 2 – O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do Núcleo Docente Estruturante

A categoria 2 abrange o processo de concepção, reformulação e acompanhamento do Projeto Pedagógico de Curso- PPC pelo NDE; a relação do Núcleo Docente Estruturante com os demais Colegiados; a compreensão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e as relações do NDE com os órgãos Administrativos no que se refere aos processos de Reconhecimento/Renovação dos Cursos de Graduação; outras questões demandam aspectos sobre o Estágio Curricular e atendimento ao aluno.

Categoria 3 - Concepção, Impasses e Desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante

A categoria 3 refere-se ao conhecimento do professor/membro sobre as normativas (Resolução CONAES nº1/2010 e demais documentos); o lugar ou espaço institucionalizado pelo NDE; a relação do Núcleo Docente Estruturante com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Projeto Pedagógico de Curso; aspectos da formação profissional e da carreira que limitam a organização e o trabalho coletivo; e autonomia do NDE.

As categorias foram importantes para análise das entrevistas e documentos normativos sobre o NDE, servindo para leitura, investigação, cotejamento com o referencial teórico-metodológico e resultados. Tais dados serão especificados e constituirão objeto nas análises do estudo na próxima Seção IV.

---

⁶⁵ A questão do Trabalho Voluntariado compreende ao interesse pessoal e ou da gestão pedagógica realizada pelos membros do NDE na dedicação de tempo, falta de remuneração das atividades cumpridas fora do ambiente institucional descoberta pelas inferências após as leituras das transcrições das entrevistas como um dado importante encontrado nos relatos dos participantes das duas IES (A) e (B) investigadas.

SEÇÃO 4

O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE: DA CONFIGURAÇÃO À ATIVIDADE FIM

Conforme mencionado na Seção 3, referente ao percurso metodológico para esta pesquisa, optou-se por delinear uma categoria definida de “Núcleo Docente Estruturante”, construída a partir do objeto principal deste estudo e articulada aos três eixos que ampliam, aprofundam e discutem o *corpus* da pesquisa.

Discorre-se acerca dos dados obtidos pelas entrevistas com professores/membros do Núcleo Docente Estruturante das Instituições de Ensino Superior, aqui compreendidas por IES (A) e IES(B). Buscam-se indagações que respondam aos objetivos desta pesquisa sem generalização ou juízos de valor, mas visto como ponto importante para contribuir ao Núcleo Docente Estruturante como espaço de gestão pedagógica fundamental para (re)pensar ações sobre currículo e PPC, sem limitações que se voltam ao preenchimento de requisitos avaliativos estabelecidos em Parecer, Legislações ou Resolução. A seguir, estruturam-se os três eixos para análise:

4.1 Núcleo Docente Estruturante e sua configuração como espaço de gestão pedagógica

O Núcleo Docente Estruturante das Instituições de Ensino Superior no Brasil, conforme mencionado na Seção 2, surge em meados de 2010 para atender requisitos normativos e legais estabelecidos pelo MEC direcionados à avaliação de cursos de graduação de incumbências do Sistema Federal em Instituições de Ensino públicas federais e privadas. Assim, esse órgão institucional regulador do ensino superior, no caso do NDE, em sua organização e configuração, passou a ser entendido como uma exigência legal para o Instrumento Avaliativo no processo de Autorização e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação nas IES, para disposições pertinentes ao contínuo acompanhamento, sobretudo ao Projeto Pedagógico do Curso.

Por meio da Resolução CONAES nº1/2010, atribuiu-se o NDE, sua organização, funcionamento e objetivos que estruturam a configuração desse espaço de gestão pedagógica, aos cursos das IES. Por isto, essa normatização indica mecanismos aos seus membros nas atividades acadêmicas que perpassam o cumprimento do planejamento por meio de instrumento de “avaliação”, que define aspectos mínimos de regulamentação ao mencionar o

número de cinco (5) docentes para composição desse grupo colegiado com titulação acadêmica realizada em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, pelo menos 20% dos membros em regime de trabalho em tempo integral, e a viabilização de mecanismos de renovação parcial dos integrantes do NDE ao assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Complementando essa perspectiva sobre configuração do NDE como espaço de gestão pedagógica, observa-se nos depoimentos seguintes o entendimento dos participantes das entrevistas ao serem questionados sobre como são realizadas as escolhas e quais são os critérios estabelecidos pela IES e ou do grupo docente para constituir-se como membro de Núcleo Docente Estruturante.

Eu não sei, nós somos convidados, eu não sei se é pela quantidade de aulas do curso, eu acho que o... (menciona o nome do Coordenador de Curso de Humanas) seria a pessoa adequada para falar, não sei se é pela formação[...](PNDE4)

Infere-se que a dúvida docente no que diz respeito aos critérios de escolha dos membros do NDE, ou seja, se sua escolha se deu pelo número de aulas ou pela sua formação acadêmica, pode ser atribuída à falta de orientação sobre a constituição/critérios e organização do NDE. É interessante ressaltar que o Parecer CONAES nº4/2010 afirma que a identidade de um curso de graduação depende, dentre outras questões, do seu corpo docente, tendo em vista que alguns professores são referências tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral. Nesse sentido, a escolha dos membros perpassa por dimensões pessoais, profissionais e institucionais, conforme Zabalza (2007).

Em outro depoimento, nota-se que

Eles divulgam no canal e quem quiser participar, é bem aberto, quem quiser participar participam[...] Sim, eles são convidados também a participarem, aí quando algum membro falta o suplente obrigatoriamente tem que ir, se não ele vai como convidado, às vezes tem mais do que 7 professores na reunião quando os suplentes vão, mas eu não sei se é 7 ou 8... eu lembrei desse 7... E eu né, então são 8. (PNDE2)

No relato acima da entrevista individual ao analisar os dados, o que se destaca é a fala de um membro do NDE da IES (A), ao ser indagado sobre a participação ativa dos membros/professores para composição do Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação que atua na área de Humanas na modalidade presencial, afirma (PNDE2) que há uma divulgação (faz um convite, abertura democrática) em meios eletrônicos diferente dos critérios de escolha dos

membros do NDE na IES (B) que observa-se *En passant*.⁶⁶ Assim, na IES pública federal há um edital o que possibilita um maior envolvimento voluntário dos professores que apresenta o interesse em contribuir para a escolha e ou composição enquanto professor e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação presencial que leciona.

Nota-se o que Zabalza (2007) define como colegialidade ou, ainda, o que Fullan e Hargreaves (2000) chamam de colaboração confortável, pois nessa “cultura docente” (GÓMEZ, 2001, p. 164) que se constitui o NDE da IES (B) prioriza-se a cooperação e o trabalho de colaboração com práticas perpassadas na colegialidade, nas posturas de lealdade agregadas aos grupos de docentes como cumprimento burocrático na IES de não compreender a prática habitual de escolha de professores para composição do Núcleo Docente Estruturante.

Assim, a colaboração limita-se às situações legais com práticas nada questionadoras com acepção baseada no trabalho cooperativo centrado em permanecer “confortável” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.75) e no controle sobre mecanismos e atuações dos membros do NDE como um colegiado arquitetado, para Hargreaves (1989)⁶⁷, caracterizando-se pelos procedimentos burocráticos formais e específicos de atuação no planejamento conjunto dos professores membros do NDE nas diferentes maneiras de desempenhar a atividade em equipe.

Outro participante da mesma instituição também demonstra a situação de um NDE perpassado pela colegialidade. Embora essa seja apenas uma amostragem sobre esse espaço institucionalizado, observa-se a tentativa de concepção de envolvimento e partilhas de um trabalho cooperativo permanente nas ações de apoio ao coordenador de curso como uma visão de flexibilidade e a aceitação aos compromissos determinados pela liderança.

Na verdade eu não consigo explicar para você exatamente porque eu entrei na substituição de uma professora. Então tudo que pertencia a ela acabou sendo repassado para mim; inclusive o NDE .(NOME DO COORDENADOR DO CURSO É MENCIONADO) consegue explicar para você com detalhes. Mas geralmente é quem tem maior envolvimento com o curso, a maior disponibilidade e quem tem disposição também para ajudar compor essa parte estruturante porque são coisas que nós temos que fazer fora também[...] (PNDE3)

Pode-se indicar nessa fala do PNDE3, da IES (B), que já se naturalizou não saber a intenção e os mecanismos que o levam ou fazem ser escolhido para compor o NDE do seu curso da graduação. Essa relação de colaboração possibilita à cultura docente uma

---

⁶⁶ Expressão que significa de maneira rápida, superficial, de passagem ou sem aprofundar no assunto.

⁶⁷ Hargreaves (1989) apud Fullan; Hargreaves (2000). HARGREAVES Andy. Curriculum and Assessment Reform Milton Keynes. United Kingdom: Open University Press, 1989.)

complacência coletiva ampliada e denominada de “colaboração confortável” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.74) do professor/membro do NDE, como recurso ou condição apropriada ao desenvolvimento do trabalho imposto ou que constituiu as parcerias na jornada de trabalho institucional desse espaço de gestão pedagógica. A colaboração confortável para os membros do NDE e observados na IES (A) pelo trabalho e ou participação de membro voluntariado; entretanto, na IES (B) o conceito de colaboração confortável representa a postura de lealdade.

A questão da configuração do NDE como espaço que remete à gestão pedagógica, com processos de planejamento e momentos organizativos que demandam construções dos docentes de permanente autonomia e utilizando recursos burocráticos da legislação para facilitar e não limitar, possibilitando melhorias e a transformação do trabalho de cooperação.

Segundo Zabalza (2007), o professor universitário desenvolve o ensino (docência), a investigação e a gestão, a partir de um conjunto de dimensões (profissional, pessoal, institucional) que identifica e caracteriza suas funções profissionais.

Também é de forma democrática né, pergunta-se quem quer participar e quem quiser coloca o nome, faz uma portaria mas eu sei que tem que renovar um terço do NDE, eu não sei quanto tempo, a cada dois anos... não sei tem ver, tem que renovar eu sei que é coordenadora já avisou isso pra gente. (PNDE2)

Quanto a escolha e renovação dos membros do Núcleo Docente Estruturante da IES (A) na fala do (PNDE2) que ao assegurar renovação parcial dos integrantes do NDE de maneira a garantir a continuidade; conforme consta na Resolução CONAES nº1/2010 no art. 3, inciso IV possibilita precedentes para interpretações amplas como é visto na fala do docente que desconheci como ocorre a renovação dos membros do NDE que participa e colaborando para a ideia de Zabalza(2007) que o professor desenvolve o ensino, a gestão e a investigação pelas dimensões institucional, profissional e pessoal..

Nessa ótica, vale comentar sobre o caráter do NDE como órgão deliberativo ou consultivo que, segundo o Parecer CONAES nº4/2010, trata-se dentro das suas atribuições “[...] bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil, recomendar-se ou, mais ainda, exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo, o que pode significar a perda da eficácia de suas funções” (BRASIL, 2010a).

Assim como na Lei 9.394/1996, a Constituição Federal da República de 1988 expressa e garante a todas as instituições de ensino superior o direito à pluralidade de concepções pedagógicas (art. 206) e, especialmente para as universidades, garante a autonomia (art. 207).

Nesse sentido, o trabalho desempenhado nas instituições de ensino superior pelo “Colegiado de Curso (assim como da sua coordenação) não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante. Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo.” (BRASIL, 2010a).

Neste ponto, o fragmento a seguir do participante da IES (A) ilustra a atuação do Núcleo Docente Estruturante como um importante espaço de gestão pedagógica com “[...] liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso” (BRASIL, 2010a).

O Parecer CONAES nº4/2010 menciona que “dentro da tradição bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil[...] exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo”, o que possibilitaria das suas funções e o objetivo pelo qual foi criado como um órgão institucional diferenciador para a qualidade dos cursos de graduação e sobretudo para concepção e elaboração do PPC.

Assim, a fala de (PNDE/CC) contrapõe ao Parecer CONAES nº4/2010 que confunde as atribuições do NDE com a função do Colegiado de Curso ,segundo o documento, “tende a ter um papel mais administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para além das disciplinas até [...]e processo de matrícula.”

O deliberativo, eu acho que não só do qual participo mas eu acho que todos no campus de..... (CITA O NOME) que eu posso te falar que é deliberativo, ele acaba executando aquilo que se for decidido ali ou não, ele é eu acho que é bem mais deliberativo do que simplesmente, o que a gente ver por aí em outras instituições o NDE deles está no papel mas ele não atua, aqui ele tem um papel atuante, então até as próprias resoluções internas os regimentos internos eles cobram isso né do NDE ser ativo(PNDE/CC).

Os dois. O que você chama de NDE, para mim é uma mistura de NDE e colegiado, se bem que eles tratam de assuntos diferentes quando precisam, mas aqui como eu te falei, o NDE tem cinco membros, mas os outros membros que fazem parte do colegiado não são excluídos, Nós temos na verdade doze docentes do curso, quando é necessário como no caso colegiado tem que se reunir suplentes nem vão, nosso curso funciona assim, os outros cursos não funcionam assim, eu participo do colegiado da química, lá é totalmente diferente, lá é um colegiado que tem muita dificuldade em marcar reuniões, a coordenadora, o que ela faz, ela meio que determina, faz ata de todos os assuntos tratados, os ajustes, as decisões,

então lá naquele colegiado é totalmente diferente do nosso, mas que responde a mesma legislação, as atas têm que constar. A coordenadora da licenciatura em Química, ela trabalha de uma forma que, ela registra... a gente tá sempre pedindo para fazer registro de tudo por causa do reconhecimento de curso, esse pepino que vai estourar pra mim que sou desorganizado daqui algum tempo. (CC)

Relacionando-se aos estudos de Pimenta e Almeida (2011) sobre a pedagogia universitária e os caminhos para formação docente, apontam-se que vários estudiosos⁶⁸ definem três dimensões: a profissional (refere-se aos elementos da atuação para construção da identidade profissional), pessoal (envolvem relações e compromissos com a docência para realizar o trabalho e mecanismos para lidar com a carreira), e organizacional (estabelece e viabiliza condições para atuação profissional).

Para as autoras, a formação do professor da educação superior perpassa uma perspectiva de desenvolvimento profissional atrelado ao processo contínuo no qual “a interação com o contexto de atuação constitui elemento ao processo de formação ao longo da carreira docente”(PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27).

A Lei 9.394/1996, em seu artigo 66, que fala da atuação e preparação para a docência, sendo um mecanismo para melhorar a qualidade do ensino na IES ao tratar especificamente da formação de professores para a educação superior, mencionando que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, artigo 66).

Verifica-se no fragmento do participante abaixo o que Pimenta e Almeida (2011) denominam de socialização entre o coletivo, como aspecto primordial para produção de todos, sobretudo para o trabalho pedagógico na construção e reconstrução dos saberes para construção coletiva de conhecimentos articulados à prática docente.

Conforme Apple (1982), ao pensar em um currículo sempre relacioná-lo ao contexto social amplo e portanto, educação é elaborada por certas camadas sociais, segundo seus interesses ideológicos, culturais, políticos como um instrumento de poder assim como as trajetórias institucionais perpassadas pelos membros do NDE e suas titulações acadêmicas

---

⁶⁸Destacam-se autores como Zabalza (2007); Pimenta e Anastasiou (2002); Cunha (1998); Benedito (1995) Nóvoa (1991) que tratam das dimensões da atuação docente.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

BENEDITO, Vicente e outros. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universitat de Barcelona. 1995.

também configuram “parte de uma tradição selectiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”(APPLE,2013,p.71) como observa-se na fala de (CC) abaixo:

São 5 membros. Dos membros aqui um tem mestrado, outro especialista que é uma professora substituta, que nós colocamos no Colegiado com a intenção de que ela participe realmente do NDE, que ela entenda realmente no período que ela esteja como é estrutura da escola, não discriminar porque substituto, mas incluir porque é um professor, então a gente fez o convite para ela participar. O coordenador também tem só mestrado, os outros três professores são doutores, dois em educação e o outro não é na área de educação, mas tem pedagogia, é formado na área. Mas estão compondo o NDE por acaso, não porque tem essa titulação, não foi pensado isso por parte do grupo. (CC)

No que se refere à autonomia profissional do docente como mecanismo da “cultura da colaboração” (Gómez, 2001, p.174), que possibilita um espaço para a comunicação, compromisso ético com a pluralidade da sociedade partilhada coletivamente por uma estrutura democrática.

Para Pacheco (2005, p.81), “[..] o currículo é um código cultural, social e ideológico em permanente reconstrução, representando formas de selecção, organização e transformação do conhecimento aos níveis políticos-administrativo, de gestão e de realização.”

Nessa perspectiva, para Veiga (2016), o currículo é uma prática em construção do seu projeto político-pedagógico, institucional ou de curso aberto ao diálogo, crítico, autônomo, que implica um envolvimento entre os sujeitos (com o mesmo objetivo) e por uma escolha de referencial teórico que o embase. Assim, nunca se constitui como um instrumento neutro e nem separado do contexto social, local e global.

No depoimento abaixo, destacam-se contradições previstas pelas normativas legais (visitas MEC, DCNs, PPC etc) direcionadas ao NDE executadas somente no processo de reformulação dos cursos ao elaborarem seus currículos e são desempenhadas pelo Colegiado de Curso cujo envolvimento dos docentes no âmbito institucional caracteriza-se pelas “relações institucionais” (ZABALZA, 2007, p.109) e para “os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação de poder” (MOREIRA;TADEU, 2013, p.37).

Observa-se, assim, que a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos são pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e corresponde ao disposto na Lei 9.394/1996, em seu artigo 53, inciso II, ao possibilitar às IES definir e “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996) em relações de poder que perpassam o NDE e Colegiado de curso, como observa-se na fala a seguir:

[...] de um modo geral o NDE é que dá a diretriz pro curso, ele discute o que eu preciso para um curso, os papéis, as reformulações que precisam ser feitas, mas o Colegiado tem um papel mais importante no dia a dia do curso, porque quando um aluno tem um problema e recorre ao coordenador, o coordenador recorre ao Colegiado não ao NDE. O NDE só é muito ativado quando tem reformulação, então nós temos as reuniões gerais na escola e temos as reuniões por área, o que temos as reuniões de curso, então nessas reuniões essas diretrizes são dadas, quem referenda é o colegiado o que tem a participação do aluno, tem a participação de alguns docentes, mas o NDE a atuação dele é muito viva no momento de reformulação dos cursos, agora com as exigências que estão vindo ele também vai ter que ser muito presente na avaliação dos cursos, NDE vai trabalhar na avaliação, porque eles querem que avalie pra gente dar a diretriz, então você está dando a diretriz em cima da avaliação, o papel do NDE vai ser basicamente isso, não sabemos muito bem o que vai acontecer porque por esse possível esse o esvaziamento que a reitoria está fazendo em criar um currículo de referência para os institutos... então a engenharia mecânica vai ter o currículo de referência de 80% 90%[...] (CC)

Uma das atribuições do NDE, conforme art. 2º da Resolução CONAES nº1/2010, é contribuir para o Perfil Profissional do egresso dos cursos de graduação, como apresenta o (PNDE3) e sobretudo (PNDE/CC) cuja fala apresenta que o perfil dos discentes estava relacionado ao mercado de trabalho mas com o passar dos anos mudou.

[...] Porque são duas coisas diferentes. O perfil do nosso aluno que chega até nós é de um aluno que geralmente está aqui porque gosta de uma ou de outra matéria ou é Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou Literatura. Consequentemente nessas três últimas turmas têm sido um pessoal que se dá melhor com Língua Inglesa e com Literatura é diferente né eu fico muito feliz porque eu dou as duas matérias e eu vejo o crescimento deles. E ao longo do curso nós trabalhamos tudo que um aluno de Letras precisa para que depois ele consiga trabalhar com alunos. Então é formação de professores mesmo. Existe a parte da pesquisa, existe toda essa parte, mas o foco é formação de professores. (PNDE3)

O perfil dos alunos que entraram foi mudando muito em pouco tempo, na primeira turma a gente tinha muita gente que já atuava na área de RH dentro das empresas, então era muito profissional que buscava uma formação, eles já tinham o conhecimento prático da vivência profissional, mas não tinha formação específica, tinha até uma aluna que era gerente de RH, ela falou que entrou para subir de carreira para retornar diretora, fez o curso para poder fazer alcançar outros degraus da empresa que ela trabalhava. Essa turma em especial, ela tinha tanto alunos que tinham acabado de sair do ensino médio estavam fazendo a primeira faculdade, enquanto essas profissionais que já estavam atuando no mercado já estavam muito tempo, tinha uma bagagem, aí vieram então buscar uma qualificação específica. (PNDE/CC)

Dessa maneira, Formosinho (2011) conceitua de academização o processo de formação profissional em uma instituição de ensino superior cuja construção do desenvolvimento humano norteia-se numa lógica acadêmica tradicional. Para o autor, a estrutura orgânica⁶⁹ de formar sujeitos nos cursos na universidade compartimenta, fragmenta e promove a competitividade nas diferentes áreas disciplinares pois “Nesta lógica acadêmica tradicional, a articulação entre a pesquisa e a docência faz-se mais pela imposição dos territórios gerados pela investigação à dinâmica da docência do que pela introdução dos alunos aos métodos e processos da pesquisa científica.”

Nessa perspectiva, caminha com essas ideias o depoimento do participante a seguir:

[...]É totalmente diferente porque eles chegam não que eles sejam moldados mas são dadas condições a eles para que eles desenvolvam habilidades e competências necessárias para um professor. Então quando eles saem daqui eles têm que ter essa boa relação interpessoal, não que eles têm que ter, mas eles têm que ter instrumentos para desenvolver uma relação interpessoal porque sem isso não existe. Para o Professor todo conhecimento teórico de Linguística, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura. Quando eu digo todo é claro eles não vão sair daqui sabendo tudo mas é claro eles têm que sair daqui sabendo como pesquisar. Encontrar aquilo que eles vão precisar. E eles podem se tornar professores revisores, editores, produtores de material. (PNDE3)

Ou, ainda, como prevê a Resolução CONAES nº1/2010, o NDE de um curso de graduação deve pensar e construir estruturas de formação profissional nas IES que possibilitem atender novos grupos ou perfil do egresso. Segundo Formosinho (2011, p.142), “é que a captação pela universidade de novos grupos profissionais obriga à consideração das suas problemáticas específicas, sob pena de ser um exercício inútil ou oportunista.” Para o autor, a lógica social deve se relacionar com os aspectos científicos, possibilitando às IES novos conhecimentos, como no fragmento seguinte:

Os que entram né, nós ainda não temos nenhum egresso, tem 2 perfis né basicamente como o curso é ofertado de manhã, a maioria são jovens que acabaram de terminar o colegial ou fizeram no máximo um ano de cursinho, são de classes baixa, um ou outro só que é de classe média, mas não tem ninguém de classe alta, só classe baixa, posso afirmar, eles dependem auxílio estudantil, eles sempre pedem muita bolsa pra gente, a gente faz bolsa de monitoria, bolsa de iniciação, todos querem participar, eles querem e a gente precisa então tem esse jovens e alguns mais velhos, mas poucos, é a minoria, tem alguns que trabalham. (PNDE2)

---

⁶⁹ Segundo Formosinho (2011), trata-se de uma lógica tradicional nas IES numa perspectiva de compartimentação, alimentada pelas novas carreiras ou áreas de disciplinas.

Observa-se nos relatos anterior de (PNDE2) e no (CC) a seguir um ponto em comum que o perfil dos alunos em ambas IES (pública federal e privada) advém cada vez mais das camadas populares.

Assim, “a promoção desse conhecimento contextual é essencial para a aproximação da universidade e às profissões de desenvolvimento humano e para a relevância na sua formação” (FORMOSINHO, 2011, p. 149). Utilizando das ideias acima, o fragmento a seguir também possibilita observar as relações com diferentes grupos sociais no ambiente acadêmico.

O perfil do aluno do curso é diversificado, das mais variadas formações, são Engenheiros, Bacharel em Química, em Letras, em Física, Matemática, Biologia, Educação Física, Engenheiro Químico, Agrônomo, Engenheiro Mecânico... inclusive o curso surgiu para atender uma demanda interna. Na medida em que ele foi funcionando essa demanda e ou foi diminuindo, então hoje nós temos 5 ou 6 professores fazendo o curso. (CC)

Além disso, Sacristán e Gómez (1998) entendem que nas instituições de ensino há uma diversidade de “cultura como conjunto de significação e condutas compartilhados”, desenvolvidas por diferentes grupos de pessoas nas suas experiências e interações sociais com o mundo.

Então dentro do NDE foi discutido como a gente poderia dar suporte a este aluno, então a gente buscou junto com o setor Sócio Pedagógico, por exemplo, que tem o NAPNE que é justamente para discutir essas ações de inclusão. Então tem este setor, este semestre não está tão atuante mas existe dentro da instituição este setor. Tem a Coordenadoria de registros acadêmicos que dá todo o suporte para os coordenadores em questão dos registros dos alunos e a própria diretoria adjunta acadêmica, ela tem essa relação com os docentes e com os coordenadores de cursos. O diretor de ensino cuida dessa Coordenadoria de registros escolares; na Coordenadoria Sócio- Pedagógica e Coordenadoria de apoio ao ensino que ficam os assistentes de alunos né, também para ajudar os professores nas questões mesmo de disciplina com os alunos. A questão disciplinar pelos próprios alunos então o diretor de ensino cuida dessa parte e a diretoria adjunta acadêmica dá este suporte para os coordenadores de curso. Nessa parte de documentação de os cursos para avaliação então está dividindo desta forma então, por exemplo, se um professor precisa de algum suporte pedagógico ele pode, dependendo da demanda, ele pode tanto procurar a Coordenadoria de Apoio e Ensino que é CAE ou o setor sócio pedagógico ou até mesmo a diretoria Adjunta acadêmica. Existem esses vários setores mas aí dependendo da demanda das atividades que acaba às vezes correndo e recorrer ao coordenador, e aí o coordenador vai indicando os caminhos ou a própria diretoria adjunta acadêmica. (PNDE/CC)

Em outra fala de (CC) destaca-se a frequência que ocorrem as reuniões do Núcleo Docente Estruturante embora não consta na Resolução nº1/2010, no Parecer nº4/2010 e nas

normativas legais sobre o NDE em relação à periodicidade das reuniões; observa-se no Indicador 2.1-Núcleo Docente Estruturante do Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação (presencial e a distância) de Autorização ou de Reconhecimento INEP/MEC (2017) cujos cursos apresentam o coordenador como integrante do NDE e que realiza estudo e atualização periódica é atribuído um conceito máximo (é o conceito 5).

O NDE é obrigado a se reunir uma vez por semestre, então a gente precisa inclusive fazer um documento que houve essa reunião. Nesse semestre por exemplo, nós não fizemos porque estávamos preparados para começar as reuniões semanais, para fazer a reestruturação do curso. Com essa bagunça com a nova Portaria da Pró Reitoria, sobre o currículo, essa coisa toda a gente não fez, mas obrigatoriamente temos que nos reunir uma vez por semestre.(CC)

Como comprova-se nos depoimentos das entrevistas acima apresentados para caracterizar a Categoria 1, em relação à estrutura, organização, funcionamento, currículo, gestão perpassada nos Núcleos Docentes Estruturantes da IES (A) e IES (B), é possível observar conceitos propostos nas Seções anteriores desta pesquisa.

Na medida em que as falas das entrevistas dos participantes interagem com os referenciais de análises constituintes neste item 4.1(Categoria 1), evidenciam-se os pressupostos relacionados à gestão pedagógica, trabalho voluntariado dos membros e inclusive no que tange as discussões sobre o currículo sempre como tantas outras das atribuições do Núcleo Docente Estruturante de cursos de graduação dentro da cultura docente das duas IES pública (A) e privada (B), as quais se fazem inferências pela amostragem aqui analisada.

A possibilidade de explanação de novos conceitos, tais como os de Pimenta e Almeida (2011, p.160), “de forma a refletir sobre alternativas da construção coletiva de conhecimentos, na prática cotidiana de professores e alunos universitários”, contribuem para a reflexão de “sobreposição” do papel do NDE, ora deliberativo ora consultivo nas ações compartilhadas, sobretudo para esse espaço de gestão pedagógica que em algumas situações não se desvincula da colaboração confortável (presenta no caráter de lealdade entre os membros do NDE).

Conforme Zabalza (2007) e Gómez (2001) a gestão pedagógica (a cultura docente, cultura institucional) compartilham normas, valores, metas coletivas que são consolidadas pela “colegialidade” e desenvolvidas no contexto institucional como um “espaço delicado de confronto dialético”.

Nas falas apresentadas pelos participantes há no Ensino Superior dois espaços políticos “arena de poder” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.28) que agregam relevância de coletividade: um deles é o NDE e outro Colegiado de Curso. Para os membros do Núcleo Docente Estruturante, é notório que exista espaço de gestão pedagógica institucional; entretanto, na IES(A) pública federal como na IES (B) privada, a concretude deste, está distante de tornar-se um lugar (é espaço já ocupado, características próprias perpassado para autonomia ou legitimidades nas ações desempenhadas) principalmente porque em ambas os professores/ membros do NDE desconhecem as legislações que o normatizam tais como a Resolução CONAES nº1/2010, Parecer CONAES nº4/2010 e atos normativos que constituem informações primordiais para a autonomia e desempenho das atribuições delegadas ao NDE de qualquer curso de graduação na modalidade presencial .

Para Cunha (2008), o espaço acadêmico se transforma em lugar quando este é ocupado pelas pessoas que lutam e resistem em modificar as condições que lhes são colocadas; logo consubstancia-se a necessidade de mudar de espaço para lugar as ações observadas nos depoimentos apresentados anteriormente, ainda que em alguns momentos há indulgentes que persistem nas relações às articulações de colegialidade artificial (procedimentos burocráticos oriundos da legislação) sempre que há necessidade de reformular os PPC e o currículo dos cursos ou de colaboração confortável, vistas nos dois (2) Núcleos Docentes Estruturantes, na necessidade de planejamento do Projeto Pedagógico de Curso, currículo, na atuação coletiva entre os grupos de trabalho (NDE e Colegiado de Curso).

Dessa maneira, observa-se pelas falas dos membros que o do NDE tem um papel político, pedagógico e técnico (a regulamentação com avaliação, visita MEC, reformulação dos PPC , etc.) em um espaço de cultura docente cuja lógica é a gestão pedagógica; entretanto, que envolve interesses acadêmicos, mas também institucionais pois a participação envolvem professores com titulação acadêmica que influenciam na tomada de decisão e no alcance dos resultados.

Em vista disto, a proposta do item seguinte é fornecer construtos às inferências abordadas após o processo de obtenção e seleção das análises da Categoria 2 direcionadas ao NDE das duas IES.

4.2 O Projeto Pedagógico de Curso como atividade fim e outras questões do Núcleo Docente Estruturante

Segundo a Resolução CONAES nº1/2010, em seu art.1º ao normatizar o NDE propõe como atividade principal a este grupo de docentes “atribuições acadêmicas de acompanhamento e atuação no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2010b). No art.2º, inciso II o de “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo”(idem, 2010b).

Veiga (2016, p.37) ressalta que para uma docência relevante e significativa “o currículo integrado e interdisciplinar é uma possibilidade para o professor realizar possíveis inovações em sua prática pedagógica em prol da aprendizagem do estudante, proporcionando momentos coletivos reflexivos[...]”. Para a autora, o projeto pedagógico de curso é um meio para conceder a inovação emancipatória ou edificante e possibilitar o crescimento da gestão pedagógica, que implica repensar a estrutura de poder da Instituição e sua repercussão para os membros do NDE nas IES.

Tal como enfatiza Pacheco (2005), de que o currículo surge da construção dinâmica e socialmente organizada coletivamente no processo de ensino. O fragmento do **PNDE/CC**, a seguir, possibilita inferir tais concepções:

O currículo do curso de graduação, por intermédio do PPC foi feito no NDE, mas foi encaminhado ao Colegiado para aprovação. Então este foi o documento que o grupo discutiu e formatou e foi uma construção coletiva. (...) A gente montou um curso que serve de modelo para outros cursos, igual a gente tem a Semana de Gestão de Recursos Humanos, está indo para a oitava edição, não existia Semana de Cursos nem nada, só existia a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Nós professores que compomos o NDE aqui criamos isso, no ano que vem será a oitava edição e está servindo de modelo para outros cursos, embora não seja o documento oficial, mas é uma ação que foi criada pelo grupo de docentes de RH que serviu de modelo.(PNDE/CC)

Para Sacristán e Gómez (1998, p.156), “a seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros” tendo em vista que o currículo regula não apenas conteúdos lecionados/ensinados como também os reproduz socialmente. Assim, pensar nas decisões e no processo de planejamento do PPC, pela gestão exercida pelo NDE legitima consulta/deliberação democrática constante e prevista, conforme art.2º, inciso IV, por “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais” (para os Cursos de Graduação

BRASIL, 2010b). Para Veiga (2016), projetos pedagógicos de cursos devem promover a interdisciplinaridade na estruturação do seu currículo para estabelecer a coletividade.

Dias Sobrinho (2015) e Cunha (2004), pensando nas avaliações inseridas no campo educacional tem como respaldo o advento do Estado avaliador/regulador. Nessa perspectiva adota-se nas IES ações pautadas nas relações de planejamento e execução do PPC, PDI, seguindo restritamente a ideologia de currículo por uma concessão em função das DCNs com ênfase nas disciplinas de mais prestígio ao mundo empresarial ou mercado de trabalho, ainda que muitas vezes busquem o distanciamento dos rankings nacionais, como ENADE tão incorporados na cultura docente, inclusive para reformulação, configuração e acompanhamento dos projetos de cursos. O depoimento abaixo, apresenta a relação do NDE com a construção/implementação/avaliação do PPC.

O PPC é fundamental, porque ele vai estruturar todo curso [...] Acho que sem o NDE o curso perderia o rumo então ele é a coluna mesmo, é espinha do curso. Foi o NDE que reformulou toda a Matriz que pensou em todas as disciplinas levando em consideração tudo e o que todos falaram, inclusive os alunos, a missão da escola, o ENADE, as Diretrizes Curriculares, mas tudo, a experiência em sala de aula que é muito importante. Então por que tal disciplina pode ser duas vezes por semana, aliás tem que ser 2 vezes por semana e outra disciplina pode ser uma vez? É experiência que comprova.
(PNDE3)

Para este participante, o entendimento sobre o NDE transpõe o conceito de atividade burocrática, mas contempla a essencialidade do currículo e do projeto formativo almejado pela Instituição.

Outra questão importante diz respeito à experiência que os membros do NDE têm em relação ao processo avaliativo conduzido *in loco* pela Comissão de Avaliação do MEC.

Foi um pouco tenso [...], é tão interessante porque quem trabalha na IES “B” é muito apaixonado pela IES “B”, nós somos muito envolvidos a gente ama trabalhar aqui. E, em uma das entrevistas chamaram e escolheram alguns representantes, eu fui escolhida, juntou todo mundo no anfiteatro, e nós íamos falando. No fim, o representante do MEC falou “gente eu quero trabalhar, aqui não é possível que não tenha defeitos, vocês são muito felizes”. Então, a gente falou “não claro que tem defeito, mas todo mundo é apaixonado” e você constrói uma história aqui dentro é muito tempo de vida [...]. Você imagina, eu me formei aqui, fiz Letras, Pedagogia fiz Especialização [...] (PNDE4)

Em outro depoimento nota-se que o professor/membro do NDE da IES (A), pautado nas atribuições de sua responsabilidade, concebe a ideia de que seu grupo docente se constitui em um espaço de mudança importante de gestão pedagógica para a concretude do curso de

graduação que atua. A fala do participante a respeito do Núcleo Docente Estruturante retrata possibilidade de lugar institucional, considerando o cultura docente de colegialidade e ou colaboração dos professores no processo de construção do PPC, como definido pela Resolução CONAES nº1/2010.

Acredito que uma das principais funções do NDE é sua função pedagógica. Porque ele é responsável por todo o acompanhamento da implantação de cursos novos ou dos cursos em funcionamento. É responsável, também, pelo acompanhamento e adequação das DCNs. O PPC é um projeto de formação, mas tem intencionalidades. Gosto muito de participar deste colegiado, das sugestões, fazer mudanças... Eu acho que é uma função primordial do NDE é a gestão pedagógica.(PNDE/CC)

Outro membro do NDE refere-se à construção do PPC por uma cultura docente em constante colaboração entre a Coordenadoria Sócio Pedagógica (um grupo social) da IES (A), como exigência da Reitoria. Na instituição de ensino superior pública nota-se o envolvimento de diferentes sujeitos de formação pedagógica (psicólogo, assessor pedagógico, diretoria acadêmica) considerando sua participação e voz na construção, reformulação e constante atualização do Projeto Pedagógico de Curso em diferentes áreas da graduação contrapondo ao Parecer CONAES nº 4/2010 e sobretudo à Resolução CONAES nº1/2010 que normatiza e dá as providências sobre atribuições do NDE, distanciando-se das funções de um Colegiado por acreditar assim como DCNS dos cursos de graduação que para a discussão e elaboração dos PPCs e todo um currículo perpassam interesses ideológicos presente para validar sua construção por um grupo de docentes que participa do curso e não por outros setores da IES.

A instituição tem dois setores, uma que se chama Coordenadoria Sócio-Pedagógica, que tem pedagogos para nos auxiliar, inclusive eles participaram da elaboração do PPC [...] é uma exigência da Reitoria. A Instituição conta ainda com a CAE, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino, que também tem pedagogos que fazem suporte, Ainda contamos com a Diretoria Acadêmica, que faz toda a parte burocrática da instituição, o calendário, tudo, ela também nos apoia com as questões legais, então a gente é bem amparado assim.(PNDE2)

Em busca de elementos da amostragem verifica-se que o conceito de gestão pedagógica transita em muitas falas dos membros do NDE da IES (A) e IES (B) como sinônima de gestão democrática⁷⁰, infere-se nesse sentido que segundo a Lei 9.394/1996, art.14, inciso I define como “ participação dos profissionais da educação na elaboração do

---

⁷⁰ Segundo Paro (1997) compreende a gestão educacional realizada em caráter mediador e com características dialógicas da relação pedagógica com a participação democrática a atender o interesse de todos.

projeto pedagógico da escola.”(BRASIL,1996) deve-se pautar no envolvimento democrático e portanto, da coletividade.

Como mostra o depoimento do (PNDE2) a seguir, o qual não tem claramente ao ser indagado a distinção entre gestão pedagógica e gestão democrática o que inviabiliza a participação dos membros da “cultura docente” de maneira precisa na construção e reformulação do PPC e não somente discussões quando há visita *in loco* do MEC .

Eu acho importante porque se a gente discute, a gente delibera não? O Colegiado é deliberativo, mas se ele é consultivo, ele é importante para uma direção democrática. Eu acho que depende muito da personalidade do Coordenador, de como ele conduz esse NDE, eu acho que ele é um caminho para a gestão democrática, mas não é a única.(PNDE2)

Verifica-se na Categoria 2, que ambas instituições de ensino superior (pública e privada) são atravessadas pelas ações da cultura docente, valorizam a gestão pedagógica, sobretudo, na elaboração, concepção e contínua atualização do PPC dos cursos de graduação possibilitada pelo Núcleo Docente Estruturante, porém, muito distante de um “lugar” (CUNHA,2008) de trabalho coletivo que zela pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os curso de graduação.

Observa-se, também, aspectos de relação de poder do NDE com outras instâncias institucionais na IES (A) e IES (B), inclusive no que tange à colaboração de sobreposição com o Colegiado de Curso quando a discussão refere-se ao currículo que integre de maneira interdisciplinar as atividades de ensino. Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de ações burocráticas como assinatura de atas realizadas para o cumprimento legal da participação dos membros do Núcleo Docente Estruturante na construção ativa do projeto pedagógico de curso.

As falas revelam que a atividade principal, reformulação/implementação do PPC é realizada nas duas Instituições privada e pública, apesar do envolvimento muitas vezes na forma de “voluntariado” ou ainda sempre que há visitas de comissões MEC que comprovem a participação efetiva dos professores e membros do Núcleo Docente Estruturante.

Na IES (A) como na IES (B) o processo de construção de um currículo e Projeto Político de Curso perpassam a cultura acadêmica como “expressão das relações sociais de poder”(MOREIRA:TADEU,2013,p.37) ora para atender exigências legais pautadas na DCN e como caráter político e mercadológico ou para a atender a formação dos discentes pensando de maneira crítica na formação, interdisciplinaridade e nas questões de atendimento ao aluno.

4.3 Concepções, Impasses e Desafios postos ao Núcleo Docente Estruturante

Neste item da pesquisa, constitui-se uma amostra dos dados no tocante às configurações dos dois (02) Núcleos Docentes Estruturantes das IES (A) e IES (B). Analisam-se as entrevistas dos participantes utilizando e reiterando o referencial teórico-metodológico de Zabalza (2007) e Gómez (2001), nos quais encontram-se contribuições referentes à gestão pedagógica que perpassa o Núcleo Docente Estruturante como possibilidade de espaço de trabalho evidenciado pela coletividade.

Refere-se também, na Categoria 3, às concepções e primordialmente às dificuldades dos participantes nas suas ações, enquanto membro de NDE e também às “ações dentro das instituições sociais que se configuram em conjunto, cooperação, consultas ou maneiras de trabalhar em equipe nas relações de colegialidade” (GÓMEZ, 2001, p.167).

Com relação à gestão pedagógica vista neste trabalho como “cultura docente” e ou “cultura institucional”, segundo Gómez (2001), pode-se refletir no depoimento abaixo concedido em uma das entrevistas que o NDE induz uma relação de um colegiado artificial (dispensa consultas aos professores com a intenção de se manter as relações de colaboração como procedimento “superficial” do trabalho de equipe, mas que não deixam descrições claras do trabalho, das reuniões etc. aos indivíduos que nele se inserem). Esses atalhos burocratizantes delimitam e camuflam ao docente (grupo colegiado) orientações imbuídas aos mecanismos de cumprimentos legislativos e normatizantes previstos pela Resolução CONAES nº1/2010:

Eu sou do NDE de Letras e do Colegiado da Arquitetura, não me pergunte o porquê, eu também não sei, da Arquitetura eu falei pra ela “eu não sou arquiteta” “mas a sua opinião é muito importante por ser pedagoga” aí eu sou do Colegiado mas do NDE é só de Letras (PNDE 4).

Entretanto, como observa-se na fala acima, há dilemas, impasse e desconhecimento sobre o funcionamento do NDE no cotidiano das relações da “cultura⁷¹ docente” (ZABALZA, 2007) agravados por algumas posturas que ilustram uma configuração pautada em desafios institucionalizados que exploram tentativas de fugir da ideia de trabalho nesse Núcleo Docente Estruturante da IES(B), visto por uma concepção de organização cujas responsabilidades pedagógicas não são questionadas e por isso, anuência de um feedback ao

---

⁷¹ Segundo Gómez (2001, p. 14), “a cultura compreende como recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém como o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage.”

docente que contribui (sem que perceba) para o desenvolvimento de um colegiado que há “relações de poder” (APPLE,2013) que sustentam e legitimam as atividades no ambiente institucional..

Em outra situação, depara-se como um desafio ou limite observado entre as IES pública (A) e privada (B) que ambos professores membros do NDE do curso de graduação, participantes destacam sem suas falas, em uma tentativa de comprovar a leitura, conhecimento e o trabalho com os documentos que utilizam para reuniões nota-se que somente a Resolução CONAES nº1/2010 é de consentimento legislativo direcionado ao NDE.

Assim, as discussões, trocas de informações para canalizar o processo de socialização presente em toda cultura docente ou “cultura institucional”, compartilhado e partilhado pela gestão pedagógica contrapõe à característica do desconhecimento que limita e distancia os sujeitos constituintes desse grupo docente que é o Núcleo Docente Estruturante, como veremos abaixo que não são munidos de documentos essenciais o que limita e desafia o trabalho e as atribuições dos membros desse órgão institucional responsável pela elaboração e reformulação contínua do Projeto Pedagógico de Curso:

Não existe outro documento além da Resolução do NDE que possa utilizar nas reuniões. Não que eu saiba. (CC)

Não que eu saiba . Não porque se houve pode ser que tenha havido antes da minha entrada ao NDE. Quando entrei todos me passaram todos os documentos. Então, para mim aqueles documentos são os que existem. Realmente não sei por que , há quanto tempo existe o NDE de Letras na [...] Porque nunca me perguntei...Mas a [...] (CITA O NOME DA DOCENTE QUE TEM MAIS TEMPO NO CURSO DE LETRAS E QUE TAMBÉM É MEMBRO DO NDE) saberá dizer por que nunca me perguntei sobre documento e ou quanto tempo existe o NDE. Para mim é desde sempre.(PNDE3)

Em outra passagem analisa-se o depoimento de um participante na posição de Coordenador de Curso de Graduação ao ser indagado da possibilidade do NDE como um espaço de gestão pedagógica. O mesmo traz a importância do grupo docente nas decisões que possibilitam a autonomia profissional docente nas práticas que garantem um lugar institucional sem arbitrariedade, autoritarismo ou de isolamento adaptativo, que para Gómez (2001), se constitui na estratégia do próprio indivíduo para se preservar das influências que lhe prejudicam em determinada situação.

A gente busca isso. A gente procura isso, que as discussões sejam pautadas na discussão pedagógica, por exemplo, essa decisão de sexta foi pedagógica, porque se o aluno tem como encaixar na vida dele para deixar o final de semana para o curso, eu vou auxiliar nosso curso, olhando para esse lado auxilia mesmo ou não? Esta discussão passa por esta questão, a gente tenta forçar a isso. “Ah mas, o coordenador não está querendo vir na sexta-feira porque é um dia que ele não vem na sexta-feira” mas, isso pedagogicamente não tem nada a ver, não é um argumento. Tem que pensar o seguinte: para os nossos alunos é melhor na sexta? E, para eles organizarem a sua vida para na sexta-feira estarem livres de fazer esse curso ou não? Então, a questão pedagógica a gente procura olhar para isso, em todas as decisões.(CC)

Nessa direção, também foram analisadas falas que remetem ou podem contribuir para a visão do NDE como um espaço de gestão pedagógica que enfrenta desafios e produz, ao longo de todas as reuniões, mecanismos de inovação e formação contínua que se desvinculam do modelo de Instituição de Ensino Superior balcanizada, ou seja, fragmentada ou isolada, perpassada pelas ideias de Morosini (2006), com processos de gestão na perspectiva da eficiência e eficácia, ou para Gómez (2001, p.170), “supõe a configuração de espaços sociais fechados [...] em favor de interesses e da restritiva interpretação do reduzido grupo disciplinar ao qual pertence”, tal como no fragmento da entrevista individual abaixo:

Não, especificamente como membro eu não vejo nenhum limite, nenhuma dificuldade, os limites são humanos eu acho, são decorrentes das relações interpessoais, eu acho que são esses, porque burocraticamente e institucionalmente eu não vejo, nós somos iguais numa instituição pública, não há aquele receio de coordenador, o professor não tem medo nenhum, receio nenhum do coordenador, tudo tem que ser feito democraticamente e ponto, então é bem tranquilo assim, os limites são mais humanos né, pessoais[...]. (PNDE2)

Outro limite burocratizante é a dificuldade com a rigidez na estrutura organizacional da carreira docente, que tanto interfere na transformação do ensino em um espaço que se concretiza em lugar, como refere-se Zabalza (2007, p.108), “a docência⁷² implica desafios e exigências” de custo-benefício que influenciam ou levam em conta os dilemas como a falta de tempo nas atividades dos professores e as condições oferecidas por tais fatores, que dificultam as possibilidades de trabalho mais coletivo apenas vinculado por excessivas atividades

⁷² Para Zabalza (2007), docência como atividade profissional refere-se ao trabalho desenvolvido pelos professores, o qual ultrapassa as funções do exercício da docência. Para o autor, atribui-se aos professores nas IES três funções: o ensino (ou docência), as relações institucionais (relações com outras áreas, IES, sujeitos etc.) e a pesquisa e a administração.

burocráticas vinculadas ao ensino superior, tal como no depoimento da entrevista individual abaixo:

Eu acho que às vezes o excesso de coisas para fazer, como nós somos muito detalhistas assim, a gente demora demais sabe, fica muito discutindo assim, por exemplo, aparece a palavra criatividade aí um fala “eu não acho que é criatividade” e eu acho que como todo mundo é de Letras, cada palavra é muito importante né, você pensa o que significa aquele termo naquele contexto, então eu acho que isso é uma coisa que o que atrapalha um pouco, que é positivo mas que às vezes toma muito tempo. Às vezes o que a gente tem pra fazer muita coisa, então eu acho que uma das coisas difíceis é isso, mas limite eu não sei. (PNDE4)

Outro desafio observado refere-se à mistura de funções dos membros do NDE e a sua discussão em relação ao Colegiado de Curso, estrutura burocrática do corpo docente. Em muitas falas há sobreposição quanto ao caráter Consultivo ou Deliberativo do Núcleo Docente Estruturante observados nas IES pública federal (A) e IES (B) privada.

Além disso, quando indagados em relação aos espaços na IES (A) e IES (B) como possíveis para efetivação da gestão pedagógica e outras questões de responsabilidades do Núcleo Docente Estruturante, surgem relatos interessantes como os depoimentos seguintes:

Ele é um espaço de gestão pedagógica e talvez porque o nosso seja tão tão aberto se torna além de gestão uma, uma referência para os outros professores. (PNDE3).

Não democrática? eu acho que há espaço na nossa instituição como a gente tem lá as duas horas semanais, eu acho que há espaço para a gente discutir questões pedagógicas. Como eu já te disse a gente inclusive já discutiu o desempenho dos alunos, o interesse deles, questões mais né, então há espaço sim, é uma forma. (PNDE2)

Colegiado e o[.....] (MENCIONA O NOME DO COORDENADOR DO CURSO) é muito aberto...Somos todos sempre convidados. E todos vêm, porque todos reconhecem a importância dessa reunião. É o Departamento Didático-Pedagógico é importante eu acredito para os cursos que não são de Licenciaturas porque como nós trabalhamos com Licenciatura raramente nós dependemos. Eu acho que é complicado você generalizar os NDEs porque os de licenciatura têm um perfil diferente. (PNDE3)

Por conseguinte, o depoimento a seguir possibilita inferir outro desafio ao NDE da IES (A) que se configura como um dos espaços de gestão pedagógica no Ensino Superior, mesmo com as situações impostas burocraticamente. Contudo, a concepção de Núcleo Docente Estruturante que os membros apresentam é ainda ingênua perante suas atribuições normatizadas pela Resolução CONAES nº1/2010.

Para mim é um momento de liberdade profissional, eu faço parte da decisão do que acontece, porque eu particularmente detesto a imposição das pessoas, você vai ter que fazer isso “ih, lascou já quebrou o meu interesse”, então como membro posso propor, eu posso participar. O espaço do NDE é importante de ser mantido por causa disso, eu particularmente não aceito, não gosto, não trabalho me incomoda demais com que procurou separar quem é titular de quem é suplente. Eu não gosto, quando eu trabalho, nem isso eu não trabalho com meu potencial tudo, eu sou membro, eu faço parte. Se estou como suplente se estou com o titular da coisa, é uma questão burocrática, mas é a minha responsabilidade sobre o que é o que eu estou propondo. É uma responsabilidade para mim, enquanto pessoa, enquanto profissional, eu não consigo separar muito que é o profissional do que é pessoal. Eu consigo separar assim, eu não vou para casa e levo e fico com isso, e nem trago as minhas relações de casa para dentro. Mas eu ....[...] sou um, o que tenho profissional que tem o pessoal, então meu olhar humano vai estar presente nos dois, meu olhar desumano dos momentos de raiva vai estar nos dois, ou humano dos momentos de raiva, né, ter raiva é ser humano. Eu procuro estar íntegro, por isso, este espaço do NDE é tão importante, eu até gosto de ser presidente destas coisas porque eu garanto que isso vai acontecer para os outros, porque às vezes entra alguém que não pensa igual e quer agir de forma mais autoritária, eu gosto, porque eu garanto para mim para os outros.(CC)

Nessa direção, o seguinte depoimento também caminha para uma limitação na perspectiva do trabalho do NDE visto como um espaço de gestão pedagógica, ainda que proporciona participações com autonomia e o uso de tecnologias como ferramenta para auxiliar nas sugestões das pautas de reunião que, posteriormente, são decisões discutidas na coletividade; nem sempre os membros do Núcleo Docente Estruturante tem clareza e discernimento para definir se a possibilidade de sugerir assuntos na pauta de reunião é democrático.

Eu acho que ele é democrático porque a gente pode inclusive sugerir pauta para as reuniões, é só mandar um e-mail: “gostaria de incluir na pauta tal assunto” que a gente discute.(PNDE2)

Percebe-se outro desafio e limitação mencionado refere-se ao excesso de atividades de Estágio, Pesquisa, e a falta de disponibilidades na carga horária para as reuniões com todos os membros do NDE para elaboração e discussões relacionadas ao PPC na IES.

[...] Acho que às vezes o excesso de coisas para fazer, como nós somos muito detalhistas (assim a gente demora demais sabe, fica muito discutindo), por exemplo, [...] como todo mundo é de Letras, cada palavra é muito importante, né. Você pensa o que significa aquele termo naquele contexto. Às vezes o que a gente tem para fazer muita coisa, então eu acho que uma das coisas difíceis é isso, mas limite não sei.(PNDE4)

Entretanto, ressalta-se que mesmo promovendo a atuação e momentos de colaboração, ainda é necessário o cumprimento e registro da documentação burocrática, tais como, registro de atas seguindo a normatização legal em relação aos membros que devem e podem assinar as atas de reuniões de um NDE, conforme, apresentado no depoimento abaixo:

O que você chama de Núcleo Docente Estruturante, que para nós é o Coletivo de professores, o que faz parte do NDE que também não faz parte do NDE. Claro que se a gente emitir um documento, a gente vai emitir um documento assinado pelos membros do NDE e não do Colegiado.(CC)

O [...] Coordenador deve ser exemplo de verdade. Eu falo isso para todo mundo, porque ele abre a oportunidade da participação de todos e ele fala, nós somos os membros oficiais do NDE, mas o curso depende de todos vocês. Então, todos os professores sempre sugerem. Sempre são muitos dispostos. O problema às vezes é a disponibilidade de tempo porque todos nós temos dois empregos, mas todos são muito participativos e o [...] sempre organiza, conversa com todos e depois acata. (PNDE3)

Em outro depoimento observa-se que a falta de investimentos para o trabalho desempenhado pelo NDE dos cursos de graduação constituem limites e desafios enfrentados pelos professores membros da IES (A) como observa-se a seguir:

As ações federais é um limite grande, né, houve um corte muito brusco agora infelizmente, desse governo [...].Então, houve uma queda brusca em todos os investimentos.(PNDE2)

Na IES (A) e (B) percebe-se que um dos limites encontrados enquanto membro do Núcleo Docente Estruturante é o trabalho com os documentos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais o Plano Desenvolvimento Institucional e sobretudo as reformulações e alterações nos Projeto Pedagógico de Curso com as visitas de comissão MEC.

Eu acho que a limitação é realmente... São os documentos, as Diretrizes, a Missão da Instituição, mas se você está num curso numa instituição que você não concorda com ela o ideal é que você saía caso contrário, se você trabalha em algum lugar você concorda com o que a empresa prega ,né? No caso da educação é assim pelo menos eu acho que os limites são esses.(PNDE3)

Não é reformulação nacional, é uma postura da nossa Pró- Reitoria de Ensino, que está seguindo alguns modelos de alguns outros institutos. Está impondo a gente um currículo referência, essa nossa reitoria. Ela tem uma postura de dizer democrática e agir de forma muito autoritária, democraticamente cada curso tem que responder para eles sobre como seria esse curso de referência, então nós estamos num processo político

complicadíssimos nesse momento, em que o grupo que está se posicionando contrário a este Currículo de Referência, inclusive porque entende que com isso esvazie o trabalho do NDE[...] (CC)

Neste sentido, como apresentado nos depoimentos dos participantes acima para caracterizar a Categoria 3, em relação às concepções dos professores/membros do Núcleo Docente Estruturante sobre as normativas (Portaria MEC nº147/2007, Parecer CONAES nº4/2010, Resolução nº1/2010 e demais legislações); o lugar ou espaço institucionalizado que ocupa o NDE; a autonomia do NDE, a relação do Núcleo Docente Estruturante com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aspectos da formação profissional e da carreira que limitam a organização e o trabalho coletivo do NDE verifica-se os conceitos teóricos discutidos anteriormente que configuram as inferências apresentadas na subseção 4.3.

Nesta perspectiva, o Núcleo Docente Estruturante é uma das instâncias da IES visto como um importante espaço ainda que mais instrumental do que político, mantido pelas relações de poder (de colegialidade ou colaboração confortável) da “cultura docente” permeada pela gestão pedagógica. Segundo Cunha (2008,p.184) “os espaço se constituem gradativamente como lugares nas relações de formação coletiva, na medida em que os sujeitos que neles se inserem ou circulam, movem-se e lhe atribuem significados.”

Para a concretude deste espaço de gestão pedagógica que é o NDE há a necessidade de conhecer a legislação, Resolução, Pareceres CONAES, as Diretrizes Curriculares para a construção contínua dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, como afirma Cellard (2008) o uso de documentos (públicos e ou privados) possibilita acrescentar a dimensão de tempo à compreensão social.

Pelas análises dos depoimentos da IES (A) há um regimento federal único para todos os NDES do Estado de São Paulo e este olhar para o Currículo de Referência revela as ideias de Apple ao afirmar que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica.” (APPLE,2013,p.74).

Assim, um currículo imposto pela IES contrapõe com as atribuições do NDE normatizadas pela Resolução CONAES nº1/2010 de “acompanhar o processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico de Curso.

Mediante aos dados analisados considera-se as inferências ressaltadas nessa Seção 4, para tecer informações possíveis ao dedicar nas próximas linhas, reflexões gerais, posto ao objeto desse estudo, Núcleo Docente Estruturante.

SEÇÃO 5

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) insere-se no contexto da avaliação institucional de credenciamento/recredenciamento das Instituições de Ensino Superior brasileira (Pública Federal e Privada). No entanto, apesar de sua importância, o tema tem sido pouco investigado como indica o levantamento bibliográfico realizado em Bases de Dados internacionais (verificando-se que este órgão Colegiado com esta definição existe somente no Brasil) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT).

O *corpus* desse estudo é constituído pelos Documentos (Portaria nº 147/2007, Parecer CONAES nº4/2010, Resolução CONAES nº1/2010, Instrumentos de Avaliação de curso de Graduação -presencial e a distância- INEP/MEC e atos normativos nacionais referentes ao NDE) e Entrevista (semiestruturada) com membros do NDE de duas IES da região geográfica de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, sendo uma pública federal, IES (A) e outra privada, IES (B).

As inferências e observações nesse trabalho indicam que o Núcleo Docente Estruturante da IES (A) e IES (B) apresentam semelhanças e diferenças, inclusive relacionadas ao cumprimento da Resolução CONAES nº1/2010, as quais serão abordadas a seguir.

Assim, os dados revelam que uma primeira distinção está na composição e configuração do Núcleo Docente Estruturante da IES (A) que supera o número mínimo de 5 (cinco) docentes/ membros exigido pela Resolução CONAES nº1/2010, pois há os membros titulares e suplentes (como diferencial da legislação) do NDE de todos os cursos de graduação. Na IES (B) privada o número mínimo de cinco docente do curso (sendo um membro obrigatoriamente o Coordenador de Curso) permanecem conforme o artigo 2, inciso I da Resolução.

Outra diferença entre as Instituição de Ensino Superior pública e privada está relacionada à participação dos professores/membros do NDE, na IES (A) há uma divulgação em um edital, e os docentes interessados preenchem uma inscrição para participarem democraticamente da escolha do corpo docente do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação. Por isso, infere-se que o envolvimento dos interessados perpassam ações de “voluntariado” dos professores mediante as inúmeras atribuições que realizam dentro e fora

da carga horária institucional. O engajamento dos membros do NDE das duas IES (A) e (B) é mais individuais do que de caráter institucional tendo em vista como as escolhas são realizadas e por isso, voluntariado está presente em ambas instituições de ensino superior.

Observa-se portanto, que em ambas as IES (A) e (B) a maior dificuldade tem sido as atividades e atribuições didático-administrativas para restrita carga horária que os docentes cumprem.

Entretanto, na IES (B) privada a escolha e renovação dos membros do NDE é realizada através de um convite da Coordenação do Curso de Graduação observa que os membros desconhecem o motivo de sua real participação. Pode-se inferir que os critérios na escolha dos professores para composição deste órgão acadêmico relacionam-se com a carreira docente no Ensino Superior contemplando: Titulação Acadêmica, anos de docência na IES (B), carga horária e como Zabalza (2007) menciona por uma “colegialidade” e segundo Fullan; Hargreaves (2000) sobretudo pela “colaboração confortável” (lealdade) que perpassa a gestão pedagógica nesta instituição privada.

Em ambas as Instituições de Ensino Superior destaca-se ainda “quem são os docentes” escolhidos para a configuração do NDE em cursos de graduação da IES pública federal e na privada? Pois a Resolução CONAES nº1/2010 solicita que os NDEs atendam “pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica *stricto sensu*”(BRASIL,2010b). E ao pensar o perfil do egresso do curso quem eles têm formando?

No entanto, percebe-se que a participação docente como membro no NDE da IES (B) ocorre em uma cultura de colaboração pautada principalmente na colaboração confortável, ocasionado pelo regime de trabalho de 20 horas semanais, com exceção do Coordenador de Curso que atua em regime de trabalho em tempo integral. Compreende também que na instituição privada o NDE apresenta um olhar para regulamentação da avaliação do ensino superior e para a formação para o mercado de trabalho.

Uma das semelhanças entre o NDE da IES (A) e da IES (B) refere-se à importância que os docentes atribuem à sua participação (ainda que voluntariamente) neste colegiado, mesmo considerando-se restrições advindas da carga horária, excesso de atividades burocráticas e técnicas, algumas possivelmente resultantes da sensação de não pertencimento à esfera das “relações de poder” em ambas Instituições de Ensino Superior.

Uma tensão observada diz respeito à relação entre Núcleo Docente Estruturante com o Colegiado de Curso. O Parecer CONAES nº 4/2010, esclarece essa questão para que não haja sobreposições, pois entende que “[...] o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso

de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico.” (BRASIL, 2010a).

Verifica-se outra semelhança entre o Núcleo Docente Estruturante da IES (A) e IES (B) é um dos espaços de gestão pedagógica, porém, há outros apresentados nas falas dos membros do NDE, tendo em vista que nas Instituições pública e privada investigadas há expressiva articulação entre outras instâncias, inclusive com o Colegiado de Curso, que é institucionalmente o órgão responsável por deliberar todas as tomadas de decisões oriundas do NDE, que é consultivo e responsável pela reformulação, elaboração contínua do Projeto Pedagógico de Curso.

Dessa maneira, em ambas as IES (pública federal e privada) nota-se a relação conflitante ou confusa em relação as atribuições do Núcleo Docente Estruturante como Consultivo ou Deliberativo ainda que o Parecer CONAES nº4/2010 é complexo e a própria Resolução CONAES nº1/2010 deixa implícito e por isso, o desconhecimento dos membros da IES (A) e IES (B) em definir características deliberativas nas funções do NDE .

No que concerne ao conceito de espaço, lugar e território desenvolvidos por Cunha (2010; 2008), o NDE da IES (A) e IES(B) distanciam-se da definição de lugar e portanto, nunca chegou ao processo de ser um território pela configuração (falta autonomia na completude, conhecimentos das legislações e das funções de um NDE) ainda que o NDE seja um dos espaços de gestão pedagógica o seu reconhecimento pelas demais instâncias administrativas e pedagógicas e ao papel desempenhado frente ao acompanhamento do Projeto Pedagógico de Curso, não é de um “lugar” uma vez que ele continua sendo um requisito normativo na Instituição de Ensino Superior.

Assim, em ambas IES (A) e IES (B) ainda é visto como um espaço político e instrumental, distanciando-se do conceito de lugar institucional por ser encarado como mais uma instância burocrática de atendimento às comissões de avaliação externas do que como um local propositivo de discussão e elaboração do PPC e demais atividades inerentes a ele.

Em relação às questões regulatórias e burocráticas advindas das políticas neoliberais, o NDE das duas IES privada e pública apresenta o mesmo equivoco no entendimento do perfil profissional há um deslocamento ou não compreensão. Os membros do NDE mencionam a dificuldade com a questão disciplinar perpassadas pela falta de entendimento do que seja “Perfil profissional” com “perfil econômico” dos alunos do curso um aspecto essencial à construção contínua do PPC, adequação às DCNs, incentivo à formação dos discentes do curso de graduação e o perfil do egresso, dentre outras. Estas características e situações se

configuram como requisitos das condições reflexivas da *cultura docente* proposta por Gómez (2001).

Os depoimentos das entrevistas dos membros dos NDE das duas IES mostram indícios das políticas neoliberais nas avaliações performativas que interferem em seu desenvolvimento, destacando-se nesta perspectiva um olhar regulatório para avaliações e para a construção de um currículo de referência na IES (A) assim como na IES (B) voltadas para o ENADE, perpassadas pelo interesse de *ranking* avaliativo e mercadológico. Tais indícios vão contra os pressupostos do NDE que deveriam ser mecanismos fundamentais para organização das atividades no ambiente acadêmico; para análise e discussão de políticas educacionais que impliquem na autonomia e configuração do trabalho docente; para revisão da matriz curricular do curso de graduação e demais componentes do PPC.

Outro ponto em comum entre o Núcleo Docente Estruturante da Instituição de Ensino Superior pública federal e privada nota-se que em ambas os alunos provém da classe média e grande parte da classe baixa.

Há um processo de alienação ou posicionamento ainda ingênuo em ambos membros do Núcleo Docente Estruturante inclusive na elaboração dos seus currículos, na busca pela informação das responsabilidades legais do NDE, enquanto espaço de gestão pedagógica observada na IES (A) ainda que mais sutilmente e também na IES (B) a ideia legalista (há o desconhecimento do funcionamento do NDE em ambas) ao efetivar questões democráticas e de caráter pedagógico.

Além disso, os depoimentos enfatizaram a importância das relações colaborativas que contribuem para o envolvimento do trabalho coletivo como mecanismo fundamental para construção efetiva dos PPC em consonância com as DCNs. Porém somente na IES pública há uma contradição em que o Colegiado do Curso possibilita as diretrizes do curso e não o NDE. Outras descobertas nos relatos apresentados pelos membros da IES (A) que os membros do NDE também participam do Colegiado de Curso como mecanismo para aprovação das reformulações dos cursos de graduação como um mecanismo para legitimarem as suas tomadas de decisões institucionais.

Pode-se depreender que o NDE na IES (A) e IES (B) tem uma maior atuação durante os processos de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso ou em visitas *in loco* de comissão MEC.

A reelaboração de maneira contínua dos PPCs e com ações de gestão pedagógica em ambas IES possibilita inferir que a concretude de um trabalho coletivo/colaboração só é

adquirido com mecanismos de um espaço institucional direcionado para estas discussões, e portanto, pela via do Núcleo Docente Estruturante.

Desse modo, ajuda nesse movimento pensar que o trabalho desempenhado pelos NDEs só é possível com a interação que existe com o Colegiado de Curso e outras instâncias acadêmicas.

Outro aspecto observado refere-se à gestão pedagógica que ocorre pelo NDE das IES (A) e IES (B) é a melhoria do perfil do egresso do curso e inclusive para formação docente continua nesses espaços institucionais.

Entende-se que os critérios avaliativos sobre a composição do NDE nos documentos de Instrumento de avaliação de curso de graduação (presencial e a distância) para Autorização ou Reconhecimento e Renovação INEP/MEC (2017) apresentam aspectos de análises que são vagos para os membros do Núcleo Docente Estruturante. Trata-se de um documento legalista e profundamente técnico e perpassado pela concepção de avaliação regulatória destinado ao conceituar as atribuições de responsabilidade do NDE.

Percebe-se que existe diferença entre espaço de gestão pedagógica na atuação dos NDEs da IES (A) e da IES (B). No Núcleo Docente Estruturante da instituição de ensino superior pública federal observa uma “cultura docente” de relações de poder caminhando para uma maior autonomia necessária para tomadas de decisões e para o entendimento do que representa o NDE para um curso de graduação e conseqüentemente para processo participativo dos docentes na construção do Projeto Pedagógico de Curso

Em contrapartida, no Núcleo Docente Estruturante da instituição de ensino superior privada observa uma “cultura docente” também de relações conflitantes de um espaço de gestão pedagógica permeado pela “visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”(APPLE,2013, p.71) ,porém, há limites da missão institucional que limita o trabalho.

Não se pode ignorar que os professores/ membros Núcleo Docente Estruturante da instituição de ensino superior pública e privada apresentam um papel político, pedagógico e também técnico que influenciam nas decisões coletivas para alcançarem os resultados e da própria avaliação (é um mecanismos técnico e político) que o NDE também enfrenta nas suas contribuições.

Há uma fragilidade observada nas ações e atribuições que competem aos professores/ membros Núcleo Docente Estruturante da instituição de ensino superior pública e privada em relação ao espaço de gestão pedagógica, porque mesmo sendo institucionalizado o NDE dos cursos tem responsabilidades inúmeras : criar, reformular, atender demandas referentes ao

PPC , ao perfil de egresso, acompanhadas da Diretrizes Curriculares Nacionais que envolve interesses acadêmico , da “cultura institucional” que nem sempre é pautado por autonomia.

Falta conhecimento e entendimentos sobre o papel do Núcleo Docente Estruturante da instituição de ensino superior pública e privada, enquanto espaço de gestão pedagógica e pelo comprometimento e clareza dos membros com a Resolução CONAES nº1/2010 e normativas legais o que interfere na construção de PPC sem o enfoque demasiado aos processos de avaliação.

Contudo, percebe nas falas analisadas dos membros que não se trata de um estudo conclusivo acerca da temática pesquisada, sobretudo pelas raras produções acadêmicas que este construto encontrou ao delinear uma revisão da literatura em Base de Dados (nacionais e internacionais).

Nesse sentido, possíveis lacunas desta investigação pode surgir ampliando novas possibilidades de outros estudos direcionados ao Núcleo Docente Estruturante em IES públicas federais e privadas entre elas: Quais as contribuições da gestão pedagógica para qualidade dos cursos de graduação na IES? Os NDEs das IES privadas são perpassados por uma gestão com possibilidades democráticas? O NDE com a finalidade de ser um instrumento burocrático para o ensino superior? Para a transformação nos currículos de maneira integrado se faz necessário o envolvimento de diferentes sujeitos (docentes, Assistente Pedagógico, diretor acadêmico, etc.) no processo de elaboração, concepção dos PPCs?

Por último, visa-se contribuir para novas pesquisas direcionadas ao Núcleo Docente Estruturante como um essencial espaço de gestão pedagógica para ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Abr. 2003.

AGUIAR, Márcia Ângela. Políticas de Currículo e Formação dos Profissionais da Educação Básica: desafios para a gestão educacional. **Revista Espaço do Currículo**, v.10, n.1, p.49-61, 2017.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 27, v.2, p. 7-31, 2014.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ª ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Giovanni. **Terceirização e neodesenvolvimentismo no Brasil**. 2014. Disponível em <http://www.aepet.org.br/noticias/preview/11659/Terceirizacao-e-neo-desenvolvimentismo-no-Brasil>. Acesso em 13 de ago. 2019.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. **A epidemia da terceirização**. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2014.

APPLE, Michael Whitman. Apolítica do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flavio;TADEU, Tomaz (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, p.71-106, 2013.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982-a.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004. Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>

BARDIN, Laurent. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BENEDITO, Vicente e outros. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universitat de Barcelona. 1995.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** 4ª Ed. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Ed. Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 14.343**, de 1920: Institue a Universidade do Rio de Janeiro. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Decreto 19.850**, de 11 de abril de 1931: Institui o Conselho Nacional de Educação. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-republicacao-82984-pe.html>. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Decreto 19.851**, de 11 de abril de 1931: Estatuto das Universidades Brasileiras. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Decreto 19.852**, de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Decreto 6.283**, de 25 de janeiro de 1934: Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em 11 de out. 2019.

_____. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. (Revogado pelo **Decreto 9.665**, de 2 de janeiro de 2019). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.). Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9665.htm#art9. Acesso em 12 de set. 2019.

_____. **Decreto 9.235** de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em 24 de set. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em 23 de março. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em 23 de março. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº53**, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em 23 de set. 2019.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

_____. **Lei nº5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 20 set. 2019.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 14 set. 2019.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 de agosto de 2019.

_____. **Lei nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm Acesso em 15 de ago. 2019.

_____. **Lei nº11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 25 de ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 22 de out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020**/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, v.2, 2010.

_____. **Parecer CNE/CES nº776**, de 03 de dezembro de 1997. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf. Acesso em 15 de set. 2019.

_____. **Parecer CONAES nº 04**, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15712-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192. Acesso em: 23 de set. 2019.

_____. **Portaria nº147**, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art.31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria147.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2019.

_____. **Portaria Normativa MEC nº 840**, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-normativa-mec-no-840-de-24-de-agosto-de-2018/>. Acesso em 30 de ago. 2019.

_____. **Resolução CONAES nº 01**, de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Estruturante e dá outras providências. Brasília, 2010b Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 de out. 2019..

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Autorização** -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 11 de ago. 2019.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – Reconhecimento e Renovação do reconhecimento**-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 11 de ago. 2019.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2018. Brasília: Inep 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 26 de set. 2019 .

CAMPOS FILHO, Raimundo Nonato Serra Campos. **Inovação na gestão da Educação Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante**. Dissertação em Educação Escola Superior Almeida Garrett Lisboa-Portugal. 2014. Disponível em: <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6024/CAMPOS%20Dissertacao%20VERSAO%20CORRIGIDA%2028Dez2014%20ENVIADA%2029Dez2014.pdf?sequence>. Acesso em 15 de jun.2019.

CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu e a teoria dos campos sociais**. São Paulo:USP, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In :POUPART, Jean-Pierre.et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis:Vozes, 2008, p.295-316.

CHAUÍ, Marilena de Souza; SANTIAGO, Homero(org). **Em defesa da Educação Pública, Gratuita e Democrática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, Coleção Escritos de Marilena Chauí, vol.6. 1ª Edição ,2018.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Texeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.152-204.

_____. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.88, p795-817, Especial-Out. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>. Acesso em:15 de out. 2019.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p.310 .

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetória e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP, Junqueira& Marin. Brasília, Capes. CNPq. 2010.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos** vol.12, n.3,p.182-186, setembro/dezembro 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TGXwPCQK3q9fuMvkyBRvy1tGYUpblEUj/view>. Acesso em 26 set. 2019 .

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação.** Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior,8 (2003). Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/12212003>. Acesso em março de 2020.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, vol. 13 ,nº 3 , p.817-825, nov. 2008.

_____. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Universidade contemporânea.** Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 131-154

_____. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. **Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educacur, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR. 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educacur**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

FORMOSINHO, João (Coord). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2011.

FRANCO, Alessandra Aparecida. **Condições de trabalho do professor universitário: influências do modelo de organização da produção a partir de 2002**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. 179 p. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.47>. Acesso em 29 de out. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber livro editora, 79. p,2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando um educação de qualidade. Trad. Regina Garcez, 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Curriculum and Assessment Reform Milton Keynes**. United Kingdom:Open University Press, 1989.

_____. **Mudando professores, mudando tempos**: trabalho e cultura dos professores na era pós-moderna. Londres: Cassell, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO(IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI-IFSP 20014-2018). São Paulo, 2014, p.1-24. Disponível em [:file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2019.04.17%20Captulo%201%20%20para%20publicao.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2019.04.17%20Captulo%201%20%20para%20publicao.pdf)

LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Contexto e tendências para a formação no ensino superior. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; FERNANADES, Silvia Aparecida de Sousa; DAVID, Alessandra.(orgs.). **Ensino Superior: estudos sobre currículo e formação**. Florianópolis: Insular, 2011,p.19-39.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em 14 Nov. 2019.

MARTINS FILHO, João. **Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)**. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, Paulo Fernandes; FILIPAK, Sirley Terezinha. **Atuação e organização do Núcleo Docente Estruturante**. Interações, NO. 40, PP. 110-126 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10689> . Acesso em 22 de set. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio;TADEU, Tomaz (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez , 2013.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. **Ciência e Estado: A política científica no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Orgs). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Qualidade da Educação Superior e Contextos emergentes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, nº 2, p. 385-405, jul, 2014. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1941>

MICHELAT, Guy. Sobre o uso da entrevista não diretiva em Sociologia. **Revista Francesa de Sociologia**, XVI, 1975

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

_____. Concepção e prática de formação contínua de professores. In: TAVARES, José. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Jozanes Assunção. **Vozes em confronto no Núcleo Docente estruturante de cursos de Letras :entre o prescrito e a prática institucionalizada**. Bakhtiniana, Ver.Est.DiscursoVol.13 n°2, p.117-138, São Paulo, maio/ago.2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732018000200117&lang=pt Acesso em 09 de nov .2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: Conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J.F; CATANI, A. M. (Org). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-38.

OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Marlice Rubin; PEZARICO, Giovanna; FARIAS, Nilson de Farias. Internacionalização da Educação Superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos. In: **38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 01 a 05 de outubro de 2017 São Luís/MA. Anais das Reuniões Nacionais da ANPED. Universidade Federal do Maranhão, 2017, v.1, p.1-16.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability. **Revista de Estudos Curriculares**, v.8, nº 1, p. 35-50, 2017.

_____. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**-v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano 14; v. 1, p.49-71, 2001.

_____. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto – Portugal, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da reforma de Córdoba e 40 anos da reforma Universitária brasileira. **Revista Políticas Educativas** . Campinas, v.2, n.1, p.54-75, dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de(orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, v.1, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/ Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2ª ed. .Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20> Acessado em: 12 de março de 2020.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima .**Reforma gerencial, “estado avaliador” e o sistema nacional de avaliação da educação superior: qual o papel da regulação?(2011)** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/comunicacoesRelatos/0275.pdf> . Acesso em 23 de jul. 2019.

ROCHA, Mirian. **Avaliação do Ensino Superior Brasileiro e o Núcleo Docente Estruturante**. All Print Editor, 168 p. , 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa-4ª ed,-Artmed, (Reimpressão 2007), 1998.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: O setor privado**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; NEWTON, Duarte(orgs.)**Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados (coleção polêmicas do nosso tempo),2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. Educ. Soc.**, vol.34,124. Campinas, p.943-960, jul/set.2013.

_____. Reforma Universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.1021-1056, out. 2006.

SILVA JUNIOR, João do Reis; SGUISSARDI, Valdemar. “A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, nº 29. Rio de Janeiro: ANPED, p.5-27,maio/ago 2005.

SIMÕES, José Luis. MELLO NETO, Ruy de Deus. **Políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil: REUNI versus PROUNI**, 2011. <https://docs.google.com/document/d/11IA63uVqWnuahFBJEE5-GAuZXs7ezDSCPTBS1MPmUCs/edit>

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia Universitária, In: TEXEIRA, Anísio **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1988.

VAZ-REBELO, Piedade; PESSOA, Teresa; BARREIRA, Carlos. Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 44-1, 2010, 63-82.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

_____. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2015.

_____.**Educação Básica e Ensino Superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba: SP, v.20, n3,p. 603-619, 2015.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski ; GUEBERT, Mirian Celia Castellain. **Conhecendo o Núcleo Docente Estruturante**. Curitiba: PUCPR – Pró-Reitoria Acadêmica, 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante . **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44,p.61-87, jan./abr.2015.Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15031pdf>. Acesso em: 12 de set.2019.

ZABALZA, Miguel, Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(s) Membro(s) do Núcleo Docente Estruturante,

Por meio desta, apresentamos a pesquisa de Mestrado intitulada “**GESTÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: um estudo sobre Núcleo Docente Estruturante (NDE)**”, desenvolvida, sob a orientação da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Este projeto surgiu das inquietações da pesquisadora a respeito do Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação presencial em Instituições de Ensino Superior privadas e públicas federais da região geográfica de Ribeirão Preto-SP. e justifica-se ao considerar que o Núcleo Docente Estruturante pode ser um espaço efetivo de gestão pedagógica. Para o desenvolvimento da pesquisa, objetiva-se caracterizar o(s) Núcleo Docente Estruturante quanto à organização tendo em vista à *Resolução CONAES nº1/2010*, analisar seu funcionamento no que concerne ao atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais na elaboração ou reformulação do(s) Projeto Pedagógico de Curso da graduação (presencial) e identificar os elementos, a partir das percepções dos membros do NDE, que dimensionam- o como espaço de gestão pedagógica.

É de nosso conhecimento que sua Instituição de Ensino Superior tem NDEs, por isso, contamos com a participação voluntária do Coordenador de Curso da Graduação e docentes integrantes do Núcleo Docente Estruturante que se dará pelos seguintes critérios: 1) Entrevista presencial concedida pelo coordenador (es) de Curso de Graduação presencial para conhecer a organização e funcionamento do seu NDE. 2) Entrevista presencial concedida pelo(s) docente(s)/membros / integrante(s) do NDE.

Ao agendar a entrevista o(s) participantes escolhem o melhor dia e horário sem prejudicar sua rotina laboral na IES.

Assim ao aceitar, caberá à pesquisadora durante a coleta de dados manter o sigilo e ética profissional sem quaisquer riscos ou prejuízos aos participantes voluntários. Esta carta constitui-se um convite e, no caso de uma resposta positiva, enviaremos para Instituição de Ensino Superior (IES), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual serão apresentados os objetivos da pesquisa e assegurados os critérios éticos em relação às informações sigilosas (como por exemplo, nomes dos cursos ou membros do NDEs entrevistados etc). Este documento será assinado pela pesquisadora e por sua orientadora e, posteriormente, pelos participantes voluntários (membros do Núcleo Docente Estruturante) em contribuir com à pesquisa, ou seja, coordenador de curso de graduação (presencial) e docentes que constituem este órgão da Instituição de Ensino Superior da região de Ribeirão Preto-SP.

Agradecemos, desde já, sua compreensão e participação no desenvolvimento desta pesquisa científica. Para maiores esclarecimentos, entrar em contato pelo telefone: (16) 992706809 ou e-mail: arianematias@yahoo.com.br.

Certas de poder contar com seu apoio, aguardamos um retorno.

Ariane Pereira Matias- Pesquisadora
Noeli Prestes Padilha Rivas - Orientador

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa, **GESTÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: um estudo sobre Núcleo Docente Estruturante** sob a responsabilidade das pesquisadoras **Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas**, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da FFCLRP/USP; **Ariane Pereira Matias**, nº USP: 6922778, aluna regularmente matriculada no curso de mestrado da Pós-Graduação em Educação desta instituição, a qual pretende-se, por meio de entrevista com membros (Coordenador de Curso e docentes) do Núcleo Docente Estruturante de cursos de graduação presenciais, caracterizá-lo quanto à organização e funcionamento tendo em vista a *Resolução CONAES n.1/2010* e também analisar os NDEs como um espaço de gestão pedagógica em Instituições de Ensino Superior pública e privada da região de Ribeirão Preto/SP no que concerne ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Sua participação na pesquisa é conceder uma entrevista realizada presencialmente, em horário que lhe for conveniente, sem quaisquer prejuízos laborais, físicos, psíquicos etc. A entrevista gravada em áudio tem duração (prevista) entre 60 minutos há 1 hora e 30min.

Informamos que se trata de uma pesquisa com análise qualitativa pautada em entrevistas com a finalidade de analisar as percepções dos membros do NDE relacionados à gestão pedagógica através da comunicação relatada pelos participantes. A intenção não é classificar e/ou rotular o trabalho desenvolvido pelos docentes do NDE, mas de conhecer informações que descrevam a gestão pedagógica ocorrida nas Instituições de Ensino Superior no estudo do NDE como lugar ou espaço para pensar e elaborar o Projeto Pedagógico de Curso. Esclarecemos também que algum desconforto pode ocorrer, devido ao assunto tratado, ou pelo tempo de participação na entrevista e que você tem autonomia para interrompê-la, prosseguir (ou não) em outro momento, de acordo com a sua vontade. Caso você desista ou não participe do presente

estudo, não há riscos e/ou prejuízos a sua pessoa, pois, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase desta pesquisa, seja antes ou depois da entrevista, independente do motivo.

Com a participação voluntária você contribui para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de novos conhecimentos cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a transformar a realidade da Educação Superior atual.

Além disso, há o compromisso ético das pesquisadoras perante à sociedade científica e ao Conselho Nacional Saúde (CNS) ao manter sigilo dos dados confidenciais e/ou divulgações constrangedoras ou prejudiciais aos participantes desta pesquisa. Ressaltamos que o presente estudo não prevê ressarcimentos ou remuneração pela(s) entrevista(s) concedida(s).

Os resultados da pesquisa são analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação entrar em contato com as pesquisadoras pelo e-mail noerivas@ffclrp.usp.br e arianematias@yahoo.com.br ou pelos fones (16) 33153801 e (16) 992706809; ou ainda para eventuais dúvidas sobre questões éticas da pesquisa, com o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, tel.(16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30, E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Os depoimentos integrarão a pesquisa supracitada, sabendo que despesas com deslocamento, ônus com alimentação ou eventuais gastos são responsabilidade das pesquisadoras aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Este documento é emitido em 2 (duas) vias que serão ambas assinadas, ficando o participante com um termo e o outro de posse das pesquisadoras.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Ariane Pereira Matias
arianematias@yahoo.com.br
(16) 992706809

Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas
Av. Dos Bandeirantes,3900- Ribeirão Preto/SP
(16) 33153801

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA - FFCLRP/USP**MEMBRO DO NDE DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL)**

- a) Qual é a sua Idade?
  - b) Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica. Em qual(is) IES você estudou?
  - c) Qual a sua experiência Profissional (cursos já lecionou/coordenou, regime de trabalho e ou carga horária)?
  - d) Atualmente trabalha em outra IES?
  - e) Há quanto tempo você participa do Núcleo Docente Estruturante (NDE)?
Participa de outros Colegiados nessa IES?
  - f) Qual é a sua carga horária total de docência (dentro e fora IES)?
  - g) E quais as disciplinas você leciona?
  - h) Em quantos cursos de graduação nesta IES você ministra aulas atualmente?
-

II-CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

- 1) Em qual (is) Curso de Graduação Presencial você participa como membro do NDE?
  - 2) Qual é o ano de criação deste(s) curso?
  - 3) É Reconhecido, Autorizado ou Recredenciado pelo MEC? Qual é o índice/conceito geral do curso na última Avaliação MEC?
  - 4) Qual é o número de alunos no (para cada) curso?
  - 5) Como é oferecido a formação pedagógica na IES que trabalha, além do Coordenador de Curso há outras pessoas para lhe auxiliar?
  - 6) Qual(is) período(s) acontece(m) as Aulas?
  - 7) Como é o perfil dos alunos do Curso?
  - 8) Relate como é o “lugar” que o Curso ocupado na IES (há laboratórios, currículo inovador, salas de aulas, incentivo a participação científica, tem recursos e materiais)
-

III- NDE

- 9) Quantos docentes do curso integram o NDE?
- 10) Quantos (%) membros do NDE do seu curso tem Pós-Graduação Stricto Sensu?
- 11) Você sabe quantos membros do NDE trabalham em tempo integral?
- 12) O NDE do seu(s) Curso de Graduação tem um Ato Normativo (Decreto regulamentar ou de execução é o que visa explicar a lei e facilitar sua execução) próprio para além da *Resolução CONAES nº1/2010*?
- 13) Como é feita a escolha dos membros do NDE do seu curso? E como é o processo de renovação dos membros do NDE do seu curso? Tais critérios são usados pela IES?
- 14) As reuniões do NDE acontecem com quais frequências? Quais são as pautas principais de discussão do NDE?
- 15) O que representa o NDE para o curso de graduação?
- 16) O NDE tem um caráter consultivo ou deliberativo no seu curso? E na sua IES?
- 17) Considerando que o(s) NDEs têm como principais atribuições acadêmicas “acompanhar o processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”, como é desenvolvido no seu curso tais atividades?
E em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?
- 18) Quais os limites encontrados enquanto membro do NDE?
- 19) Você considera o NDE como um espaço importante de “gestão pedagógica” (relacionada com a organização, planejamento, elaboração e execução de projetos pedagógicos do curso)? Por quê?
- 20) O que representa para você participar do NDE?
- 21) É possível uma gestão pedagógica no NDE?

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA - FFCLRP/USP

COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL)

- a) Qual é a sua Idade?
- b) Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica. Em qual(is) IES você estudou?
- c) Qual a sua experiência Profissional (cursos já lecionou/coordenou, regime de trabalho e ou carga horária)?
- d) Atualmente trabalha em outra IES?
- e) Há quanto tempo você participa do Núcleo Docente Estruturante (NDE)? Participa de outros Colegiados nessa IES?
- f) Qual é a sua carga horária total de Coordenador de Curso de graduação na IES?
- g) E quais as disciplinas você leciona?
- h) Em quantos cursos de graduação nesta IES você ministra aulas atualmente?

II-CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

- 1) Em qual (is) Curso de Graduação Presencial você participa como presidente do NDE?
- 2) Qual é o ano de criação deste(s) curso?
- 3) É Reconhecido, Autorizado ou Recredenciado pelo MEC? Qual é o índice/conceito geral do curso na última Avaliação MEC?
- 4) Qual é o número de alunos no (para cada) curso?
- 5) Como é oferecido a formação pedagógica na IES que trabalha, além de você (Coordenador de Curso) há outras pessoas para lhe auxiliar (secretária, assessores, etc.)?
- 6) Qual(is) período(s) acontece(m) as Aulas?
- 7) Como é o perfil dos alunos do Curso?
- 8) Relate como é o “lugar” que o Curso ocupado na IES (há laboratórios, currículo inovador, salas de aulas, incentivo a participação científica, tem recursos e materiais)

III- NDE

- 9) Quantos docentes do curso integram o NDE?
- 10) Quantos (%) membros do NDE do seu curso tem Pós-Graduação Stricto Sensu?
- 11) Você sabe quantos membros do NDE trabalham em tempo integral?
- 12) O NDE do seu(s) Curso de Graduação tem um Ato Normativo (Decreto regulamentar ou de execução é o que visa explicar a lei e facilitar sua execução) próprio para além da *Resolução CONAES nº1/2010*?
- 13) Como é feita a escolha dos membros do NDE do curso de graduação que você coordena? E como é o processo de renovação dos membros do NDE do seu curso? Tais critérios são usados pela IES?
- 14) As reuniões do NDE acontecem com quais frequências? Quais são as pautas principais de discussão do NDE?
- 15) O que representa o NDE para o curso de graduação?
- 16) O NDE tem um caráter consultivo ou deliberativo no seu curso? E na sua IES?
- 17) Considerando que o(s) NDEs têm como principais atribuições acadêmicas “acompanhar o processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”, como é desenvolvido no seu curso tais atividades?
E em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?
- 18) Quais os limites encontrados enquanto Coordenador de Curso (e presidente) do NDE?
- 19) Você considera o NDE como um espaço importante de “gestão pedagógica” (relacionada com a organização, planejamento, elaboração e execução de projetos pedagógicos do curso)? Por quê?
- 20) O que representa para você participar do NDE?
- 21) É possível uma gestão pedagógica no NDE?

ANEXO A - Ofício do Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Of.CETP/FFCLRP-USP/043-dgfs. Campus de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto, 22 de abril de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“GESTÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: estudo sobre Núcleo Docente Estruturante”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 190ª Reunião Ordinária, realizada em 18.04.2019, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 01117218.1.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Ariane Pereira Matias
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP -USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA): AUTORIZAÇÃO– INEP/MEC 2017

INDICADOR 1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas:

Obrigatório para licenciaturas.

N/A para os demais cursos.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	As atividades práticas de ensino não estão implantadas, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura.
2	As atividades práticas de ensino estão implantadas de maneira limitada , conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura.
3	As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC.
4	As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC, e estão presentes em todo o curso.
5	As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC, estão presentes e relacionam teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso.

DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL

INDICADOR 2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há NDE ; ou o NDE possui menos de 5 docentes do curso; ou menos de 20% de seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial; ou menos de 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu.
2	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; mas não atua no acompanhamento, na consolidação ou na atualização do PPC.
3	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.
4	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho.
5	O NDE possui , no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCN e as novas demandas do mundo do trabalho; e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório.

INDICADOR 2.2 Equipe multidisciplinar

Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.234, de 10 de outubro de 2016).

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há equipe multidisciplinar estabelecida.
2	A equipe multidisciplinar não está em consonância com o PPC, ou não é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, ou não é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância.
3	A equipe multidisciplinar, estabelecida em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância.
4	A equipe multidisciplinar, estabelecida em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância e possui plano de ação documentado e implementado.
5	A equipe multidisciplinar, estabelecida em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância e possui plano de ação documentado e implementado e processos de trabalho formalizados.

INDICADOR 2.3 Atuação do coordenador

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A atuação do coordenador não está de acordo com o PPC.
2	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, mas não atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) ou a representatividade nos colegiados superiores.
3	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC e atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.
4	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado e dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos.
5	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado, dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos e administra a potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.

INDICADOR 2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O regime de trabalho do coordenador não é de tempo parcial nem integral.
2	O regime de trabalho do coordenador é de tempo parcial , mas não permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.
3	O regime de trabalho do coordenador é de tempo parcial ou integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.
4	O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação.
5	O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.

INDICADOR 2.5 Corpo docente: titulação

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo docente apresenta os conteúdos dos componentes curriculares, sem abordar a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente.
2	O corpo docente descreve os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, mas não fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada.
3	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, e fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta .
4	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, e proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso.
5	O corpo docente analisa os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, proporciona o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentiva a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação .

INDICADOR 2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O regime de trabalho do corpo docente não permite o atendimento da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático, a preparação e correção das avaliações de aprendizagem.
2	O regime de trabalho do corpo docente permite um atendimento limitado da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem.
3	O regime de trabalho do corpo docente permite o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem.
4	O regime de trabalho do corpo docente permite o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem, havendo documentação sobre as atividades dos professores em registros individuais de atividade docente.
5	O regime de trabalho do corpo docente permite o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem, havendo documentação sobre as atividades dos professores em registros individuais de atividade docente, utilizados no planejamento e gestão para melhoria contínua.

INDICADOR 2.7 Experiência profissional do docente

Excluído o experiência no exercício da docência superior.

NSA para cursos de licenciatura.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo docente não possui experiência profissional no mundo do trabalho, ou a experiência não permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos.
2	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional, mas não se atualizar com relação à interação conteúdo e prática.
3	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional e atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática.
4	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional, atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática, e promover compreensão da aplicação da interdisciplinaridade no contexto laboral.
5	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional, atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática, promover compreensão da aplicação da interdisciplinaridade no contexto laboral e analisar as competências previstas no PPC considerando o conteúdo abordado e a profissão.

INDICADOR 2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica

Obrigatório para cursos de licenciatura e para CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

NSA para os demais cursos.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo docente não possui experiência na docência da educação básica, ou a experiência não permite identificar as dificuldades dos alunos ou expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma.
2	O corpo docente possui experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos e expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma.
3	O corpo docente possui experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.
4	O corpo docente possui experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período.
5	O corpo docente possui experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.

INDICADOR 2.9 Experiência no exercício da docência superior

(continua)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo docente não possui experiência na docência superior, ou a experiência não permite identificar as dificuldades dos discentes ou expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma.
2	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes e expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, mas não apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares ou elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.
3	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.

(continuação)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
4	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período.
5	O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.

INDICADOR 2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância

NSA para cursos totalmente presenciais.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A experiência do corpo docente não permite identificar as dificuldades dos discentes ou expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma.
2	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, mas não apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares ou elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.
3	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.
4	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período.
5	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção.

INDICADOR 2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância

NSA para cursos totalmente presenciais.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A experiência do corpo tutorial não permite fornecer suporte às atividades dos docentes.
2	A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, mas não realizar mediação pedagógica junto aos discentes.
3	A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes e realizar mediação pedagógica junto aos discentes.
4	A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, realizar mediação pedagógica junto aos discentes e demonstrar inequívoca qualidade no relacionamento com os estudantes, incrementando processos de ensino aprendizagem.
5	A experiência do corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, realizar mediação pedagógica junto aos discentes, demonstrar inequívoca qualidade no relacionamento com os estudantes, incrementando processos de ensino aprendizagem, e orientar os alunos, sugerindo atividades e leituras complementares que auxiliam sua formação.

INDICADOR 2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A atuação do colegiado não está institucionalizada.
2	O colegiado atua e está institucionalizado, mas não possui representatividade dos segmentos; ou não se reúne com periodicidade determinada; ou as reuniões e as decisões associadas não são devidamente registradas; ou não há fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.
3	O colegiado atua , está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.
4	O colegiado atua , está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões, e dispõe de sistema de suporte ao registro, acompanhamento e execução de seus processos e decisões.
5	O colegiado atua , está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões, dispõe de sistema de suporte ao registro, acompanhamento e execução de seus processos e decisões e realiza avaliação periódica sobre seu desempenho, para implementação ou ajuste de práticas de gestão.

INDICADOR 2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso

NSA para cursos totalmente presenciais.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Nenhum tutor é graduado na área da disciplina pela qual é responsável.
2	Parte dos tutores é graduado na área da disciplina pelas quais são responsáveis.
3	Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis.
4	Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis e a maioria possui titulação obtida em pós-graduação do senso .
5	Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis e a maioria possui titulação obtida em pós-graduação em estricto sensu .

INDICADOR 2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância

Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016).

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo de tutores não possui experiência em educação a distância não permite identificar as dificuldades dos alunos ou expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma.
2	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância, que permite identificar as dificuldades dos discentes e expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, mas não apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares.
3	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma e apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares.
4	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.
5	O corpo de tutores possui experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades, e adota práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância.

INDICADOR 2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância

Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016).

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há interação, explicitada no PPC, para garantir a mediação ou a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.
2	Há interação, explicitada no PPC, que não garante a mediação ou a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.
3	Há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.
4	Há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso e há planejamento devidamente documentado de interação para encaminhamento de questões do curso.
5	Há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso (e, quando for o caso, coordenador do polo), há planejamento devidamente documentado de interação para encaminhamento de questões do curso, e não realizadas avaliações periódicas para a identificação de problemas ou incremento na interação entre os interlocutores.

INDICADOR 2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Mais de 50% dos docentes não possuem produção nos últimos 3 anos.
2	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 1 produção nos últimos 3 anos.
3	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.
4	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 7 produções nos últimos 3 anos.
5	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 9 produções nos últimos 3 anos.

ANEXO C - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO – (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA): RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO INEP/MEC 2017

DIMENSÃO 3 – INFRAESTRUTURA

INDICADOR 3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral não viabilizam ações acadêmicas, com o planejamento didático-pedagógico.
2	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, mas não atendem às necessidades institucionais ou não possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados.
3	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais e possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados.
4	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais, possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados, e garantem privacidade para uso dos recursos e para o atendimento a docentes e orientandos.
5	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais, possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados, garantem privacidade para uso dos recursos, para o atendimento a docentes e orientandos, e para a guarda de material e equipamentos pessoais, com segurança .

INDICADOR 3.2 Espaço de trabalho para o coordenador

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O espaço de trabalho para o coordenador não viabiliza as ações acadêmico-administrativas.
2	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, mas não possui equipamentos adequados ou não atende às necessidades institucionais.
3	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.
4	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados, atende às necessidades institucionais e permite o atendimento de indivíduos ou grupos com privacidade.
5	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico-administrativas, possui equipamentos adequados, atende às necessidades institucionais, permite o atendimento de indivíduos ou grupos com privacidade e dispõe de infraestrutura tecnológica diferenciada, que possibilita formas distintas de trabalho.

INDICADOR 3.3 Sala coletiva de professores

NSA para IES que possui espaço de trabalho individual para todos os docentes do curso.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A sala coletiva de professores não viabiliza o trabalho docente.
2	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, mas não possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes.
3	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, apresenta acessibilidade e possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes.
4	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes e permite o descanso e atividades de lazer e integração.
5	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes, permite o descanso e atividades de lazer e integração e dispõe de apoio técnico-administrativo próprio e espaço para a guarda de equipamentos e materiais.

INDICADOR 3.4 Salas de aula

NSA pra cursos a distância que não preveem atividades presenciais na sede.

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	As salas de aula não atendem às necessidades institucionais e do curso.
2	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, mas não apresentam manutenção periódica, ou conforto, ou disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.
3	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.
4	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas e flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem.
5	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto, disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, flexibilidade relacionada às configurações espaciais, oportunizando distintas situações de ensino-aprendizagem, e possuem outros recursos cuja utilização é comprovadamente exitosa.

INDICADOR 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, não atende às necessidades institucionais e do curso.
2	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso, mas não em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio ou à adequação do espaço físico.
3	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico.
4	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, e possui hardware e software atualizados.
5	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui hardware e software atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência.

INDICADOR 3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)

(continua)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O acervo físico não está tombado e informatizado; ou o virtual não possui contrato que garanta o acesso ininterrupto pelos usuários; ou pelo menos um deles não está registrado em nome da IES. Ou o acervo da bibliografia básica não é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC ou não está atualizado, considerando a natureza das UC. Ou, ainda, não está referenciado por relatório de adequação, ou não está assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo.
2	O acervo físico está tombado e informatizado; o virtual possui contrato que garanta o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Porém, não está referenciado por relatório de adequação, ou não está assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Ou, nos casos dos títulos virtuais, não há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendam à demanda e à oferta ininterrupta via internet, ou de ferramentas de acessibilidade ou de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.

(condições)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
3	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referenciado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.
4	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referenciado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC.
5	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referenciado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC. O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia do acesso e do serviço.

(continuação)

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
2	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Porém, não está referendado por relatório de adequação, ou não está assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Ou, nos casos dos títulos virtuais, não há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, ou de ferramentas de acessibilidade ou de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.
3	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.
4	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem. O acervo possui exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC

ANEXO D-DECRETO Nº 9.235 DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 9º, caput, incisos VI, VIII e IX, e no art. 48, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, na Lei nº 10.881, de 14 de abril de 2004,

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 das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam.

§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

§ 4º As funções de supervisão e de avaliação de que trata o caput poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais.

§ 5º À oferta de educação superior a distância aplica-se, ainda, o disposto no [Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017](#).

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições federais de ensino superior - IFES;
- II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e
- III - os órgãos federais de educação superior.

§ 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da [Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013](#), sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos [art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), do [Decreto nº 9.057, de 2017](#), e da legislação específica.

§ 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino 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, conforme estabelecido neste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, aprovada pelo [Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017](#), na Estrutura Regimental do Inep, aprovada pelo [Decreto nº 8.956, de 12 de janeiro de 2017](#), e nas demais normas aplicáveis.

Art. 4º Ao Ministro de Estado da Educação compete:

- I - homologar pareceres do CNE em pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES;
- II - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovados pelo CNE;
- III - aprovar os instrumentos de avaliação elaborados pelo Inep;
- IV - homologar as deliberações da Conaes; e
- V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá, motivadamente, restituir os processos de competência do CNE para reexame.

§ 2º Os atos homologatórios do Ministro de Estado da Educação são irrecorríveis na esfera administrativa.

Art. 5º Compete ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, nos termos do [Decreto nº 9.005, de 2017](#), exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior no âmbito do sistema federal de ensino.

Art. 6º Compete ao CNE:

- I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação nos temas afetos à regulação e à supervisão da educação superior, inclusive nos casos omissos e nas dúvidas surgidas na aplicação das disposições deste Decreto;
- II - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES e autorização de oferta de cursos vinculadas a credenciamentos;
- III - propor diretrizes e deliberar sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento e recredenciamento de instituições a serem elaborados pelo Inep;
- IV - recomendar, por meio da Câmara de Educação Superior, providências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, quando não satisfeito o padrão de qualidade para credenciamento e recredenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;
- V - deliberar, por meio da Câmara de Educação Superior, sobre a inclusão e a exclusão de denominação de curso do catálogo de cursos superiores de tecnologia, nos termos do art. 101;
- VI - julgar, por meio da Câmara de Educação Superior, recursos a ele dirigidos nas hipóteses previstas neste Decreto; e
- VII - analisar e propor ao Ministério da Educação questões relativas à aplicação da legislação da educação superior.

Parágrafo único. As decisões da Câmara de Educação Superior de que trata o inciso II do caput serão passíveis de recurso ao Conselho Pleno do CNE, na forma do [art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1981](#), e do regimento interno do CNE.

Art. 7º Compete ao Inep:

- I - conceber, planejar, coordenar e operacionalizar:
  - a) as ações destinadas à avaliação de IES, de cursos de graduação e de escolas de governo; e
  - b) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação;
- II - conceber, planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar:
  - a) os indicadores referentes à educação superior decorrentes de exames e insumos provenientes de bases de dados oficiais, em consonância com a legislação vigente; e

b) a constituição e a manutenção de bancos de avaliadores e colaboradores especializados, incluída a designação das comissões de avaliação;

III - elaborar e submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação;

IV - conceber, planejar, avaliar e atualizar os indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação;

V - presidir a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, nos termos do art. 85; e

VI - planejar, coordenar, operacionalizar e avaliar as ações necessárias à consecução de suas finalidades.

Art. 8º Compete à Conaes:

I - propor e avaliar as dinâmicas, os procedimentos e os mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização das comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, com vistas ao estabelecimento de ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; e

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos cujos estudantes realizarão o Enade.

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 condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 10. O funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º São tipos de atos autorizativos:

I - os atos administrativos de credenciamento e credenciamento de IES; e

II - os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores.

§ 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados no âmbito da educação superior.

§ 3º Os prazos de validade dos atos autorizativos constarão dos atos e serão contados da data de publicação.

§ 4º Os atos autorizativos serão renovados periodicamente, conforme o [art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e o processo poderá ser simplificado de acordo com os resultados da avaliação, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 11. O Ministério da Educação definirá calendário anual de abertura do protocolo de ingresso e conclusão de processos regulatórios em sistema próprio, para fins de expedição dos atos autorizativos e de suas modificações.

§ 1º O protocolo de pedido de credenciamento de IES e de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso superior, antes do vencimento do ato autorizativo anterior, prorroga automaticamente a validade do ato autorizativo até a conclusão do processo e a publicação de Portaria.

§ 2º Os processos regulatórios que tenham sido arquivados por iniciativa das IES implicam renúncia à sua análise e não poderão ser desarquivados.

§ 3º Nos casos de decisão final desfavorável ou de arquivamento do processo, o interessado poderá protocolar nova solicitação relativa ao mesmo pedido, observado o calendário previsto no *caput*.

§ 4º O calendário de que trata o *caput* abrangerá as atividades relativas à tramitação dos processos na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no Inep, no CNE e no Gabinete do Ministro de Estado da Educação.

Art. 12. As modificações do ato autorizativo serão processadas na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou reconhecimento de IES, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 1º Os seguintes aditamentos dependem de ato prévio editado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação:

- I - aumento de vagas em cursos de graduação ofertados por faculdades;
- II - aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina ofertados por centros universitários e universidades, observado o disposto no art. 41;
- III - extinção voluntária de cursos ofertados por IES sem autonomia;
- IV - descredenciamento voluntário de IES ou de oferta em uma das modalidades;
- V - unificação de IES mantidas por uma mesma mantenedora; e
- VI - credenciamento de campus fora de sede.

§ 2º Os demais aditamentos serão realizados em atos próprios das IES e serão informados à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no prazo de sessenta dias, contado da data da edição dos referidos atos, para fins de atualização cadastral, observada a legislação específica.

§ 3º A ampliação da abrangência original do ato autorizativo fica condicionada à comprovação da qualidade da oferta em relação às atividades já autorizadas, resguardada a autonomia universitária.

§ 4º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para aumento de vagas, de acordo com os resultados da avaliação.

§ 5º As IES poderão remanejar parte das vagas entre cursos presenciais de mesma denominação ofertados no mesmo Município e deverão informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação o remanejamento realizado, no prazo de sessenta dias, para fins de atualização cadastral, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 13. Os pedidos de ato autorizativo serão decididos com base em conceitos atribuídos ao conjunto e a cada uma das dimensões do Sinaes avaliadas no relatório de avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, consideradas as avaliações dos processos vinculados, os demais procedimentos e instrumentos de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria competente em sua atividade instrutória.

Art. 14. As IFES criadas por lei são dispensadas da edição de ato autorizativo prévio pelo Ministério da Educação para funcionamento e oferta de cursos, nos termos de sua lei de criação e da legislação.

Parágrafo único. As IFES protocolarão o primeiro pedido de reconhecimento no prazo de cinco anos, contado da data de início da oferta do primeiro curso de graduação.

Seção II

Das organizações acadêmicas

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

- I - faculdades;
- II - centros universitários; e
- III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de reconhecimento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da [Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008](#).

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no [§ 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#); e
- VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

- I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
- IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no [§ 2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004](#);
- VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e
- VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Seção III

Do credenciamento institucional

Art. 18. O início do funcionamento de uma IES privada será condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º O ato de credenciamento de IES será acompanhado do ato de autorização para a oferta de, no mínimo, um curso superior de graduação.

§ 2º É permitido o credenciamento de IES para oferta de cursos na modalidade presencial, ou na modalidade a distância, ou em ambas as modalidades.

Art. 19. A mantenedora protocolará pedido de credenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação.

§ 1º O processo de credenciamento será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep, parecer da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação e parecer do CNE, a ser homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O pedido de credenciamento tramitará em conjunto com o pedido de autorização de, no máximo, cinco cursos de graduação.

§ 3º O quantitativo estabelecido no §2º não se aplica aos cursos de licenciatura.

§ 4º A avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, institucional e dos cursos será realizada por comissão única de avaliadores.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá realizar as diligências necessárias à instrução do processo.

Art. 20. O pedido de credenciamento será instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora:

- a) atos constitutivos, registrados no órgão competente, que atestem sua existência e sua capacidade jurídica, na forma da legislação civil;
- b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ;
- c) certidões de regularidade fiscal perante a Fazenda federal;
- d) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS;
- e) demonstração de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação;
- f) demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, considerada sua natureza jurídica; e
- g) termo de responsabilidade, assinado pelo representante legal da mantenedora, que ateste a veracidade e a regularidade das informações prestadas e da capacidade financeira da entidade mantenedora; e

II - da IES:

- a) comprovante de recolhimento das taxas de avaliação externa in loco realizada pelo Inep, previstas na [Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004](#);
- b) plano de desenvolvimento institucional - PDI;
- c) regimento interno ou estatuto;
- d) identificação dos integrantes do corpo dirigente e de informação sobre a experiência acadêmica e profissional de cada um;
- e) comprovante de disponibilidade e regularidade do imóvel;
- f) plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competentes; e
- g) atendimento às exigências legais de segurança predial, inclusive plano de fuga em caso de incêndio, atestado por meio de laudo específico emitido por órgão público competente.

§ 1º Os documentos previstos nas alíneas "e" e "f" do inciso I do caput poderão ser substituídos por parecer de auditoria independente que demonstre condição suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida.

§ 2º Aplicam-se às IFES e às escolas de governo federais o disposto nas alíneas "a", "b" e "g" do inciso I do caput e nas alíneas "b", "c", "d", "f" e "g" do inciso II do caput.

§ 3º Aplicam-se às escolas de governo dos sistemas de ensino estaduais e distrital que solicitarem credenciamento para oferta de pós-graduação lato sensu a distância o previsto nas alíneas "a", "b" e "g" do inciso I do caput e nas alíneas "a", "b", "c", "d", "f" e "g" do inciso II do caput.

§ 4º A comprovação da regularidade de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ e da regularidade perante a Fazenda federal, a Seguridade Social e o FGTS poderão ser verificadas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação nas bases de dados do Governo federal e as mantenedoras deverão estar devidamente regulares para fins de credenciamento ou de credenciamento.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá requisitar à mantenedora a apresentação de balanço patrimonial em plano de contas a ser definido conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de campus fora de sede e de polos de educação a distância;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e campus para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;

V - oferta de cursos e programas de pós-graduação lato e stricto sensu, quando for o caso;

VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

VII - organização administrativa da instituição e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, tutores e estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da instituição e das eventuais parcerias e compartilhamento de estruturas com outras instituições, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

VIII - projeto de acervo acadêmico em meio digital, com a utilização de método que garanta a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais;

IX - infraestrutura física e instalações acadêmicas, que especificará:

a) com relação à biblioteca:

1. acervo bibliográfico físico, virtual ou ambos, incluídos livros, periódicos acadêmicos e científicos, bases de dados e recursos multimídia;

2. formas de atualização e expansão, identificada sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; e

3. espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico-administrativo e serviços oferecidos; e

b) com relação aos laboratórios: instalações, equipamentos e recursos tecnológicos existentes e a serem adquiridos, com a identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos e a descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras;

XI - oferta de educação a distância, especificadas:

a) sua abrangência geográfica;

b) relação de polos de educação a distância previstos para a vigência do PDI;

c) infraestrutura física, tecnológica e de pessoal projetada para a sede e para os polos de educação a distância, em consonância com os cursos a serem ofertados;

d) descrição das metodologias e das tecnologias adotadas e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos previstos; e

e) previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

Parágrafo único. O PDI contemplará as formas previstas para o atendimento ao descrito nos art. 16 e art. 17, no tocante às políticas ou aos programas de extensão, de iniciação científica, tecnológica e de docência institucionalizados, conforme a organização acadêmica pleiteada pela instituição.

Art. 22. Após parecer final da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, o processo de credenciamento será encaminhado à Câmara de Educação Superior do CNE, que poderá:

I - quanto às modalidades de oferta:

- a) deferir o pedido de credenciamento para ambas as modalidades solicitadas;
- b) deferir o pedido de credenciamento somente para uma das modalidades solicitadas; ou
- c) indeferir o pedido de credenciamento; e

II - quanto aos cursos:

- a) deferir o pedido de credenciamento e todos os pedidos de autorização de cursos vinculados;
- b) deferir o pedido de credenciamento e parte dos pedidos de autorização de cursos vinculados; ou
- c) indeferir o pedido de credenciamento.

Parágrafo único. O processo será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE e publicação dos atos autorizativos de credenciamento.

Art. 23. O Ministério da Educação poderá estabelecer procedimentos específicos para o credenciamento de IES privadas e autorização para a oferta de curso de Medicina, nos termos da [Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013](#).

Art. 24. O Ministério da Educação poderá estabelecer, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, processo de credenciamento prévio para instituições vinculadas cujas mantenedoras possuam todas as suas mantidas já credenciadas com CI, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro e que não tenham sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES, conforme documentos e critérios adicionais a serem estabelecidos em regulamento.

§ 1º O credenciamento prévio de que trata o caput:

I - será acompanhado da autorização de, no máximo, cinco cursos de graduação;

II - os cursos de que trata o inciso I deverão ser ofertados por, no mínimo, uma das mantidas já credenciadas com CI, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro; e

III - os cursos de que trata o inciso I já devem ser reconhecidos com Conceito de Curso - CC, obtido nos últimos cinco anos, maior ou igual a quatro.

§ 2º Na hipótese de as condições verificadas após a avaliação externa in loco realizada pelo Inep para credenciamento definitivo da instituição não serem suficientes, o credenciamento será indeferido e a mantenedora ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação da decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput aos pedidos de credenciamento de *campus* fora de sede por universidades e centros universitários.

§ 4º Na hipótese de indeferimento do credenciamento definitivo, o Ministério da Educação poderá realizar chamada pública para transferência assistida de estudantes regulares, conforme regulamento a ser editado.

Seção IV

Do credenciamento institucional

Art. 25. A instituição protocolará pedido de credenciamento junto à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação e dentro do prazo fixado no ato autorizativo vigente.

§ 1º O pedido de credenciamento em nova modalidade e a alteração de organização acadêmica por IES já credenciada serão realizados em processo de credenciamento.

§ 2º O processo de credenciamento considerará todos os aditamentos realizados ao ato original de credenciamento e as diversas modalidades de oferta da instituição, quando couber.

§ 3º O processo de credenciamento observará, no que couber, as disposições processuais e os requisitos exigidos nos pedidos de credenciamento previstos nos art. 19 e art. 20.

§ 4º Os documentos a serem apresentados no processo de credenciamento destacarão as alterações ocorridas após o credenciamento ou o último credenciamento.

§ 5º A irregularidade perante a Fazenda federal, a Seguridade Social e o FGTS ensejará o sobrestamento dos processos regulatórios em trâmite, nos termos do Capítulo III.

Art. 26. A ausência de protocolo do pedido de credenciamento no prazo devido caracterizará irregularidade administrativa e a instituição ficará:

I - impedida de solicitar aumento de vagas em cursos de graduação, de admitir novos estudantes e de criar novos cursos e polos de educação a distância, quando for o caso; e

II - sujeita a processo administrativo de supervisão, nos termos do Capítulo III.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá analisar pedido de credenciamento protocolado após o vencimento do ato autorizativo anterior e suspender as medidas previstas no caput, na hipótese de a instituição possuir, pelo menos, um curso de graduação com oferta efetiva de aulas nos últimos dois anos, sem prejuízo das penalidades previstas neste Decreto.

Art. 27. As faculdades com CI máximo nas duas últimas avaliações, que ofertem pelo menos um curso de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação e que não tenham sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contados da data de publicação do ato que a penalizou, poderão receber a atribuição de registrar seus próprios diplomas de graduação, nos termos de seu ato de credenciamento, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As faculdades citadas no caput perderão a atribuição de registrar seus próprios diplomas de graduação nas seguintes hipóteses:

I - obtenção de conceito inferior em avaliação institucional subsequente;

II - perda do reconhecimento do curso de pós-graduação *stricto sensu* pelo Ministério da Educação; ou

III - ocorrência de penalização em processo administrativo de supervisão.

Art. 28. O credenciamento como universidade ou centro universitário depende da manutenção do cumprimento dos requisitos exigidos para o credenciamento na respectiva organização acadêmica.

§ 1º O não cumprimento dos requisitos necessários para o credenciamento ensejará a celebração de protocolo de compromisso e eventual determinação de medida cautelar de suspensão das atribuições de autonomia, conforme o [art. 10 da Lei nº 10.881, de 2004](#).

§ 2º A decisão do processo de credenciamento poderá:

I - deferir o pedido de credenciamento sem alteração da organização acadêmica;

II - deferir o pedido de credenciamento, com alteração da organização acadêmica que consta do pedido original da instituição; ou

III - indeferir o pedido de credenciamento.

Seção V

Da oferta de pós-graduação

Art. 29. As IES credenciadas para oferta de cursos de graduação podem oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade em que são credenciadas, nos termos da legislação específica.

§ 1º As instituições que ofertam exclusivamente cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo Ministério da Educação podem oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* nas modalidades presencial e a distância, nos termos da legislação específica.

§ 2º A oferta de pós-graduação *lato sensu* está condicionada ao funcionamento regular de, pelo menos, um curso de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, nos termos da Seção XII deste Capítulo.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, nos termos deste Decreto, independem de autorização do Ministério da Educação para funcionamento e a instituição deverá informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação os cursos criados por atos próprios, no prazo de sessenta dias, contado da data do ato de criação do curso.

Art. 30. As escolas de governo do sistema federal, regidas pelo [Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006](#), solicitarão credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. As escolas de governo dos sistemas de ensino estaduais e distrital solicitarão credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, nos termos do [Decreto nº 9.067, de 2017](#), e da legislação específica.

Seção VI

Do campus fora de sede

Art. 31. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar credenciamento de **campus** fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que o Município esteja localizado no mesmo Estado da sede da IES.

§ 1º As instituições de que trata o **caput**, que atendam aos requisitos dispostos nos art. 16 e art. 17 e que possuam CI maior ou igual a quatro, na última avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep na sede, poderão solicitar credenciamento de **campus** fora de sede.

§ 2º O pedido de credenciamento de **campus** fora de sede será processado como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que o regem.

§ 3º O pedido de **campus** fora de sede será deferido quando o resultado da sua avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep for maior ou igual a quatro.

§ 4º O pedido de credenciamento de **campus** fora de sede será acompanhado do ato de autorização para a oferta de, no máximo, cinco cursos de graduação.

§ 5º O quantitativo estabelecido no § 4º não se aplica aos cursos de licenciatura.

§ 6º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para credenciamento de **campus** fora de sede de IFES e para extensão das atribuições de autonomia, processos de autorização de cursos e aumento de vagas em cursos a serem ofertados fora de sede, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 32. O **campus** fora de sede integrará o conjunto da instituição.

§ 1º Os **campi** fora de sede das universidades gozarão de atribuições de autonomia desde que observado o disposto nos incisos I e II do **caput** do art. 17 no **campus** fora de sede.

§ 2º Os **campi** fora de sede dos centros universitários não gozarão de atribuições de autonomia.

Art. 33. É vedada a oferta de curso presencial em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do **campus** fora de sede e autorização específica do curso.

Art. 34. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar a transformação de faculdades em **campus** fora de sede por meio de processo de unificação de mantidas, observados os requisitos estabelecidos para a alteração de organização acadêmica, desde que as instituições pertençam à mesma mantenedora e estejam sediadas no mesmo Estado.

Seção VII

Da transferência de manutenção

Art. 35. A alteração da manutenção de IES será comunicada ao Ministério da Educação, no prazo de sessenta dias, contado da data de assinatura do instrumento jurídico que formaliza a transferência.

Parágrafo único. A comunicação ao Ministério da Educação conterá os instrumentos jurídicos que formalizam a transferência de manutenção, devidamente averbados pelos órgãos competentes, e o termo de responsabilidade assinado pelos representantes legais das mantenedoras adquirente e cedente.

Art. 36. Após a efetivação da alteração de manutenção, as novas condições de oferta da instituição serão analisadas no processo de credenciamento institucional.

§ 1º Caso a mantenedora adquirente já possua IES mantida e regularmente credenciada pelo Ministério da Educação, o credenciamento ocorrerá no período previsto no ato autorizativo da instituição transferida vigente na data de transferência de manutenção.

§ 2º Caso a mantenedora adquirente não possua IES mantida e regularmente credenciada pelo Ministério da Educação, a instituição protocolará pedido de credenciamento, no prazo de um ano, contado da data de efetivação da transferência de manutenção.

Art. 37. A alteração de manutenção preservará os interesses dos estudantes e da comunidade acadêmica e será informada imediatamente ao público, em local de fácil acesso e no sítio eletrônico oficial da IES.

Art. 38. São vedadas:

I - a transferência de cursos entre IES;

II - a divisão de mantidas;

III - a unificação de mantidas de mantenedoras distintas;

IV - a divisão de cursos de uma mesma mantida; e

V - a transferência de mantença de IES que esteja em processo de descredenciamento voluntário ou decorrente de procedimento sancionador, ou em relação a qual seja constatada a ausência de oferta efetiva de aulas por período superior a vinte e quatro meses.

Parágrafo único. As hipóteses previstas no caput caracterizarão irregularidade administrativa, nos termos do Capítulo III.

Seção VIII

Da autorização de cursos

Art. 39. A oferta de cursos de graduação em faculdades, nos termos deste Decreto, depende de autorização prévia do Ministério da Educação.

Art. 40. As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação os cursos criados por atos próprios para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias, contado da data do ato de criação do curso.

§ 1º Aplica-se o disposto no caput ao aumento e à redução de vagas em cursos já existentes e a outras modificações das condições constantes do seu ato de criação.

§ 2º As instituições de que trata o caput, ao solicitar credenciamento para nova modalidade, estarão dispensadas de efetuar pedido de autorização de curso, observado o disposto no art. 41.

§ 3º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica somente poderão ofertar bacharelados e cursos superiores de tecnologia nas áreas em que ofereçam cursos técnicos de nível médio, assegurada a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da [Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994](#).

§ 2º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Medicina, realizados por meio de chamamento público, serão observadas as disposições da [Lei nº 12.871, de 2013](#).

§ 3º A manifestação dos Conselhos de que trata o caput terá caráter opinativo e se dará no prazo de trinta dias, contado da data de solicitação do Ministério da Educação.

§ 4º O prazo previsto no § 3º poderá ser prorrogado, uma única vez, por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

§ 5º O aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina, inclusive em universidades e centros universitários, depende de ato autorizativo do Ministério da Educação.

§ 6º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para autorização de cursos e aumento de vagas para as IFES, nos cursos referidos no caput.

Art. 42. O processo de autorização será instruído com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 1º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep poderá ser dispensada, por decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, após análise documental, mediante despacho fundamentado, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação, para IES que apresentem:

I - CI igual ou superior a três;

II - inexistência de processo de supervisão; e

III - oferta de cursos na mesma área de conhecimento pela instituição.

§ 2º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep de grupos de cursos, de cursos do mesmo eixo tecnológico ou área de conhecimento será realizada por comissão única de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º Os processos relativos a cursos experimentais e a cursos superiores de tecnologia considerarão suas especificidades, inclusive no que se refere à avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep e à análise documental.

§ 4º No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, após a fase de avaliação externa *in loco*, realizada pelo Inep, será aberto prazo para que o órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, possa manifestar-se em caráter opinativo.

§ 5º O prazo de que trata o § 4º será de trinta dias, contado da data de disponibilização do processo ao órgão de regulamentação profissional interessado, prorrogável uma vez, por igual período, mediante requerimento.

Art. 43. O pedido de autorização de curso será instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação externa *in loco*, realizada pelo Inep;

II - projeto pedagógico do curso, que informará o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso;

III - relação de docentes e de tutores, quando for o caso, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, que informará a titulação, a carga horária e o regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá solicitar documentos adicionais para garantir a adequada instrução do processo.

Art. 44. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação procederá à análise dos documentos, sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, e ao final poderá:

I - deferir o pedido de autorização de curso;

II - deferir o pedido de autorização de curso com redução de vagas;

III - deferir o pedido de autorização de curso, em caráter experimental, nos termos do [art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996](#); ou

IV - indeferir o pedido de autorização de curso.

§ 1º Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, contado da data da decisão, à Câmara de Educação Superior do CNE.

§ 2º A decisão da Câmara de Educação Superior será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Seção IX

Do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos

Art. 45. O reconhecimento e o registro de curso são condições necessárias à validade nacional dos diplomas.

§ 1º O reconhecimento de curso presencial na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim.

§ 2º O reconhecimento de curso presencial em determinado Município se estende às unidades educacionais localizadas no mesmo Município, para registro do diploma ou qualquer outro fim, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O disposto no § 2º não dispensa a necessidade de avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep nas unidades educacionais que configurem local de oferta do curso.

§ 4º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos das IFES.

Art. 46. A instituição protocolará pedido de reconhecimento de curso no período compreendido entre cinquenta por cento do prazo previsto para integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação.

Art. 47. A instituição protocolará pedido de renovação de reconhecimento de curso no prazo e na forma estabelecidos em calendário e regulamento a serem editados pelo Ministério da Educação.

Art. 48. A ausência de protocolo do pedido de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso no prazo devido caracterizará irregularidade administrativa e a instituição ficará impedida de solicitar aumento de vagas e de

admitir novos estudantes no curso, sujeita, ainda, a processo administrativo de supervisão, nos termos do Capítulo III.

Parágrafo único. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá analisar pedido de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de curso protocolado após o vencimento do ato autorizativo anterior e suspender as medidas previstas no caput, na hipótese de o curso de graduação possuir oferta efetiva de aulas nos últimos dois anos, sem prejuízo das penalidades previstas neste Decreto.

Art. 49. Os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso serão instruídos com análise documental, avaliação externa in loco realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 1º A avaliação externa in loco realizada pelo Inep poderá ser dispensada para os processos de renovação de reconhecimento de cursos, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º A avaliação externa in loco, realizada pelo Inep, de grupos de cursos, de cursos do mesmo eixo tecnológico ou da mesma área de conhecimento será realizada por comissão única de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 50. Os pedidos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos serão instruídos com os documentos elencados no art. 43.

Art. 51. O reconhecimento de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem será submetido à manifestação, em caráter opinativo, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso de curso de Direito, e do Conselho Nacional de Saúde, nos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem.

Parágrafo único. O prazo para a manifestação de que trata o caput é de trinta dias, contado da data de disponibilização do processo ao Conselho interessado, prorrogável uma vez, por igual período, mediante requerimento.

Art. 52. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação procederá à análise dos documentos, sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, e ao final poderá: I - deferir o pedido de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso;

II - sugerir protocolo de compromisso com vistas à superação das fragilidades detectadas na avaliação, nos termos da Seção X deste Capítulo; ou

III - reconhecer ou renovar o reconhecimento de curso para fins de expedição e registro dos diplomas dos estudantes já matriculados.

Seção X

Do protocolo de compromisso

Art. 53. A obtenção de conceitos insatisfatórios no conjunto ou em cada uma das dimensões do relatório de avaliação externa in loco realizada pelo Inep, considerados os procedimentos e os instrumentos diversificados de avaliação do Sinaes, ensejará a celebração de protocolo de compromisso dentro dos processos de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 54. A partir do diagnóstico objetivo das condições da instituição ou do curso, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação indicará a celebração de protocolo de compromisso, a ser apresentado pela IES, que conterá:

I - os encaminhamentos, os processos e as ações a serem adotados, com vistas à superação das fragilidades detectadas;

II - a indicação expressa de metas a serem cumpridas;

III - o prazo máximo de doze meses para o seu cumprimento; e

IV - a criação de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso pela IES.

§ 1º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada medida cautelar, prevista no art. 63, desde que necessária para evitar prejuízo aos estudantes.

§ 2º O protocolo de compromisso firmado com universidades federais ou instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica será acompanhado pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, respectivamente.

Art. 55. Finalizado o prazo de cumprimento do protocolo de compromisso, a instituição será submetida a avaliação externa in loco pelo Inep, para verificação do seu cumprimento e da superação das fragilidades detectadas.

Parágrafo único. Fica vedada a celebração de novo protocolo de compromisso no âmbito do mesmo processo.

Art. 56. O não cumprimento do protocolo de compromisso ensejará a instauração de procedimento sancionador, nos termos do Capítulo III, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. A não apresentação do protocolo de compromisso no prazo estipulado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação será considerada não cumprimento do protocolo e resultará no sobrestamento do processo de regulação e na abertura de procedimento sancionador, nos termos do Capítulo III.

Seção XI

Do encerramento da oferta de cursos e descredenciamento de instituições

Art. 57. O encerramento da oferta de cursos ou o descredenciamento de IES, a pedido da instituição ou decorrente de procedimento sancionador, obriga a mantenedora à:

- I - vedação de ingresso de novos estudantes;
- II - entrega de registros e documentos acadêmicos aos estudantes; e
- III - oferta final de disciplinas e transferência de estudantes, quando for o caso.

§ 1º O encerramento da oferta de curso ou o descredenciamento voluntários, da IES ou da oferta em uma das modalidades, serão informados à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação pela IES, na forma disposta em regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º O não atendimento às obrigações previstas neste artigo poderá ensejar a instauração de procedimento sancionador, nos termos deste Decreto.

§ 3º Nas hipóteses previstas no caput, o Ministério da Educação poderá realizar chamada pública para transferência assistida de estudantes regulares, conforme regulamento.

Art. 58. Após o descredenciamento da instituição ou o encerramento da oferta de cursos, permanece com a mantenedora a responsabilidade pela guarda e gestão do acervo acadêmico.

§ 1º O representante legal da mantenedora responderá, nos termos da legislação civil e penal, pela guarda do acervo acadêmico da instituição, inclusive nas hipóteses de negligência ou de sua utilização fraudulenta.

§ 2º A responsabilidade pela guarda e gestão do acervo acadêmico pode ser transferida a outra IES devidamente credenciada, mediante termo de transferência e aceite por parte da IES receptora, na pessoa de seu representante legal, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 3º A IES receptora, na pessoa de seu representante legal, será integralmente responsável pela totalidade dos documentos e registros acadêmicos dos estudantes e cursos recebidos de outra IES.

§ 4º Na hipótese de comprovada impossibilidade de guarda e de gestão do acervo pelos representantes legais da mantenedora de IES descredenciada, o Ministério da Educação poderá editar ato autorizativo da transferência do acervo a IFES da mesma unidade federativa na qual funcionava a IES descredenciada, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Seção XII

Da validade dos atos

Art. 59. O funcionamento regular de IES depende da oferta efetiva e regular de aulas de, pelo menos, um curso de graduação, nos termos de seu ato autorizativo.

Art. 60. A ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas, por período superior a vinte e quatro meses, ensejará a abertura de processo administrativo de supervisão, que poderá resultar na cassação imediata do ato autorizativo do curso, nos termos do Capítulo III.

§ 1º A ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas de que trata o caput se caracterizam pela não abertura de processo seletivo para admissão de estudantes e pela ausência de estudantes matriculados.

§ 2º Para fins do disposto no caput, considera-se início de funcionamento do curso a oferta efetiva de aulas.

§ 3º Nas hipóteses de cassação do ato autorizativo previstas no caput, os interessados poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido, observado calendário definido pelo Ministério da Educação.

Art. 61. A ausência da oferta efetiva de aulas de todos os cursos de graduação de uma IES, por período superior a vinte e quatro meses, contado da data de publicação do ato autorizativo, ensejará a abertura de processo administrativo de supervisão, que poderá resultar na cassação imediata do ato autorizativo institucional e dos cursos, nos termos do Capítulo III.

CAPÍTULO III DA SUPERVISÃO

Seção I

Das fases do processo administrativo de supervisão

Art. 62. O processo administrativo de supervisão instaurado para apuração de deficiências ou irregularidades poderá ser constituído das seguintes fases:

- I - procedimento preparatório;
- II - procedimento saneador; e
- III - procedimento sancionador.

§ 1º Em qualquer fase do processo administrativo de supervisão, poderá ser determinada a apresentação de documentos complementares e a realização de verificação ou auditoria, inclusive *in loco* e sem prévia notificação da instituição.

§ 2º As verificações e as auditorias de que trata o § 1º serão realizadas por comissão de supervisão, que poderá requisitar à instituição e à sua mantenedora os documentos necessários para a elucidação dos fatos.

§ 3º As ações de supervisão poderão ser exercidas em articulação com os conselhos de profissões regulamentadas.

Art. 63. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá determinar, em caso de risco iminente ou ameaça ao interesse público e ao interesse dos estudantes, motivadamente, sem a prévia manifestação do interessado, as seguintes medidas cautelares, entre outras:

- I - suspensão de ingresso de novos estudantes;
- II - suspensão da oferta de cursos de graduação ou de pós-graduação *lato sensu*;
- III - suspensão de atribuições de autonomia da IES;
- IV - suspensão da prerrogativa de criação de novos polos de educação a distância pela IES;
- V - sobrestamento de processos regulatórios que a IES ou as demais mantidas da mesma mantenedora tenham protocolado;
- VI - impedimento de protocolização de novos processos regulatórios pela IES ou pelas demais mantidas da mesma mantenedora;
- VII - suspensão da possibilidade de celebrar novos contratos de Financiamento Estudantil - Fies pela IES;
- VIII - suspensão da possibilidade de participação em processo seletivo para a oferta de bolsas do Programa Universidade Para Todos - Prouni pela IES; e
- IX - suspensão ou restrição da possibilidade de participação em outros programas federais de acesso ao ensino pela IES.

§ 1º As medidas previstas no *caput* serão formalizadas em ato do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, que indicará o seu prazo e seu alcance.

§ 2º Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, à Câmara de Educação Superior do CNE, sem efeito suspensivo.

§ 3º A decisão da Câmara de Educação Superior do CNE será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 64. Os atos de supervisão buscarão resguardar os interesses dos estudantes.

Seção II

Do procedimento preparatório

Art. 65. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, cientificado de eventual deficiência ou irregularidade na oferta de educação superior, instaurará, de ofício ou mediante representação, procedimento preparatório de supervisão.

Art. 66. Estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo, por meio de seus órgãos representativos, entidades educacionais ou organizações da sociedade civil, além dos órgãos de defesa dos direitos do cidadão, poderão representar à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, quando verificarem deficiências ou irregularidades no funcionamento de instituição ou curso de graduação e pós-graduação *latu sensu*.

§ 1º A representação conterá a qualificação do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados, a documentação probatória pertinente e os demais elementos relevantes para o esclarecimento do seu objeto.

§ 2º Na hipótese de representação contra IFES, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação solicitará manifestação da Secretaria de Educação Superior ou da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso.

§ 3º As representações cujo objeto seja alheio às competências do Ministério da Educação e aquelas julgadas improcedentes serão arquivadas, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 67. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior dará ciência da abertura do procedimento preparatório à instituição, que poderá se manifestar, no prazo de trinta dias, mediante a apresentação de documentação comprobatória, pela insubsistência ou deficiência ou requerer a concessão de prazo para saneamento.

Art. 68. Após análise, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá:

I - instaurar procedimento saneador;

II - instaurar procedimento sancionador; ou

III - arquivar o procedimento preparatório de supervisão, na hipótese de não serem confirmadas as deficiências ou irregularidades.

Seção III

Do procedimento saneador

Art. 69. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, poderá, de ofício ou mediante representação, nos casos de identificação de deficiências ou de irregularidades passíveis de saneamento, determinar providências saneadoras, em prazo não superior a doze meses.

§ 1º A instituição poderá impugnar, em quinze dias, as medidas determinadas ou o prazo fixado.

§ 2º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação apreciará a impugnação e decidirá pela manutenção ou adaptação das providências e do prazo e não caberá novo recurso dessa decisão.

Art. 70. A instituição deverá comprovar o efetivo cumprimento das providências determinadas e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior poderá, se necessário, solicitar diligências e realizar verificação *in loco*.

§ 1º Não será deferido novo prazo para saneamento no curso do processo administrativo de supervisão.

§ 2º Esgotado o prazo determinado e comprovado o saneamento, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação concluirá o processo.

Seção IV

Do procedimento sancionador

Art. 71. O procedimento sancionador será instaurado em ato da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, a partir do procedimento preparatório ou na hipótese de não cumprimento das providências determinadas para o saneamento das deficiências pela instituição e das demais situações previstas na legislação educacional.

Parágrafo único. A instituição será notificada da instauração do procedimento administrativo sancionador e da possibilidade de apresentação de defesa no prazo de quinze dias.

Art. 72. Serão consideradas irregularidades administrativas, passíveis de aplicação de penalidades, nos termos deste Decreto, as seguintes condutas:

I - oferta de educação superior sem o devido ato autorizativo;

II - oferta de educação superior em desconformidade com os atos autorizativos da IES;

III - a ausência ou a interrupção da oferta efetiva de aulas por período superior a vinte e quatro meses;

IV - terceirização de atividade finalística educacional, sob quaisquer designações, na oferta de educação superior;

V - convalidação ou aproveitamento irregular de estudos ofertados por instituições credenciadas ou não para a oferta de educação superior, sob quaisquer denominações, para acesso à educação superior;

VI - diplomação de estudantes cuja formação tenha ocorrido em desconformidade com a legislação educacional;

VII - registro de diplomas, próprios ou expedidos por outras IES, sem observância às exigências legais que conferem regularidade aos cursos;

VIII - prestação de informações falsas ao Ministério da Educação e omissão ou distorção de dados fornecidos aos cadastros e sistemas oficiais da educação superior, especialmente o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC;

IX - ausência de protocolo de pedido de credenciamento e de protocolo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso no prazo e na forma deste Decreto;

X - oferta de educação superior em desconformidade com a legislação educacional; e

XI - o descumprimento de penalidades aplicadas em processo administrativo de supervisão.

Art. 73. Decorrido o prazo para manifestação da instituição, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação apreciará o conjunto de elementos do processo e decidirá:

I - pelo arquivamento do processo, na hipótese de não confirmação das deficiências ou das irregularidades; ou

II - pela aplicação das penalidades previstas na [Lei nº 9.394, de 1996](#), especialmente:

- a) desativação de cursos e habilitações;
- b) intervenção;
- c) suspensão temporária de atribuições da autonomia;
- d) descredenciamento;
- e) redução de vagas autorizadas;
- f) suspensão temporária de ingresso de novos estudantes; ou
- g) suspensão temporária de oferta de cursos.

§ 1º As decisões de desativação de cursos e de descredenciamento da instituição implicarão, além da cessação imediata da admissão de novos estudantes, a adoção de providências com vistas à interrupção do funcionamento do curso ou da instituição, nos termos da Seção XI do Capítulo II.

§ 2º Na hipótese de constatação da impossibilidade de transferência dos estudantes para outra instituição, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, que será reconhecido para fins de expedição e registro dos diplomas.

§ 3º As decisões de suspensão de atribuições da autonomia, de ingressos de novos estudantes e de oferta de cursos preverão o prazo e o alcance das medidas.

§ 4º A decisão de intervenção poderá implicar a nomeação de interventor pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, que estabelecerá a duração e as condições da intervenção.

§ 5º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá decidir, com base nos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, pela comutação das penalidades previstas no caput, na hipótese de justificação dos elementos analisados, ou pela celebração de compromisso para ajustamento de conduta.

§ 6º Em caso de descumprimento de penalidade, o Ministério da Educação poderá substituí-la por outra de maior gravidade.

Art. 74. A mantenedora que, diretamente ou por uma de suas mantidas, tenha recebido penalidades de natureza institucional ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação do ato que a penalizou, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Os processos de credenciamento já protocolados na ocorrência das situações previstas no caput serão arquivados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 75. Da decisão do Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação caberá recurso, no prazo de trinta dias, contado da data da decisão, à Câmara de Educação Superior do CNE.

Parágrafo único. A decisão da Câmara de Educação Superior será submetida à homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Seção V

Da oferta sem ato autorizativo

Art. 76. A oferta de curso superior sem o ato autorizativo, por IES credenciada, configura irregularidade administrativa e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, instaurará procedimento administrativo sancionador, nos termos deste Capítulo.

§ 1º Nos casos em que a IES possua pedido de credenciamento em tramitação, será instaurado processo administrativo de supervisão de rito sumário, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 2º Confirmada a irregularidade, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação arquivará os processos regulatórios protocolados pela IES e sua mantenedora ficará impedida de protocolar novos processos de credenciamento pelo prazo de dois anos, contado da data de publicação da decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Art. 77. É vedada a oferta de educação superior por IES não credenciada pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º A mantenedora que possua mantida credenciada e que ofereça educação superior por meio de IES não credenciada está sujeita às disposições previstas no art. 76.

§ 2º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no caso previsto no caput e em outras situações que extrapolem as competências do Ministério da Educação, solicitará às instâncias responsáveis: I - a averiguação dos fatos;

II - a interrupção imediata das atividades irregulares da instituição; e

III - a responsabilização civil e penal de seus representantes legais.

Art. 78. Os estudos realizados em curso ou IES sem o devido ato autorizativo não são passíveis de convalidação ou aproveitamento por instituição devidamente credenciada.

CAPÍTULO IV

DA AVALIAÇÃO

Seção I

Da avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação

Art. 79. A avaliação no âmbito do Sinaes ocorrerá nos termos da [Lei nº 10.861, de 2004](#), e da legislação específica.

Parágrafo único. As avaliações de escolas de governo obedecerão ao disposto no caput e serão inseridas em sistema próprio.

Art. 80. O Sinaes, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação:

I - avaliação interna das IES;

II - avaliação externa in loco das IES, realizada pelo Inep;

III - avaliação dos cursos de graduação; e

IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade.

Art. 81. A avaliação externa in loco é iniciada com a tramitação do processo da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação para o Inep e concluída com a disponibilização do relatório de avaliação para manifestação da instituição e da referida Secretaria.

Parágrafo único. Após o pagamento da taxa de avaliação complementar prevista na [Lei nº 10.870, de 2004](#), será disponibilizado formulário eletrônico de avaliação, que será preenchido pela IES com as informações que guiarão o processo avaliativo e serão verificadas in loco.

Art. 82. A comissão de avaliação externa in loco atribuirá e justificará, para cada indicador, conceitos expressos em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

§ 1º A avaliação externa in loco institucional realizada pelo Inep considerará, no mínimo, as dez dimensões avaliativas obrigatórias definidas pela [Lei nº 10.861, de 2004](#), e resultará em CI.

§ 2º A avaliação externa in loco do curso realizada pelo Inep considerará as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as dimensões relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, e resultará em CC.

Art. 83. As avaliações externas in loco serão realizadas por avaliadores capacitados, em instrumentos específicos a serem designados pelo Inep.

Parágrafo único. O Inep realizará a seleção, a capacitação, a recapacitação e a elaboração de critérios de permanência dos avaliadores do banco de avaliadores e do banco de avaliadores do sistema de escolas de governo e sua administração.

Art. 84. A composição das comissões de avaliação poderá variar em função dos processos relacionados, considerados a duração da visita e o número de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo Inep.

Art. 85. A CTAA é um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação externa in loco realizadas no âmbito do Sinaes e do sistema de escolas de governo.

Parágrafo único. A CTAA é a instância recursal dos processos avaliativos relacionados a relatórios de avaliação externa in loco e de denúncias contra avaliadores.

Seção II

Da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade

Art. 86. Os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação aferem os desempenhos em relação às habilidades e às competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação.

Art. 87. O Enade será aplicado a estudantes de cada curso a ser avaliado de acordo com ciclo avaliativo a ser definido pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. O perfil dos estudantes que obrigatoriamente realizarão o exame será estabelecido em regulamento a ser editado pelo Inep.

Art. 88. Os instrumentos de avaliação do Enade serão compostos a partir de itens do Banco Nacional de Itens da Educação Superior - BNI-ES a ser mantido pelo Inep.

§ 1º O BNI-ES do Inep é um acervo de itens elaborados com objetivo de compor instrumentos de avaliação da educação superior, assegurados os critérios de sigilo, segurança, ineditismo e qualidade técnico-pedagógica.

§ 2º Os itens serão propostos por docentes colaboradores, selecionados mediante edital de chamada pública a ser realizado pelo Inep, com vistas à democratização e à representatividade regional do banco.

Art. 89. Os indicadores da educação superior serão calculados a partir das bases de dados do Inep e de outras bases oficiais que possam ser agregadas para subsidiar as políticas públicas de educação superior.

Parágrafo único. A definição, a metodologia de cálculo, o prazo e a forma de divulgação dos indicadores previstos no caput serão estabelecidos em regulamento a ser editado pelo Inep, após aprovação da Conaes, nos termos da [Lei nº 10.861, de 2004](#).

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 90. O Ministério da Educação poderá, a qualquer tempo e motivadamente, realizar ações de monitoramento e supervisão de instituições, cursos e polos de educação a distância, observada a legislação.

Art. 91. As ações de monitoramento, instituídas em políticas de regulação e supervisão da educação superior, serão executadas exclusivamente pelo Ministério da Educação e poderão ser desenvolvidas com a assistência dos órgãos e das entidades da administração pública.

Parágrafo único. As ações de monitoramento da educação superior poderão ser desenvolvidas em articulação com os conselhos profissionais.

Art. 92. O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado com vistas à expansão da oferta de cursos de formação de profissionais do magistério para a educação básica, de cursos superiores de tecnologia e de cursos em áreas estratégicas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País.

Art. 93. 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, extensão, planejamento, gestão e avaliação.

Art. 94. Aprovados os estatutos das IFES pelas instâncias competentes do Ministério da Educação, eventuais alterações serão aprovadas por seus respectivos órgãos colegiados superiores, observadas as regras gerais estabelecidas neste Decreto e nos demais normativos pertinentes, vedada a criação de cargos ou funções administrativas.

Art. 95. As instituições comunitárias de ensino superior - ICES serão qualificadas nos termos da [Lei nº 12.881, de 2013](#), conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 96. Os estudantes que se transferirem para outra IES têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados de maneira regular, conforme normativos vigentes.

Art. 97. O [Decreto nº 9.057, de 2017](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ [Art. 5º](#) O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação.” (NR)

Art. 98. Os cursos a distância poderão aceitar transferência, aproveitamento de estudos e certificações totais ou parciais realizadas ou obtidas pelos estudantes em cursos presenciais, da mesma forma que os cursos presenciais em relação aos cursos a distância, conforme legislação.

Art. 99. Os diplomas de cursos de graduação serão emitidos pela IES que ofertou o curso e serão registrados por IES com atribuições de autonomia, respeitada o disposto no art. 27 e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

§ 1º As universidades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica registrarão os diplomas expedidos por eles próprios e aqueles emitidos por instituições de ensino superior sem autonomia.

§ 2º Os centros universitários poderão registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos.

Art. 100. É vedada a identificação da modalidade de ensino na emissão e no registro de diplomas.

Art. 101. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, servirá de referência nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia.

Parágrafo único. O Ministério da Educação definirá os procedimentos para atualização do catálogo de que trata o caput.

Art. 102. São classificadas como reservadas, pelo prazo de cinco anos, as informações processuais relativas às mantenedoras e às IES privadas e seus cursos apresentadas ao Ministério da Educação, nos termos da [Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011](#), e do [Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012](#), resguardadas as informações de caráter sigiloso definido em lei.

Parágrafo único. Caberá às IES a ampla divulgação de seus atos institucionais, de seus cursos e dos documentos pedagógicos e de interesse dos respectivos estudantes, nos termos no [art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 103. As IES, independentemente do seu sistema de ensino, manterão seus dados atualizados junto ao Cadastro e-MEC, mantido pelo Ministério da Educação, e prestarão anualmente as informações pertinentes ao Censo da Educação Superior, nos termos do [Decreto nº 6.425, de 4 de abril 2008](#).

Art. 104. Os documentos que compõem o acervo acadêmico das IES na data de publicação deste Decreto serão convertidos para o meio digital, mediante a utilização de métodos que garantam a integridade e a autenticidade de todas as informações contidas nos documentos originais, nos termos da legislação.

Parágrafo único. O prazo e as condições para que as IES e suas mantenedoras convertam seus acervos acadêmicos para o meio digital e os prazos de guarda e de manutenção dos acervos físicos serão definidos em

regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 105. As IES originalmente criadas ou mantidas pelo Poder Público estadual, municipal ou distrital que foram desvinculadas após a Constituição de 1988, atualmente mantidas ou administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, migrarão para o sistema federal de ensino mediante edital de migração específico a ser editado pelo Ministério da Educação.

Art. 106. Os processos iniciados antes da data de entrada em vigor deste Decreto obedecerão às disposições processuais nele contidas, com aproveitamento dos atos já praticados.

Art. 107. Ficam revogados:

I - [o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009](#);

II - [o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#);

III - [o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006](#);

IV - [o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007](#);

V - [o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013](#); e

VI - [o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016](#).

Art. 108. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 15 de dezembro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.12.2017

*

ANEXO E- PORTARIA Nº147 DE 02 DE FEVEREIRO DE 2007**ACS**

Assessoria de Comunicação Social

Ministério
da Educação

Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007

Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no inciso II do art. 209 da Constituição Federal de 1988, no art. 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, bem como nos incisos II, IV e V, do § 2º do art. 5º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006;

considerando as peculiaridades acadêmicas dos cursos de graduação em direito e em medicina, que mereceram tratamento constitucional e legal especial;

considerando a conveniência e a oportunidade de reduzir a margem de discricionariedade nas decisões administrativas para autorização de cursos de direito e medicina por meio da definição de critérios objetivos;

considerando os resultados obtidos pelos grupos de trabalho instituídos na forma das Portarias nº 3.381, de 20 de outubro de 2004, publicada no *Diário Oficial da União* de 21 de outubro de 2004, seção 2, p. 14, e nº 484, de 16 de fevereiro de 2005, publicada no *Diário Oficial da União* de 17 de fevereiro de 2005, seção 2, p. 8, consolidados no relatório do grupo de trabalho previsto pela Portaria nº 1.750, de 26 de outubro de 2006, publicada no *Diário Oficial da União* de 27 de outubro de 2006, seção 2, p. 20/21, instituído com a finalidade de subsidiar as decisões administrativas nos processos de autorização de cursos de graduação em direito atualmente em trâmite perante o Ministério da Educação;

considerando os resultados obtidos pelo grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 1.752, de 30 de outubro de 2006, publicada no *Diário Oficial da União* de 31 de outubro de 2006, seção 2, p. 9, instituído com a finalidade de subsidiar as decisões administrativas nos processos de autorização de cursos de graduação em medicina atualmente em trâmite perante o Ministério da Educação;

considerando a edição do Decreto nº 5.773, de 2006, que reordenou a tramitação dos processos regulatórios e dispôs sobre o regime de transição no seu art. 73, caput e parágrafo único;

e considerando a edição da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que reorganiza os procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ao instituir o banco de avaliadores (Basis) e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA); resolve:

ACS

Assessoria de Comunicação Social

Ministério
da Educação

Art. 1º Os processos de autorização de cursos de graduação em direito e em medicina atualmente em trâmite perante o Ministério da Educação, ainda não decididos em virtude de parecer contrário do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, nos termos do art. 54, XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, no primeiro caso, e da ausência de parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde, previsto no art. 27 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, revogado pelo Decreto 5.773, de 2006, que manteve a exigência nos seus arts. 28, § 2º, e 31, § 3º, terão sua instrução complementada conforme as diretrizes fixadas nesta portaria, observada a legislação aplicável.

Art. 2º Os pedidos de autorização de cursos de graduação em medicina que careçam de parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da Secretaria de Educação Superior (SESu), com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I — demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II — demonstração da integração do curso com a gestão local e regional do Sistema Único de Saúde (SUS);

III — comprovação da disponibilidade de hospital de ensino, próprio ou conveniado, por período mínimo de dez anos, com maioria de atendimentos pelo SUS;

IV — indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e

c) com experiência docente.

Art. 3º Os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito que careçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da SESu, com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

ACS

Assessoria de Comunicação Social

Ministério
da Educação

I — a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II — indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

- a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
- b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e
- c) com experiência docente na instituição e em outras instituições;

Art. 4º A complementação da instrução dos processos de que trata esta portaria será diligenciada pela SESu, que poderá, se necessário, contar com a colaboração de especialistas externos, com conhecimentos reconhecidos nos campos profissional e acadêmico, nas áreas de medicina ou direito.

§ 1º A SESu oficiará as instituições interessadas a apresentar os esclarecimentos complementares, com base em quesitos, nos termos do art. 39 da Lei nº 9.784, de 1999, sem prejuízo das informações prestadas por ocasião da apresentação do pedido.

§ 2º Recebidas as informações, a SESu elaborará relatório complementar de avaliação e submeterá o processo à instituição, para ciência e manifestação, em caráter facultativo, no prazo de dez dias.

§ 3º Caso não sejam apresentadas as informações, a SESu poderá arquivar o processo, com base no art. 40 da Lei nº 9.784, de 1999.

§ 4º Devidamente instruído, o processo será encaminhado à apreciação da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), nos termos do art. 9º, § 1º, I, da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, para decisão, em grau de recurso, sobre o relatório da comissão de avaliação *in loco*, em vista do relatório complementar da SESu.

§ 5º A instrução dos processos e julgamento pela CTAA deverão ser concluídos no prazo de 120 dias da edição desta portaria, observando-se o art. 49 da Lei nº 9.784, de 1999.

§ 6º O prazo de que trata o § 5º contar-se-á do fim do prazo para manifestação do conselho competente, nos termos do Decreto nº. 5.773, de 2006, ou, nos casos em que já tenha fluído esse prazo, da edição desta portaria.

§ 7º Excetuam-se do procedimento previsto nesta portaria os processos iniciados sob o regime do Decreto nº 3.860, de 2001, já decididos pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO F-PARECER CONAES Nº4 DE 17 DE JUNHO DE 2010**Parecer CONAES Nº 4 de 17 de junho de 2010,
sobre o Núcleo Docente Estruturante - NDE**

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

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

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

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

É importante ainda observar que, dentro da tradição bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil, recomendar-se ou, mais ainda, exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo, o que pode significar a perda da eficácia de suas funções.

O NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mais como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do curso do Curso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nadja Maria Valverde Viana
Presidente

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

APÊNDICE G- RESOLUÇÃO CONAES Nº1 DE 17 DE JUNHO DE 2010**RESOLUÇÃO Nº 01 de 17 de junho de 2010.**

*Normatiza o Núcleo Docente Estruturante
e dá outras providências.*

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do art. 6.º da Lei Nº. 10.861 de 14 de abril de 2004, e o disposto no Parecer CONAES Nº. 04, de 17 de junho de 2010, resolve:

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

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

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

- I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

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

- I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
- II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

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

Brasília, 17 de junho de 2010.

Nadja Maria Valverde Viana
Presidente

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior