ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Glossário

vol. 2

Editora-Chefe
Marilia Costa **Morosini**

ENCICLOPÉDIA DE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Glossário

vol. 2

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Henrique Paim

PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
Reynaldo Fernandes

DIRETOR DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Dilvo Ristoff

ENCICLOPÉDIA DE

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Glossário vol.2

Editora-Chefe

Marilia Costa **Morosini**

Editores Associados

Ricardo Rossato

(Teoria e História da Educação Superior)

Maria Estela Dal Pai Franco

(Políticas de Educação Superior/Gestão da Educação Superior)

Maria Isabel da Cunha

Silvia Maria de Aguiar Isaia

(Professor da Educação Superior)

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Marlene Correro Grillo

(Currículo e Prática Pedagógica da Educação Superior)

Délcia Enricone

(Estudante da Educação Superior)

Denise Ballerine C. Leite

(Avaliação da Educação Superior)

INEP / RIES

2006

Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

Coordenadora-Geral de Estatísticas da Educação Superior
Sandra Fátima Amaral da Cunha

Coordenador-Geral de Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação
Jaime Giolo

Coordenador-Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Amir Limana

Assessoria-Executiva da Deaes / INEP
Palmira Sevegnani de Freitas

Revisão / Projeto Gráfico / Editoração Eletrônica
Projetcs Brasil Multimídia

Tiragem 3000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, 4º Andar, Sala 418 CEP: 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438, (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9441
editora@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 2, 4º Andar, Sala 414 CEP: 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-9509
Fax: (61) 2104-9441
publicacoes@inep.gov.br
http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes

AUTORES

AUTORES

Comitê Editorial:

Marilia Costa Morosini (Editora-Chefe) é doutora em educação/UFRGS e pós-doutora no LLILAS – Institute of Latin American Studies da Universidade do Texas, em Austin. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e professora aposentada da UFRGS. É associada da EAIR – European Association of Institutional Research, e da AAIR – American Association of Institutional Research. Desenvolve pesquisas na área da educação superior, dedicando-se à formação do professor, às políticas nacionais e institucionais educativas e à internacionalização universitária. É coordenadora da Rede UNIVERSITAS, que congrega mais de 20 pesquisadores nacionais ligados à ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que elaborou a biblioteca virtual Universitas com a produção científica sobre Educação Superior no Brasil, desde 1968 (http:www.//pucrs.br/faced/pos/universitas). É coordenadora da RIES – *Rede sul brasileira de investigadores da educação superior*, reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia CNPq/FAPERGS – PRONEX. Pesquisador 1 CNPQ.

Cleoni Maria Barboza Fernandes exerce atividades de docência e pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, em São Leopoldo, RS. É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem publicações em anais de Congressos, artigos em periódicos, coautoria e capítulos de livros e é organizadora em parceria do livro "Educação Superior: travessias e atravessamentos". Professora associada em pesquisas interinstitucionais, atualmente coordena o grupo interinstitucional da pesquisa "A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos". A área de pesquisa envolve as temáticas de formação de professores, Ensino Superior, profissionalização docente e pedagogia universitária. Tem bolsa Produtividade CNPq.

Délcia Enricone é licenciada em História e Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bacharel em Ciências Jurídicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora titular da Faculdade de Educação, leciona Metodologia do Ensino Superior nos programas de Pós-Graduação das Faculdades de Educação e de Direito. É também coordenadora de Avaliação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Suas pesquisas centram-se em temas como formação de professores, educação continuada, avaliação e iniciação científica. É organizadora de várias obras ligadas à Pedagogia Universitária, dentre as quais se destacam: "Educação, vivências e visão de futuro". Porto Alegre: EDIPUC, 2005, e "Avaliação, uma discussão em aberto". Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 2ª edição, ambas em colaboração com a professora Marlene Grillo.

Denise Ballerine C. Leite é doutora em Ciências Humanas/UFRGS e pós-doutora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É docente permanente do Programa de Pós -Graduação em Educação/UFRGS. Membro do *Consortium of Higher Education Researchers, CHER, Kassel,* Alemanha, É consultora da CONAES/MEC, DEGES/Ministério da Saúde, CNPq, CAPES, FAPERGS, Revista avaliação: RAIES, Revista Informática na educação. Teoria & Prática, PPGIE; Revista Educação UFSM, Revista Formação MS; Revista Educação e Cidadania, CRR.e *ANPCyT* (Arg), CSE, UDELAR, (Uruguai), Cátedra UNESCO/AUGM – Innovación Y Nuevas Tecnologias. Entre suas publicações se destacam: LEITE, D. (Org) *Pedagogia Universitária.* Conhecimento, ética e política no Ensino Superior. Porto Alegre, EdUfrgs, 1999; LEITE, D. & MOROSINI, M. *Universidade Futurante. Produção do Ensino e Inovação.* 2a. Ed. Campinas, Papirus, 2002; LEITE, D. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis*, Vozes, 2005. Pesquisador 1 CNPQ

Maria Estela Dal Pai Franco é doutora em Ciências Humanas/UFRGS. Professora Titular PPGEdu/UFRGS; Coordenadora do GEU- Universidade, Pesquisa e Inovação (GEU/Ipesq/Ufrgs); membro do Conselho Editorial (CRUB) e das redes de pesquisa: RIES/PRONEX, Universitas/ANPED. Membro EAIR-European Association of Higher Education e AIR. Foi coordenadora do Minter /UFRGS/UNEMAT/CAPES (1999-2002) e Vice-Diretora da Faced/UFRGS, diretora de Pesquisa-ANPAE; membro do COMPED/INEP (1998 – 2000) e do Comitê Assessor Educação/CNPq. Entre suas principais obras destacam-se: Universidade, Pesquisa e Inovação e Pedagogia Universitária. FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI,M. (Orgs.) *Redes Acadêmicas e produção de conhecimento em Educação Superior.* Brasília, Anpae/Inep 2001; FRANCO, M.E.D.P.;KRAHE, E. D**.** Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, M.C. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre, FAPERGS/ RIES, 2003; FRANCO, M.E.D.P; MOROSINI,M.C.. Gestão Democrática e Autonomia Universitária: Educação Superior no Brasil e o Mercosul. Internacionalização. In: Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão. Brasília, Inep, 2005

Maria Isabel da Cunha é doutora em educação pela UNICAMP, pós doutora pela Universidade de Madri e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, ligada à Linha de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores. É docente aposentada da Universidade Federal de Pelotas, onde foi Pró-Reitora de Graduação. Desenvolve pesquisas na área da educação superior, em especial abordando a formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras e avaliação institucional. Participou da Comissão que propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e é, atualmente, membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Denomina-se *O Bom professor e sua prática*, sua obra mais conhecida,

AUTORES

publicada pela Ed. Papirus, 1988, já na 17ª edição. O ultimo livro lançado, *Formatos avaliativos e concepção de docência*, decorre de investigação realizada pelo grupo de pesquisa que coordena. Pesquisador 1 CNPQ.

Marlene Correro Grillo é licenciada em Pedagogia, mestre em Métodos e Técnicas de Ensino e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora titular da Faculdade de Educação da mesma Universidade. Atua como docente e orientadora no programa de Pós-Graduação em Educação; como Coordenadora do Desenvolvimento Acadêmico na Pró-Reitoria de Graduação, sua atividade se volta predominantemente para a capacitação de docentes e para a avaliação em suas diferentes modalidades. Realiza pesquisas na linha de formação de professores, educação continuada, avaliação educacional, com ênfase na sala de aula. Entre suas produções na área da Pedagogia Universitária são apontadas como mais recentes: "Educação – vivências e visão de futuro" Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005 e Avaliação, uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 2ª edição, ambas organizadas em colaboração com a professora Délcia Enricone.

Ricardo Rossato é graduado em Filosofia, (UNIJUI,RS) Ciências Sociais, Estudos Sociais e Teologia (UNISINOS). Mestre e doutor pela Sorbonne. Pós-doutor na Université de Quebec a Montréal e Unesco, Paris. Foi professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo), da Universidade Federal de Santa Maria (RS) e da Universidade de Passo Fundo (RS). Exerceu funções administrativas, tendo sido pró-reitor de Extensão e Vice-Reitor da UFSM. Sua área de conhecimento é História da Educação e Sociologia da Educação, tendo orientado dissertações de mestrado e teses de doutorado. É autor de artigos em revistas nacionais e estrangeiras e de várias obras, entre as quais: *Universidade: Nove séculos de história* e *Século XXI: Saberes em Construção*, ambos pela Ediupf (Passo Fundo- RS).

Silvia Maria de Aguiar Isaia é licenciada e mestre em Filosofia pela UFSM, doutora em Ciências Humanas – Educação, pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSM – Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na temática – Docência Superior. É responsável pelos projetos CNPq: O professor de licenciaturas: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira e Ciclos de vida profissional do Ensino Superior: um estudo sobre trajetórias docentes. É Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Trajetórias de formação. Professora pesquisadora na UNIFRA e membro de Projeto RIES/PRONEX. É autora de dois capítulos, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, de um capitulo no livro de Reflexões sobre Políticas Educativas e de outro no livro Educação e Contemporaneidade, Mudança de Paradigmas na Ação Formadora da Universidade. Pesquisadora produtividade CNPq.

COLABORADORES

COLABORADORES

Adriana Moreira da Rocha Maciel FSG
Afonso Strehl PUCRS
Ana Maria Netto Machado UNIPLAC
Ana Maria e Souza e Braga UFRGS
Arabela Campos Oliven UFRGS
Argos Gumbowsky UNICON
Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet UFPel
Carina Elisabeth Maciel de Almeida UCDB/UFMS
Carolina Silva Souza – Universidade do Algarve
Cássia Ferri UNIVALE
Cleoni Maria Barboza Fernandes UNISINOS/CNPq
Cecília Luiza Broilo UNISINOS
Célia Elizabete Caregnato UniRitter
Clarissa Eckert Baeta Neves UFRGS/CNPq
Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues FSG
Claudio Roberto Baptista UFRGS
Claus Dietter Stobaus PUCRS
Daniel Gustavo Mocelin UFRGS
Dayse Braighi PUCRS
Délcia Enricone PUCRS
Denise B.C. Leite UFRGS
Denise Silveira UNISINOS
Dilvo Ristoff INEP
Dorilda Grolli ULBRA
Doris Pires Vargas Bolzan UFSM
Edi Madalena Fracasso UFRGS
Elaine Turk Faria PUCRS
Elisiane Rossato FADISMA
Elizabeth Diefenthaeler Krahe UFRGS
Fernanda Carvalho PUCRS
Glades Tereza Félix UFRGS/UFSM
Helena Corrêa de Vasconcelos UFRRJ
Heloísa Salles Gentil UNEMAT
Ieda de Camargo UNISC
Iria Brezezinski UCG
Jaime Giolo
Johannes Doll UFRGS
Jorge N. Audy PUCRS
Juan Jose Morino Mosquera PUCRS
Lauro Carlos Wittmann FURB
Leda Lisia Portal PUCRS
Luciene Miranda Medeiros UFPA
Lucidio Bianchetti UFSC/CNPq
Lucio Hagemann ADURGS/UFRGS
Ludimar Pegoraro UnC
Luiz Fernandes Dourado UFG
Maíra Baumgarten Corrêa FURG
Marcelo Guimarães UCG
Marcos Villela Pereira PUCRS
Margarete Axt UFRGS
Margarita Victória Rodriguez UCDB
Mari Margarete dos Santos Forster UNISINOS
Maria Beatriz Luce UFRGS/CNE
Maria Beatriz Ramos PUCRS
Maria das Graças Martins da Silva UFMT
Maria da Graça Ramos UFPEL
Maria das Graças Godinho da Silva UFPA
Maria das Graças Tavares UFAL
Maria Elly Herz Genro PUCRS
Maria Emilia Engers PUCRS
Maria Estela Dal Pai Franco UFRGS
Maria Fani Scheibel ULBRA
Maria Helena Menna Barreto Abrahão PUCRS/CNPq
Maria Helena C. Bastos PUCRS/CNPq
Maria Isabel da Cunha UNISINOS/CNPq
Maria Waleska Cruz PUCRS
Mariângela da Rosa Afonso UFPel
Marilia Costa Morosini PUCRS/CNPq
Marilu Medeiros UFRGS/SEM
Mariluce Bittar UCDB
Marlene C. Grillo PUCRS
Marlis Morosini Polidori CUnivMetodIPA
Marta Luz Sisson de Castro PUCRS
Maurivan Güntzel Ramos PUCRS
Merion Campos Bordas UFRGS
Nadja Hermann PUCRS
Nágila Giesta FURG
Nalu Farenzena UFRGS
Nazilda Maria Corrêa dos Santos UFPA
Neide de Melo Aguiar Silva FURB
Nilton Bueno Fisher UFRGS/CNPq

Olgaises Cabral Maués UFPA
Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert UNIFESP
Palmira Sevegnani – INEP/UFPR
Patricia Alejandra Behar UFRGS
Regina Céli Machado Pires UFRGS/UEB
Regina Michelloto UFPr
Ricardo Burg Ceccin UFRGS
Ricardo Rossato UFSM
Rochele Fellini Fachinetto UFRGS
Rosani Sgari Szilagyi UPF
Salete Moraes PUCRS
Silvia Maria de Aguiar Isaia UFSM
Silvia Maria dos Santos ULBRA
Sirlei de Lourdes Lauxen UNICRUZ
Solange Maria Longhi UPF
Sonia da Costa UFSM
Sonia Regina Souza Fernandes UNISINOS
Stela Maria Meneghel FURB
Sylvia Helena Souza da Silva Batista UNIFESP
Tania Elisa Morales Garcia UFPel
Tattiana Tessye F. Silva UFRGS
Tereza Christina Mertens de Aguiar Veloso UFMT
Valdemarina Bidone PUCRS/CNPq
Valeska Fortes de Oliveira UFSM
Vera Bazzo UFSC
Vera Isabel Caberlon FURB
Vera Lúcia Jacob Chaves UFPA
Zélia Maria Ferrazzo Farenzena PUCRS

Auxiliares de Pesquisa:

Aline Passuelo de Oliveira BIC/CNPq
Camila Souza IC/CNPq
Jackeline Plocharski Calegari UFRGS
Letícia Neutzling UFRGS
Marcos André Conte I.C/FAPERGS/UFRGS
Marieta Reis BIC CNPq/UFRGS
Priscila Verdum FAPERGS
Renata Silva Machado BIC CNPq/UFRGS
Rodrigo Borba da Rosa Bolsa Adm/Prograd/UFRGS
Simone Gomes Costa PIBIC/CNPq/UFRGS
Valquiria Allis Nantes PIBIC/CNPq/UCDB

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....41
A RIES/PRONEX.....43
Natureza e construção do glossário de Pedagogia Universitária.....43

APRESENTAÇÃO – Dilvo Ristoff.....49

1. VERBETES GERAIS.....55
RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.....57
Pedagogia Universitária.....57
Pedagogia Universitária Integradora.....58
Educação Superior.....58
Estado de Conhecimento sobre Educação Superior.....59

2. TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....61
2.1 Teoria da Educação Superior.....63
Teorias Modernas sobre a Universidade.....63
Pedagogia Ativista.....63
Ciências da Educação.....63
Teorias do Capital Cultural.....63
Educação Social.....64
Teorias da Condição Construtivista da Universidade.....64
Teorias Pós-Modernas sobre a Universidade.....65
Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento afins.....65
Administração da Educação.....65
Economia da educação.....66
Filosofia da educação.....66
História da educação.....67
Neuropsicologia.....68
Psicologia da educação.....69
Psicopedagogia.....69
Psicologia cognitiva.....70
Sociologia da educação.....70
Tecnologia da educação.....72
Pedagogia Jurídica.....73

Educação Jurídica....74
Educação em Ciências da Saúde....74
Educação na Saúde....76
2.2. História da Educação Superior....78
História da Educação Superior....78
História da Educação Superior no mundo antigo....78
Academia....79
Universidade Medieval....79
Pedro Abelardo....80
Irnério....80
Robert de Sorbon....80
Universidade Moderna....81
Universidade de Paris....81
Universidade de Bolonha....82
Universidade de São Domingos....82
Universidade Humboldtiana....83
História da Educação e Direito à Educação Superior....83
Johann Heinrich Pestalozzi....84
História da Educação Brasileira....84
Anísio Spinola Teixeira....85
Ernani Maria Fiori....85
Paulo Reglus Neves Freire....86
História da Educação Superior no Brasil....87
História da Educação Superior no Brasil Pós-Reforma 1968....87
História das IES no Brasil....88
História do Professorado....89
História das IES no Rio Grande do Sul....89
História da Educação Superior no Rio Grande do Sul....90
História da Pedagogia Universitária no RS – primórdios....90
História da Pedagogia Universitária no RS – Laboratório de Ensino Superior (LES)....91

3. Internacionalização da Educação Superior....93
3.1. Conceitos basilares....95
Globalização....95
Regionalização da Educação Superior....95
Transnacionalização da Educação Superior....95
Educação internacional....95
Multinacionalizacao da Educação Superior....95
McDonaldização da Educação Superior....96
Capitalismo acadêmico....96
Era neocolonialista da Educação Superior....97
3.2. Internacionalização da Educação Superior....97

Internacionalização da Educação Superior – campo de estudo....97
Internacionalização da Educação Superior....97
Internacionalização da Educação Superior – funções acadêmicas....98
Migração acadêmica....99
Migração de Talentos Brain drain....99
Internacionalização da Educação Superior – fases institucionais....99
Internacionalização da Educação Superior – modelos....102
Internacionalização da Educação Superior – modelo periférico....102
Internacionalização da Educação Superior – modelo central....102
Excelência na Internacionalização da Educação Superior....103
Ranking Internacional de universidades....103
Universidades de pesquisa de âmbito global....104
Instituições de Educação Superior periféricas....104
Globlização e mudança organizacional da Educação Superior....104
Isomorfismo organizacional da Educação Superior....105
Idiossincrasia organizacional da Educação Superior....105
Alomorfismo organizacional da Educação Superior....106
3.3. Internacionalização da Educação Superior e estado de conhecimento da pedagogia universitária....106
Estado de conhecimento da Pedagogia Universitária....106
Currículos internacionalizados....106
CRCM – Gestão de sala de aula orientada para a inclusão e diversidade....106
Identidade do estudante estrangeiro....107
3.4. Internacionalização da Educação Superior – atores....108
3.4.1. Nível internacional de internacionalização da Educação Superior....108
Nível internacional de internacionalização da Educação Superior – atores intergovernamentais....108
Banco Mundial (BIRD, AID, IFC, AMGI, CIADI)....108
Banco mundial – Universidade Mundial....109
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura....109
UNESCO – Educação Superior no Século XXI....109
Relatório Delors....110
Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)....112
Organização Mundial de Comércio/ World Trade Organization (OMC/WTO)....112
Nível internacional da internacionalização da Educação Superior – atores não-governamentais ou quase organizações governamentais....113
INQAAHE – The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education....113
WQR – Worldwide Quality Register....113
QAAAS – Quality Assurance and Accreditation Agencies....114
Nível internacional da internacionalização da Educação Superior – tratados ou convenções....114

Organização Mundial de Comércio – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS)/ GATs....114
Organização Mundial de Comércio – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) GATs e Educação Superior....114
Organização Mundial de Comércio – Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio -TRIPS....115
AISEC – Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial....115
3.4.2 Nível inter-regional de internacionalização da Educação Superior....116
Nível inter-regional de internacionalização da Educação Superior – atores governamentais....116
3.4.2.1. União Européia (UE)....116
Internacionalização da Educação Superior na União Européia....116
Declarações de Educação Superior da União Européia....117
Declaração da Sorbonne....117
Declaração de Bolonha....118
Declaração de Lisboa....119
Declaração de Praga....120
Comunicado de Berlim....121
Conferência de Bergen....121
O Espaço Europeu do Ensino Superior no quadro do Processo de Bolonha....122
Processo de Bolonha....124
Processo de Bolonha – Momentos-Chave....124
Formação de Professores – Processo de Bolonha – Principais Desafios....124
Formação de Professores nas IES Européias – Novo paradigma de ensino e de aprendizagem....124
Formação de Professores nas Instituições de Ensino Superior – Fontes....125
Formação de Professores nas Instituições Européias de Ensino Superior – Pontos de convergência....125
Processo de Bolonha – Instrumentos....126
Garantia de qualidade....127
Associação de Universidades Européias (EUA)....127
Estrutura de Qualificações....127
ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos....128
Suplemento ao diploma....129
Mobilidade na UE....130
Rede NARIC/ENIC – National Academic Recognition Information Centres/ European Network of Information Centres....130
Projeto TUNING....131
Sócrates – Minerva....131
Erasmus Mundus....132

Estrutura de Acompanhamento do processo de Bolonha.....132
ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education.....133
Harmonização da Educação Superior.....134
ACRO/ALFA – América Latina – Formação Acadêmica.....134
Grupo Coimbra.....134
UEALC –Espaço Comum de Educação Superior UE, Al e Caribe.....135
UEALC – projeto 6x4: um diálogo universitário.....136
Associação Estratégica Birregional da UE/AL/ Caraíbas.....136
3.4.2.2.Internacionalização da Educação Superior nas Américas.....138
LANIC – Latin American Network Information Center.....138
Cúpula das Américas.....138
Declaração de Mar del Plata.....139
3.4.2.3. Internacionalização da Educação Superior AL – atores inter-regionais.....139
Nível inter-regional da internacionalização da Educação Superior – atores do departamento ou agência de governo.....139
CAB – Convênio Andrés Bello.....139
Nível inter-regional da internacionalização da Educação Superior – atores não-governamentais ou quase organizações governamentais.....140
CEIDIS – Consórcio Surandino.....140
OUI – Organização Universitária Interamericana.....140
Internacionalização da Educação Superior e Cursos – CRUB/OUI/IGLU.....141
OAS/OEA – Organização dos Estados Unidos.....141
Espaço Ibero-Americano de Conhecimento.....142
CAN – Comunidade Andina.....142
AUIP – Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.....142
RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.....143
Nível inter-regional de internacionalização da Educação Superior – tratados ou convenções.....143
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas.....143
ALBAN – Programa de Bolsas da União Européia para a América Latina.....144
PIMA – Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica.....144
3.4.3. Nível Regional de internacionalização da Educação Superior.....144
Internacionalização da Educação Superior na América Latina.....144
Internacionalização da Educação Superior na América Latina – atores regionais.....145
Nível regional da internacionalização da Educação Superior – atores intergovernamentais IESALC – Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e nas Caraíbas.....145
Rede de Macrouniversidades Públicas da AL e do Caribe.....145
Nível regional da internacionalização da Educação Superior – atores não-governamentais ou quase organizações governamentais.....146

UDUAL – União de Universidades de América Latina....146
AUALCPI – Associação de Universidades para a integração da Al e Caribe....147
3.4.4. Nível Sub-Regional da Internacionalização da Educação Superior na AL....147
CSUCA – Consejo Superior Universitario Centroamericano....147
UNAMAZ – Associação de Universidades Amazônicas....148
AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevidéu....149
CRISCOS – Conselho de Reitores para a Integração da Sub-Região Centro-Oeste da América do Sul....149
Internacionalização da Educação Superior no Mercosul....149
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul....150
MERCOSUL Educativo....151
Decisões Educacionais – Mercosul Educativo....151
Docência no Mercosul....152
Fomerco: Fórum Universitário Mercosul....153
3.4.5. Nível Bilateral da Internacionalização da Educação Superior na AL – atores sub-regionais....153
Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – Departamento ou agência de governo.... 153
AECI/CIDA/JICA/KOICA – Agencia Española de Cooperación Internacional/ Canadian International Development Agency/ Japan International Cooperation Agency/ Korea International Cooperation Agency....153
Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – atores não-governamentais ou quase organizações governamentais....154
British Council/DAAD/EDUFRANCE/CEC/IIE/IDRC – Conselho Britânico, Centro de Educação Canadense/ Instituto Internacional de Educação/ Centro de Pesquisa Internacional do Desenvolvimento....154
Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – tratados ou convenções LASPAU/ Fulbright – Academic and Professional Programs for the Americas/ Comissão para o Intercâmbio Educacional Estados Unidos – Brasil....156
3.5. Internacionalização da Educação Superior no Brasil....156
Cooperação internacional da CAPES....156
Parcerias universitárias....157
FIPSE/CAPES/Unibral/Brafitec/CAPG/BA/CDFB....157
CDFB – Colégio Doutoral Franco-Brasileiro....158
PROFIX/CNPq – Programa Especial de Estímulo à Fixação de Doutores....158
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a internacionalização da Educação Superior....159
MRE/Ministério das Relações Exteriores e a internacionalização da Educação Superior Grupo Tordesilhas....160
FUNADESP – Cooperação Internacional da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular....161

4. Políticas Públicas da Educação Superior.....163
4.1 Conceitos Basilares.....165
Políticas Públicas.....165
Políticas Sociais.....165
Políticas Educacionais.....165
Políticas de Educação Superior 166
Políticas Educacionais de Descentralização.....167
Políticas Educacionais – Financiamento da Educação..... 167
Sistema de Educação Superior-Diversidade/Diversificação/Diferenciação.....168
4.2.Constituições Brasileiras e Educação Superior.....169
4.3. Legislação da Educação Superior.....170
Legislação da Educação Superior- Atos Normativos 170
Legislação da Educação Superior- Endereços eletrônicos.....171
4.4. Políticas, Planos Educacionais, Planos Institucionais e Projetos 171
4.4.1 Políticas, Planos e Programas Educacionais.....171
Política Nacional de Educação Ambiental e Educação Superior 171
Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-PBDCT 172
Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND's 173
Plano Nacional de Educação – Histórico 174
Plano Nacional de Educação – PNE 176
Planos Nacionais de Pós-Graduação 177
Plano Nacional de Pós-Graduação 177
II Plano Nacional de Pós-Graduação 178
III Plano Nacional de Pós-Graduação 178
IV Plano Nacional de Pós-Graduação 179
V Plano Nacional de Pós-Graduação 179
Planos Setoriais de Educação e Cultura.....180
Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT.....181
4.4.2. Planos Institucionais.....181
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 181
Projeto Político-Pedagógico.....182
4.5. Reformas Educacionais 182
Reformas Educacionais.....182
4.5.1. Reformas Normativas 184
Reforma de Córdoba – Movimento de Reforma Universitária de 1918 184
Reforma Carlos Maximiliano 185
Reforma Francisco Campos 185
Reforma LDB Lei nº 4.024/1961.....186
Reforma Lei nº 5.540/1968 187
Reforma LDB-Lei nº 9.394/1996 187
LDB 1996 e Valorização do Magistério 187

LDB 1996 e Credenciamento de IES e Reconhecimento de Cursos 187
LDB 1996 e Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.....187
Proposta de Reforma da Educação Superior Brasileira – 2004/2005 189
4.5.2. Reformas Curriculares, Parâmetros Curriculares e Educação Superior.....190
Reformas Curriculares.....190
Parâmetros em Ação 190
Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica 191
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena – parecer CNE/CP 009/2001.....191
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena – Resolução CNE/CP I de 18/02/2002 192
Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia 192
4.6. Políticas Públicas de Educação Superior.....193
Políticas Públicas de Educação Superior: Avaliação Institucional.....193
Políticas Públicas de Educação Superior: Expansão da Educação Superior 194
Políticas Públicas de Educação Superior: Política de Extensão Universitária.....195
Políticas Públicas de Educação Superior: Extensão Universitária como função da universidade 197
4.7. Políticas da Educação Superior /Tendências/Desafios 197
Educação Inclusiva – Educação Especial e Universidade 198
Educação Inclusiva – Ação Afirmativa 198
Educação Inclusiva – Política de Cotas na Educação Superior 198
Educação Inclusiva – Estudante -Trabalhador/Cursos Noturnos 200
Educação Superior e Inclusão/PROUNI 201
Educação Inclusiva – Estatuto do Idoso e Educação Superior 201
Educação Inclusiva – Estatuto da Criança e do Adolescente 202
Educação Ambiental na Educação Superior 203
Universidade e Ética na Pesquisa 204
Universidade e Habitat's de Inovação 205
Universidade e Habitat's de Inovação – Lei da Inovação Tecnológica.....207
Universidade e Internacionalização 208

5. Gestão e Modelos da Educação Superior.....209
5.1. Conceitos Basilares.....211
Gestão 211
Gestão da Educação 212
Gestão da Educação – Administração da Educação 212
Gestão da Educação Superior 213
Gestão da Educação Superior – Gestão Propositiva.....214
Gestão da Educação Superior – Gestão Tradicional 214
Gestão Democrática.....215

Gestão Democrática da Educação....215
Gestão de Universidades Sustentáveis e Inovadoras....216
Gestão Universitária....216
Institucionalização da Pesquisa....216
Legitimidade Pública de IES....217
Mercantilização da Educação Superior....218
Organizações Sociais....218
Projeto – Cultura de Projeto....219
Projeto – Metodologia de Projeto....220
Sociedade do Conhecimento....220
Terceiro Setor....221
Universidade e Cultura Institucional....222
Universidade e Acreditação....223
Universidade e Inspeção....224
Universidade e Regulação....225
5.2. Gestão e Modelos de Universidade....226
Gestão e Modelos de Universidade....226
5.2.1. Gestão e modelos de Universidade-Histórico....226
Gestão e Modelos de Universidade-Histórico....226
Gestão da Universidade Brasileira....226
5.2.2. Gestão e modelos de Universidade – Conceitual....227
Modelo Latino-Americano....227
Modelo Humbodltiano....228
Modelo Napoleônico....229
Universidade Empresarial Comercial....229
Universidade Empresarial "for profit"....231
Universidade Inovadora....232
Universidade Sustentável....232
Universidade Universal....233
5.2.3. Gestão e Modelos de Universidade – Novas Modalidades e Formatos....233
IES-College....233
Universidade Aberta do Brasil....235
Universidades Comunitárias....235
Universidade Corporativa....236
Universidade de Massa....236
Universidade Liberal Híbrida....237
Universidade Multicampi....237
Universidade Regional....238
Universidade Virtual....238
Universidades Globais....240
5.3. Instâncias Estatais Definidoras e Processos Decisórios – Ministérios, Órgãos, Agências e Conselhos....240

Conselho Nacional de Educação (CNE) 240
Ministério da Educação (MEC) 241
Ministério da Educação- Secretaria de Educação a Distância (SEED) 242
Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (SEB) 243
Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) 243
Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP) 244
Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)....244
Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior (SESu)....245
5.3.1. Ministério da Educação – Ações/Comissões....246
Avaliação das Condições de Ensino (apontamentos históricos)....246
Comissões de Especialidades (CEES) 247
Comissões de Especialistas de Ensino....247
Comissão Especial de Avaliação – MEC/SESu....248
Educação a Distância – Políticas e Programas – MEC (EAD)....249
Programa Nacional de Informática na Educação – MEC/SEED (PROINFO)....250
Universidade Aberta do Brasil – MEC/SEED (UAPs) 250
Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior – MEC (PADES) 251
Unidades de Apoio Pedagógico – MEC/PADES (UAPs) 251
Programas de Licenciaturas – MEC (PRÓ-LICENCIATURAS)....252
5.3.2. Ministério de Educação – Órgãos Vinculados....252
Ministério da Educação – Agências e Institutos Vinculados....252
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC (INEP) 253
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – MEC/INEP (CREPE)....254
Comitê dos Produtores da Informação Educacional – MEC/INEP (COMPED) 254
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC(CAPES)....255
Docência Orientada em Ensino Superior MEC/CAPES 256
Programa de Qualificação Institucional MEC/CAPES (PQI) 256
Portal de Acesso Livre MEC/CAPES 257
Sistema Qualis MEC/CAPES 257
Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) 257
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico MCT/CNPq....257
Sistema Lattes – Pesquisadores e Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq/MCT) 258
Bolsas de Produtividade Acadêmica – MCT/CNPq 258
Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – MCT/CNPq (PRONEX) 259
5.4. Cursos e Níveis da Educação Superior 259
Cursos e Níveis da Educação Superior 259
Cursos e Níveis da Educação Superior- Caracterização 260

Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos de extensão 260
Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos seqüenciais 261
Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos seqüenciais – destinação 261
Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos tecnológicos.....261
Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos de graduação/Cursos
de Graduação.....262
Cursos de Graduação – Licenciatura em Pedagogia 262
Cursos e Turmas Fora da Sede 262
Cursos e Níveis da Educação Superior/Cursos e Programas de pós-graduação 263
Pós-graduação no Brasil 264
Pós-graduação *Lato Sensu* 266
Pós-graduação *Stricto Sensu* 266
5.4.1. Pós-graduação *Stricto Sensu* – Modalidade de Oferecimento e Perfil.....267
Mestrado Insterinstitucional (Minter) 267
Doutorado Interinstitucional (Dinter) 268
Mestrado Profissional 269
Pós-Graduação a Distância 269
5.5. Instituições de Educação Superior/Natureza Jurídica e Organização Acadêmica.....270
5.5.1 Instituições de Educação Superior (IES)/ Natureza Jurídica 270
Universidades Privadas sem Fins Lucrativos/Comunitárias 270
Instituições de Educação Superior Fundacionais 271
Instituições de Educação Superior de Terceiro Setor 272
5.5.2. Instituições de Educação Superior/Organização Acadêmica 273
Universidades 273
Centros universitários 273
Faculdades integradas 274
Institutos Superiores de Educação 274
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) 275
5.6. Gestão da Educação Superior e Movimentos da Sociedade Civil 276
Gestão da Educação Superior e Movimentos 276
Movimentos Sociais 276
Movimentos da Sociedade Civil.....277
5.6.1. Gestão e Movimentos Acadêmicos.....277
5.6.2. Gestão e Movimentos Acadêmicos Nacionais.....277
Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE 278
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.....279
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE 280
Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP 281
Sociedade Brasileira de Educação Comparada – SBEC 282
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC 282
5.6.3. Gestão e Movimentos Acadêmicos Internacionais 283
American Educational Research Association – AERA 283

Association for Institutional Research – AIR 285
Fórum Latino-Americano de Políticas Educativas – FLAPE 285
Latin American Studies Association – LASA 285
The European Higher Education Society – EAIR.....286
5.6.4. Gestão e Movimentos de Dirigentes.....286
Movimentos de Dirigentes.....286
Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC 286
Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES.....287
Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.....287
Associação de Escolas Superiores Formadoras de Profissionais do Ensino – AESUFOPE 288
Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP 289
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES 289
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB 290
Consórcio das Universidades Gaúchas – COMUNG 291
Federação Internacional de Universidades Católicas – FIUC 292
Fórum de Pró-Reitores de Extensão 292
Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação FORPREd-ANPED 292
5.6.5. Gestão e Movimentos Estudantis 293
Gestão e Movimentos Estudantis 293
5.6.6. Gestão e Movimento Sindical 293
Movimento Sindical 293
Associação de Professores Aposentados 294
Associação de Professores Universitários 294
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE 296
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Educação – CONTEE 296
Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA 297
Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – PROIFES 297
Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS 298
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES 298
5.7. Gestão da Educação Superior e Grupos de Pesquisa 300
Grupos e Redes de Pesquisa em Educação Superior 300
Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – DGPB/CNPq 300
Grupo de Pesquisa 302
Redes Acadêmicas 302
Formação de Grupos de Pesquisa e Prática de Pesquisa em Grupo 304
5.7.1. Centros e Grupos 305
Center for Higher Education Policy Studies (Centro de Estudos sobre Políticas de Educação Superior) – CHEPS/UT 305

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS/UNIFESP 305
Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES/UNICAMP 306
Centro de Estudos Sociais – CES/UC 306
Centro Interdisciplinar para o Desenvolvimento da Educação Superior – CIPEDES/UFRGS 307
Educação, Estado e Sociedade – EduPesquisa/URB 307
Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho/UFSC 308
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UNICAMP 309
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/UNIR 309
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior/UFMT) 310
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UFPA 310
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior/UNIMEP 311
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPES/UCDB 312
Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade – INOVAVAL/UFRGS 313
Grupo de Estudos sobre Educação Superior/UFMG 314
Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UFRGS 315
Grupo de Estudos sobre Universidade: Educação e Inovação na Universidade – GEU/Edu/Inovação/UFRGS 316
Grupo de Estudos sobre Universidade: Formação Profissional e Turismo – GEU/FPT/UFPel 316
Grupo de Estudos sobre Universidade: Inovação e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas – GEU/IPESQ/UFPel 317
Grupo de Estudos sobre Universidade: Pesquisa e Inovação – GEU/Ipesq/UFRGS..318
Grupo de Estudos sobre Universidade: Sociologia – GEU/Sociologia/UFRGS 319
Grupo de Estudos sobre Universidade: Universidade de Passo Fundo – GEU/UPF..319
Grupo de Pesquisa em Educação de Professores/PUCRS 320
Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores/PUCRS 320
Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior – GPFOPE/UFSM 321
Grupo de Pesquisa Formação, Teoria e Prática Docente/PUCRS 321
Grupo de Pesquisa Fundamentos Ético-Políticos da Educação Superior – LOGOS/ULBRA 322
Grupo de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na Docência/PUCRS 322
Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: Inovação, Formação Docente e Avaliação/UNISINOS 322
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade – GPCTS/FURG 324
Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores/UNISINOS 325
Grupo Trajetórias de Formação – GTF/UFSM.....326

Laboratório de Mídias Integradas e Ambientes Virtuais de Educação – KÓSMOS/UFSM....327
Política Educacional, Gestão Educativa e Neoliberalismo/USP....327
5.7.2 Núcleos....328
Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação/UFRGS....328
Núcleo de Estudos e Documentação Educação, Sociedade e Cultura – NEDESC/UFG....302
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – NEPES/UFF....331
Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília – NESUB/UnB....331
Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES/USP....332
Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação – NUTED/UFRGS....332
Programa de Estudos e Documentação sobre Educação e Sociedade – PROEDES/UFRJ....333
Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/FAPERGS – RIES Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior....334
5.7.3. Redes....334
Rede Acadêmica do Uruguai – RAU....334
Rede de Investigadores sobre a Educação Superior – RISEU....335
Rede GEU....335
Rede Ibero-americana de Formação e Atualização Docente – RIFAD....335
Red Argentina de Postgrados En Educación Superior – RAPES....336
UNIVERSITAS/BR/ANPED....336
5.8. Gestão da Educação Superior, o Docente e o Estudante....337
Gestão Educação Superior e o Docente....338
Gestão, Desenvolvimento Docente e Licenciaturas Plenas Parceladas....338
Gestão, Desenvolvimento Docente e Rede de Significações....338
Gestão e Identidade Profissional do Professor de Ensino Superior....339
Gestão, Políticas Públicas da Educação Superior e a Formação de Profissionais....339
Gestão e Mobilidade Acadêmica no Brasil....340
Gestão, Mobilidade Acadêmica e Desenvolvimento Docente....341
Participação Docente e Democratização da Universidade....342
Participação Docente nas Decisões em IES Públicas Federais....342
Participação Docente nas Decisões em IES Comunitárias....343
Gestão da Educação Superior e o Estudante....343
5. 9. Gestão da Educação Superior – Bases Informacionais e sobre Educação Superior....344
Dados sobre Educação Superior no Brasil....344
Pesquisa Institucional (PI) sobre Educação Superior....345
Socialização do Conhecimento e Bibliotecas Virtuais de Educação Superior....346
Socialização do Conhecimento e Periódicos Brasileiros que Publicam Educação Superior no Brasil....347

6. Professor da Educação Superior 349
6.1. Formação Docente e Educação Superior 351
6.1.1. Saberes e Formação Docente 351
Pedagogia Universitária 351
Processo formativo docente 351
Autoformação docente 351
Heteroformação docente 352
Interformação docente 352
Processos Formativos 352
Humana Formação 353
Processos colaborativos de formação 353
Formação inicial 353
Formação continuada 354
Formação em serviço 354
Saberes Pré-Profissionais 354
Saberes Docentes 354
Saberes Docentes 355
Saberes Pessoais 355
Saberes Acadêmicos 355
Saberes Experienciais 355
Experiências Educativas Interdisciplinares 355
Modelos de Mentorias em Educação de Professores 356
Protagonismo Docente 356
Imaginários Docentes 356
Produção Pedagógica 357
Conhecimento Docente Cotidiano 357
Conhecimento Docente Pedagógico 357
Conhecimento Docente Específico 357
Competência Pedagógica 358
Concepção de Docência 358
Innovación 358
Inovação Pedagógica como Ruptura 359
Professor Reflexivo 359
Professor Marcante 360
Professor Gerativo 360
Professor Aprendente 360
Professor Emprendedor 361
Articulador Pedagógico 361
Professor Universitário – Formador Cultural 361
Transposição Didática 362
Hábitus Docente 362
Cotidiano e Docência 362

Ecologia da Sala de Aula....363
Naturalização da docência....363
Cultura Escolar/Acadêmica....363
Cultura Docente....364
Desconstrução da Experiência....364
Modelo Aplicacionista do Conhecimento na Formação de Professores....364
Modelo da Prática Profissional na Formação de Professores....365
Formação docente no Mercosul....365
Novas Tecnologias e Formação docente....365
Laboratórios de Ensino....365
Colégios de Aplicação....366
Avaliação Externa e Formação....366
6.1.2. Formação Docente e Trajetórias....367
Percurso Vital....367
Trajetória....367
Trajetória Pessoal....368
Trajetória Profissional....368
Trajetória de Formação....368
Geração Pedagógica....368
Tempo e Trabalho Docente....368
Tempo e Formação docente....369
Ciclos de Vida Profissional Docente....369
Carreira Pedagógica....369
Identidade Profissional Docente....370
Processo Identitário Docente....370
Eu Profissional....371
Eu Profissional Individual....371
Eu Profissional Coletivo....371
Experiência Labiríntica....371
Mal-estar Docente....372
Mal-estar Docente....372
Bem-estar na Docência....373
Sentimentos Docentes....373
Solidão Pedagógica....373
Angústia Pedagógica....373
Atributos Docentes....374
Docência Superior....374
Docência Orientada....375
Desenvolvimento Profissional Docente....375
Desenvolvimento Profissional....375
Autodesenvolvimento Docente....376
Dimensão Pessoal da Docência....376

Dimensão Pedagógica da Docência....376
Dimensão Profissional da Docência....376
Profissionalismo Interativo....377
Aprendizagem Docente....377
Atividade Docente de Estudo....377
Aprendizagem Docente reflexiva....378
Mediação Pedagógica....378
Orientação Pedagógica....378
Mediação Pedagógica....378
Criatividade Docente....379
Liderança Docente....379
6.1.3. Formação Docente e Redes de Conhecimento....379
Rede de Conhecimento....379
Comunidade de Aprendizagem Colaborativa....379
Conhecimento Compartilhado....380
Conhecimento Pedagógico Compartilhado....380
Processo Interativo e Mediacional de Formação....380
Rede Virtal de Formação....380
Comunidades Ativo-Críticas de Conhecimento....381
Redes de Relações Docentes....381
Atividade Discursiva....381
Estímulos Auxiliares....381
Mediação Medagógica Virtual....382
Redes Virtuais de Desenvolvimento Profissional Docente....382
Redes de Desenvolvimento Profissional Docente....382
Biossistemas Formativos....382
Assessoramento Pedagógico....383
Supervisão Pedagógica....383
Coordenação Pedagógica....384
Apoio Pedagógico....384
6.1.4. Formação Docente e Pesquisa....384
Pesquisa em Educação....384
Pesquisa como Dispositivo de Formação....384
Pesquisa Participante....385
Investigação Narrativa....385
Narrativas....385
Pesquisa Dialética....386
Abordagem narrativa sociocultural....386
Pesquisa Teórica....386
Investigação-Formação....386
Investigação-Ação....387
Investigação-Ação e Investigação-Formação....387

Investigação Hermenêutica.....387
Etnografia e Formação.....388
Modelo Biossistêmico de investigação.....388
Análise de conteúdo.....389
Narrativas educativas.....389
Histórias de vida como projeto de conhecimento.....389
História de Vida.....390
Pesquisa Autobiográfica em Educação.....390
Metodo Autobiográfico.....391
Educação comparada.....391
6.2. Profissão/ Trabalho Docente.....391
Professorado – campo de estudo.....391
Teoria das Profissões.....391
Professorado como grupo de status.....392
Trabalho.....392
Trabalho Docente.....392
Proletarização do Trabalho Docente.....393
Campo Científico.....393
Autoridade científica.....393
Campo acadêmico do professor.....393
Mercado de Trabalho Acadêmico.....394
Fundamentalismo Pedagógico.....394
Profissão Docente.....394
Profissionalização da Educação.....395
Professor.....395
Professor.....396
Profissionalidade Docente.....396
Profissionalidade.....396
Autonomia Profissional.....397
Professor Especialista Técnico.....397
Professor Reflexivo.....397
Professor Intelectual Crítico.....398
Professor Profissional.....398
Professor Cientista.....398
Professor Transformador Social.....399
Orientação de Teses e Dissertações.....399
Docente.....400
Professoralidade.....400
Imaginários Docentes.....401
Liberdade Acadêmica.....401
Autonomia Intelectual.....401
Autonomia Docente.....401

Carreira do Magistério Superior Público....401
Professor Substituto....402
Carreira do Magistério Superior Privado....402
Regime de trabalho....402
Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior (GED)....403
Interdisciplinaridade....403
Identidade Institucional....404
Cultura Experiencial....404

7. Estudante da Educação Superior....407
71. Estudante de Educação Especial....409
Estudante com Necessidades Educacionais Especiais....410
Estudante Com Deficiência Mental....410
Estudante Com Deficiência Física....410
Estudante Com Deficiência Auditiva....411
Estudante Com Deficiência Visual....412
Estudante Com Altas Habilidades/Superdotação....414
Acessibilidade....415
7.2. Estudante na Legislação....416
Estudante Regular....416
Estudante Irregular....416
Estudante Especial....417
Estudante Jubilado....417
Estudante Com Matrícula Trancada....418
Estudante Evadido....418
Estudante Egresso....418
Ex-Estudante....418
Estudante Transferido....418
Estudante Transferido Ex-Officio....419
Estudante Laureado....419
Estudante Militar....419
Estudante Doente....420
Estudante Gestante....420
Estudante Atleta....420
Estudante Cotista....421
7.3. Iniciação Científica e auxiliar docente....421
Bolsista de Iniciação Científica....421
Monitor....422
Tutor....422
7.4. Aprendizagem e Psicopedagogia....422
Aprendente....422
Aprendizagem do Estudante....423

Aprender....423
Dificuldades de Aprendizagem....423
Transtornos da Aprendizagem....423
Fracasso Escolar....424
Estilos de Aprendizagem....424
Concepções Sobre Aprendizagem....424
Experiências Significativas de Aprendizagem....425
7.5. Cognição e Orientação de Estudo....425
Metacognição....425
Competências....425
Orientações de Estudo....426
Abordagem ou Orientação de Estudo....426
Abordagem ou Orientação Superficial....426
Abordagem ou Orientação Para o Significado....427
Abordagem ou Orientação Para a Reprodução....427
Abordagem Ou Orientação Para a Profissionalização....428
Capacidades Específicas (Skills)....428
Operações 'On Knowledge'....428
Operações "With Knowledge"....428
Auto-Regulação Acadêmica....428
Processos de Auto-Controle e Auto-Regulação....429
Estratégias Cognitivas de Estudo e Aprendizagem....430
Tipos de Estudantes Segundo Suas Estratégias Cognitivas....430
Atividade de Estudo....431
Trabalhos de Campo....431
Trabalho Coletivo....431
Reconfiguração do Tempo e Espaço de Aprendizagem Protagonismo....431
Protagonismo....432
Projeto de Aprendizagem....432
7.6. Instrumentos de Avaliação....432
Auto-Avaliação do estudante....432
Prova....433
Tipos de prova....433
Relatório....434
Seminário....434
Trabalhos....434
Vestibular....434
7.7. Vida acadêmica....434
Culturas Estudantis....434
Politização dos Estudantes....435
Dimensões de Politização dos Estudantes....435
7.8. Neurociência....436

Neurônio....436
Sinapse....436
Neurotransmissores....436
Plasticidade Cerebral....437
Autopoiese....437
Auto (Geno-Feno) - Eco - (Re) Organizador....437

8. Currículo e Prática Pedagógica da Educação Superior....439
8.1. Conceito Basilares....441
Currículo....441
Multiculturalismo....442
Estudos Culturais....442
Teoria....442
Prática....442
Relação teoria-prática....443
Epistemologia da prática profissional....443
Perspectiva Interdisciplinar....443
Prática Educativa....444
Ação Educativa....444
Competência....444
Mudança Pedagógica....445
Inovação na Educação....445
Reinvenção de Pedagogias Universitárias....445
Intuição....446
Ruptura Paradigmática....446
Protagonismo....446
Autonomia Intelectual....446
Prática Pedagógica....447
Prática Pedagógica Dialógica....447
Territorialidade....447
Reconfiguração do Tempo e Espaço de Aprendizagem....448
Memória Educativa....448
Memória Crítica....448
Transposição Didática....448
Contrato Didático....449
8.2. Dinâmica da Prática Pedagógica....449
Metodologia do Ensino Superior....449
Didática....450
Plano de Ensino....450
Princípios de Aprendizagem....450
Ensinar na Sociedade Tecnológica....451
Sala de Aula Universitária....451

Gestão Pedagógica da Sala de Aula....451
Relação Professor/Aluno....451
Relação Pedagógica Crítica....452
Ensinagem....452
Processo de Ensinagem....453
Experiências Significativas de Aprendizagem....453
Estratégias de Ensino....453
Oficina Pedagógica....454
Trabalho Coletivo....454
Trabalhos de Campo....454
Estudo de Caso....454
Metodologia da Problematização....455
Projeto de Aprendizagem....455
Solução de Problemas....455
Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)....456

9. Avaliação da Educação Superior....459
Avaliação....461
Avaliação e Educação....461
Avaliação da Educação Superior....461
Avaliação do Sistema Federal de Educação Superior....462
Avaliação Educacional ou da Aprendizagem....462
Avaliação do Desempenho do Aluno....462
Avaliação de Competências....462
Vestibular ou Processo Seletivo para Ingresso ao Ensino Superior....463
Vestibular Agendado....463
Exames Nacionais....463
Exames de Profissão....463
Exame AMRIGS ou Programa de Avaliação Médica – PAM....463
Exame da Ordem dos Advogados do Brasil....464
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio....464
PEIES: Programa de Ingresso ao Ensino Superior....464
Avaliação Docente....465
Avaliação Institucional....465
Etapas da Avaliação Institucional....465
Avaliação da Universidade....466
Auto-Avaliação Institucional....466
Avaliação Interna....466
Avaliação Externa....467
Avaliação de Programas Institucionais e Políticas Sociais....467
Avaliação de Organizações....467
Avaliação de Organizações Governamentais....467

Avaliação de Organizações Não-Governamentais (Ongs, Associações, Cooperativas)....467
Avaliação da Qualidade....468
Avaliação da Qualidade da Educação....468
Avaliação da Qualidade Isomórfica da Educação....468
Avaliação da Qualidade da Diversidade da Educação....469
Avaliação da Qualidade Social ou da Eqüidade da Educação....469
Cultura da Avaliação....469
Cultura da Avaliação entre os Estudantes....469
Programas de Avaliação Universitária....470
Programas Nacionais de Avaliação....470
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras....470
CINAEM – Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico....470
CRUB – Programa CRUB de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras....471
PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas....471
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária....471
Programas de Avaliação Internacionais....471
ALFA/ACRO....471
Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional....472
Programa Mundial de Indicadores....472
Setor Educacional do Mercosul e Avaliação....472
Políticas de Avaliação Universitária....472
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior....472
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior....473
Diretrizes de Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) Emanadas pela CONAES....473
Diretrizes Para Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior....473
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes....473
AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior....474
CPA – Comissão Própria de Avaliação....474
Auto-Avaliação Institucional SINAES....474
Avaliação Externa SINAES....475
ACG Avaliação dos Cursos de Graduação SINAES....475
PPI – Projeto Pedagógico Institucional....475
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional....476
PPC – Projeto Pedagógico de Curso....477
CAPES – Sistema de Avaliação da Pós-Graduação....477
Sistema MEC de Avaliação da Educação Superior (1995-2003)....478

ACO – Avaliação das Condições de Oferta....478
ACE – Avaliação das Condições de Ensino....479
Avaliação Especialista....479
ENC – Exame Nacional de Cursos....480
Rankings....481
PROVÃO....482
Avaliação das Instituições Sistema MEC 1995-2003....482
GED – Gratificação de Estímulo à Docência....482
Autorização, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento,
Credenciamento e Recredenciamento....483
Autorização de Funcionamento....483
Reconhecimento de Cursos....483
Renovação de Reconhecimento de Cursos....484
Credenciamento....484
Recredenciamento....484
Descredenciamento....484
Protocolo de Compromisso – SINAES....485
Censo da Educação Superior....485
Avaliação PAIUB....485
Fases da Avaliação do PAIUB....487
Paradigmas de Avaliação....487
Paradigma Positivista....487
Paradigma Fenomenológico....487
Paradigma Crítico ou Marxista....488
Paradigma Emergente....488
Paradigma Regulatório....488
Paradigma Emancipatório....489
Modelos de Avaliação....489
Auditoria....489
Modelo de Auditoria Acadêmica....489
Acreditação....490
Acreditação como Accountability (Responsabilização)....490
Supervisão do Estado....490
Avaliação como Modelo de Supervisão das Universidades pelo Estado....491
Estado Avaliador....491
Controle do Estado....491
Avaliação Como Modelo de Controle das Universidades pelo Estado
Avaliação CIPP ou Modelo de Stufflebeam....491
Avaliação de Mérito ou Modelo de Scriven....492
Avaliação Responsiva ou Modelo de Stake....492
Avaliação Iluminativa ou Modelo de Parlett e Hamilton....493
TQM Total Quality Management (Administração de Qualidade Total)....493

Benchmarking ou Modelo Benchmarking (Indicadores-Alvo)....494
Balanced Scorecard – BSC....494
Stakeholder ou Ad Hoc....495
Peer Review ou Avaliação por Pares....495
Formatos de Avaliação....495
Formatos de Avaliação Gerencialista....496
Formato de Avaliação Análise de Sistemas....496
Formato de Avaliação Comportamentalista....496
Formato de Avaliação Tomada de Decisão....497
Formato de Avaliação que Prescinde dos Objetivos....497
Formatos de Avaliação Gerencialista Centrados no Profissional....497
Formato de Avaliação Ad-Hoc....497
Formato de Avaliação Crítica de Arte....498
Formato de Avaliação Revisão Profissional....498
Formatos de Avaliação Centradas nos Participantes....498
Formato de Avaliação de Contra-Provas....498
Formato de Avaliação Estudo de Caso....499
Formato de Avaliação Emancipatória....499
Formato de Avaliação Contra-Hegemônica ou de Responsabilidade Democrática....499
Formatos de Avaliação Institucional Participativa....500
Formato de Avaliação Participativa On-line....500
Avaliação Ex-Ante....500
Monitoramento e Acompanhamento Avaliativo....501
Avaliação Ex- Post Facto....501
Metavaliação....501
Tipo de Avaliação....501
Avaliação Somativa....501
Avaliação Formativa....501
Avaliação Amateur....501
Avaliação Profissional....502
Titularidade da Avaliação....502
Metodologias de Avaliação....502
Metodologias Qualitativas....502
Metodologias Quantitativas....502
Medida em Avaliação....502
Medida Referenciada a Padrões ou Estandardizada Normativa....502
Medida Referenciada a Critérios ou Estandardizada Criterial....503
Avaliação Estandardizada Criterial com Publicitação de Resultados....503
Dimensão de Avaliação....503
Critério de Avaliação....504
Indicadores de Avaliação....504

Padrões de Avaliação....504
Referente....504
Referencial....504
Referencialização....504
Instrumentos de Avaliação....505
Exame....505
Testes....505
Portfólio Docente e Discente....505
Portfólio de Avaliação Docente....505
Portfólio de Avaliação Discente....506
Webfólio....506

10. Legislação Básica para a Educacão Superior....507

11. Referências Bibliográficas....557

Anexo (CD)
Instituições de Educação Superior no Brasil

PREFÁCIO

MOROSINI, M. C. (Org.)

PREFÁCIO

1. A RIES/PRONEX

A RIES, Rede Sul brasileira de Investigadores da Educação Superior, hoje reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo CNPq/FAPERGS/PRONEX tem como objetivo maior configurar a Educação Superior como campo de produção de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior através de duas ordens de objetivos específicos: a ordem de clarificar a produção no campo de conhecimento; e a ordem de desenvolver condições de produção ou seja, de consolidar a rede de pesquisadores na área.

O mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Superior engloba relações políticas, sociais e econômicas, presentes no desenvolvimento do campo de conhecimento em apreço e das instituições e organismos da sociedade civil onde foram geradas as produções. Destacam-se as seguintes propostas: Traçar a trajetória da Educação Superior como campo de produção intelectual; Identificar e destacar as principais temáticas que têm sido alvo de reflexões e de estudos; Resgatar experiências relevantes expressivas da produção intelectual sobre Educação Superior; Delinear o perfil dos membros da comunidade científica da área; e Desenvolver um Banco de Informações sobre a Educação Superior.

A organização da rede de pesquisadores engloba organizar e fortalecer um movimento de professores/pesquisadores da área de conhecimento e de prática profissional que contemple a Pedagogia Universitária; Articular os pesquisadores; Construir um espaço virtual; e Institucionalizar e consolidar a Rede.

Na caminhada de atender aos objetivos propostos, a RIES já realizou diversos seminários e lançou o primeiro volume da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003). A obra atual – Enciclopédia de Pedagogia Universitária – volume 2 – Glossário, visa dar continuidade não só a consolidação da área em questão, mas contribuir para a meta teoria da pedagogia universitária, na medida em que, através da categorização e conceituação de temas, proporciona um estado de conhecimento do campo. Constitui-se, assim, na expressão do amadurecimento dos pesquisadores da RIES.

2. Natureza e construção do glossário

O glossário de Pedagogia Universitária é delimitado e não extensivo, como foi o que lhe deu origem. Ou seja, os pesquisadores da RIES partiram do glossário que integrava o primeiro volume da EPU. Constitui-se numa lista selecionada de verbetes relacionados à educação e à pedagogia universitária. O verbete é entendido como um conjunto de conceitos em torno de um determinado tema. Por sua vez os verbetes estão agrupados em grandes temas que procuram dar conta do campo da Pedagogia Universitária.

1. O Glossário inicia com a conceituação de alguns Verbetes Gerais, como Pedagogia Universitária, Educação Superior, Pedagogia Universitária Integradora, Estado do conhecimento da Pedagogia Universitária e RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, responsável pela construção do mesmo. Logo a seguir, partindo de um paradigma histórico social que compreende a pedagogia universitária como decorrente de uma relação imbricada entre Estado, instituição e sala de aula propriamente dita, aborda outros conceitos agrupados em temáticas, abaixo indicadas:

2. Teoria e História da Educação Superior (Orgs. Ricardo Rossato e Marília Morosini): apresenta concepções que fundamentam(ram) a relação conhecimento e universidade e ao desenvolvimento das universidades, contribuindo para o surgimento dos atuais modelos de instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se do estudo das instituições de Ensino Superior desde o seu surgimento até os dias de hoje, sendo, contudo mais centrado na história da universidade propriamente dita desde a sua criação no mundo medieval ocidental. Toma-se como ponto de partida, a organização da sociedade européia e o aparecimento dos studia generalia e a constituição da primeira universidade, Bolonha, reconhecida então pela autoridade papal através de uma bula, 1088. A partir do modelo das universidades italianas, tipicamente corporações de alunos e da universidade francesa, notadamente Paris, 1231, uma corporação de professores, mostra-se como evoluíram as instituições ao longo dos séculos dentro da Europa, para, a partir do século XVI, se expandir para fora da Europa, inicialmente na América Central, e também na Ásia e posteriormente atingirem a África e a Austrália, acompanhando o processo de ocidentalização do mundo, através da implantação da cultura européia. Posteriormente, é destacada a pluralidade de modelos a partir do surgimento da universidade moderna e contemporânea com a sua presença em praticamente todos os países do mundo, neste início do século XXI. Destacam-se alguns professores símbolos da instituição no período medieval, por aquilo que representaram no desenvolvimento da universidade;

3. Internacionalização da Educação Superior (Org. Marilia Morosini): apresenta conceitos fundamentais da relação globalização e Educação Superior, discute a internacionalização da Educação Superior como campo de estudo, apresenta modelos de instituições de Educação Superior internacionalizadas e em diversos graus, indica a influência da internacionalização sobre a pedagogia universitária e indica a situação da internacionalização universitária em diferentes blocos econômicos-sociais, a saber: transnacional, Ibero-América, União Européia, Américas, América Latina e mais especificamente para o Brasil. Neste tópico analisa as principais organizações responsáveis pelo processo de internacionalização, os níveis de internacionalização e seus atores, a saber, internacionalização da Educação Superior com atores internacionais, atores bilaterais, inter-regionais, regionais e sub-regionais;

4. Políticas Públicas da Educação Superior (Orgs. Maria Estela Dal Pai Franco e Mariluce Bittar): colige conceitos de políticas sociais e educacionais de Educação Superior e universidade, de sistema de educação, de planos e projetos educacionais, reformas educacionais e tendências políticas. Trata: de tipos de atos normativos e disponibilização tais como decretos, pareceres e "sites" que os disponibilizam; de políticas, planos e projetos educacionais tais como nacionais (Planos Nacionais de Educação, Planos Nacionais de Pós-Graduação, Plano de Desenvolvimento Institucional), de reformas educacionais como as normativas (LDB de 1961, LDB de 1996) e curriculares (diretrizes e parâmetros educacionais), da reforma da Educação Superior 2004-2005 e de tendências e desafios em Políticas de Educação Superior tais como a expansão do Ensino Superior, a educação ambiental, a educação a distância, o ensino noturno e a ética em pesquisa;

5. Gestão da Educação Superior (Org. Maria Estela Dal Pai Franco): refere-se a conceitos de gestão universitária, modelos de universidade, instâncias e processos decisórios, cursos e níveis, movimentos da Educação Superior e da sociedade civil que propiciam interlocução, grupos de pesquisa, bases informacionais e trata: de modelos tais quais históricos, conceituais e veiculadores de novas modalidades e formatos; de instâncias definidoras/gestoras tais quais Ministérios, órgãos, agências, conselhos; dos cursos e níveis de oferecimento da Educação Superior incluídos os de Graduação e os de Pós-graduação em diferentes modalidades e perfis; da natureza jurídica (públicas e privadas, conjugando administração, manutenção) e da natureza acadêmica (tipos de instituições como universidades, centros universitários, centros de educação tecnológica, faculdades integradas faculdades-estabelecimentos); de movimentos da sociedade civil (dirigentes, docentes, da comunidade acadêmica) com interlocução em processos políticos e administrativos; de Grupos de Pesquisa que tematizam a Educação Superior e a Pedagogia Universitária; de bases informacionais sobre educação superior, seja de dados, de normas, de conhecimento (periódicos, bibliotecas virtuais);

6. Professor da Educação Superior (Orgs. Maria Isabel da Cunha e Silvia Maria de Aguiar Isaia) contém verbetes ligados à formação de professores, envolvendo saberes e conhecimento docentes, trajetórias e redes de formação, incluindo a dimensão da pesquisa nesta área; e reúne verbetes referentes ao professorado como categoria social e mais especificamente à sua posição na estrutura social. Trata de temas ligados à profissionalização do professor e ao trabalho docente, passando pela crise da profissionalização e por conceitos de carreira docente no Brasil;

7. Estudante da Educação Superior (Org. Delcia Enricone) reúne verbetes referentes ao aluno, sobre o enfoque do processo de aprendizagem, dos saberes discentes e dos diferentes tipos de estudantes, considerados em suas diversidades pessoais e no contexto

da academia e da estrutura legal;

8. Currículo e Prática Pedagógica na Educação Superior (Orgs. Cleoni Maria Fernandes e Marlene Grillo): reúne verbetes que tratam do currículo, multiculturalismo, da metodologia do Ensino Superior, da prática pedagógica, estratégias de ensino, da epistemologia da prática profissional, da sala de aula universitária e de sua gestão pedagógica, da inovação na educação e outras dimensões das práticas educativas cotidianas;

9. Avaliação da Educação Superior (Org Denise Leite): Refere verbetes que tratam de concepções e conceitos de avaliação universitária, educacional e institucional, cultura de avaliação, programas e políticas de avaliação, paradigmas e modelos de avaliação. Reúne verbetes sobre formatos de avaliação e metodologias; referencia medidas, indicadores e instrumentos de uso freqüente em avaliação. Contém verbetes que tratam de concepções e conceitos de avaliação universitária, institucional e educacional, com o objetivo de contribuir com a rede RIES no esforço de oferecer ordenamento, estrutura lógica e sentidos para firmar o campo novo da Pedagogia Universitária. A avaliação constitui em si um 'campo jovem' cuja tradição se constrói sobre a inconseqüência prática de seus modelos, em geral importados, e a diversidade de concepções sócio-políticas de seus suportes teóricos e metodológicos;

Considerando a forte presença do Estado – estado avaliativo, na Educação Superior e na Pedagogia Universitária, o glossário ainda apresenta uma relação de legislações orientadoras da Educação Superior no Brasil. São arrolados Decretos, Portarias, Pareceres e Resoluções. Também constitui parte do glossário as referências bibliográficas dos verbetes contidos na obra e que podem orientar para outras leituras. O glossário finaliza com a relação das instituições de Educação Superior no Brasil, fornecidas pelo INEP/MEC. (CD)

O primeiro glossário de Pedagogia Universitária publicado dentro da obra Enciclopédia de Pedagogia Universitária, pela RIES/FAPERGS, em 2003, teve como ponto de partida metodológico modelos internacionais[1] aprimorados a partir de discussões com os

[1] ALTBACH, Philip. (ed.) International Higher Education: an encyclopedia. NY: Garland, 1991; ANDERSON, Lorin. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. UK: Cambridge, 1995; CHAMPY, P. ETEVE, C. (Dir) Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation. 2.ed. Paris: Nathan, 1998; CLARK, B and NEAVE, G. Encyclopedia of Higher Education. 4 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995; DUNKIN, M. (ed.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press, 1987; FERGUSON, Rebecca (ed.) World Education Encyclopedia: a survey of educational systems worldwide. Detroit: Gale Group, 2002; HUSEN, Torsten & POSTLEWAITE, T., NEVILLE, A. The International Encyclopedia of Education. 10 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995; KNOWLES, Asa (ed.) The International Encyclopedia of Higher Education. 13 vols. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977; SPAFFORD, C. PESCE, G. The Cyclopedia Education Dictionary. Albany: Delmar Publishers, 1998; TEICHLER, Ulrich. Higher Education. In: SMELSER, N., BALTES, P. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. V. 6, p. 6 700 – 6 705. Amsterdan/Paris/NY/Oxford/Shannon/Singapore/Tokyo: Elsevier, 2001.

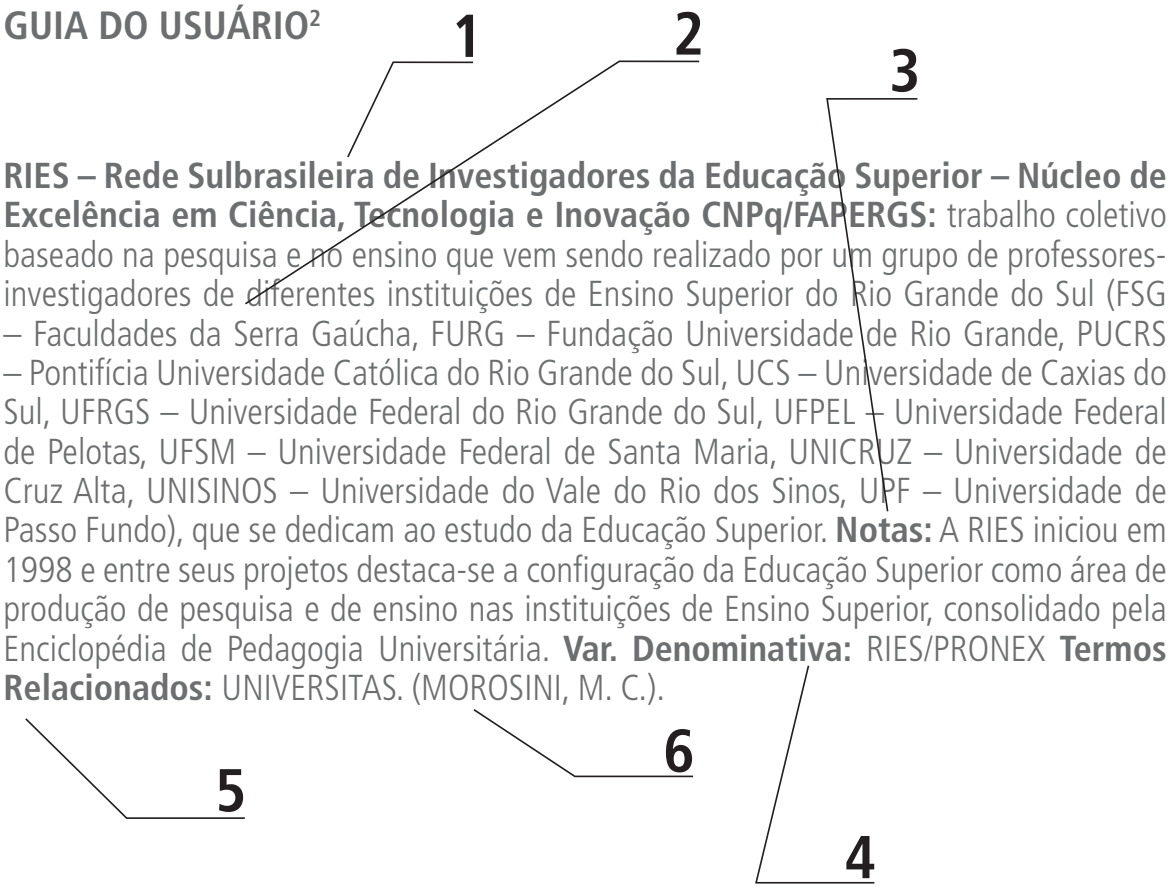
pesquisadores da RIES. Foi um processo de construção coletiva, constante e de livre criação. Os verbetes são de responsabilidade dos autores ou do grupo de autores que os construíram. Foram convidados outros professores conhecedores da Educação Superior para também elaborar verbetes. Num primeiro momento, foram levantados os principais verbetes referentes à Pedagogia Universitária a serem conceituados, paralelamente ao agrupamento destes verbetes em grandes tópicos, num movimento circular e de auto alimentação. A estrutura do glossário, portanto, atendia (e), em primeiro lugar, o critério dos grandes tópicos, sendo que o tema e seus desdobramentos são também critérios estruturadores internos de cada tópico. A ordem alfabética foi adotada somente quando não prejudicou a apresentação do tema. Cada grande tópico congregou os pesquisadores mais ligados à temática do tópico. Estes foram coordenados por um membro da RIES, com autonomia para organizar os verbetes de seu tópico e incluir outros pesquisadores para escrever verbetes. Frente ao predomínio do critério temático na organização dos verbetes as categorias têm quantidade de verbetes diferenciados. Por exemplo, a categoria Gestão da Educação Superior possui ao redor de 90 páginas, enquanto que a categoria estudante ao redor de 20 páginas, e assim por diante nas outras categorias. Pode-se levantar como possível razão desta aparente discrepância numérica de verbetes, a larga tradição na área da Educação Superior quanto a sua administração institucional, acirrada pelo processo de privatização da área. Por outro lado a categoria estudante da Educação Superior é uma temática nova, com pouca produção na área.

Uma primeira tentativa de conceituação dos verbetes foi realizada pelos professores que compõem a RIES segundo o maior grau de conhecimento de cada um em relação aos verbetes propostos. Após, os integrantes da rede sugeriram outros verbetes, excluíram alguns já propostos, enfim foram aprimorando o glossário. Neste processo, muito contribuiu as constantes discussões realizadas em reuniões, por e-mail, telefone, pessoalmente, etc., entre os pesquisadores. Poder-se-ia correr o risco de afirmar: foi um belíssimo exercício de construção coletiva e, ousando ir mais além, uma constatação da real existência de uma rede de pesquisadores de Educação Superior no RS, aberta e democrática. Neste glossário faz-se um esforço coletivo para busca de sentidos, sobre resultados de pesquisa local e conhecimentos universais, para afirmação do "campo jovem" ordenando os verbetes como uma relação pedagógica em movimento.

Nesta (re) edição do glossário, pelo amadurecimento da área de conhecimento e da forma de trabalho coletivo os verbetes foram revisados, ampliados em número e, muitas vêzes, em extensão. Uma categoria foi desmembrada em duas – Políticas de Educação Superior e Gestão da Educação Superior; foram juntadas duas categorias – Formação Docente e Profissão/Trabalho docente, dando origem à categoria Professor da Educação Superior e incluída uma nova categoria – Estudante da Educação Superior. Frente à magnitude

do numero de verbetes muitas vezes um verbete poderia estar alocado em mais de uma categoria. Neste caso optou-se por sua alocação na categoria do foco principal do verbete. Uma inovação nesta reedição do glossário são algumas regras para facilitar o entendimento do verbete e que estão especificadas no Guia do Usuário, a seguir.

GUIA DO USUÁRIO[2]



RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/FAPERGS: trabalho coletivo baseado na pesquisa e no ensino que vem sendo realizado por um grupo de professores-investigadores de diferentes instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (FSG – Faculdades da Serra Gaúcha, FURG – Fundação Universidade de Rio Grande, PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, UCS – Universidade de Caxias do Sul, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFPEL – Universidade Federal de Pelotas, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta, UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UPF – Universidade de Passo Fundo), que se dedicam ao estudo da Educação Superior. **Notas:** A RIES iniciou em 1998 e entre seus projetos destaca-se a configuração da Educação Superior como área de produção de pesquisa e de ensino nas instituições de Ensino Superior, consolidado pela Enciclopédia de Pedagogia Universitária. **Var. Denominativa:** RIES/PRONEX **Termos Relacionados:** UNIVERSITAS. (MOROSINI, M. C.).

1. **Entrada:** título do verbete
2. **Conceito**
3. **Notas:** informações complementares
4. **Variante Denominativa:** outras denominações atribuídas ao verbete
5. **Termos Relacionados:** outros termos relacionados ao verbete
6. **Fonte do verbete:** autor ou organizador do verbete

[2] As orientações foram baseadas em: KRIEGER, M. G. et alli. **Glossário Multilíngüe:** Direito Ambiental Internacional. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2004.

APRESENTAÇÃO

Dilvo Ristoff

APRESENTAÇÃO

O Glossário que a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem hoje o prazer de disponibilizar aos professores, estudantes, gestores, dirigentes, pesquisadores e estudiosos da educação superior é um marco do esforço coletivo do qual participaram dezenas de acadêmicos brasileiros, oriundos das mais diferentes regiões do país. Coordenado pela Professora Marília Morosini (PUCRS), o trabalho foi concebido e produzido por integrantes da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries), ampliando e consolidando empreendimento anterior materializado na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada em 2003 pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs) e pela Ries.

Trata-se de uma obra que abrange virtualmente todas as grandes questões da Educação Superior – a sua história no Brasil e no mundo, os seus agentes, professores, alunos e servidores técnico-administrativos, os seus propósitos distintos, os seus modelos organizacionais, os seus contextos históricos, os seus financiadores, as grandes tendências e conflitos que experimenta (privatização, internacionalização, democratização), as pedagogias que a orientam, as redes nacionais e internacionais que a articulam, os processos avaliativos e regulatórios que mobiliza. O Glossário está organizado em doze capítulos, revelando toda a complexidade de referências, informações, instituições, ações, conhecimentos e conceitos mobilizados pelas comunidades interpretativas dedicadas ao estudo da educação superior.

Os dois primeiros capítulos, precedidos por um longo prefácio explicativo das possibilidades de uso da obra, ocupam-se com a definição de verbetes gerais relativos à pedagogia e ao estado de conhecimento, à teoria e à história da educação superior. Nestes capítulos temos verbetes que esclarecem os significados da Pedagogia Ativista, das Teorias do Capital Cultural, das Teorias Pós-modernas e sua presença nos campi e nas disciplinas, a Economia, a Tecnologia e a Filosofia da Educação, a Universidade Medieval, a Universidade de Bolonha, a Universidade Humboldtiana, incluindo também alguns nomes ilustres que fazem parte desta longa história – Johan Heinrich Pestalozzi, Ernani Fiori, Paulo Freire e Anísio Teixeira.
O capítulo 3, organizado por Marília Morosini, discute, através de seus inúmeros verbetes, os conceitos basilares da Internacionalização da Educação Superior – uma das tendências mais marcantes e, para muitos, preocupantes do mundo contemporâneo. Aqui estão definidos termos que fazem parte do nosso dia-a-dia – termos como globalização, internacionalização, transnacionalização, multinacionalização, mcdonaldização,

isomorfismo e alomorfismo organizacional, currículos internacionalizados, migração acadêmica, capitalismo acadêmico e, não poderiam faltar, acordos internacionais como GATTS, OMC, TRIPS, etc. e agentes internacionais importantes como Banco Mundial, UNESCO, IESALC, OCDE, MERCOSUL, etc. e redes de agências acreditadoras recentes como a RIACES, a agência Ibero-Americana de Acreditação e Qualidade da Educação Superior.

O capítulo 4, organizado pelas Professoras M.E. Dal Pai Franco e Mariluce Bittar, define alguns dos conceitos basilares das políticas de Educação Superior brasileira – os planos, projetos e programas educacionais do País e de instituições que aqui fizeram história. Neste capítulo encontramos verbetes que discutem a Política Nacional de Educação Ambiental, o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), o Plano Nacional de Educação (PNE), os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre muitos outros.

O capítulo 5, organizado pela Professora Maria Estela Dal Pai Franco, define os conceitos basilares referentes à gestão da Educação Superior e aos modelos institucionais diversos. Neste capítulo o leitor é apresentado a modelos de gestão os mais variados (gestão propositiva, gestão tradicional, gestão democrática) e é encaminhado a uma discussão mais aprofundada dos modelos humboldtiano, napoleônico, empresarial e lucrativo. Também são apresentados os diferentes formatos que assumem as instituições de Educação Superior nos dias de hoje – universidades de pesquisa, colleges, universidade aberta, universidade comunitária, universidade corporativa, universidade multicampi, universidade regional, universidade virtual. O capítulo identifica e define ainda o grande conjunto de entidades responsáveis pela gestão da educação superior, como os fóruns de pró-reitores, sindicatos de docentes e técnicos, e as inúmeras associações e conselhos de reitores das IES de diferentes categorias administrativas e formas de organização acadêmica.

O capítulo 6, organizado pelas professoras M. Cunha e S. Isaia, ocupa-se com diferentes tipos de professores do Ensino Superior – o reflexivo, o marcante, o gerativo, o aprendente, o empreendedor, o articulador pedagógico. Ocupa-se também com a sua formação, com os saberes e experiências que lhe são pertinentes, com a produção pedagógica que

dele se espera, com os imaginários que o movem, a autonomia intelectual, a liberdade acadêmica, a carreira docente, a identidade profissional, o mal-estar, a solidão pedagógica, os atributos da docência, a formação docente e as redes de conhecimento e o papel da pesquisa, o regime de trabalho, a profissão de professor, etc. Trata-se de uma profunda reflexão sobre o papel de mediação pedagógica e sobre o conjunto das atividades que definem o docente da educação superior.

D. Enricone organizou o capítulo 7, sobre o estudante da educação superior, definindo tipos (o estudante especial, com necessidades especiais, com deficiência mental, com deficiência auditiva, com deficiência visual, com deficiência física) e suas formas específicas de apreensão dos conteúdos, competências e conceitos. Enricone discute, igualmente, o papel dos estudantes vis-à-vis a legislação, apresentando definições que vão desde o estudante regularmente matriculado ao irregular, o especial, o jubilado, o com matrícula trancada, o evadido, o egresso, o transferido, o transferido ex-officio, o laureado, o militar, o doente, a gestante, o atleta, e o cotista. O capítulo dedica ainda, entre muitos outros, diversos verbetes aos estilos, transtornos e dificuldades de aprendizagem, às estratégias utilizadas para superá-los e aos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Fernandes e Grillo, no capítulo 8, debruçam-se sobre os conceitos basilares relativos ao currículo e à prática pedagógica universitária. Os autores discutem questões que vão desde multiculturalismo, estudos culturais, relação teoria-prática, interdisciplinaridade, inovação pedagógica, protagonismo ou participação dos sujeitos no processo de formação, até rupturas paradigmáticas, territorialidade, memória educativa, metodologias de ensino, didática utilizada no processo ensino-aprendizagem, ensinagem, oficinas pedagógicas e ambientes virtuais de estudo. O capítulo oferece ao leitor um passeio pelo mundo das questões mais marcantes que ocupam o dia-a-dia do professor em sala de aula e fora dela.

Denise Leite, no capítulo 9, discute a avaliação universitária, os seus modelos, conceitos, princípios, funções, etapas, agentes, sistemas e programas em diversas partes do mundo e no Brasil. Os verbetes definem desde os Modelos de Stufflebeam, Scriven e Stake até a avaliação por comissões de especialistas, a Avaliação das Condições de Oferta da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Avaliação das Condições de Ensino, do Inep/MEC, a avaliação no contexto do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e seus diversos momentos, espaços e instrumentos de avaliação. Através do capítulo é possível recuperar a maior parte da história da avaliação superior brasileira, desde a avaliação da pós-graduação,

iniciada pela Capes em 1976, passando pelo Paru (1983), Geres (1985), Paiub (1993), Exame Nacional de Cursos (1996), e chegando ao modelo atualmente em implantação, o Sinaes (2003).

O capítulo 10, organizado por Franco, Krahe e Giesta, lista as leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções que orientam e regulam a Educação Superior brasileira, constituindo-se num valioso guia para os estudiosos do tema.

Por fim, mas não de menor importância, acompanha o Glossário, em CD, a lista de todas as instituições de Educação Superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores, Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia). A amplitude de temas em discussão e a profundidade com que foram abordados pelos diversos autores tornam este Glossário uma obra de referência imprescindível para todos os que seriamente estudam a educação superior.

Brasília-DF, 2006
Dilvo Ristoff
Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior/Inep/MEC

VERBETES GERAIS

1. VERBETES GERAIS

RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/ FAPERGS/PRONEX: trabalho coletivo que vem sendo realizado por um grupo de professores-investigadores de diferentes instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul (FSG – Faculdades da Serra Gaúcha, FURG – Fundação Universidade de Rio Grande, PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, UCS – Universidade de Caxias do Sul, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFPEL – Universidade Federal de Pelotas, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta, UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UPF – Universidade de Passo Fundo), que se dedicam ao estudo da Educação Superior. **Notas:** A RIES iniciou em 1998 e entre seus projetos, ora em desenvolvimento, destaca-se a configuração da Educação Superior como área de produção de pesquisa e de ensino nas instituições de Ensino Superior do Estado, consolidada pela Enciclopédia de Pedagogia Universitária. (MOROSINI, M. C.)

Pedagogia Universitária: surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. **Notas:** No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos. Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas pós-avaliação. Quatro pontos parecem responder aos desafios político-pedagógicos da revitalização e da avaliação: o *docente como intelectual público*, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o *conhecimento socia*l, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre *conhecimento "vivo" e conhecimento "morto*," resgatando o humano da relação educativa; a *inovação pedagógica***,** uma

ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou, uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a *avaliação institucional***,** um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a "*qualidade da diferença e a diferença desta qualidade*" para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento. As *novas tecnologias da comunicação e da informação*, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a constituição de *teias de conhecimento*, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não-presenciais, visíveis e não-visíveis (em termos bersteinianos). *Redes e teias de conhecimentos* que trazem o universal para o singular da sala de aula e levam as expressões de subjetividades individuais ao universo global das coletividades, ampliando as densidades emancipatórias de processos de interação humana. Partindo da idéia de que não existe uma didática que permita homogeneizar o ensino, dito superior, propomo-nos, como pesquisadoras da área, colocar nossas inquietações e reflexões sobre uma Pedagogia Universitária inovadora que responda ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais no espaço de uma instituição contraditória como é a universidade, submetida a processos constantes de avaliação. Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos, na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimento? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política? (LEITE, D.)

Pedagogia Universitária Integradora: perspectiva da pedagogia universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide da docência. Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão. Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias. (MOROSINI, M. C.).

Educação Superior: conceito que se difundiu na segunda metade do século XX, congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem. Exige a conclusão da educação primária e secundária ou fundamental e média

(10 a 14 anos de escola), variando de acordo com o sistema nacional de educação. **Notas:** O termo "superior" sugere uma qualidade específica, indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico. Educação Superior também abarca, na sua conceituação, uma outra função: ensino e pesquisa, isto é, criação e preservação do conhecimento sistemático (TEICHLER, 2001); é uma subárea do conhecimento da Educação que é, por sua vez, uma subdivisão das Ciências Humanas e estuda a produção de conhecimento advinda do ensino e da pesquisa; é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em instituições de Educação Superior (IES) e tem por finalidade, conforme estabelece o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade; 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. (MOROSINI, M. C.).

Estado de Conhecimento sobre Educação Superior: seleção, organização, descrição e, muitas vezes, análise da produção científica da área de conhecimento – Educação Superior. **Notas:** São considerados estados de conhecimento ou fontes de estado de conhecimento: enciclopédias, glossários, livros, coletâneas, periódicos, teses e dissertações, impressos e/ou em sites web. É considerada uma metateoria e exige de seus autores um conhecimento teórico prévio da área em questão. A tendência a escrever estados de conhecimento, terminologia utilizada para as áreas humanas e sociais, ao invés de estados da arte, das áreas das engenharias

e biológicas, vem marcando este século, no Brasil. Podem ser citadas como mais importantes estados de conhecimento na área da educação superior: ALTBACH, Philip. (ed.) *International Higher Education: an encyclopedia*. NY: Garland, 1991; ANDERSON, Lorin. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. UK: Cambridge, 1995; CHAMPY, P. ETEVE, C. (Dir) *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*. 2.ed. Paris: Nathan, 1998; CLARK, B and NEAVE, G. *Encyclopedia of Higher Education*. 4 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995; DUNKIN, M. (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1987; FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs). *Dicionário de Educadores no Brasil:* da colônia aos dias atuais. 2 ed. Brasília: Editora UFRJ/COMPED/INEP, 2002; FERGUSON, Rebecca (ed.) *World Education Encyclopedia*: a survey of educational systems worldwide. Detroit: Gale Group, 2002; HUSEN, Torsten & POSTLEWAITE, T., NEVILLE, A *The International Encyclopedia of Education.* 10 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995; KNOWLES, Asa (ed.) *The International Encyclopedia of Higher Education*. 13 vols. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977; MOROSINI, M. C. (Org) *Estado de Conhecimento sobre Educação Superior no Brasil.* Brasília: INEP/ANPED, 2001; MOROSINI, M. C. (Org) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2003; SPAFFORD, C. PESCE, G. *The Cyclopedia Education Dictionary*. Albany: Delmar Publishers, 1998; TEICHLER, Ulrich. Higher Education. In: SMELSER, N., BALTES, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. V. 6, p. 6 700 – 6 705. Amsterdan/ Paris/NY/Oxford/Shannon/Singapore/Tokyo: Elsevier, 2001. SMART, J. *Higher Education: handbook of theory and research.* V.XX. USA: AIR/ ASHE, 2005. Uma tendência que vem se consolidando é a socialização dos estados de conhecimento em sítios web. Podemos citar, neste caso, Wikipedia – enciclopédia on-line, gratuita, com mais de 3 milhões de artigos em dez línguas – entre as quais o português – com explicações sobre assuntos em todas as áreas do conhecimento. Criada em 2001 pelo norte-americano Jimmy Wales (sede em St. Petersburg, na Flórida), a Wikipedia é uma espécie de linux do conhecimento, em que qualquer um pode editar os itens existentes ou incluir novos. A revista *Nature* comparou com a tradicional *Enciclopédia Britânica*, publicada desde o século XVIII, e afirma que a análise indicou erros nas duas publicações, mas em quantidades bastante próximas. Disponível em: www.fapesp.org. Acesso em 23 de dezembro de 2005.

TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. (Org.)

2. TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. (Org.)

2.1. Teoria da Educação Superior

Teorias Modernas sobre a Universidade: teorias que tomaram forma no final do século XIX e consolidaram-se no século XX (DELANTY, 2001). **Notas:** Consideram a universidade como a instituição que mais representou o projeto de modernidade. A universidade congrega tanto a idéia de instituição do conhecimento como também é a principal responsável pela formação da estrutura epistêmica do Estado nacional moderno. O *ethos* da universidade moderna é o conhecimento, que tem uma função consagrada na sociedade e ao mesmo tempo uma autonomia da sociedade. (MOROSINI, M. C.).

Pedagogia Ativista: teorias que concebem a escola como a instituição-chave da sociedade democrática e se nutrem de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas, baseadas no primado do "fazer", quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 513). **Notas:** Foi a grande voz da pedagogia novecentista, pelo menos até 1950, e alimentou toda uma série de posições que deixaram sua marca na escola contemporânea e na pedagogia atual. (MOROSINI, M. C.).

Ciências da Educação: movimento pedagógico da segunda metade do século XX que representa uma transformação nesta área, via redefinição de sua identidade, renovação de seus limites e deslocamento de seu eixo epistemológico. **Notas:** É um saber plural, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução. Representa os saberes especializados e autonomamente estabelecidos que são necessários ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos "[...] o saber pedagógico se pluralizou, articulou-se no seu próprio interior dando vida a uma série de competências setoriais que dissolveram a figura do pedagogo (como especialista da educação e dos seus problemas em geral), a qual foi transcrita para a do técnico, mas que, ao mesmo tempo, tornaram tematizáveis e resolúveis problemas constantemente abertos na educação." (CAMBI, 1999, p.157). (MOROSINI, M. C.).

Teorias do Capital Cultural: teorias que consideram a universidade o principal órgão do Estado e o professorado a nobreza do Estado, constituindo-se nos atores cruciais no campo do poder acadêmico e guardiães do capital simbólico da nação. **Notas:** O modelo de Educação Superior trata de um tipo de conhecimento reprodutivista que é assegurado pelo Estado nacional e isolado de imperativos econômicos imediatos. (DELANTY,

2001). São as teorias que têm como um dos seus representantes, Pierre Bourdieu. (MOROSINI, M. C.).

Educação Social: proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. **Notas:** Entre as características da Educação Social (QUINTANA CABAÑAS, 1988; 1994) estão: 1. formar a pessoa como um ser social, isto quer dizer, conscientizá-la e prepará-la para viver em uma sociedade na qual tenha o seu espaço garantido e possa se desempenhar com todas as possibilidades que lhe sejam inerentes como ser vivo e interligado a outros; 2. formar a pessoa desde uma determinada ideologia de educação política e nacionalista, algo que já tem sido feito durante muito tempo em regimes considerados de exceção e que, muitas vezes, cortaram a liberdade da pessoa pelo interesse de um grupo ou partido. Isto não é inusitado, já que acontece com farta freqüência no desenvolvimento de algumas sociedades, mesmo as mais favorecidas; 3. formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade. A própria sociedade se torna extremamente consciente das suas possibilidades e consistência futura. A sociedade, portanto, é elemento educador por excelência, que ajuda a desenvolver o ser humano de uma forma mais completa e totalizadora; 4. formar a pessoa desde uma ótica de assistência social. Isso já tem sido feito e é chamado assistencialismo, isto quer dizer que precisamos ajudar os outros de maneira imediata, na tentativa de que possam resolver seus problemas mais emergentes e conflitivos. A Educação Social pode ter como característica formar a pessoa desde uma pedagogia sociológica, com a finalidade de inseri-la na estrutura e valores da sociedade e tem como uma de suas preocupações ajudar a pessoa desde uma perspectiva do trabalho social. Nesse sentido, educadores, trabalhadores sociais e sociólogos estariam preocupados em resolver com os seus trabalhos a problemática das pessoas que vivenciam a marginalidade e a exclusão. (MOSQUERA J. J. M., STOBAUS, C.).

Teorias da Condição Construtivista da Universidade: teorias produzidas a partir dos anos 80 que adotaram a perspectiva de estudos culturais na análise da universidade. **Notas:** São objetos de estudo dessas teorias: questões de mercado, de valores, do surgimento de uma nova cultura da administração tecnocorporativa, capitalismo acadêmico e conflitos sobre a identidade. Delanty (2001) destaca que também são discutidas questões como a penetração do domínio privado no domínio público da universidade e questões de conflito de gênero, raça, etnicidade e religião. Concebem a universidade como o adequado receptáculo para a articulação dos novos tipos de identidade cultural e política e como incubadora de novas identidades, tais como: a cultura do conflito dirigida ao currículo,

à ação afirmativa e ao politicamente correto; o crescimento dos estudos culturais como uma nova disciplina, e questões ligadas à reflexividade e ao cosmopolitismo. Nessa perspectiva, o papel da universidade pode ser concebido em termos de interconectividade de diferentes modos de conhecimento, mas mais importante é a corporificação dos processos cognitivos pelo conjunto de atores sociais que produzem modelos culturais e o conhecimento. (MOROSINI, M. C.).

Teorias Pós-modernas sobre a Universidade: teorias que partem do princípio de que o conhecimento na pós-modernidade é autônomo da ordem social. Não é mais metafísico, abstrato e emancipatório como na modernidade. **Notas**: A sociedade de hoje transformou-se: vivemos numa sociedade da informação onde o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como *comodities*. A essência da universidade moderna era a construção da narrativa totalizante. Logo a universidade, uma instituição da modernidade, é amplamente irrelevante para as demandas políticas e culturais da condição pós-moderna. Afirmam a impossibilidade do ideal neo-humanista de universidade. O ensino é rejeitado como uma metanarrativa e a pesquisa deve ser revista na forma de uma pluralidade de pequenas narrativas. Reconhecem o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções e a existência, hoje, de uma diversidade de modelos de universidades e tipos de conhecimento. A universidade pós-moderna (DELANTY, G., 2001) contesta o conhecimento global e reconhece a emergência de conhecimentos locais. Existem muitos tipos de conhecimento e um crescente ceticismo sobre a afirmação de universalismo construído sobre valores da racionalidade cognitiva. A obra mais importante dessa fase, *"A universidade em ruínas"* de Readings (1996), postula que a universidade contemporânea é mais pós-histórica do que pós-moderna, sendo sua marca a desreferencialização. (MOROSINI, M. C.).

Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento afins

Administração da Educação: é uma área do conhecimento que busca orientar a administração de escolas, universidades e instituições educacionais de forma geral. Ela é específica na medida em que a administração se realiza numa instituição concreta definida por uma série de especificações, nível e tipo de ensino – pública ou privada, urbana ou rural, de área periférica ou central. O número de interfaces com outras áreas e dimensões torna a administração da educação uma área de conhecimento marcada pela complexidade e integração multidiscplinar. (CASTRO e WERLE, 2004, p.1059). A administração da educação, na medida em que se realiza em contexto social marcado pela mudança e pela tecnologia, tende a se modificar e refletir essa realidade. **Notas:** Segundo Wittmann e Franco (1998, p. 23) "A administração da educação

é um conceito amplo, que abarca as políticas, o planejamento, a gestão e avaliação da educação." Castro e Werle (2004, p. 1059), analisando a produção acadêmica na área de Administração da Educação, concluem: "Este estudo sugere que a Administração da Educação é uma área de conhecimento que tem uma abrangência bastante ampla na medida em que os diferentes tipos de ensino e de instituições precisam ser administrados. Assim, ela consegue ser ao mesmo tempo específica e geral. Talvez se assemelhe ao status epistemológico da educação como um todo que se nutre do conhecimento de várias disciplinas, tais como psicologia, neurologia, sociologia, economia, etc., todas contribuindo para a compreensão do fenômeno educacional. O status epistemológico da educação seria, ao mesmo tempo, sua riqueza e sua fragilidade (CASTRO, 1994)." A Divisão A da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), refletindo o pensamento crítico e teórico da área, modificou seu nome para Administração, Organização e Liderança, incorporando o conceito de organização complexa e de liderança na administração da educação. (CASTRO, M.)

Economia da Educação: Economia da Educação se institui como área de conhecimento, no mundo anglo-saxão e nos anos 60, especialmente a partir da obra de Mark Blaug (1975). As estreitas e positivas relações entre economia e educação fortalecem a teoria do 'capital humano' como fator de produção que dinamiza os demais (recursos naturais e capital) no aumento do crescimento econômico. Fundada na escolha racional do indivíduo nos investimentos que faz para si mesmo, em educação e sob diversas formas, tanto no presente como no futuro. Os retornos sociais dessa escolha se revelariam pelos retornos individuais medidos por correlações com aumento de produtividade da mão-de-obra e por taxas de crescimento de uma comunidade, região, país. Críticas se concentram nos aspectos reducionistas dessa abordagem pelo seu caráter reducionista da Educação como fator econômico e por ser aferida por indicadores somente quantitativos. (FISCHER, N. B.)

Filosofia da Educação: é um saber crítico e reflexivo sobre o sentido da educação, que discute e problematiza as questões relativas à formação humana. Nessa perspectiva, busca investigar os modos como determinados questionamentos ontológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos atuam sobre o agir educativo. **Notas**: Os problemas abordados pela filosofia da educação são datados e situados historicamente e respondem pelo tipo de racionalidade que orienta o agir educacional. Na medida em que a filosofia problematiza as origens, as justificações e os limites do saber e o sentido da ação humana, ela torna consciente, para os envolvidos no processo educativo, a racionalidade que determina suas ações. Assim, não é a filosofia que

estabelece os fins ou o sentido ético da educação, mas ela problematiza essas questões. No começo do pensamento ocidental, as questões de educação eram tratadas pelos sistemas filosóficos, pois eles sempre continham uma preocupação pedagógica e formativa. É o que vemos nos grandes clássicos como Platão, Rousseau e Kant. Posteriormente, com a crise da metafísica, a filosofia não tematiza necessariamente a educação e os problemas da formação humana e isso se torna objeto de investigação da filosofia da educação. Por isso, seu papel não é criar um saber deduzido de uma determinada filosofia, mas, em diálogo com outras áreas do conhecimento, problematizar o saber que convém à educação, em determinado contexto. Mesmo reconhecendo que a filosofia da educação não é uma mera dedução de sistemas filosóficos, essa disciplina compreende o diálogo vivo com aqueles pensadores que constituíram a tradição educativa do ocidente, justamente porque eles ainda têm uma verdade a nos dizer. Assim, fazem parte dos estudos tanto os autores antigos como contemporâneos: poetas trágicos, Platão, Aristóteles, Montaigne, Rousseau, Kant, Herbart, Pestalozzi, Nietzsche, Dewey, Adorno, Horkheimer, Quine, Wittgenstein, Rorty, Habermas, Derrida, Deleuze, entre outros. Nos últimos anos, ampliou-se o espaço da filosofia da educação com a criação do GT de Filosofia da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o incremento de pesquisas em Programas de Pós-Graduação e publicações de livros e revistas especializadas que revitalizam abordagens clássicas, lançando novas luzes sobre temas antigos, e discutem temáticas emergentes após a crise da metafísica, tais como diferença, pluralidade, contingência, perda de sentido, entre outros. (HERMANN, N.)

História da Educação: remete à memória cultural, às questões de cultura escolar e das práticas educativas que são engendradas no cotidiano de cada sociedade, pelo Estado, pelas instituições não oficiais, grupos de interesse não escolares, professores, estudantes e outros atores sociais. Como disciplina e campo de investigação, ampliam o nosso universo como sujeitos históricos, professores e futuros docentes, pois contribui, no conjunto das experiências curriculares, à formação integral por uma tríplice via – pela cultura das línguas, pela cultura científica e pela cultura histórica – como sinaliza Durkheim (1995, p.325). Como disciplina, surge no final do século XIX, período que corresponde à consolidação dos sistemas educativos nacionais. Integra as chamadas *ciências da educação* – filosofia, psicologia, sociologia, biologia -, e com elas mantém um intenso diálogo para a compreensão do ser humano em sua interação com os demais e com a natureza. **Notas:** A partir de 1960, com o fenômeno da "explosão escolar", isto é, de expansão mundial da educação, há um renascimento das ciências da educação e, concomitantemente, da

história da educação (Nóvoa, 1998, p.144-145). O campo de pesquisa em História da Educação é multifacetado e pluridisciplinar. Abarca vários temas e objetos de pesquisa: a história do ensino, a história do livro e da leitura, a história dos manuais didáticos, a história da criança, a história da educação das mulheres, a história da adolescência ou dos jovens, a história dos impressos de educação e de ensino, a história das instituições de ensino, a história das idéias pedagógicas, a história dos sistemas escolares, a história das disciplinas escolares, a história da universidade, a história das práticas educativas não-escolares, a história do currículo, dentre muitos outros (Stephanou & Bastos, 2005, p.427). Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente os espaços de produção em história da educação no Brasil. Criaram-se grupos de pesquisa e associações de pesquisadores, regionais ou estaduais (exemplo é a Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação, desde 1995), e nacional (GT História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação/ANPEd; Sociedade Brasileira de História da Educação, desde 1999). Foram realizados inúmeros congressos – nacionais e internacionais -; aumentou a participação de pesquisadores brasileiros nos encontros anuais da International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Publicam-se periódicos especializados na área, como por exemplo, a Revista História da Educação (pela ASPHE, desde 1996), a Revista Brasileira de História da Educação (pela SBHE, desde 2001), os Cadernos de História da Educação (pela UFUb – Uberlândia, desde 2002), a Revista Eletrônica da HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, desde 2000). Também há um aumento significativo de publicação de livros e coletâneas. Os programas de pós-graduação no Brasil, os estágios de formação e de pesquisa no exterior têm sido espaços privilegiados de construção e de ampliação das pesquisas em História da Educação. (BASTOS, M. H. C)

Neuropsicologia: disciplina científica de importante ajuda para o estudo, diagnóstico e reabilitação das complexas funções cerebrais superiores. **Notas:** "[...] teoria compreensiva da organização funcional dos complexos sistemas cerebrais implicados na regulação da atividade psicológica humana" (LURIA, 1972, *apud* CHRISTENSEN, p. 13-14). "Ramo novo da Ciência, cujo objetivo específico e peculiar é a investigação do papel de sistemas cerebrais individuais em formas complexas da atividade cerebral" (LURIA, 1981, p. 4). Integração das idéias da Neuropsicologia propostas por Luria e Vygotsky com a Pedagogia; aprofundamento no estudo de percepção, movimento e ação, atenção, memória, fala e pensamento e suas implicações nos processos de aprendizagem e de ensino; disciplina estreitamente ligada a profissionais das áreas de educação e de saúde que trabalham com normalidade e defasagem/distúrbios de aprendizagem. (STOBÄUS, 1983, revisto em 2006).

Psicologia da Educação: "[...] uma das ciências principais do processo educacional, ajuda o professor a compreender o desenvolvimento dos seus alunos, os limites e a capacidade dos mesmos e o complexo processo de ensinar e aprender. **Notas:** [...] contém os campos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e diferenças individuais, grupo e orientação. [...] é uma forma peculiar de encarar a ciência psicológica, destinada à análise da realidade dentro do ensino". Mosquera (1975, p. 5). [...] uma ponte entre o conhecimento produzido pela investigação psicológica fundamental e as tentativas de melhoria da prática educativa e de elaboração de explicações ajustadas e úteis a esta mesma prática (p. 47); [...] estuda os processos educativos com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de modelos e programas de intervenção dirigidos para atuar sobre eles, e dar lugar a uma prática educativa coerente com as propostas formuladas" (COLL, 1990, *apud* JESUS, 2004, p. 49). (STOBAUS, C.).

Psicopedagogia: é o estudo da aprendizagem humana normal e patológica no desenvolvimento da pessoa, buscando reintegrá-la ao processo de conhecimento; estudo dos padrões evolutivos da criança, do adolescente e do adulto, das influências psicossociais e escolares nas diversas modalidades de aprendizagem; estudo da construção do conhecimento, em nível individual e grupal, da melhoria das práticas escolares e dos vínculos com a aprendizagem em âmbito escolar. **Notas:** Ocupa-se de todo o contexto de aprendizagem, seja nas áreas clínica, preventiva e assistencial, atuando nos fatores envolvidos nos problemas de aprendizagem. "A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os". (SCOZ, 1992, p.2). *Psicopedagogia Clínica*: avalia e trata os processos de construção do conhecimento do sujeito com problemas de aprendizagem, através de diagnóstico e intervenção terapêutica das causas que interferem ou impedem as aprendizagens escolares. Identifica, analisa e elabora uma metodologia de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Está relacionada com a área da saúde, no sentido de reconhecer e atender as alterações de aprendizagem sistemática e assistemática, de natureza patológica. *Investiga o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades* (BOSSA, 2000, p. 67); *Psicopedagogia Institucional:* investiga, reflete e desenvolve projetos educacionais em instituições e focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo, em âmbito institucional, familiar e comunitário. Redimensiona o processo de aquisição e incorporação do conhecimento em espaços educativos. *Possibilita assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em espaços institucionais*. (BOSSA, 2000, p.73);

Psicopedagogia Preventiva: trata de um determinado problema, de uma situação, numa perspectiva institucional relacionada aos processos de aprendizagem de forma abrangente e profunda. Orienta os processos que favorecem a apropriação do conhecimento nas áreas da saúde e da educação. *Detecta possíveis perturbações no processo de aprendizagem; promove orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos*". (BOSSA, 2000, p. 30); *Psicopedagogia Terapêutica*: procura reconhecer as alterações da aprendizagem, utilizando-se de diagnóstico para identificação dos múltiplos fatores que geram problemas na aprendizagem escolar. Busca compreender como o sujeito aprende, utilizando-se de testes para conhecer o paciente e a sua problemática em relação à aprendizagem. Analisa e trata os processos de aprendizagem de cada paciente nos níveis corporal, intelectual e afetivo a partir de contextos escolares e socioculturais. Propõe plano de atendimento terapêutico a partir dos referenciais psicopedagógicos e das características de desenvolvimento de cada sujeito. *Busca antes, e acima de tudo, reconhecer a singularidade do sujeito, a sua forma única e intransferível de aproximar-se e recriar o conhecimento* (PARENTE, 2000, p. 30). (RAMOS, MB).

Psicologia Cognitiva: ciência interdisciplinar que abrange a psicologia cognitiva, a psicologia, a filosofia, a antropologia, a lingüística e a inteligência artificial como meio para entender como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação. (STERNBERG, 2000). **Notas:** Busca oferecer explicações sobre o tipo de processos mentais que acompanham as atividades humanas complexas, tendo por base as dimensões biológicas, psicológicas e socioculturais do pensamento humano. (ISAIA, 2005).

Sociologia da Educação: campo de conhecimento que se vale da Sociologia como instrumento de conhecimento, análise e interpretação das relações entre educação e sociedade. **Notas:** Nesse sentido, se vale dos clássicos da sociologia – Marx, Durkheim e Weber – para entender os processos educativos que envolvem sujeitos sociais. Em Marx (1818-1883) o foco da análise é o homem na sociedade capitalista. Ele não escreveu especificamente sobre educação. Assim, nos seus escritos, não há algo que se possa designar como 'sociologia da educação'. A partir das idéias de Marx pode-se inferir que: a) as instituições de ensino não podem ser vistas como centros irradiadores da transformação revolucionária da sociedade como um todo; b) a educação, a formação de quadros é um campo onde se pode inculcar hábitos conservadores, mas onde também se pode estimular o inconformismo e a inquietação, fortalecendo a criticidade. Durkheim (1858-1917) é considerado um dos fundadores da sociologia. Teve como principal foco a indagação acerca de quais seriam

os objetos de estudo e as bases da explicação sociológica. Durkheim definiu a educação como fato social, portanto, assim como todos os demais fatos sociais, ela é exterior e coercitiva. Ou seja, se impõe sobre o indivíduo. Dentre as funções da educação está a de fazer com que os indivíduos internalizem o conjunto de regras, normas e valores que garantam a coesão social. O pensador defendia que a educação deve ser diferenciada, que deve haver um tipo de educação para os "homens de ação" e outra para os "homens de pensamento". Weber (1864-1920) faz uma análise social da escola-poder e sua legitimação na ordem social deriva uma sociologia da educação. Através dos sistemas escolares – e das práticas sociais no interior desses sistemas – se desenvolve um processo peculiar de imposição de caracteres dos grupos sociais e do poder estabelecido e que, a partir de sua obra, é possível demonstrar como, por meio de processos de inculcação e legitimação de determinados tipos de conduta e de certos bens culturais, se estabelece o processo de manutenção e reprodução de modelos reinantes na estrutura social. No final dos anos 70 surge a chamada "Nova Sociologia da Educação", que por influência do Instituto de Educação de Londres incrementou os estudos microssociológicos (aspectos internos) da escola e da sala de aula, através de abordagens variadas. A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas, orientou-se no sentido de avaliar como a educação – especialmente a educação escolar – produz e reproduz as desigualdades sociais. Na contemporaneidade, a maioria dos programas de sociologia da educação dos cursos de formação de professores em nosso país se pauta pela perspectiva de, a partir de diferentes teorias sociológicas, entender a realidade socioeducacional no que tange à compreensão: a) da função social da Escola na sociedade contemporânea; b) das transformações da sociedade capitalista e dos fenômenos da inclusão e da exclusão social e educacional; c) das práticas pedagógicas enquanto ratificadoras e/ou transformadoras dos contextos cultural, social, político, econômico; d) das transformações pelas quais passa a sociedade atual e das implicações dessas transformações no processo educativo; e) do significado sociológico da expansão da escolaridade na formação social; f) das relações entre Escola e Estado; g) da educação como processo de socialização e construção de identidades; h) das relações entre estrutura social – classe social, etnia, raça e gênero – e o contexto educativo; i) da educação em espaços "não escolares"; da educação dos/nos movimentos sociais; j) das experiências contra-hegemônicas em educação no contexto atual de globalização e neoliberalismo. Os programas contemplam, ainda, a discussão acerca da perspectiva sociológica sobre as temáticas contemporâneas em educação. No Brasil, enquanto disciplina escolar, a Sociologia se inicia integrando os currículos

de ensino secundário dos colégios militares e das escolas normais a partir dos anos 20 do século passado. Sua chegada às Universidades se dá a partir dos anos 30, inicialmente na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, posteriormente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e, a seguir, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Na perspectiva de Mazza (2002) a sociologia no Brasil, assim como na França, desenvolveu-se com base em sua aplicação na área educacional, pois se acreditava que esta, ao lado de outras disciplinas, poderia definir rumos renovadores à educação nacional, particularmente valendo-se da formação de professores com novos conhecimentos e nova moral. Nesse sentido, é importante destacar que a principal orientação teórica adotada nos cursos de sociologia foi a perspectiva durkheimiana. No que tange à pesquisa no campo da sociologia da educação, o período de 30 a 50 é marcado pela ausência de estudos nessa área, tendência que será revertida a partir de meados da década de 50, quando a produção sociológica brasileira se pauta pela perspectiva de modificar a sociedade e não apenas conhecê-la. Assim, os problemas educacionais passaram a ser o foco das pesquisas sociais e a educação interessou à sociologia como instituição com funções sociais definidas, a qual auxiliaria na formação de profissionais especializados no estudo e compreensão da sociedade brasileira, o que possibilitaria alavancar mudanças sociais. Os anos 50 e começo dos 60 contaram com uma importante produção no campo da sociologia da educação. Segundo Martins (1998), a sociologia produzida nas décadas de 40, 50 e 60 criou tanto um conjunto de questionamentos teórico-práticos, quanto um estilo de trabalho científico que são, ainda hoje, fundamentais para a pesquisa sociológica brasileira. O estudo sociológico da educação era visto não apenas sob a perspectiva de diagnóstico, mas, fundamentalmente, como instrumento de consciência social, com o intuito de associar a pesquisa ao ensino e à formação de quadros (MAZZA, 2002). A intensidade desse processo declina vertiginosamente durante o período da ditadura militar (1964-1985). A partir do processo de redemocratização do país – meados dos anos 80 – a sociologia da educação vai, paulatinamente, retomando sua tradição e se configurando, especialmente nas Faculdades de Educação e nos Cursos de Formação de Professores, como um campo de conhecimento importante na constituição de educadores críticos. (MORAES, S. C.)

Tecnologia da Educação: conceito utilizado para referir-se ao uso de tecnologias inventadas pelos seres humanos, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer. **Notas:** Entre as tecnologias que o ser humano inventou

estão algumas que afetaram profundamente a educação: a fala, a escrita alfabética, a imprensa e, sem dúvida alguma, o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas que a partir do século passado começaram a afetar nossa vida de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador, hoje todas elas digitalizadas e integradas no computador. (CHAVES, 1999). Já o termo informática educativa caracteriza-se pelo uso da informática como recurso pedagógico, oferecendo uma ferramenta a mais em sala de aula, que contribua com a construção coletiva do saber e o desenvolvimento dos estudantes. Também pode ser considerada como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender aos problemas da educação. Nesse sentido, considera-se que o uso das tecnologias na educação deve apresentar como sustentação uma fundamentação teórico-epistemológica para o seu eficaz uso. Apóia-se na confluência de três ciências: teoria da comunicação, psicologia da aprendizagem e teoria sistêmica. A tecnologia na educação, sem dúvida, está modificando a forma de entender a cognição e o papel tanto dos estudantes como dos docentes. Trata-se, sobretudo, de redimensionar personagens (alunos e professores), redefinir objetivos e meios, rever toda uma relação clássica que o homem tem tido com a produção do saber. **Termos Relacionados**: Informática educativa, Inclusão digital. (SANTOS, B. 2005)

Pedagogia Jurídica: campo do conhecimento que estuda os processos de educação jurídica. **Notas:** Compreende duas grandes vertentes. A primeira envolve o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam e conformam uma pluralidade de diferentes normas as quais integram e constituem, de forma implícita ou explícita, o ordenamento jurídico de um Estado, sociedade ou grupo social. A segunda refere-se ao estudo das teorias e dos processos que embasam o Ensino Jurídico tal como se constitui e se desenvolve em cursos jurídicos em diferentes instituições; em outras instâncias do poder do Estado, considerado como um todo ou no âmbito dos diferentes órgãos e níveis que o integram; em processos formais e/ou informais que se desenvolvem em outras organizações, nos mais diversos grupos sociais. Como o ensino jurídico envolve o conhecimento jurídico normativo, é possível afirmar que essa vertente comporta uma dupla via de regulação (LEITE, 2003, p. 14)

Educação Jurídica: dá-se através do ensino e da aprendizagem dos princípios, das normas, dos institutos e dos procedimentos jurídicos de caráter oficial ou não, dos significados criados por seus conteúdos e aplicações, pelas formas de regulação produzidas, mediante processos interativos desenvolvidos por pessoas e instituições em tempos e espaços determinados (LEITE, 2003, p. 14)

Educação em Ciências da Saúde: designação ampla que remete tanto aos processos educativos que visam à formação e ao desenvolvimento para o trabalho em saúde como à educação nas profissões da saúde, configurando núcleo temático de saberes e de práticas às áreas de conhecimento da educação e da saúde. **Notas**: Como núcleo temático, a educação em ciências da saúde surge com a reforma do ensino médico nos Estados Unidos da América no início do século XX. Essa reforma, pelo eficiente trabalho de Abraham Flexner em consolidar as opiniões veiculadas pelos estudos sob sua liderança, nos anos de 1910 e 1920, termina por sustentar que haveria um ideal científico de educação a ser perseguido pelas instituições de educação médica e, por extensão, por todo o ensino nas áreas identificadas com o estatuto de conhecimento científico-profissional em saúde. Por todo o mundo, a modernidade impunha os hospitais como o lugar da doença e da cura e o lugar melhor indicado para a formação em medicina e em enfermagem. Buscava-se, também, no século XX, unir de maneira sistêmica modelos de Educação Superior e modelos à pesquisa experimental emergente. Desde o Relatório Flexner, temos a hegemonia da atenção hospitalar, das especialidades e do modelo curativo individual no ensino em Saúde (seleção de conteúdos, de metodologias e de formas de avaliação), mas nos anos 60 houve um boom nos cursos da área da saúde, notadamente, nos cursos de medicina, enfermagem e odontologia, dos departamentos de saúde pública ou saúde preventiva; nos anos 70, projetos de aprendizagem em saúde comunitária; nos anos 80, experiências para a integração ensino-serviço que extrapolassem a aprendizagem em hospitais; nos anos 90, projetos de integração ensino-serviço com inclusão da representação popular; nos anos 90, ainda, a inclusão do protagonismo estudantil e dos gestores das políticas setoriais na avaliação do ensino em saúde. Pode-se falar, portanto, de uma história dos movimentos de mudança na educação em ciências da saúde, reafirmando-se a existência desse núcleo temático entre as ciências da educação ou no interior da área de saúde coletiva, uma vez que pode ser estudado como desafio à construção da formação e desenvolvimento dos profissionais e do próprio trabalho no setor da saúde, como afirmação do maior acolhimento aos problemas de saúde vividos pela população e como maior engajamento na construção de um sistema de saúde orientado pela integralidade, no cuidado individual ou coletivo e na gestão de sistemas político-sanitários e serviços assistenciais. Algumas áreas profissionais têm tradição no mundo e designação pelos sistemas de localização da informação científica em ciências da saúde. Publicam-se periódicos especializados na temática, segundo essas áreas profissionais, como, por exemplo: *Educação em Enfermagem* (Nursinh outlook, desde 1953; Journal of nursing education, desde 1962; Nurse education today,

desde 1981), *Educação em Odontologia/Ensino Odontológico* (Journal of dental education, desde 1936; Revista brasileira de ensino odontológico, desde 2000), *Educação em Farmácia* (American journal of pharmaceutical education, desde 1937), *Educação em Saúde Pública/Educação em Saúde Coletiva* (Educación médica y salud, desde 1966, absorvida, em 1995, pela Revista panamericana de salud pública; Journal of health education, desde 1991, continuada, a partir de 2001, como American journal of health education; Advances health sciences education – theory and pratice, desde 1996), *Educação Médica* (Journal of medical education, desde 1951, continuada, a partir de 1989, como Academic Medicine; Britsh journal of medical education, desde 1966, continuada, a partir de 1976, como Medical education; Revista brasileira de educação médica, desde 1977), *Educação em Psicologia/Ensino em Psicologia* (Psicologia: ciência e profissão, desde 1981). No Brasil, as principais publicações específicas com abrangência sobre o conjunto da educação em ciências da saúde compõem o acervo da Saúde Coletiva: são as revistas Olho Mágico, iniciada em 1984, e Interface – comunicação, educação e saúde, iniciada em 1997. A maioria desses periódicos é localizada pelo Index Medicus e muitos estão disponíveis no Portal de Periódicos da Capes/MEC. O núcleo temático da educação em ciências da saúde é multifacetado e abarca vários subtemas e objetos de produção de conhecimento: gestão da educação na saúde, formação docente, currículos e reformas curriculares, diretrizes curriculares nacionais, educação dos profissionais e inserção no mercado de trabalho, integração ensino-serviço, integração ensino-atenção-gestão-participação popular, currículos integrados, metodologias de ensino e avaliação, políticas e desenvolvimento de recursos humanos da saúde, coletivos organizados de produção da saúde, educação permanente do pessoal de saúde, residência médica e em área profissional da saúde, residência integrada em saúde, nova abordagem da clínica e da formação, educação a distância e educação nas áreas especializadas das políticas públicas de saúde (em saúde coletiva, em saúde mental, em saúde da mulher, em saúde suplementar etc.). Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente as formulações, debates e reuniões científicas em torno da educação em ciências da saúde, instigadas principalmente pelas Conferências Nacionais de Saúde, desde 1986; pela Constituição Federal brasileira, que determina que o setor da saúde seja ordenador da formação de seus recursos humanos (leia-se, ordenador da formação de profissionais de saúde); pela formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Conselho Nacional de Educação, em substituição ao conceito de currículo mínimo; pela aprovação, pelo Conselho Nacional de Saúde, da Política Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, proposta pelo Ministério da Saúde, em 2003.

Surgiu no Brasil, a partir de 2003, um conjunto de iniciativas nacionais marcando a educação na saúde pela interface com o Sistema Único de Saúde (SUS), tais como os Pólos de Educação Permanente em Saúde para o SUS (Peps-SUS), as Vivências e Estágios para estudantes de graduação na Realidade do SUS (VER-SUS), o SUS e os Cursos de Graduação na Área da Saúde (AprenderSUS) e Pesquisa sobre o ensino da integralidade em saúde (EnsinaSUS). Também há um aumento recente nas publicações de livros e principalmente coletâneas sobre ensino em saúde. Os programas de pós-graduação em educação, em saúde coletiva e de desenvolvimento do Ensino Superior, no Brasil, têm sido os espaços privilegiados de produção de conhecimento da educação em ciências da saúde. **Termo Relacionado:** Educação na Saúde. (CECCIM, R.B.)

Educação na Saúde: designação genérica que remete ao ensino da saúde e desenvolvimento de atividades específicas afins e/ou complementares, configurando área de gestão de políticas públicas de educação orientadas pelo ou para o setor da saúde. **Notas**: Como área de gestão, a educação na saúde apresenta quatro grandes âmbitos: Ensino Superior em saúde, educação profissional em saúde, educação em saúde para instituições e movimentos sociais e educação permanente em saúde. Cada âmbito apresenta desdobramentos. A Educação Superior em saúde envolve o ensino, pesquisa e extensão universitária, os aperfeiçoamentos e as especializações em área profissional da saúde, os programas educação em serviço sob acompanhamento docente-assistencial (residências), os programas de pós-graduação *stricto sensu*, estágios ou vivências oferecidos de maneira organizada para acadêmicos, recém-graduados ou profissionais em programas especiais de familiarização ou experiência em determinadas áreas de atuação e, ainda, o aprofundamento do debate sobre o papel de ensino dos hospitais-escola. A educação profissional em saúde envolve o ensino e profissionalização do pessoal de nível médio, construindo perfis de competência orientadores dos currículos a serem formulados e projetos de aperfeiçoamento especializado para técnicos (ensino pós-técnico). A educação em saúde para instituições e movimentos sociais envolve a formação para mediadores pedagógicos que exercem educação da cidadania em saúde, dirigindo-se às entidades populares, instâncias de controle social em saúde e organizações da sociedade civil mobilizadas pelas lutas por saúde, além do apoio às redes sociais, escolas de educação básica e unidades básicas de saúde. A educação permanente em saúde envolve a construção de dispositivos pedagógicos e instrumentos de gestão que viabilizem uma política de formação e desenvolvimento segundo as pedagogias da autonomia e da problematização, tendo em vista a qualidade técnica do trabalho, a integralidade da atenção e a renovação da gestão em saúde, tomando a

participação e cidadania como projeto educativo das políticas públicas de saúde. Destaca-se, quanto à educação permanente em saúde, a defesa pelas instâncias de participação social de constituir a rede de serviços de atenção básica à saúde em rede-escola do Sistema Único de Saúde. **Var. Denominativa:** ensino em saúde, ensino da saúde, educação em saúde, educação da saúde, formação em saúde. **Termos Relacionados:** Educação em Ciências da Saúde. (CECCIM, R. B.).

Educação para a Inteireza: é compreendida como uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrindo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade. **Notas:** Analisando nossos sistemas sociais, estudos vêm comprovando suas deficiências para o desenvolvimento pleno da pessoa, alimentado por uma tradição fragmentada das dimensões humanas (mente-emoção-corpo-espírito), hierarquizando e favorecendo algumas delas (mente-corpo) e reprimindo, desconsiderando outras por considerá-las primitivas (emoção) ou imaginárias ou irracionais (espírito). Inteireza tem estreita relação com Ampliação de Consciência que propicia ao ser humano um disvelamento consciente e reflexivo de si, por e para si como processo de construção interior e subjetiva numa inter-relação e interdependência com o processo de traduzir-se, exterior e objetivo, fundido na construção das relações que o constituem e o desvelam. "*A construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal".* (NICOLESCU, 2001, p.146) (PORTAL, L.L.)

Educação Para a Paz: direção investigativa pedagógica destinada a prevenir violência e fortalecer práticas pacifistas na escola e na sociedade. **Notas:** Nascida depois da 1ª Guerra, a partir de teóricos de renome como Maria Montessori, recebeu um novo influxo, depois da 2ª Guerra Mundial, com a UNESCO, com a criação das ciências para a paz e o desenvolvimento das práticas de não-violência, atingindo sua maturidade nos anos 80, com a publicação de várias sistematizações, consolidação de experiências e articulação de espaços multiplicadores. Desde 1999, estrutura-se uma campanha mundial na convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, com o duplo objetivo de obter reconhecimento em todos os níveis e capacitar educadores para sua prática. Reconhecida como tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos, direção pedagógica necessária e indiscutível para a consecução de uma sociedade democrática, fundamenta-se no pensamento de que paz, guerra e violência são construtores culturais e, portanto, pedagógicos. Entre seus objetivos pode-se listar, entre outros: capacitar para a resolução não violenta de conflitos, contribuir para um uso construtivo da agressividade,

fortalecer conexões comunitárias com grupos e movimentos pacifistas, desenvolver ativismo para a paz, desconstruir a violência e o militarismo cultural, oportunizar espaços de criação de consenso para a construção de uma sociedade de paz, possibilitar experiências de pluralismo e tolerância, contribuir para uma prática baseada nos direitos humanos, consolidar referenciais não violentos. Desenvolvida atualmente no âmbito da educação formal e não formal, relaciona-se profundamente com a educação para os direitos humanos, desarmamento, ambiental, para os conflitos, inter e multicultural. **Termos Relacionados**: Educação para a compreensão internacional, Educação para a convivência, Educação mundial, Educação para a tolerância, Educação para a responsabilidade global, Educação para a não-violência, Educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional. (GUIMARÃES, M.)

2.2. História da Educação Superior

História da Educação Superior: surgimento e desenvolvimento das universidades e instituições de Ensino Superior, desde as suas origens até os dias atuais, analisando as condições socioculturais que propiciaram o seu aparecimento e consolidação ao longo dos séculos. Toma como ponto de partida as instituições medievais do mundo mediterrâneo, especialmente Itália e França, acompanhando a sua expansão, inicialmente nos demais países da Europa, e seu estabelecimento posterior nos outros continentes. Procura interpretar o papel que a Educação Superior desempenhou em diferentes épocas e contextos históricos tanto na transmissão e expansão (ensino e pesquisa) da cultura e do conhecimento, como nos demais campos da atividade humana (extensão), bem como os elementos determinantes desses processos e da evolução institucional. Busca demonstrar como se constituíram e organizaram as diferentes instituições de Ensino Superior na sua estrutura de poder interno, a partir das diferentes concepções, paradigmas e papel social que desempenharam ao longo dos séculos. Procura interpretar a evolução interna tanto no que diz respeito à organização e estrutura curricular como aos diferentes papéis desempenhados pelos integrantes dos corpos discente, docente e administrativo, estudando suas relações de poder e estruturas internas. (ROSSATO, R.).

História da Educação Superior no Mundo Antigo: estuda a Educação Superior como um veículo estável de transmissão cultural (KNOWLES, 1977), ligada à mais antiga civilização urbana do Vale do Rio Nilo. **Notas**: Era desenvolvida nos templos e em menor escala no palácio real, considerados centros de instrução e mantidos sob orientação eclesiástica. Destacaram-se os centros de Karnak, Memphis e Heracleopolis pela matemática, astronomia, física, medicina e teologia. Também é desse período a educação profissional voltada à arquitetura, escultura, irrigação

e embalsamamento. A Educação Superior no período antigo perdura por 3.000 anos. São citados como outros exemplos: na Mesopotânia, (mais homogênea e estável) destaca-se a medicina, direito e matemática no Vale do Tigre-Eufrates, ligada a templos, ao redor de 1900 a.C; na Índia, no Vale do Rio Indus, na metade do 3º milênio a.C; na China no 2º milênio a.C, marcada pela escrita em importantes centros de pensamento; e na América pré-colombiana (Maias, Incas e Astecas) expressa na astronomia, matemática e engenharia (p. 202). (MOROSINI, M. C.).

Academia: é considerada por alguns estudiosos como sendo o embrião, a precursora ou até mesmo como a primeira universidade. Academia em muitos textos se tornou sinônimo de universidade. **Notas:** Ao longo da história se estabeleceu uma relação muito estreita entre academia, Ensino Superior e universidade. A escola denominada Academia foi fundada por Platão (429-347 a.C.). Posteriormente Aristóteles (384-322 a.C.) também criou uma outra instituição cujo nome se perpetuou e também chegou até nós: O Liceu. Embora não houvesse na época uma estruturação do ensino, a Academia apresentava nítidas tendências pelo seu conteúdo, de curso superior, uma vez que se ensinava física, dialética, ética. Também, por influência de Pitágoras, incluíam-se estudos sobre matemática, música e astronomia. A academia tinha por finalidade o estudo da ciência, baseada na razão, utilizando o método dialético, também chamado de maiêutica, que Platão herdara de Sócrates. Pela sua estrutura e conteúdo dos cursos trata-se, sem dúvida, de uma das escolas precursoras da universidade **Termos Relacionados**: Universidade. (ROSSATO, R).

Universidade Medieval: primeira forma da institucionalização da universidade, também denominada de *studium generale*. **Notas:** Para Knowles (1977), as universidades da Idade Média ocuparam um grande papel na vida cultural de sua época. Era desenvolvida numa corporação legal com direitos específicos, privilégios e imunidades, prescrevia o currículo exames formais, professores e títulos; fornecia também licença para lecionar num determinado nível. Apresentava quatro áreas de estudos: artes, medicina, teologia e direito. Congregava aprendizes em torno de um mestre. Destacaram-se como universidades nesse período: Bologna (século XI) e Paris (século XII). A primeira caracterizou-se por ser uma associação de estudantes, com um reitor estudante e tendo como objeto dominante o Direito. Paris foi a maior universidade da Idade Média, situada numa escola catedral ao redor de professores famosos internacionalmente, destacando-se Abelardo, e voltada às artes liberais e aos estudos teológicos. Nesse período, inúmeras universidades européias são criadas: Praga 1348), Cracóvia (1364), Viena (1365), Hungria (1367), Heidelberg (1386), Colônia (1388), Erfurt (1389) e Buda (1389) e outras. (MOROSINI, M.C.).

Pedro Abelardo (1079-1142): tornou-se figura emblemática do mundo medieval e da universidade, embora ainda a Sorbonne não fosse reconhecida como tal naquele momento. **Notas:** Teve uma vida bastante turbulenta para seu tempo, tendo se destacado tanto pelas suas lições como professor dos Colégios de Santa Genoveva e São Vitor (embriões da Sorbonne) como também pelos enfrentamentos com a hierarquia da Igreja Católica, pela qual foi condenado várias vezes, e também pelo envolvimento amoroso com Heloísa (religiosa) com que trocou correspondência, que se constitui um dos textos marcantes do mundo medieval, sendo traduzida repetidamente até os dias de hoje. Viveu praticamente toda a vida em Paris e suas cercanias. Autor de expressiva obra, tornou-se, contudo, mais conhecido pelas exposições orais e pela sua capacidade oratória que arrebatava seus ouvintes que vinham de todas as partes para escutá-lo. Disse-se mesmo que faltavam hospedarias para abrigar os estudantes que desejavam acompanhar as lições de Abelardo. Expunha com muita graça, clareza e agudeza seus temas. Destacou-se pelo estudo das relações entre fé e razão, sendo considerado um precursor do iluminismo por um lado e, pela sua obra *Sic et Non*, um dos predecessores da dialética moderna. Após longo périplo antes e depois de sua morte, foi enterrado junto de sua amada Heloisa, no cemitério Père Lachaise, em Paris. (ROSSATO,R.).

Irnério (1050-1130): juntamente com Graciano, tornou-se um dos pilares da primeira universidade, Bolonha (1088), instituição da qual foi um dos fundadores e para a qual acorriam estudantes de toda a Europa, para escutar seus ensinamentos. **Notas:** Foi a autor do primeiro tratado medieval de Direito Romano, *Summa Codicis* – contribuindo decisivamente para o desenvolvimento desse ramo do conhecimento e para fazer de Bolonha um centro de estudos jurídicos reconhecido em toda a Europa de então. Começou a ensinar espontaneamente, tendo sido um autodidata. Dedicou-se especialmente ao Direito Romano, para ele fonte primária de todo o direito. Tornou-se famoso pelos glossários dos antigos textos romanos que elaborou. Viveu praticamente toda sua vida em Bolonha. Destacou-se de tal forma que é considerado o verdadeiro fundador da universidade de Bolonha. Foi chamado de *lucerna iuris et maximi nominis* (luz do direito e de nome máximo). Exerceu influência sobre todo o ensino jurídico medieval, e mesmo posteriormente. Mais importantes que as instituições, eram, nesse momento, os professores que nelas ministravam as suas lições. (ROSSATO, R.).

Robert de Sorbon (1201-1274): era capelão real de Luiz IX e mestre em Teologia, tendo se servido de sua influência na corte para fundar inicialmente o colégio que levou o seu nome e posteriormente o conservou até os dias de hoje, a Sorbonne. Foi o primeiro diretor do colégio, onde ministrou aulas. Ao criar o colégio, visava oferecer a possibilidade de cursos

de teologia aos jovens estudantes pobres. Desempenhou um destacado papel na constituição da universidade, como uma instituição de teologia e como uma corporação de professores, que desde o início desempenharam o papel central na mesma. Visava especialmente à formação de teólogos, portanto, centrado em questões sacras. Alcança grande notoriedade, de forma que praticamente todos os que visavam à formação em teologia freqüentam as *lectiones*. A partir dessas lições começa a se construir o prestígio da Sorbonne, que se torna uma referência no campo da teologia. (ROSSATO, R.).

Universidade Moderna: a universidade moderna nasce com o desenvolvimento do iluminismo europeu, especialmente o alemão. A universidade de Berlim (1809) é dada como sendo a primeira instituição que assume as características da modernidade ao instituir-se como uma comunidade de pesquisadores que buscam a verdade nos diversos campos da ciência e do conhecimento. A universidade de Berlim, criada após a derrota alemã para as tropas napoleônicas, visava inicialmente à recuperação moral da nação. Contudo, concebida a partir da visão de Fichte, Schleiermacher e Humboldt, notadamente, torna-se a primeira universidade a definir como essencial a geração do conhecimento pela pesquisa, característica que será posteriormente incorporada pela universidade em nível mundial como elemento indispensável para sua constituição e reconhecimento internacional. **Termos Relacionados:** Universidade, universidade medieval. (ROSSATO,R.).

Universidade de Paris: juntamente com Bolonha , a Universidade de Paris se constituiu em um dos modelos das universidades medievais. Surgiu no século 12 como studium generale ou studia generalia (estudos gerais), isto é, abrangia praticamente todos os domínios do saber da época. Somente foi reconhecida oficialmente no século XIII, tanto pelo imperador como pelo papa através da famosa bula *Parens Scientiarum* (1231). Firmou-se rapidamente como *universitas magistrorum et scholarium parisiensium* (corporação ou universidade de professores e estudantes parisienses). Paris era controlada pelos professores que fundaram seu próprio Colégio de Doutores. Originou-se inicialmente das Escolas de Notre Dame, de São Vitor e Santa Genoveva. **Notas:** A atual Université de Paris I – Sorbonne guarda em seu nome uma homenagem a um dos primeiros professores da instituição: Robert de Sorbon. Na Idade Média, desempenhou relevante papel como uma Universidade de Teologia, intervindo em numerosas ocasiões nas questões da Igreja Católica, sendo reconhecida pela mesma como uma escola de teólogos. Embora no começo também fosse organizada em nações, como Bolonha, muito cedo se tornou conhecida como uma "universidade dos mestres". Sofreu profundas transformações posteriormente – chegando a ser extinta durante a Revolução Francesa –

tendo, progressivamente, seu controle transferido para o Estado, do qual depende nos dias atuais. **Termos Relacionados**: História da universidade, universidade medieval, universidade moderna, universidade de Bolonha. (ROSSATO, R.).

Universidade de Bolonha: é considerada a primeira Universidade do mundo ocidental. Tem como data convencional de sua fundação o ano de 1088. **Notas:** A instituição começa a se configurar no final do século 11, destacando-se os estudos de gramática, retórica e lógica. Tornou-se conhecida posteriormente como uma Universidade de Direito, devido aos estudos de Irnério e Graciano. Em 1158, Frederico I promulga a Constitutio Habita, constituindo legalmente a instituição, sendo, portanto reconhecida pela Igreja (1291) e pelo Estado. Caracterizou-se como uma universidade (corporação) de estudantes que se organizavam em nações (nationes) e que, entre outras prerrogativas, escolhiam o próprio reitor das nações, dentre os quais era eleito o reitor da universidade. Progressivamente o poder foi partilhado entre alunos e professores, passando a se constituir em uma universitas alumnorum et magistrorum (corporação de alunos e professores). Entre os estudantes ilustres da instituição destacam-se Dante Allighieri, Francesco Petrarca, Picco della Mirandola. A universidade exerceu grande influência na fase inicial, tendo se tornado paradigma para o surgimento de outras similares, sobretudo na Itália. Posteriormente, com as mudanças no final da Idade Média e Revolução Industrial, sofreu profundas modificações, desenvolvendo a ciência e a tecnologia. Progressivamente passou ao controle do Estado Italiano, como as demais universidades do país. **Termos Relacionados**: História da universidade, universidade medieval, universidade moderna, universidade de Bolonha. (ROSSATO, R.).

Universidade de São Domingos: fundada em 1538, constituiu-se na primeira Universidade no Novo Mundo. Primeiro país a construir um império colonial, a Espanha se serviu da universidade como um instrumento de expansão da sua cultura e domínio. Ao contrário de outras metrópoles, implanta precocemente a universidade nas suas colônias. **Notas:** A primeira cátedra de Teologia foi criada em 1532, na cidade de Santo Domingo, a atual República Dominicana. Desta cátedra, entregue aos padres dominicanos, nascia seis anos depois, em 1538, a Universidade de Santo Domingo, nome do fundador da Ordem Dominicana. Constituída a partir do modelo da Universidade de Salamanca, tornava-se importante instrumento de transplante cultural. Os papéis principais podem ser sintetizados em dois: expandir a cultura européia e promover a conversão dos gentios. Sofreu as transformações próprias das colônias e do processo de libertação nos séculos XIX e XX. Sobrevive, atualmente, controlada pela República Dominicana. **Termos Relacionados**: História da universidade,

universidade medieval, universidade moderna, universidade de Bolonha. (ROSSATO, Ricardo).

Universidade Humboldtiana: trata-se da concepção de universidade desenvolvida por Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835). **Notas:** Humboldt era filósofo, estadista, desempenhou funções diplomáticas, tendo sido Ministro da Instrução Pública e dos Cultos, o que determinou que exercesse uma influência decisiva para a implantação da Universidade de Berlim (1809). Profundamente abalada pela derrota para Napoleão em Austerlitz, a Alemanha busca a sua recuperação moral na educação e, nesse campo, caberá papel extremamente relevante à Universidade de Berlim, considerada a pioneira das universidades modernas pela relevância atribuída à pesquisa, sobretudo. Juntamente com Johann Gottlich Fichte e Friedrich Schleiermacher, Humboldt é considerado um dos fundadores da universidade moderna. Destaca inicialmente que a universidade tende a elevar a cultura moral da nação. Na sua concepção cabe às universidades combinar a cultura subjetiva com a ciência objetiva. O ponto central é o desenvolvimento da ciência. Para tanto, deve a instituição gozar de liberdade. O professor trabalha em função do aluno e ambos para o desenvolvimento da ciência. A universidade deve primar pela excelência do conhecimento. A universidade deve investigar a ciência enquanto tal na sua pureza, como ela existe na natureza. Destaca ainda a importância do método. A universidade deve ser autônoma, com a mínima interferência do Estado. Está nascendo a moderna universidade alemã: uma comunidade de pesquisadores autônomos que busca a verdade nos mais diversos campos da ciência. Esse modelo exercerá profunda influência em todo o Ocidente, contribuindo decisivamente para mudar os rumos da universidade no início do século XIX e marcando ainda a instituição, em pleno século XXI. **Termos Relacionados**: História da universidade, universidade medieval, universidade moderna, universidade de Bolonha (ROSSATO, R.).

História da Educação e Direito à Educação Superior: direito humano básico de acesso universal à educação superior. Faz parte da segunda geração dos direitos humanos fundamentais. Busca primeiramente o reconhecimento e, posteriormente, a sua implantação. **Notas:** Tem como ponto de partida o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas: "A instrução técnico-profissional será acessível a todos estes no mérito". A primeira geração dos direitos humanos surgiu no contexto iluminista do século XVIII, e foi marcada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa, em 1789. Incluem-se entre os direitos de primeira geração os direitos à liberdade, à vida, à propriedade e à igualdade, à participação política. A segunda geração de direitos – do século XX –

corresponde à montagem de um mecanismo estatal que dispensa a todos certas prestações sociais consideradas básicas, como a educação, a saúde, as oportunidades de trabalho, a moradia, o transporte e a previdência social. A partir de 1960, desenha-se a categoria de direitos fundamentais da terceira geração ou direitos da fraternidade ou da solidariedade. Estes incluem o direito à comunicação, à paz, o direito de viver num ambiente não poluído, o direito à autodeterminação, ao patrimônio comum da humanidade e ao desenvolvimento. Parte-se do princípio de que toda pessoa tem direito de aprender a compreender o mundo, intervindo na sua construção para, desenvolvendo suas capacidades profissionais, viver dignamente. Numerosas declarações e tratados internacionais indicam que esse direito está em vias de implantação em muitos países, já para a presente geração. (ROSSATO, R., ROSSATO, E.).

Johann Heinrich Pestalozzi: (1746-1827): natural de Zurique, estuda nesta universidade. Dedicou-se às humanidades, teologia e direito. Tendo ficado órfão de pai aos seis anos, foi educado pela mãe, adquirindo um temperamento bastante sentimental. Foi muito influenciado pelo pensamento de Rousseau, o que o levou a se dedicar à educação, tendo fundado e dirigido quatro colégios, mas somente mais tarde seu trabalho se tornou reconhecido. Via na educação o caminho para a redenção da humanidade, mas eram necessárias normas, e pensava que entre o dever e a liberdade a criança devia ser conduzida para praticar o bem. Destacava, sobretudo, a formação do coração para despertar a virtude. Acentuava o papel da mãe na formação da criança, observando que a criança deve receber uma educação estética e manual harmoniosa, antes de ter um conhecimento intelectual como central. Deu ênfase especial à intuição no processo de formação da criança, respeitando a sua individualidade e o caráter gradual do seu desenvolvimento, sempre em contato com as realidades concretas. Foi considerado um precursor da pedagogia ativa. O pedagogo não deve forçar nada, mas respeitar a liberdade, a personalidade conforme a natureza do indivíduo. (ROSSATO, R).

História da Educação Brasileira: recupera o processo sociocultural de implementação, expansão e consolidação do sistema educacional brasileiro, passando pelas diferentes fases da história do país. **Notas:** Parte do transplante cultural do ensino colonial, realizado especialmente pelos jesuítas, prosseguindo com a reforma de Pombal (1759), contemplando nas etapas seguintes a grave crise do período imperial até chegar à proclamação da República. Percorre, ainda, as diversas reformas e os fatores que as determinaram, desde as realizadas na Velha República, como nas etapas posteriores, até chegar às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigoram nos dias atuais. Interpreta a evolução educacional no âmbito das políticas socioeconômicas do país, inserindo-as no contexto

internacional, analisando as funções macrossociais da educação, bem como contemplando os métodos de trabalho empregados nos diferentes níveis de ensino. Mostra como ocorreu o desenvolvimento do sistema de ensino e a organização escolar no interior da sociedade brasileira. Verifica, ainda, as especificidades e as políticas estaduais com seus desequilíbrios e disparidades. Aborda aspectos quantitativos ao mesmo tempo em que analisa os fatores determinantes da evolução da educação, buscando a compreensão da situação atual, a partir da interpretação dessa evolução e sua inserção na história nacional. (ROSSATO, R.).

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971): natural do interior da Bahia, recebeu sólida formação com os jesuítas na juventude e bacharelou-se pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Obteve posteriormente (1929) o mestrado na Universidade de Columbia (Estados Unidos). Recebe uma decisiva influência de John Dewey, que se refletirá posteriormente em toda a sua ação e pensamento. Em 1928, é nomeado docente da Escola Normal de Salvador, onde leciona filosofia e história da educação. Teve intensa participação em administrações estaduais e no Ministério da Educação, (CAPES, INEP) também tendo destacada atuação na Associação Brasileira de Educação. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932). Foi um dos articuladores da Universidade de Brasília, onde assumiu a reitoria no ano de 1963, sendo afastado compulsoriamente pelos militares após o golpe de 1964. Volta aos Estados Unidos, onde leciona em diversas universidades. No seu retorno exerce ainda um mandato no Conselho Federal de Educação. No início de 1971, falece tragicamente em circunstâncias pouco esclarecidas. Publicou uma numerosa obra, destacando-se, porém, *Educação não é privilégio, Educação para a democracia, Educação é um direito, Educação no Brasil.* Seu pensamento foi marcado pelo liberalismo e pelo pragmatismo, bem como pela defesa intransigente do pluralismo, tanto de instituições quanto de idéias. Defendeu a universalização da educação e sua expansão para todas as camadas sociais. Fundamentalmente, o que sempre defendeu foi a educação para todas as crianças o maior tempo possível. Na concepção de universidade, destacava-se o papel do Instituto de Educação e a qualificação do corpo docente, reunindo investigação e transmissão do conhecimento. (ROSSATO, R).

Ernani Maria Fiori (1914-1985): nasceu em 17 de março de 1914 em Porto Alegre, onde também faleceu em 4 de abril de 1985. Inicialmente recebeu sólida formação nos Colégios Rosário e Anchieta e, em 1935, bacharelou-se na Faculdade de Direito de Porto Alegre. Foi participante ativo dos movimentos sociais do seu tempo, tendo destacada atuação na Juventude Universitária Católica. Também atuou destacadamente na preparação da Constituinte de 1933. Conviveu intensamente com marcantes lideranças

da época como Alceu Amoroso Lima, Érico Veríssimo, Dom Helder Câmara, Henrique de Lima Vaz. Em 1936 começa sua ação no magistério, na Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Porto Alegre. A partir de então esta será sua atividade fundamental até o final de sua vida. Em 1942, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1963, adere à Ação Popular, sendo excluído da Universidade por suas opiniões subversivas, em 1964, após o golpe militar, notadamente pelo apoio que dera ao movimento grevista de 1963 (chamada greve do 1/3) em que se pleiteava participação direta dos estudantes, administrativos e professores na escolha dos dirigentes universitários. Antes, porém, fora convidado pelo Reitor da Universidade de Brasília, prof. Zeferino Vaz, para organizar o departamento de Filosofia daquela instituição. Obrigado a exilar-se, vai para o Chile (1966), onde leciona filosofia na Universidade Católica de Santiago, vindo a assumir a Vice-Reitoria acadêmica da mesma instituição. Durante sua estadia naquele país, colabora destacadamente com Paulo Freire, tendo então escrito a conhecida introdução da Pedagogia do Oprimido, "Aprender a dizer sua Palavra". Somente em 1975 retorna a Porto Alegre, onde é reintegrado posteriormente na Universidade (1979) e onde exerce diversas atividades no magistério. Ministrou cursos na Colômbia, Uruguai, Portugal e outros países. Destacou-se por um pensamento profundamente comprometido com as questões sociais e filosóficas do seu tempo. (ROSSATO, R).

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997): nasceu no dia 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife. Formou-se em Direito em 1946. Precocemente abandonou a advocacia, tendo se dedicado ao magistério a partir de 1947, atividade que exerceu em várias instituições até o final de sua vida, em 2 de maio de 1997. Inicialmente trabalhou no Serviço Social da Indústria e, em seguida, na atual Universidade Federal de Pernambuco. Notabilizou-se pelo desenvolvimento do método de educação de adultos ("Método Paulo Freire") que desenvolveu inicialmente no seu estado natal, mas que chamou a atenção do país, sendo logo chamado a desempenhar em nível nacional. Em 1960 participa da criação do Movimento da Cultura Popular do Recife. Em 1963, é nomeado pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso, para a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular. Torna-se responsável pelos projetos de educação popular, tendo sua preocupação centrada na alfabetização e educação dos adultos. Enfatiza em seu trabalho que alfabetizar é um processo de conscientização não somente para ler um texto, mas também para ler o mundo. Perde seus direitos políticos, sendo cassado pelo Golpe Militar de 1964. É obrigado a se exilar, passando inicialmente pelo Chile, onde continua seu trabalho, indo posteriormente para os Estados Unidos e fixando-se, por mais tempo na Suíça, em Genebra, a convite do Conselho Ecumênico das Igrejas, onde

funda o Instituto de Ação e Cultura (IDAC), prestando assessoria a muitas organizações e a alguns países africanos. Em 1980, retorna definitivamente ao Brasil, sendo convidado para trabalhar na Pontifícia Universidade de São Paulo e também na Universidade de Campinas. Em 1989, torna-se Secretário da Educação da Cidade de São Paulo. Em 1991, retorna à universidade, permanecendo vinculado a essa instituição até a sua morte. Na década de 80, teve seu trabalho reconhecido mundialmente, recebeu título de doutor *honoris causa* em várias universidades do Brasil e no exterior. Desenvolveu uma pedagogia especial para o adulto, valorizando ao extremo a ação da educação como um processo de construção da cidadania. Publicou numerosas obras editadas em português e em várias outras línguas, sendo as mais conhecidas "Pedagogia do Oprimido", em que trata da educação bancária, "Pedagogia da Autonomia" e aquela que não chegou a concluir: "Pedagogia da Indignação". (ROSSATO, R).

História da Educação Superior no Brasil: estuda em que condições e em que época foi implantado o Ensino Superior no Brasil. Procura explicitar as causas que levaram as elites brasileiras a implantar políticas que dificultaram o crescimento desse nível de ensino, buscando compreender por que somente no século XX foi criada a primeira universidade no país, contrariamente à política espanhola que favoreceu o surgimento precoce de IES na América. **Notas:** Considera como início do processo a implantação dos colégios dos jesuítas, fechados posteriormente pelas reformas de Pombal (1759) e as medidas políticas de D. João VI (1808) para o desenvolvimento das primeiras cátedras e aulas de Ensino Superior. Mostra como, apesar de esforços isolados na Constituinte de 1823, e ao longo do I e II Impérios, nem mesmo com a proclamação da República, a Educação Superior tem reconhecida a sua importância. Contextualiza o desenvolvimento desse nível de ensino no panorama internacional, verificando como as instituições européias e norte-americanas influenciaram os modelos acadêmicos, administrativos e as políticas públicas que afetaram a expansão das IES, especialmente a partir de 1964. Procura buscar as raízes históricas que contribuíram para gerar o atual panorama educacional brasileiro constituído por instituições públicas (federais, estaduais, municipais) e particulares (filantrópicas, comunitárias, confessionais, empresariais) configuradas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). (ROSSATO, R).

Historia da Educação Superior no Brasil Pós-Reforma 1968: é caracterizada pela Paroquialização da Educação Superior e vem acompanhada da expansão, do controle, da privatização e da massificação ocorrida após a Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540/68. **Notas:** Com a pressão, principalmente, das camadas médias da população, para aumentar as oportunidades educacionais, não se tornava possível manter

o modelo de universidade de elite predominante até então. O aumento de vagas pela racionalização administrativa que a implementação da reforma universitária procurava atingir nos estabelecimentos públicos, através do preenchimento das vagas ociosas, do ciclo básico, do sistema de créditos, da criação dos departamentos e do melhor uso dos recursos materiais e humanos, provou ser insuficiente para a demanda social por esse tipo de ensino. Nas universidades públicas, com maior tradição de mobilização política, a possibilidade de críticas ao governo foi contida através do Decreto 477 e as cassações que se lhe seguiram, com a presença das Assessorias de Segurança e Informação implantadas no seio de cada instituição e com o próprio clima de censura geral imposto à população. Para que a expansão das matrículas não ameaçasse o controle ideológico vigente no período dos governos militares, houve uma massificação do ensino, ocorrida principalmente por meio da criação de faculdades isoladas de baixo padrão acadêmico, pertencentes ao setor privado. A fim de resolver o dilema da demanda social por mais vagas nas universidades, excedendo de longe o número de pessoal qualificado requerido pelos setores modernos da economia, o governo estabeleceu o divórcio entre a expansão qualitativa do Ensino Superior, que se deu pela implantação dos programas de pós-graduação nas universidades públicas e a expansão meramente quantitativa das matrículas de cursos de graduação, resultante da disseminação de faculdades isoladas, geralmente de pequeno porte. Assim, o setor público foi palco de uma modernização conservadora no que diz respeito à expansão de matrículas, enquanto no setor privado verificou-se um processo de paroquialização do ensino, que se deu por meio da implantação de faculdades isoladas que se multiplicaram em cidades do interior e se expandiram na periferia dos grandes centros urbanos, oferecendo cursos de graduação sem levar em conta o padrão acadêmico. (OLIVEN, A., 1990). (OLIVEN, A).

História das Instituições de Ensino Superior no Brasil: recuperação do processo histórico analisando o contexto em que surgiram e se desenvolveram as instituições de Ensino Superior no Brasil. **Notas:** A partir da expansão das universidades européias, com seus modelos humanistas tradicionais, transplantadas precocemente no Novo Mundo, com a criação da primeira universidade nas Américas já em 1538, verifica-se como se deu a implantação das instituições de Ensino Superior no Brasil após a vinda da família real, em 1808, passando pelo período imperial, com o surgimento de cátedras, aulas e faculdades isoladas, até a criação das universidades denominadas "passageiras", no final da primeira década do século XX, culminando com o decreto presidencial que instituiu a primeira universidade continuada, em 1920, na cidade do Rio de Janeiro. Mostra como posteriormente, a partir das universidades

paulistas, cariocas e mineiras, se instituíram outras universidades nas décadas seguintes, até atingir todos os Estados do país, nos anos 80, analisando as conseqüências das diversas reformas que ocorreram até o presente. (ROSSATO,R.).

História do Professorado: aborda como surgiu, como se desenvolveu e como se caracterizou a figura do professor, enquanto agente fundamental do processo de educação. **Notas:** Embora o nome consagrado como professor tenha surgido e se consolidado somente na alta Idade Média, procura-se recuperar qual foi o papel desempenhado pelo professor ao longo dos séculos, especialmente a partir do surgimento do pedagogo, no mundo grego, passando posteriormente para a cultura romana e sendo incorporado de maneira definitiva ao ensino com a organização e institucionalização da escola. Destaca como, a partir da criação das primeiras universidades medievais, mesmo nas "universidades dos alunos", tornou-se a figura central no processo de ensino e pesquisa, ocupando posição de tal forma relevante, que algumas das primeiras universidades se organizam ao redor dos mesmos, guardando seus nomes até hoje na própria denominação da instituição. Este campo da pesquisa contempla o próprio aspecto da formação dos professores no surgimento das licenciaturas ou dos primeiros doutorados da história, ainda na alta Idade Média. Inclui, ainda, o papel desempenhado pelos professores no surgimento dos colégios, observando o contexto em que realizaram suas atividades, até chegar aos tempos modernos, quando adquirem maior reconhecimento social. Então se institui a carreira docente, em que já se delineia claramente a figura do pesquisador e profissional com a diversidade de funções e de papéis. Abrange, pois, a história da docência e do magistério. (ROSSATO, R.).

História das Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul: examina as condições em que foram implantadas e como se consolidaram e expandiram as IES do Estado do Rio Grande do Sul. **Notas:** Estuda a criação da Imperial Escola de Medicina Veterinária e Agricultura Prática, em Pelotas (1883), e o processo posterior de implantação de instituições e cursos superiores na primeira república, levando à criação da primeira Universidade (1934) no Estado. Nos períodos subseqüentes, passa da centralização na Região Metropolitana de Porto Alegre pela interiorização, chegando à criação da UERGS (2001) e à atual configuração. Mostra como surgiram e foram extintas IES, analisando as peculiaridades que levaram à constituição de uma rede de Universidades Comunitárias, sem similar no país, bem como à ausência de IES municipais. Procura interpretar as razões históricas que levaram à atual distribuição geográfica das IES, assim como ao presente quadro de cursos, considerando ainda a evolução das matrículas, o número de concluintes e a repartição por área

de conhecimento. Caracteriza a diversidade de instituições (universidades, centros universitários, federações, centros, estabelecimentos integrados e isolados, institutos, campi, extensões e núcleos universitários) distribuídas como federais, estaduais e particulares (confessionais, comunitárias e filantrópicas) reproduzindo regionalmente o quadro nacional. Aborda as estruturas organizacionais e os modelos administrativos adotados pelas diferentes IES. (ROSSATO, R.).

História da Educação Superior no Rio Grande do Sul: analisa as condições socioculturais do surgimento do Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul e mostra como se processou a sua implantação e posterior expansão até atingir a situação atual. **Notas:** Contextualiza o desenvolvimento do Ensino Superior do Estado, inserindo-o no processo brasileiro durante o Segundo Império. Destaca os fatores determinantes para a tardia criação (1883) do Ensino Superior com sua fase inicial e as relevantes mudanças operadas a partir da proclamação da República (1889), criando um clima favorável para a abertura de instituições de Ensino Superior na passagem do século XIX para o século XX. Também é realçado o papel do Estado na criação da primeira Universidade (1934). Contempla ainda como se operou o processo de interiorização do Ensino Superior, a partir da capital do Estado, depois da década de 50, e como ocorreu o crescimento, no período recente, observando as atuais tendências. Procura interpretar o papel dos diferentes agentes sociais, tanto públicos quanto privados, na construção da atual conjuntura. Analisa os reflexos, em nível regional, das políticas federais de desenvolvimento do ensino público na década de 50, e de privatização, posteriormente, nos anos 70 e seguintes. Busca compreender os elementos históricos determinantes, nas diferentes etapas, até os dias de hoje, para a construção do quadro presente. (ROSSATO, R., ROSSATO, E.).

História da Pedagogia Universitária no RS – primórdios: trata das instituições que ofereciam Ensino Superior aliado a disciplinas de formação humanista para os professores. São as Escolas Isoladas criadas em Porto Alegre nos últimos anos do século XIX e que vieram, posteriormente, a integrar a UFRGS, como é o caso da Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Notas:** Essas escolas já se preocupavam com a formação humanista de seus alunos, na medida em que incluíam no seu currículo disciplinas com potencial indutor de reflexão filosófica. Não era clara a orientação pedagógica propriamente dita, mas a inclusão de disciplinas de caráter reflexivo e a menção de que seus egressos poderiam ser professores são pistas indicativas de atenção. Registra-se, no entanto, que a Escola de Engenharia, nos primórdios do século XX, dispunha de planos de aprimoramento de seus docentes, planos esses que incluíam o duplo fluxo da vinda de professores estrangeiros para aqui ministrarem cursos, bem

como da ida de professores da Escola para estágios em outros países, especialmente para a França. (FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; LEITE, D., 1992). (FRANCO, E. D. P.).

História da Pedagogia Universitária no RS – Laboratório de Ensino Superior (LES): refere-se a um tipo de formação do professor de Ensino Superior que teve origem na década de 70, no caudal de estatutos teóricos sobre ensino-aprendizagem e sobre desenvolvimento organizacional, enfatizando a educação-laboratório. **Notas:** O Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desdobrou-se a partir da procura por assistência pedagógica por parte dos professores das mais diferentes áreas, especialmente da Saúde. A primeira experiência ocorreu em 1971 e foi mantida por convênio com o Ministério do Interior/ SUDESUL, atendendo a trinta e um professores da área da Saúde. O LES foi coordenado pela Professora Louremi Ercolani Saldanha e constituiu-se num dos recursos utilizados para promover o "treinamento" dos professores universitários. As atividades desenvolvidas no LES estiveram relacionadas com o Curso de Metodologia do Ensino para Professores Universitários. Em 1973 o LES publicou o livro "*Planejamento e Organização do Ensino de Graduação":* um manual programado para o treinamento do professor universitário". Integravam o LES, o coordenador do curso, como membro orientador das atividades; os professores do curso, como elementos de informação e consulta na parte de conteúdo; os técnicos de ensino, como especialistas em métodos e técnicas e, por fim, os alunos, como sujeitos de aprendizagem e experimentação. No curso, os docentes recebiam treinamento em Metodologia do Ensino Superior, que compreendia: tarefas programadas realizadas individualmente; ensino de disciplinas (distribuídas seqüencialmente); prática de ensino (duas etapas) e assessoramento individual por um técnico de ensino, para o acompanhamento do desempenho, através de comunicação escrita ou oral. O aproveitamento era aferido por trabalho escrito, individual. O trabalho realizado, especialmente com a área da Saúde, com professores da Faculdade de Medicina e Odontologia, faz com que os cursos de Pós-graduação da área da Medicina e de Odontologia ofereçam disciplina sobre Teoria e Prática do Ensino Superior, como obrigatória nos seus currículos. (FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E.).

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MOROSINI, M. C. (Org.)

3. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 Conceitos basilares

Globalização: refere-se ao processo de apropriação, pelas diferentes comunidades, das evoluções mundiais. "[...] a transformação local é uma parte integrante da globalização, da mesma forma que a extensão lateral, (através do tempo e do espaço)." Wit (2002) **Notas:** É considerada também como a expansão da tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, idéias... além das fronteiras geo-políticas. A Globalização afeta cada país de uma diferente forma de acordo com a história da nação, tradições, cultura e prioridades; globalização tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade e se direciona mais para similaridades do que para diferenças. **Var. Denominativas:** internacionalização, mundialização. (MOROSINI, M.).

Regionalização da Educação Superior: fenômeno que vem se desenvolvendo nos últimos 20 anos e tem um impacto maior, na Educação Superior nacional, do que a globalização. **Notas:** Pode apresentar as seguintes formas: *inter-regional* – relações entre nações de uma mesma região e/ou entre instituições de Educação Superior de nações dentro de uma região; *regional* – inter-relação entre nações de um continente; *cross-regional* – relações entre diferentes regiões; *supra-regional* – relações advindas do trabalho de organismos internacionais de Educação Superior tais como UNESCO. Pode apresentar também diferentes formas quanto à regionalização, significando globalização com um caráter nacional (estandardização, homogeneização, harmonização de normas; regulação, reconhecimento, estruturas e sistemas) e regionalização, no sentido de internacionalização. (MOROSINI, M.).

Transnacionalização da Educação Superior: São processos além da nação (não respeitam barreiras nacionais e regionais) e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. **Notas:** É um conceito muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada. (UNESCO, 1999). **Termos Relacionados:** Capitalismo Acadêmico. (MOROSINI, M.).

Educação Internacional: termo utilizado por autores norte-americanos relacionado às atividades, competências, racionalidades e *ethos* mais do que ao processo de internacionalização da Educação Superior. (MOROSINI, M.).

Multinacionalização da Educação Superior: programas acadêmicos ou IES pertencentes a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país (es). **Notas:** Geralmente a multinacionalizacao marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. As IES estrangeiras dominam a instituição local ou novas instituições são baseadas em idéias

estrangeiras e valores não locais. Altbach (2004), identifica alguns tipos de multinacionalização: 1. estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com as instituições estrangeiras e, geralmente, supervisionadas pelas mesmas e acreditadas no país da matriz. O currículo é o da instituição estrangeira e a língua o inglês. Cita como exemplo a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus campi na Europa. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é o da escola com focus internacional. Refere-se a um pequeno número de universidades; 2. Modelo universitário padrão de exportação. Caracteriza-se pelo oferecimento de curso no exterior por instituição de pais industrializado, geralmente para países em desenvolvimento. O anfitrião pode ser uma corporação sem ligação alguma com educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. Cita como exemplo cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica. 3. Mcdonaldização – oferta de filiais "empacotadas" de IES ou cursos superiores em outro país. 4. Programas conjuntos (joint degrees) oferecidos por instituições de Educação Superior em dois ou mais países. O desenvolvimento e uso da internet vêm crescendo nos processos de multinacionalização. **Termos relacionados**: Mcdonaldização da Educação Superior. (MOROSINI, M.).

Mcdonaldização da Educação Superior: refere-se a uma das formas de multinacionalização da Educação Superior de qualidade mediana e isomórfica. **Notas:** É aquela caracterizada pela oferta de cursos ou instituição, no exterior, via pacote, através de franchising. A universidade do exterior cede seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma instituição acadêmica ou então por firma de negócios. (ALTBACH, 2004). **Termos relacionados:** multinacionalização da Educação Superior. (MOROSINI, M.).

Capitalismo acadêmico*:* tendência global de privatização na Educação Superior **Notas:** A década de 90 foi marcada pela acentuada expansão das IES preferencialmente privadas. O novo século mantém esta característica e acrescenta à expansão da privatização a via da sociedade limitada ou de capital aberto, não importando mais os limites políticos do Estado-nação. Tais IES são organizações que têm campi em diversos países, seja como matriz, seja em forma de consórcio ou pelo predomínio no capital, via controle acionário da IES. No Brasil, pode ser citado como exemplo o grupo Laureate, americano, com 51 unidades de ensino, sendo ao todo 20 universidades espalhadas ao redor do mundo: Chile, China, Costa Rica, Equador, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Honduras, México, Panamá, Peru, Suíça. Juntas, as universidades abrigam um total de cerca de 250 mil alunos. Laureate, em dezembro de 2005, comprou 51 % das ações da 22ª maior universidade do Brasil, a paulista Anhembi

Morumbi, que possui cerca de 30 mil estudantes. Pode ser também citado a sociedade entre a Faculdade Pitágoras (MG) com o Grupo APOLO, dos USA, porém com o controle de 50% do capital, pela primeira. **Variáveis denominativas**: Turbo-capitalismo. (MOROSINI, M.).

Era neocolonialista na Educação Superior: refere-se a uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas mas, principalmente, por ganhos comerciais. **Notas:** Os governos não estão inteiramente fora deste quadro de negociações – eles oferecem alguma assistência às companhias que estão atuando em seus países e têm um interesse residual em manter esta influência. O resultado é sempre o mesmo: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos. (ALTBACH, 2004). (MOROSINI, M.).

3.2. Internacionalização da Educação Superior

Internacionalização da Educação Superior – Campo de Estudo: área de conhecimento da Educação Superior que enfatiza a noção de nação e relações entre nações, políticas e programas de governo, sistemas e IES para lidar com a globalização. **Notas:** É um conceito complexo com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento: a) *dimensão internacional* – presente no século vinte e se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) *educação internacional* – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a Segunda Guerra Mundial e o término da Guerra Fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) *internacionalização da Educação Superior*, posterior à Guerra Fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na Educação Superior. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior: qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da Educação Superior na perspectiva internacional. **Notas:** A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições. A *educação internacional* reflete o período entre a segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria e é mais observada nos Estados Unidos e a *internacionalização da Educação Superior* ocorre após a Guerra Fria e é observada na Europa, Austrália e Canadá. A universidade pelo seu objeto – conhecimento, sempre foi acompanhada da perspectiva internacional. Inicialmente havia troca informal entre professores e alunos, seguidos de um estágio onde a IES

assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os departamentos da organização. Hoje, este processo adquire magnitude e apresenta uma postura diferenciada: a internacionalização torna-se transnacional. Knight (2002) destaca que a demanda por Educação Superior devida ao crescimento da economia do conhecimento, movimentos de educação continuada e mudanças demográficas, paralelamente a limitações orçamentárias do Estado (setor público) de prover tal atendimento, abrem as portas ao setor privado e à economia de mercado. Contribui para tal magnitude o desenvolvimento das telecomunicações e novos tipos de provedores: as universidades corporativas, instituições educacionais lucrativas, companhias de comunicação e de investidores, acionistas em educação. Kerr (1990) descreve um conflito entre internacionalização de aprendizagem e nacionalização de objetivos da Educação Superior. Agências internacionais como UNESCO, OECD e o Banco Mundial geralmente advogam conceitos de convergência, mas são contrabalançados por uma persistente variedade de tradições e opiniões políticas. (TEICHLER, 2001, p.6703) A relação entre educação e internacionalização, da forma como está sendo posta, é mais complexa e contenciosa do que clara. Pode ser concentrada na perspectiva liberalista se considerar a exportação de oportunidades e na perspectiva protecionista quando se considera a importação. A internacionalização da Educação Superior na medida em que tem ênfase mais na interação entre culturas e menos na homogeneização de culturas, pode conter os danos da educação transnacional. O desenvolvimento da importância do conhecimento e do capital humano, paralelo ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem aumentado a relação entre internacionalização da Educação Superior, globalização e regionalização. **Termos relacionados:** Globalização, Regionalização. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior – funções acadêmicas. É o estudo da internacionalização da Educação Superior sob a ótica das funções do ensino e da pesquisa. **Notas:** Por sua natureza de produção de conhecimento a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa. A internacionalização da Educação Superior é mais ágil e mais rápida na função acadêmica de pesquisa. Isto porque a função investigativa tem uma autonomia ligada ao pesquisador e este busca relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Já a função ensino, principalmente o de graduação, é controlada pelo Estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma faculdade ou IES, credenciamento de cursos superiores, adequação as diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional e o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência ‘as

políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior. Com o crescimento dos blocos econômicos a internacionalização da função ensino vem sendo estudada e estratégias estão sendo propostas, tanto na União Européia como na América Latina. **Termos relacionados**: Projeto 6 x 4, UEALC, Processo de Bolonha. (MOROSINI, M.).

Migração acadêmica: deslocamento de estudantes e professores para outros países buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa. **Notas:** Um dos exemplos de migração acadêmica mais conhecido é o *brain drain* – migração de talentos. **Termos relacionados:** Brain Drain. (MOROSINI, M.).

Migração de talentos – Brain drain: deslocamento de estudantes e professores qualificados, para outros países buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa. **Notas:** A migração de talentos pode ocorrer sul – norte, ou seja, de países emergentes para países desenvolvidos; norte – norte, entre países desenvolvidos e sul-sul, entre países subdesenvolvidos e/ou emergentes. Até o século XX *brain drain* era considerado como a perda permanente de cérebros. Neste século a situação está mudando. Muitos dos acadêmicos que migraram se mantêm em contato com seus colegas do país de origem através de relações cientificas e/ou sociais podem retornar as seus países de origem como professores visitantes, pesquisadores e consultores. Ainda outros acadêmicos retornam quando a situação política em seu país de origem lhes permite maior liberdade acadêmica. As relações entre os talentos emigrados e o país de origem vêm sendo muito facilitadas pelo desenvolvimento da internet. Da mesma forma a fixação de talentos nos países geralmente industrializados é dependente da política imigratória, de seus benefícios ou dos entraves propostos à fixação. (Altbach, 2004). (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior – Fases Institucionais: *1. Doméstica* representa uma perspectiva etnocêntrica da universidade, quando as instituições têm sua atuação voltada à nação onde estão situadas e com pouca participação no circuito internacional; 2. *Multidoméstica,* quando a universidade oferece estudos no exterior e possui centros de pesquisa localizados em um país específico para o atendimento das exigências de bolsistas de outros lugares, como os da Grécia ou Itália, para estudos clássicos ou artísticos; 3. *Multinacional*: engloba o desenvolvimento de escolas de negócios internacionais como empresas auto-sustentáveis de uma instituição matriz, usando um corpo docente local; ou instituições de Educação Superior além das fronteiras

através da educação continuada; *4. Global* ou *transnacional,* tem surgido da evolução de organizações envolvidas em transações fora de seus países de origem. Esta fase se caracteriza por uma alta qualidade e baixos custos. (BARTEL, 2003). **Termos relacionados**: Internacionalização da Educação Superior – Modelos. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior e Blocos geo-econômicos. Grupos de países reunidos pela influência do contexto geo-politico-econômico da administração dos atores das relações globais. São considerados o pano de fundo para o processo de internacionalização da educação superior. **Notas:** São citados como principais blocos geo-econômicos: NAFTA – Tratado de Livre Comércio da América do Norte; CARICON – Comunidade do Caribe; ASSAM – Associação das Nações do Sudeste Asiático; MCCA – Mercado Comum Centro Americano; PA – Pacto Andino; CEAO – Comunidade Econômica da África do Oeste; APEC – Associação de Cooperação Econômica da Ásia e do Pacifico; EFTA – Associação Européia de Livre Comércio; UE – União Européia, ALCA – Área de Livre Comércio das Américas. Também são citados: **G3 – Grupo dos três**: bloco integrado por três países de economias ascendentes, territórios extensos e grandes populações – África do Sul, Índia e América Latina. À época de sua formação, no final de 2003, foram previstos acordos na área de ciência e tecnologia, medicina, ambiente e cultura. O objetivo futuro é discutir a adesão da China e da Rússia. Disponível em: (<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=377>). Acesso em 19 de dez. 2005. **G 20: Grupo dos vinte**: conjunto de países em desenvolvimento criado em 20 de agosto de 2003, em Cancún, México, cujos membros respondem por 60 % da população mundial, 70 % da população rural do mundo e 26% das exportações agrícolas mundiais. Os membros do G-20 são atualmente 21, e podem variar na quantidade: África, África do Sul, Egito, Nigéria, Tanzânia, Zimbábue, Ásia, China, Filipinas, Índia, Indonésia, Paquistão, Tailândia, América Latina, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, México, Paraguai, Uruguai, Venezuela. A atuação está mais concentrada na agricultura. Em Cancun, os objetivos principais tinham sido defender resultados nas negociações agrícolas que refletissem o nível de ambição do mandato das negociações da Rodada de Doha e os interesses dos países em desenvolvimento. Disponível em: (<http://pt.wikipedia.org/wiki/G20>). Acesso em 15 dez. 2005. **G8: Grupo dos Oito**: grupo internacional que reúne os oito países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo, todos nações democráticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá, mais a Rússia – esta última não participando de todas as reuniões do grupo. O G8 começou com um grupo de seis países em um momento de significante insegurança econômica global,

na década de 70. A filiação ao G8 evoluiu com o tempo para incluir os EUA, UK, França, Alemanha, Itália, Japão, Rússia, Canadá e o presidente da União Européia. Os tópicos da cúpula também evoluíram, tratando não somente sobre políticas de macro-economia, mas problemas como segurança, tratados, relações com países em desenvolvimento e outros assuntos transnacional e até assuntos de países locais, como o desemprego. Disponível em: (<http://pt.wikipedia.org/wiki/G8>); (<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/06/319983.shtml>). Acesso em: 12 de dez. 2005. (MOROSINI, M.).

Teoria dos jogos (TJ): refere-se a jogos de estratégias. É uma ferramenta utilizável em diversas áreas das ciências, seja na perspectiva micro ou na macro e com possibilidades de uso na compreensão e interpretação de situações diversas na área da integração regional. **Notas**: É uma das principais teorias utilizadas no processo de relações internacionais e mesmo no processo de desenvolvimento institucional da educação superior. Tem sua origem de uso nas ciências matemáticas, quando Neumann (1928, 1944) apresenta a *Theory of games and economy behavior* em co-autoria com Morgenstern. É muito utilizada em processos que exigem decisões entre competidores e/ou colaboradores. Um dos mais conhecidos jogos é o referente ao Dilema dos prisioneiros, um jogo entre dois jogadores que conduzidos por seus interesses tomam decisões desvantajosas. Nash ganhou o premio Nobel que desenvolveu contribuições à distribuição equilibrada sobre o fruto obtido em jogos de dois jogadores colaboradores. Exemplos NAFTA; North American Free Trade Agreement, associação unipolar com o predomínio dos EUA sobre o Canadá e o México; União Européia: associação multipolar, em termos de PNB, com um de seus Estado-nação mais forte (Alemanha) sem, entretanto possuir o domínio dos outros países componentes; e Mercosul: associação bipolar composto por dois países com dimensão econômica maior em relação aos outros parceiros. (KATZ et all., 2002). **Termos relacionados:** Gestão da Educação Superior, nível interegional da internacionalização na educação Superior. (MOROSINI, M.).

Acordos internacionais. Se refere ao contexto político-econômico normativo das relações globais. Inclui acordos e blocos sócios econômicos prevalentes na contemporaneidade. **Notas**: Os acordos variam desde os bilaterais com o fito de intercambio de estudantes e professores até o reconhecimento mútuo de créditos. Como exemplo temos o processo de Bolonha, da União Européia, NAFTA com poucas implicações para a educação superior, Mercosul e, mais recentemente, a consideração da educação como serviços e sua possível entrada na administração da OMC e do GATs. **Termos relacionados**: OMC, GATS, TRIPS (http://www.oei.es/superiorenla.htm). (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior – Círculo da Internacionalização Modelos: refere-se à proposta (WIT, 2002) de internacionalização universitária, Círculo da Internacionalização, versão nova a partir dos modelos de internacionalização da Educação Superior de Knight e de Van der Wende. **Notas:** Este modelo apresenta fases integradas e inter-relacionadas, a saber: análise do contexto (externo e interno de documentos oficiais e de realidades); levantamento das necessidades (propósitos e benefícios para comunidade acadêmica e a sociedade); comprometimento dos integrantes da IES; planejamento (necessidades, recursos, objetivos, fins, prioridades e estratégias); operacionalização (atividades e serviços acadêmicos, fatores organizacionais e guia de princípios); implementação (programa e estratégias organizacionais); revisão (acesso e benefícios do impacto das iniciativas); revitalização (junto à comunidade acadêmica) e integração de efeitos no ensino, pesquisa e na extensão. **Termos Relacionados:** Internacionalização da Educação Superior- Países Institucionais. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior – *Modelo Periférico*. Processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES **Notas**: No Brasil é o modelo predominante. Está localizado junto as atividades de pesquisa e, neste caso elas ocorrem, junto aos programas de pós-graduação *strito sensu*. Suas estratégias têm como marca a cooperação internacional (intercâmbio de alunos e professores, convênios). No país é identificado na década de 1930 – 60s, através de acordos bilaterais *Alemanha (63),Franca (67), Portugal (67), Suécia (69), Japão (71), Holanda (71).* Apresenta uma segunda fase nos *anos* 70s, fomentado por uma política nacional de ciência e tecnologia marcada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico – PND (3), pelos Planos Brasileiro de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico – PBDCT (3) e complementada pelos Planos Nacional de Pós-graduação – PNPG (3) e fomentada pela criação das Fundações de apoio a pesquisa estaduais – FAPs. As décadas seguintes são marcadas pela qualificação de professores, em doutorado e pós-doutorado, principalmente em países como USA,UK, FR, AL, IT, ES. Neste modelo a graduação apresenta um baixo nível de internacionalização. Podem ser citadas as estratégias de dupla diplomação e de graduação sanduíche. Dispositivo facilitador deste modelo na graduação é a Acreditacao de títulos e diplomas realizados em outros países e da transferibilidade de disciplinas e créditos realizados no exterior. **Termos relacionados:** Modelo Central. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior – *Modelo Central*: Processo que incorpora uma dimensão internacional, inter-cultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária (Wit, 2005).

Notas: hoje há uma tendência do intercâmbio esporádico à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. É aquele modelo que ocorre entre países, regiões, blocos, IES e vem embutido numa concepção de educação transnacional e de Educação como serviços, onde o comércio, o mercado e as competências são determinantes. **Termos relacionados**: Organização Mundial do Comércio – OMC, Acordo Geral de Comercio e Serviços GATs (1994). (MOROSINI, M.).

Excelência na Internacionalização da Educação Superior: indicadores utilizados para avaliar o nível de internacionalização universitária em um país ou IES. **Notas:** São apontados como indicadores: participação internacional de estudantes; Currículo para a mudança; Parceiros internacionais; Mobilização de recursos financeiros, humanos e tecnológicos para a internacionalização; Parceria entre universidade e setor privado; Contribuição dos docentes à internacionalização; Contribuição da pesquisa para à Internacionalização; Contribuição de projetos de desenvolvimento da universidade à internacionalização. (MOROSINI, M.).

Ranking Internacional de universidades: classificação das melhores universidades do mundo. **Notas:** Dois rankings se destacam: a) ranking das 200 melhores universidades, publicado pela revista The Times, em 2005, a partir dos seguintes critérios: opinião dos acadêmicos (40% do peso final), citações de pesquisas em revistas científicas, regime de dedicação dos professores, número de docentes e de alunos e a presença de quadros estrangeiros na instituição; e consulta a grandes empresas sobre a qualidade da formação superior de seus profissionais. Em primeiro lugar está Universidade Harvard, em segundo lugar, o Massachusetts Institute of Technology, ambos nos Estados Unidos. Em terceiro as universidades britânicas de Cambridge e de Oxford, seguidas de um pelotão norte-americano formado por Stanford, California-Berkeley, Yale, California Institute of Technology e Princeton. A Universidade de São Paulo está em 196º lugar. É a única instituição da América do Sul a figurar e a segunda da América Latina, sendo superada pela Universidade Autônoma do México (Unam), que está na 96ª posição; b) ranking das 500 melhores universidades, realizado desde 2003 pela Shangai Jiao Tong University, da China. A metodologia utilizada se baseia nos seguintes critérios: quantidade de artigos publicados nas revistas Science e Nature, por exemplo, tem peso de 20% na avaliação de cada instituição. Responde por outros 20% as citações de artigos da instituição em outras publicações científicas, tradicional medida de impacto da produção acadêmica. O tamanho da instituição vale 10% do peso, e a existência de professores ou ex-alunos que ganharam grandes prêmios científicos, como o Nobel, equivale a até 30% da pontuação final. Há quatro universidades brasileiras nessa lista: a USP, a Estadual

de Campinas (Unicamp), a Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Estadual Paulista (Unesp). A análise dos dados de 2004 e de 2005 do ranking da Shangai University revela um desempenho ascendente das universidades brasileiras. (http://www.fapesp.br). (MOROSINI,M.C.)

Universidades de pesquisa de âmbito global – *world class research universities*: modelo de IES que domina a produção e a distribuição do conhecimento no mundo. São aquelas que têm a liderança em todos os aspectos da ciência, como na pesquisa, no ensino, nos modelos organizacionais e na gestão das universidades e na disseminação do conhecimento. **Notas:** Estas IES tendem a estar localizadas em países desenvolvidos e se beneficiam de uma grande gama de recursos, incluindo fundos e infra-estrutura como bibliotecas e laboratórios de pesquisa, staff acadêmico com qualificação, tradição e legislação que suportem a liberdade acadêmica e uma orientação para altos níveis de ganhos tanto para professores e alunos, como para a própria instituição. Estas IES *tops* usam uma linguagem internacional para o ensino e a pesquisa e se utilizam de suporte do Estado para suas atividades. São encontradas em todas as partes do mundo. Tais IES no norte – ou "Leading Research Oriented Universities", ocupam o top. Na América são encontradas 100 IES: são aquelas que recebem mais de 80 % dos fundos de pesquisa do governo e dominam a maioria dos aspectos da Educação Superior da América. Também são encontradas IES deste tipo na Grã-bretanha, Alemanha, França, Austrália, Canadá, China, Singapura, Korea do Sul. (ALTBACH, 2004). (MOROSINI, M.).

Instituições de Educação Superior periféricas: modelo de IES que inclui as comprehensive universidades, os community colleges (primeira etapa alternativa da Educação Superior norte americana) e outras de tipo semelhante. Também estão incluídas nesta categoria IES que tem papel regional, providenciando a condução do conhecimento e relações com as instituições tops. **Nota:** As instituições acadêmicas e periféricas e os sistemas acadêmicos de países em desenvolvimento ou, em alguns casos, países pequenos e industrializados dependem dos centrais para a pesquisa, a comunicação do conhecimento e o treinamento avançado de recursos humanos. É bastante difícil ter um papel destacado na Educação Superior internacional, ou seja ter um status de centro. Requer vastos recursos, largos investimentos em infra-estrutura de laboratórios e equipamentos. Para capacitar IES para manter redes de conhecimento para a internet e a tecnologia de informação, biblioteca abastecida e data bases. **Termos relacionados**: colleges. (ALTBACH, 2004). (MOROSINI, M.).

Globalização e mudança organizacional da Educação Superior – trata-se dos efeitos causados na organização (instituições de Educação Superior) pela globalização. **Notas:** Estes efeitos são considerados de longo prazo e

ambíguos e podem ser identificadas duas interpretações opostas – a tese da *convergência* (isomórfica), que enfatiza o processo de homogeneização dos efeitos e a tese da *divergência* (idiossincrática) que enfatiza o processo de respostas à globalização diferente, pluralístico e localizado. Vaira (2004) propõe uma terceira possibilidade – *o alomorfismo organizacional*, que integra as perspectivas anteriores e interpreta a mudança como dinâmica. Reconhece que apesar das organizações adaptarem padrões institucionais frente a suas estruturas formais e níveis de organização, bem como ao seu contexto social, é possível identificar um conjunto de padrões institucionais comuns ou de arquétipos institucionais, que estruturam a organização institucional e seus comportamentos. **Termos relacionados**: Idiossincrasia, Isomórfismo, Alomorfismo. (MOROSINI, M.).

Isomorfismo organizacional da Educação Superior. Tese da convergência dos efeitos da globalização sobre a organização universitária. Trata-se da concepção referente aos efeitos da globalização sobre a mudança organizacional que afirma a existência de um modelo – o isomórfico para que a organização universitária se torne exitosa. **Notas:** O modelo a ser copiado É o das instituições universitárias desenvolvidas e apoiado em recomendações do Banco Mundial para os países emergentes, destacando-se alguns princípios e linhas de ação. São eles: a expansão das instituições de educação superior; a redução do papel do Estado na sustentação e direção da educação superior; a privatização da educação superior, a diversificação de instituições e cursos; a busca da qualidade universitária internacional; a consideração da Educação Superior como serviços e consequentemente passível de ser tratada por organismos reguladores do comércio internacional. Mais recentemente o modelo isomórfico aponta para a universidade empreendedora e sustentável, modelo de Burton Clark. **Var. denominativa**: universidade sustentável. **Termos relacionados**: universidade do Banco Mundial. (MOROSINI, M.).

Idiossincrasia organizacional da Educação Superior. Tese da divergência dos efeitos da globalização sobre a organização universitária**.** Trata-se da concepção referente aos efeitos da globalização sobre a mudança organizacional que afirma que as políticas nacional e local, econômica e cultural metabolizam, traduzem e reformam as tendências globais em face de suas culturas, histórias, necessidades, práticas e estruturas institucionais. ***Notas****:* O local é caracterizado por divergências, heterogeneidade inter e entre nações; o processo de tensões nas IES e em setores do Sistema de Educação Superior tem seu cerne no processo de trabalho; o papel das políticas nacionais é visto ainda como relevante para a organização e a formatação dos setores da Educação Superior de acordo com as necessidades sociais, econômicas e da cultura nacional; é

também caracterizado por exigências advindas da herança do passado. (Vaira, 2004) Esta perspectiva apresenta duas posturas: o approach estratégico e a teoria da tradução (translation). **Termos relacionados**: Alomorfismo organizacional. (MOROSINI, M.).

Alomorfismo organizacional da Educação Superior. Tese da adaptação dos efeitos da globalização sobre a organização universitária. Trata-se da concepção referente aos efeitos da globalização sobre a mudança organizacional que se coloca entre a perspectiva macro estrutural (novo institucionalismo e mudança isomórfica) e a micro análise (mudança estratégica, teoria da translação e mudança polimórfica), oferecendo um quadro sintético da mudança organizacional que ocorre em face de pressão e a constituição macro estrutural e as capacidades do local (nacional e organizacional) para se adaptar e ajustar aos imperativos e arquétipos do global. (VAIRA, M, 2004). **Termos relacionados**: Idiossincrasia organizacional. (MOROSINI, M.).

3.3. Internacionalização da Educação Superior e Estado de Conhecimento da Pedagogia Universitária

Estado de conhecimento da Pedagogia Universitária: refere-se aos principais temas de educação superior/pedagogia universitária que vem sendo estudados na contemporaneidade da era globalizada. **Notas:** Destacam-se como temas: Autonomia de estudos do estudante; Educação Continuada (teoria/prática); Currículos flexibilizados; Avaliação dos resultados/ impacto na sociedade; currículos internacionalizados; Língua inglesa; Identidade estudantil, práticas sociais e sustentabilidade institucional; Desenvolvimento tecnológico educacional; e implantação e consolidação de Escritório de Relações internacionais. (MOROSINI, M.).

Currículos internacionalizados: Tema da Pedagogia Universitária estudado na contemporaneidade com foco em currículos voltados ao mercado externo, preferencialmente na área do conhecimento da administração e de negócios, exigindo o domínio da língua inglesa e de conhecimentos gerais internacionais. **Notas:** O maior exemplo de currículo internacionalizado é o MBA – *the american-style master's of business administration*. Este certificado teve como origem a preparação de estudantes americanos para trabalhar em business nos Estados Unidos, baseado em idéias curriculares e em práticas americanas de negócios. O MBA, mesmo quando exportado para outros países mantém o cerne dos conceitos de business americano. **Termos relacionados**: Estado do Conhecimento da Pedagogia Universitária. (MOROSINI, M.).

CRCM – Gestão de sala de aula orientada para a inclusão e diversidade (*Culturally Responsive Classroom Management***):** tema estudado na Contemporaneidade é que considera a diversidade cultural como uma

parte integrante da gestão da sala de aula. **Notas:** Tem como fundamento a crença que a diversidade requer: diferentes perspectivas de gestão de sala de aula; e o exame dos tipos de conflitos que emergem em salas de aulas etnicamente diversos; e consideram a melhor maneira de auxiliar os professores a se capacitarem para o trabalho com a diversidade cultural. Refere-se à maneira como os professores respondem culturalmente as relações com a comunidade e a colaboração com os estudantes e seus professores, e a solução de conflitos disciplinares, e outros tipos de gestão de sala de aula, isto é a organização do meio físico, a definição das expectativas de comportamento de ensino, a prevenção de conflitos evitando maiores confrontos, e a comunicação com as famílias de alunos. CRCM é um estado de mente mais do que um conjunto de estratégias ou práticas que orienta a gestão de decisões dos professores. Os professores reconhecem seus valores e preconceitos e refletem como isto influencia suas expectativas de comportamento e suas interações com os estudantes. Os professores reconhecem que o objetivo maior da gestão da sala de aula não é conseguir a cumplicidade ou o controle, mas providenciar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender. A gestão da sala de aula é uma questão de justiça social. A CRCM tem cinco componentes essenciais: reconhecimento do etnocentrismo e preconceito individual; conhecimento do background cultural dos estudantes; compreensão do contexto político, econômico e social do sistema educacional; habilidade para o uso apropriado de estratégias culturais de gestão de sala de aula; e compromisso para a construção da comunidade de sala de aula. (WEISNTEIN, C., TOMLISON-CLARKE, S., CURRAN, M.) **Termos relacionados:** Estado do Conhecimento da Pedagogia Universitária. (MOROSINI, M.).

Identidade do estudante estrangeiro: Tema de estudo da contemporaneidade e que se refere à contribuição das práticas sociais do estudante no estrangeiro para a formação de sua identidade. **Nota:** Atualmente a participação num programa de pós-graduação internacional é parte de uma trajetória de aprendizagem de longo prazo onde os estudantes são avaliados pela sua historia educacional e pelo alcance de objetivos para o sucesso. As práticas sociais que o aluno vive no estrangeiro têm um alto grau de complexidade podendo ser destacadas: a negociação que o estudante, para a formação do *nexus*, deve realizar entre os vários papéis que desempenha na família, no trabalho e no estudo; e a busca de participação do estudante como membro da comunidade educacional através da integração em atividades acadêmicas e da obtenção de bolsas junto a professores e supervisores. (CHAPMAN, A., PYVIS, D, 2005). **Termos relacionados:** Pedagogia Universitária Estado do Conhecimento. (MOROSINI, M.).

3.4. Internacionalização da Educação Superior – atores[1]. Referem-se a organizações de ciência e tecnologia, associações universitárias, conferência de reitores, mobilidade estudantil e grupos de intercâmbio, agências de desenvolvimento de assistência, órgãos de recrutamento de estudantes, agências de avaliação da qualidade, organizações de pós-graduação, rede de relações internacionais, entidades de desenvolvimento e de pesquisa, agências exportadoras e órgãos de cooperação cultural responsáveis pelas relações internacionais. **Notas**: Os atores são classificados quanto ao nível (âmbito) e quanto ao tipo de dependência administrativa. Quanto ao nível podem ser internacionais, bilaterais, inter-regionais, regionais, sub-regionais. Quanto à dependência administrativa podem ser intergovernamentais, agências ou departamentos de governo, organizações não-governamentais ou quase governamentais e tratados ou convenções. (WIT, 2005). (MOROSINI, M.).

3.4.1 Nível Internacional de internacionalização da Educação Superior

Nível Internacional de internacionalização da Educação Superior – atores intergovernamentais: atores da internacionalização universitária no âmbito intergovernamental. **Notas:** São citados como organismos multilaterais intergovernamentais a UNESCO, o Banco Mundial, UNDP, OMC, OECD, IOM; como organizações não-governamentais ou quase governamentais – IAU, IAUP- Associação Internacional de Reitores de Universidades) e IFCU; como tratados ou convenções – GATS, IAESTE, AIESEC. (WIT, 2005). (MOROSINI, M.).

Banco Mundial (BIRD, AID, IFC, AMGI, CIADI): Banco concebido durante a Segunda Guerra Mundial, em Bretton Woods (USA), para reconstruir da Europa e atualmente tem como principal meta a redução da pobreza no mundo em desenvolvimento. **Notas:** O Banco Mundial é constituído por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência: **BIRD** – Banco Internacional para a Construção e Desenvolvimento (assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito); **AID** – Assistência Internacional para o Desenvolvimento (redução da pobreza. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços), **IFC** – Corporação Financeira Internacional (países em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas. Em parceria com investidores privados), **AMGI** – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais), e **CIADI**

– Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas (entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões). O Banco Mundial é a maior fonte mundial de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US$30 bilhões anuais em empréstimos para os seus países clientes. (MOROSINI, M.).

Banco Mundial – Universidade Mundial: modelo de recomendações universais e uniformes, para instituições de Educação Superior de países subdesenvolvidos. **Notas:** Uma mais importante publicação fundamentadoras da Universidade Mundial é a de 1994, "*La ensenanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que determina uma maior diferenciação das IES, diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho, redefinição da função do governo, e enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na eqüidade.Termos relacionados: Banco Mundial. (MOROSINI, M.).

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura: organismo multilateral voltado à Educação cujas atividades situam-se predominantemente nos setores da Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia, Comunicação, Informática, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Gestão Social. **Notas**: Iniciou sua atuação no Brasil, em 1972, e ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o Governo. Eles objetivam auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados membros. Sua atuação ocorre também com instâncias da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano. A UNESCO publica, em 1999, o relatório que tem como presidente Jacques Delors o qual destaca a importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem e estabelece como eixos norteadores da educação no século XXI, o aprender a conhecer (cultura geral que possibilite a inserção num universo em transformação e a ampliação de possibilidades), aprender a fazer (desenvolvimento da formação profissional), aprender a conviver (uma educação aberta ao diálogo e ao partilhamento de idéias e vivências comuns) aprender a ser (comportamento justo e responsável). (UNESCO, 1999). **Termos relacionados:** Relatório DELORS. (MOROSINI, M.).

UNESCO – Educação Superior no século XXI: refere-se aos princípios e ações da *Declaração resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior*, realizada em Paris, entre 5 e 9 de outubro de 1998, precedida por conferências nos diversos continentes. **Notas:** As missões e as funções da Educação Superior no século XXI expressam-se em: educar, formar e realizar investigações; considerar a ética, autonomia, responsabilidade e prospecção; forjar uma nova visão de Educação Superior pela igualdade

de acesso; fortalecer a participação e promoção do acesso de mulheres; promover o saber mediante a investigação nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades e da difusão de seus resultados; orientar as ações em longo prazo fundadas na pertinência; reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão das necessidades da sociedade; orientar-se pela diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; apoiar-se em métodos educativos inovadores (pensamento crítico e criatividade); e considerar os docentes e os estudantes como principais protagonistas da Educação Superior. As ações expressam-se em: avaliação da qualidade (pluridimensional, internacional); fomento do potencial e atendimento dos desafios da tecnologia; reforço da gestão e financiamento da Educação Superior; consideração do financiamento da Educação Superior como um serviço público; disponibilização dos conhecimentos teóricos e práticos entre os países e continentes; paralisação do êxodo de competências e busca do seu retorno; e UNESCO -busca de associações e alianças. (MOROSINI, M. C.).

Relatório Delors: documento que sintetiza os trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada em 1993 com o propósito de refletir sobre educar e aprender no século XXI, a partir da Conferência Geral da UNESCO, realizada em novembro de 1991**. Notas:** Essa Comissão criada pelo Diretor-presidente da UNESCO, Frederico Mayor, era constituída por Jacques Delors (França), que atuou como presidente e quatorze membros especialistas em diversas áreas e oriundos da Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China. Após a realização de oito sessões, em diferentes países, em janeiro de 1996, em Nova Délhi (Índia) é aprovado o relatório final, não obstante à diversidade mundial no que tange às concepções de educação e às formas de organização, exigindo da Comissão o direcionamento para uma análise através de seis pistas de reflexão: educação e cultura; educação e cidadania; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência. A estas seis pistas foram integrados três temas transversais, conectados ao funcionamento dos sistemas educativos: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; financiamento e gestão. O Relatório sublinha quatro pilares fundamentais a um novo conceito de educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Os quatro pilares do conhecimento estabelecidos pela Comissão sinalizam para a construção de um novo paradigma alicerçado na valorização da vida e das pessoas, focalizando a educação ao longo de toda a vida e apontando para a necessidade de caminhar para uma sociedade educativa. A análise empreendida

e o estabelecimento de pistas e recomendações compreendem uma reflexão da educação básica à universidade. "A educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que nela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender" (DELORS, 1999, p. 125). "A universidade deve ocupar o centro do sistema educativo [...] Cabem-lhe quatro funções essenciais: 1. preparar para a pesquisa e para o ensino; 2. Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; 3. Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido *lato*; 4. Cooperar no plano internacional" (DELORS, 1999, p.150). **Var. Denominativa:** Educação: um tesouro a descobrir. (SANTOS,S.M.). **Termos relacionados:** Universidade do século XXI. (MOROSINI, M.).

Cátedras da UNESCO: são mecanismos de cooperação inter-universitária que visam a fortalecer o Ensino Superior nos países em desenvolvimento. **Notas:** Na Conferência Geral da UNESCO, em 1991 consolidou-se a decisão de iniciar o Programa de Cátedras como um plano de ação internacional, sendo as primeiras 17 cátedras implantadas em 1992. O programa tem como objetivo favorecer o estabelecimento de redes de universidades e outras formas de inter-relação entre instituições de Ensino Superior nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais. Segundo a UNESCO as cátedras tem sido um meio eficiente para promover o desenvolvimento institucional, compartilhar recursos e facilitar o intercâmbio de conhecimento técnico, experiência, pessoal e estudantes. São baseadas na solidariedade e no estabelecimento de laços fortes entre as instituições educacionais e cientistas em nível mundial, especialmente de países em desenvolvimento. Embora concebido como um programa de apoio à Educação Superior as Cátedras são centradas em estudos de Pós-graduação e na pesquisa. Existem hoje aproximadamente 480 cátedras instaladas em mais de 500 instituições universitárias de 112 países. A cátedra "Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en Educación Superior": criada em 1996, coordenada e sediada na Universidad de La República (Udelar) é vinculada a AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevideo (1998) e responde aos novos papéis que se colocam e exigem uma educação permanente de acordo com o conhecimento em constante renovação. Visa à superação de organização curricular tradicional, pela flexibilidade, sendo direcionada à inovação educativa e à aprendizagem na Educação Superior, às estratégias de formação e aperfeiçoamento docente e sua integração com processos de inovação pedagógica e curricular. No Rio Grande do Sul está sediada a Cátedra da UNESCO sobre Trabalho e Sociedade Solidária (Unisinos) Outras cátedras

sediadas no Brasil e/ou vinculadas são: Cátedra UNESCO sobre Cidades e o Meio Ambiente(1993), Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Sustentável – I (1993), Cátedra UNESCO de Ciência e Tecnologia Alimentares (1993), Cátedra UNESCO de Engenharia Química (1993), Cátedra UNESCO de Treinamento de Professores por meio de Educação à Distância (1994), Cátedra UNESCO de Educação à Distância (1994), Cátedra UNESCO de Ciências da Educação (1994), Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Sustentável – II (1994), Cátedra UNESCO-Cousteau / Rede eco-técnica (1994), Cátedra UNESCO sobre Educação pela Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (1996), Cátedra UNESCO-AUGM sobre Cultura da Paz (1996), Cátedra UNESCO de Comunicação (1996), Cátedra/Network UNESCO-UNU sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (1996), Cátedra UNESCO de Ensino Superior (1998), Cátedra UNESCO de Estudos de Meio Ambiente para o Desenvolvimento Sustentável das Zonas em Transição do Brasil (1999), Cátedra UNESCO da Biologia da Forma e do Desenvolvimento (1999), Cátedra UNESCO de Educação à Distância (1999),(Cátedra UNESCO sobre Gestão do Patrimônio Cultural (2000). (http://www.unesco.org/ Acesso em: 13 abr., 2003). (FRANCO, M.E.D.P.).

OECD-*Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico:* entidade internacional que se preocupa com questões de formação de mão-de-obra qualificada e emprego e desenvolvimento, voltada primeiramente aos interesses dos países ricos. **Notas:** A entidade ajuda aos governos em questões econômicas sociais e de gestão de governo (http://www.oecd.org). É constituída por 30 países membros: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Tcheca, Dinamarca, União Européia, Finlândia, França Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Holanda, Itália, Japão, Coréia do Norte, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos da América, México, Luxemburgo, Nova Zelândia, Polônia, Noruega, Eslovênia, Portugal, Espanha. Possui também mais 70 parceiros. (MOROSINI, M. C.).

OMC/WTO *Organização Mundial de Comércio – World Trade Organization:* agrupamento de países (144) com o intuito de coordenar a política comercial internacional entre essas nações. Seus acordos são discutidos, negociados e assinados pela maioria das nações envolvidas no comércio mundial e ratificado pelos respectivos parlamentos. **Notas:** A atual OMC foi criada no ano com o nome de GATT – *General Agreement on Trade and Tarifs*. Com a incorporação de um maior número de países e o crescente desenvolvimento do comércio internacional, a partir de 1997 passa a intitular-se OMC. Além do corpo regulatório da OMC, propriamente dito, foram agregados dois acordos específicos: o GATs – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços e o TRIPS – *Trade Agreement*

on Intelectual Property. A OMC realizou sua 6ª Conferência Ministerial, em Hong Kong, em dezembro de 2005, cujo objetivo principal foi a liberalização dos mercados e a redução de tarifas. Este encontro foi marcado por grandes tensões entre a liberalização de serviços e subsídios à agricultura, em reuniões preparatórias, denominada Rodada de Dohra (África). Foi definido o prazo de 2013 para a liberalização do comércio da agroindústria. **Termos relacionados:** GATS (MOROSINI, M. C.).

Nível internacional de Internacionalização da Educação Superior – *atores não-governamentais ou quase organizações governamentais*

INQAAHE – *The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Rede Internacional de agências para a garantia de qualidade na educação superior*. Organização sem fins lucrativos, criada em 1991, para coletar e disseminar informações sobre teoria e pratica da avaliação, e sobre o fomento e manutenção da qualidade na educação superior. **Notas:** A rede promove boas práticas na manutenção e fomento a qualidade na educação superior; apóia pesquisas na gestão da qualidade e em sua eficácia; oferece serviços de consultoria para o desenvolvimento de novas agências de garantia de qualidade; apóia relações entre órgãos de acreditação, especialmente os que operam ao longo de fronteiras nacionais; e apóia membros na determinação de padrões de operação ao longo de fronteiras nacionais; permite melhores informações sobre o reconhecimento internacional de qualificações; apóia o desenvolvimento e o uso do esquema de transferência de créditos que permitem a mobilidade de estudantes entre IES, dentro e fora dos limites nacionais; e capacita seus membros para reconhecerem organizações e praticas de acreditação dúbias, e organiza, quando solicitada, exame da operação de agências membro. Disponível em: http://www.inqaahe.org/generic.cfm?mID=2&sID=2) Acesso em 18 set. de 2005. (MOROSINI, M.).

WQR – *Worldwide Quality Register – Registro Internacional de Qualidade***:** consórcio não lucrativo do IAUP, INQAAHE e UNESCO, responsável pela introdução da dimensão de qualidade na globalização da educação superior. **Notas:** WQR mantém relações com outros órgãos relevantes no campo da garantia da qualidade na Educação Superior como federações nacionais de agências (exemplo CHEA) ou redes regionais (exemplo ENQA) ou outros órgãos internacionais como a OECD e o Banco Mundial. O comitê gestor é formado por três representantes de cada um dos três órgãos que o compõem e decidem sobre a inclusão de uma agência no WQR, a partir da avaliação realizada por um grupo de *experts* independentes. **Termos relacionados:** IAUP, INQAAHE, UNESCO. Disponível em: (http://www.ia-

up.org/grp5/qualregis.doc). Acesso em 15 de dez. 2005. (MOROSINI, M.).

QAAAS – *Quality Assurance And Accreditation Agencies – Agências de Acreditação e de Garantia da Qualidade***.** Agências internacionais de registro de qualidade reconhecido internacionalmente, tendo como base a avaliação realizada por um grupo independente de *experts* sob os auspícios do Consórcio IAUP-INQAAHE-UNESCO. **Notas:** A inclusão de uma agência no WQR afirma que esta agência utiliza padrões de garantia de qualidade confiáveis, tais como um claro comprometimento com o desenvolvimento acadêmico da qualidade na instituição e nos programas avaliados, através de procedimentos corretos bem como pela publicação de relatórios e protocolos. Algumas características básicas da QAAAs escolhidas pelo WQR são: funcionamento da agência autônomo da IES ou programa que está avaliando; a avaliação da qualidade ou a agência de acreditação está voltada primariamente para a avaliação da função educativa da IES. As atividades da agência podem ser definidas como avaliação da qualidade, auditoria, revisão ou acreditação. Estas atividades constituem-se nas ações primárias da agência. Os objetivos da WQR é incluir tanto agências de acreditação como também outros tipos de agências de garantia de qualidade. A agência acreditada ou avaliada pode ser pública e privada, nacional e transnacional, confinada a uma disciplina ou cobrindo muitas disciplinas. A agência deve ter no mínimo dois anos de experiência no campo da garantia externa da qualidade para obter o registro. **Termos relacionados:** WQR, INQAAHE. Disponível em: (http://www.ia-up.org/grp5/qualregis.doc). (MOROSINI, M.).

Nível internacional de Internacionalização da Educação Superior – ***tratados ou convenções***

Organização Mundial de Comércio – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços AGCS/ GATs: é um acordo executivo, multilateral, relacionado ao comércio internacional de serviços aprovado em 1995. **Notas:** O GATs é administrado pelo Organização Mundial de Comércio – OMC. A Educação Superior é um componente do setor educacional. Onze outros setores também integram o acordo: negócios, incluindo serviços profissionais e ciência da computação, comunicação, construção e engenharias, distribuição, meio ambiente, finanças, saúde e serviços sociais, turismo e viagens, recreação, cultura e esporte, e outros serviços não incluídos. Os serviços de educação estão agrupados em quatro categorias: serviços de educação primária; serviços de educação secundária, serviços de Ensino Superior e de educação de adultos. **Termos relacionados:** OMC. (MOROSINI, M.).

Organização Mundial de Comércio – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços AGCS/GATs e Educação Superior: trata-

se da concepção de educação e, mais especificamente, de Educação Superior como serviço, fortificada pela presença de particulares no controle de instituições educacionais superior. **Notas:** Tais fatores fundamentam a submissão da Educação Superior às regras gerais do comércio e sua conseqüente inclusão na Organização Mundial de Comércio – OMC, por via do GATs. Os Estados Unidos, a Nova Zelândia, a Austrália, o Japão já apresentaram à OMC propostas de negociações para a liberalização do comércio dos serviços educacionais. **Termos relacionados**: Conferencia de Hong Kong, Rodada de Dohra. (MOROSINI, M.).

Organização Mundial do Comércio – Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS), refere-se ao reconhecimento que a proteção e a observância dos direitos de propriedade intelectual deverão contribuir para a promoção da inovação tecnológica e a transferência e difusão de tecnologia, em benefício recíproco dos produtores e dos usuários de conhecimentos tecnológicos de modo a favorecer o bem-estar social e econômico e o equilíbrio de direitos e obrigações. **Notas:** Há uma tendência em promover inovação e avanços tecnológicos, inclusive mediante a promoção de forte proteção da propriedade intelectual e observância efetiva dos direitos de propriedade intelectual. **Termos relacionados**: GATs. (MOROSINI, M.).

AIESEC – Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial: organismo apoiador de intercâmbios de estudantes que tem suas origens em 1948 e hoje desenvolve atividades em 89 países e territórios. **Notas:** Em 1949, no congresso de Estocolmo, 89 estudantes participaram no programa de intercâmbio sendo este modo definido como a atividade nuclear da AISEC. Em 1960, foram 2467 intercâmbios e em 1970, 4232. Em Bordéus, foi definido que o período mínimo de treinamento seria de 6 semanas e apoiados em seminários como: comércio internacional, gerência, desenvolvimento sustentável, empreendimento e responsabilidade. A AIESEC tem sua plataforma internacional voltada para que os povos descubram e desenvolvam seu potencial**.** A AISEC objetiva tal ação através do oferecimento de 5.000 oportunidades de liderança, 3.500 trabalhos no exterior, 350 conferências, e ferramentas virtuais para a construção de redes. Disponível em: (<http://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.se.aiesec.org/&prev=/search%3Fq%3Daisec%26hl%3Dpt-BR%26lr%3D). Acesso em 15 dez. 2005. (MOROSINI, M.).

3.4.2 Nível Inter-regional de Internacionalização da Educação Superior

Nível Inter-regional de internacionalização da Educação Superior – *atores governamentais:*

3.4.2.1. União Européia (UE): organização internacional, anteriormente designada por Comunidade Econômica Européia (CEE), constituída por 25 Estados Membros, estabelecida com este nome pelo Tratado da União Européia (Tratado de Maastricht) em 1992. **Notas:** Muitos aspectos desta união já se faziam presente desde a década de 1950. A UE tem sedes em Bruxelas, Luxemburgo e Estrasburgo. Suas facetas, as mais importantes são o mercado único europeu (união aduaneira), uma moeda única (adotada por 12 dos 25 Estados membros) e políticas agrícola, de pesca, comercial e de transportes comuns. A UE desenvolve também várias iniciativas para a coordenação das atividades judiciais e de defesa dos Estados Membros. O Tratado de Paris (1951), estabelecendo a Comunidade Européia do Carvão e do Aço, e o Tratado de Roma (1957), instituindo a Comunidade Econômica Européia e a Comunidade Européia da Energia Atómica ou Euratom, foram assinados por seis membros fundadores: Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Depois disto, a UE levou a cabo cinco alargamentos sucessivos: em 1973, Dinamarca, Irlanda e Reino Unido; em 1981, Grécia; em 1986, Espanha e Portugal; em 1995, Áustria, Finlândia e Suécia; a 1 de Maio de 2004, República Checa, Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Estónia, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta e Polônia. Em 1972 e 1994, a Noruega assinou também tratados de adesão à União Européia. A Croácia, Bulgária, Romênia e Turquia são candidatos à adesão à UE. Disponível em: (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Uniao_europeia). Acesso em 15 dez. 2005. (MOROSINI, M.).

Internacionalização da Educação Superior na União Européia: conjunto de políticas e ações que objetivam a normatização e o fomento de relações internacionais em nível de Educação Superior nos países que compõem a União Européia. **Notas:** Atualmente, caracteriza-se pela direção à harmonização de sistemas e estruturas educativas nacionais. Tem como fundamento legal a declaração de Bologna (Itália), assinada por 21 ministros de educação da Europa, em 1999, que prevê a adoção: de um suplemento do diploma; de um sistema baseado em dois níveis (graduação e pós-graduação); de um sistema de créditos para a mobilidade estudantil; do exercício da mobilidade; da promoção de cooperação européia na avaliação de qualidade; e da promoção de uma dimensão européia de Educação Superior. A tendência marcante para a elaboração de políticas é a da *acreditação* de diplomas para a circulação acadêmica de profissionais. Wit (2002) aponta direções do processo de internacionalização na UE: a) larga tendência para a transição de estratégias tácitas, fragmentadas

para estratégias explicitas e administradas; b) o desenvolvimento gradual de um modelo interativo com decisões políticas, suporte e estrutura; c) aceitação de modelo de transferência de créditos, mais autônomo e proativo; d) diversificação de fundos (públicos e privados) para a internacionalização; e) maior atenção para as redes internacionais de pesquisa, desenvolvimento curricular e socialização; f) profissionalização dos recursos humanos ligados à internacionalização; g) maior atenção à internacionalização com o restante do mundo; h) maior desenvolvimento do estudo acadêmico como desenvolvimento curricular, transferência de créditos e capacitação em pesquisa; e i) o reconhecimento do valor efetivo dos procedimentos para a avaliação da qualidade da atividade internacional. (MOROSINI, M.).

Declarações de Educação Superior da União Européia – refere-se às diretivas para estabelecer uma prática de colaboração e reconhecimento mútuo entre as diversas comunidades universitárias européias e que formalizam a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior – EAHE. **Notas:** Várias declarações contribuíram para este objetivo, assentando as bases para a articulação dos sistemas de Educação Superior num espaço comum ou iniciando o caminho para a homologação e o reconhecimento recíproco das diversas realidades docentes, discentes e investigadoras. Em 1998, a Conferência Mundial sobre Educação Superior convocada pela UNESCO assumiu que a cooperação e o intercâmbio internacionais são mecanismos decisivos para promover a Educação Superior em todo o mundo e proclamou um conjunto de princípios e ações para fomentar a Educação Superior como um bem público. Ainda em 1998, a Declaração da Sorbonne instituiu as bases para a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior. Um ano depois, a Declaração de Bolonha estabeleceu os princípios e os compromissos para orientar as universidades européias. Assinaram 29 países europeus. Posteriormente, em Salamanca, a Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior realizou uma declaração sobre autonomía universitária e a Garantia da Qualidade. Estes compromissos, ratificados posteriormente em Praga (2001), por 32 países e em Berlim (2003), objetivam concretizar a Europa das Universidades. Em 2005, em Bergen uma nova reunião ratificou os princípios. **Termos relacionados**: Declaração da Sorbonne, Declaração de Bolonha, Declaração de Salamanca, Declaração de Praga, Comunicado de Berlim, Declaração de Bergen. (MOROSINI, M.).

Declaração da Sorbonne: Declaração conjunta dos ministros de educação da União Européia sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior (Maio 99). **Notas:** O aniversário da universidade de Paris marcou a data do comprometimento para a criação de um espaço europeu do Ensino Superior, onde possam interagir as identidades

nacionais e os interesses comuns, e o reforço mútuo para o benefício da Europa, dos seus estudantes e, em geral, dos seus cidadãos. Busca-se através das universidades européias a consolidação do lugar da Europa no mundo. **Termos relacionados:** UE Disponível em: (http://www.aac.uc.pt/pelouros/informacao/MisteriosBolonha/DeclaracaoSorbonne.pdf). Acesso em 15 dez. 2005. (MOROSINI, M.).

Declaração de Bolonha: Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha, em 1999, para a consolidação de um espaço comum de Ensino Superior europeu. **Notas:** Esta declaração parte do pressuposto que a Europa do Conhecimento é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Européia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. As instituições Européias de Ensino Superior aceitaram este desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do ano de 1098. São objetivos: Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior; Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura (3 anos) e a pós-licenciatura. O grau atribuído depois de terminada a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitação apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus; Criação de um sistema de créditos – tal como no sistema ECTS – como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contanto que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes; Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos despendidos em ações Européias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários; Incentivo à cooperação Européia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do Ensino Superior, nomeadamente no que diz

respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação inter-institucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. Para atingir estes objetivos serão respeitadas a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades. Disponível em: (http://www.aac.uc.pt/pelouros/informacao/MisteriosBolonha/Bolonha.pdf). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.).

Declaração de Lisboa: Declaração firmada pelos chefes de Estado e de governo europeus, em 2000, que prevê a valorização da Educação Superior como um novo objetivo para o desenvolvimento da União Européia. **Nota:** os diferentes países acordaram estabelecer um conjunto de requerimentos básicos e reconhecer que cada país da UE se poderia envolver em esquemas ainda mais construtivos. Esta convenção reconhece as qualificações do Ensino Superior no campo acadêmico dentro da Europa (qualificações de acesso, períodos de estudo e qualificações finais) criando uma plataforma para o reconhecimento mútuo dos graus do Ensino Superior para fins profissionais através das respectivas diretivas da União Européia. A declaração de Lisboa está baseada nas seguintes Convenções do Conselho da Europa e da UNESCO relativas ao reconhecimento acadêmico na Europa: Convenção Européia sobre Equivalência de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários (1953, STE N.o 15) e respectivo Protocolo Adicional (1964, STE N.I> 49); Convenção Européia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários (1956, STE N.O 21); Convenção Européia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias (1959, STE, N.32); Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa (1979); Convenção Européia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários (1990, STE N.1II138); e a Convenção Internacional sobre Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus de Ensino Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo (1976), adotada no âmbito da UNESCO e abrangendo parcialmente o reconhecimento acadêmico na Europa. Compreende-se como: *Acesso* (ao Ensino Superior) o direito reconhecido a um candidato qualificado de apresentar uma candidatura susceptível de ser considerada para efeitos de admissão ao Ensino Superior; *Admissão* (em instituições e programas de Ensino Superior) o ato ou o sistema que permite aos candidatos qualificados prosseguir os estudos numa determinada instituição e/ou num programa do Ensino Superior; *Avaliação* (de instituições e programas) o processo que permite determinar a qualidade do ensino de uma instituição ou de um programa de Ensino Superior; *Avaliação* (de qualificações individuais) apreciação escrita, por um organismo competente. das qualificações estrangeiras de

um indivíduo; *Autoridade competente* em matéria de reconhecimento Um organismo oficialmente designado para tomar decisões vinculativas em matéria de reconhecimento de qualificações obtidas no estrangeiro; *Ensino superior* todos os tipos de ciclos de estudo ou de conjuntos de ciclos de estudo de formação ou de formação para a investigação de nível pós-secundário, reconhecidos pelas autoridades competentes de uma parte, como fazendo parte integrante do seu sistema de Ensino Superior; *Instituição de Ensino Superior* Instituição que ministra um Ensino Superior reconhecido pela autoridade competente de uma parte como fazendo parte integrante do seu sistema de Ensino Superior; *Programa de Ensino Superior* Ciclo de estudos reconhecido pela autoridade competente de uma parte como fazendo parte do seu sistema de Ensino Superior e cuja conclusão confira ao estudante uma qualificação de Ensino Superior; *Período de estudos* Qualquer parte de um programa de Ensino Superior que foi objeto de uma avaliação e de uma validação e que mesmo não constituindo por si só um programa de estudos completo, representa uma aquisição significativa de conhecimentos e de competências. *Qualificação* de Ensino Superior Qualquer grau, diploma, certificado ou titulo conferido por uma autoridade competente e que atesta a aprovação num programa de Ensino Superior; *Qualificação que dá acesso* ao Ensino Superior. Qualquer diploma ou certificado emitido por uma autoridade competente que atesta a aprovação num programa de ensino e confere ao seu titular o direito de se candidatar e poder ingressar no Ensino Superior (cf. a definição de Acesso); *Reconhecimento* Declaração emitida por uma autoridade competente, do valor de uma qualificação de ensino estrangeiro tendo em vista aceder a atividades educacionais e/ou de emprego. (MOROSINI, M.)

Declaração de Praga: A Caminho da Área Européia de Ensino Superior. Refere-se ao Comunicado do encontro dos Ministros Europeus do Ensino Superior, realizado em Praga, 19 de Maio de 2001. **Notas:** Os Ministros Europeus responsáveis pelo Ensino Superior, representando 32 signatários, reafirmaram o seu compromisso de estabelecer uma Área Européia para o Ensino Superior até 2010. A escolha de Praga simbolizou a intenção de englobar toda a Europa no processo à luz do alargamento da União Européia. Os ministros entenderam a continuidade do processo pela adoção de um sistema de graus facilmente elegíveis e comparáveis; Adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais; Estabelecimento de um sistema de créditos; Promoção da mobilidade; Promoção da Cooperação Européia na Garantia da Qualidade; Promoção da Dimensão Européia no Ensino Superior (currículo de módulos, cursos e graus curriculares oferecidos em parceria com Instituições de países diferentes e conduzindo a um grau conjuntamente reconhecido). **Termos**

relacionados: UE. Disponível em: (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiquTheta.pdf). Acesso em 19 dez. 2005

Comunicado de Berlim: refere-se ao comunicado assinado, em Berlim, em 19 de Setembro de 2003, pelos Ministros de 33 países europeus responsáveis pelo Ensino Superior, para avaliar o progresso alcançado, definir prioridades e fixar novos objetivos com a finalidade de acelerar a concretização da EHEA – Área Européia do Ensino Superior e a implantação da Área Européia de Investigação (EAR). **Notas:** Estas áreas são consideradas os dois pilares para a sociedade do conhecimento, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha constituído pelo doutoramento. Frente ao aumento generalizado da competitividade do Ensino Superior europeu, os Ministros sugeriram um aumento de mobilidade ao nível do doutoramento e do pós-doutoramento. Pela Declaração de Berlim é necessário apoiar medidas de certificação de qualidade em nível institucional, nacional e europeu, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação. De acordo com o princípio da autonomia, cabe a cada instituição a responsabilidade da certificação e da promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais. Estes sistemas deverão contemplar: uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados; um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; e participação internacional, cooperação e sistemas de redes. **Termos relacionados:** UE. Disponível em: (http://www.dges.mcies.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Garantia+Qualidade). Acesso em 18 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Conferência de Bergen – Reunião dos ministros de países europeus integrantes do processo de Bolonha e da Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldavia e Ucrânia como novos membros integrantes, para avaliação da implantação da Área Européia de Educação Superior (EHEA), em Bergen, 19-20 maio de 2005. **Notas:** Integraram a conferência 45 países que participam do processo de Bolonha e são membros do grupo de acompanhamento, a saber: Albânia, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica (Comunidade Flamingo e Francesa), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Alemanha, Grécia, the Holy See, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Latávia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Federação Rússia, Sérvia e Montenegro, República Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, "Republica Iugoslávia da Macedônia", Turquia, Ucrânia e Grã Bretanha. O Conselho da Europa, União Nacional de Estudantes na Europa (ESIB), Educação Internacional (EI) Estrutura Pan-Européia, Associação Européia

para a Garantia de Qualidade na Educação Superior (ENQA), Associação das Universidades Européias (EUA), Associação Européia de Instituições de Educação Superior (EURASHE), Centro Europeu para a Educação Superior (UNESCO-CEPES) e União Européia das Confederações de Empregados da indústria (UNICE) são membros consultivos do *Follow-up Group.* Conclusões: ocorreu substancial progresso nas três áreas prioritárias do Processo de Bolonha, a saber – Sistema de Ciclos; Garantia da Qualidade, proposta pela ENQA em cooperação com EUA, EURASHE e ESIB; Reconhecimento de níveis e períodos de estudo. Desafios: Educação Superior e Pesquisa; Dimensão social; Mobilidade; Atratividade da EHEA (Espaço Comum Europeu de Educação Superior) e cooperação com outras partes do mundo. A próxima Conferencia Ministerial será em Londres, em 2007. Disponível em: (http://www.dges.mcies.pt/NR/rdonlyres/DEEB73D5-997F-47CB-B213-E81B9ED35A46/407/BergenCommunique1.pdf). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Espaço Europeu do Ensino Superior no quadro do Processo de Bolonha: refere-se ao papel das Universidades na sociedade e economia do conhecimento na Europa. **Notas:** A Comissão das Comunidades Européias estabelece, num documento emitido em 5 de Fevereiro de 2003 em Bruxelas, que o crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de maiores conhecimentos, da sua transmissão através da educação e formação, estando indissociavelmente ligada à sua divulgação pelas tecnologias de informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais. Este novo paradigma ao presumir que a Universidade se afirma como um sistema de inovação contextualizado e adequado às estratégias de desenvolvimento europeu, destaca três domínios fundamentais de ação universitária: i) investigação e exploração dos seus resultados, graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (spin-off); ii) a educação e a formação de investigadores; iii) desenvolvimento regional e local. Numa sociedade do conhecimento, o valor da educação reafirma-se como fator de desenvolvimento das sociedades, tanto mais que o aprofundamento do conhecimento constitui uma exigência fundamental para a compreensão de expectativas pessoais e sociais; é, de igual modo, um importante contributo para a definição de novos objetivos das instituições, atividades e práticas profissionais. A Declaração de Bolonha, subscrita em 1999, anuncia para 2010 a Institucionalização do Espaço Europeu do Ensino Superior trazendo a toda a Europa uma nova dinâmica. O princípio da livre circulação dos trabalhadores, inerente à Europa Comunitária e ao Mercado Único, também se aplica aos diplomados com cursos de nível superior não só da Europa, mas dos quatro quadrantes do mundo, dadas as linhas de rumo para que aponta, atualmente o fenômeno da

Educação e onde emerge com clareza este novo tipo de sociedade, a sociedade do conhecimento. Esta sociedade do conhecimento (e da inovação e internacionalização) é a sociedade dos saberes, das atitudes e dos comportamentos. Mas tudo isto não basta para levar à prática este novo tipo de sociedade. É preciso algo mais, tal como um maior empenhamento das instituições no sentido de capacitar os seus estudantes para a apreensão e para a aquisição do saber, de modo a envolvê-los na prática da divulgação da informação, sensibilizando-os para uma nova atitude face à aquisição e autoconstrução do conhecimento. Pode, assim, afirmar-se que, a todos os níveis de intervenção, as Instituições de Ensino Superior são chamadas a desempenhar funções da maior relevância para a implementação deste novo paradigma. Para tal, essas instituições, para conseguirem gerir adequadamente o seu subsistema, têm que dispor de uma matriz de análise que permita equacionar as múltiplas variáveis, que se jogam no interior desse mesmo sistema, em coerência com as variáveis que, embora sendo-lhe exógenas, não deixam, no entanto, de interferir no equilíbrio global das intervenções. Para concretizar estas intencionalidades é sempre necessário recorrer a uma complexa matriz de gestão educacional, que tem em conta quer a própria evolução das componentes do sistema, quer o seu desenvolvimento, quer o seu caráter interativo, os quais influenciam o tipo de resultados que, em cada situação e momento, se vão apresentando como desejáveis e esperados. Obviamente, que os procedimentos de monitorização desse sistema pressupõem uma continuada e sistemática recolha de informação que constitua uma assessoria informacional, no sentido de facilitar as inevitáveis tomadas de decisão e os processos que as legitimam; (isto, tanto do ponto de vista científico, como do ponto de vista pedagógico, ético ou social). São também necessários exercícios, ora de aproximação, ora de distanciamento, que requerem partilha de saberes e complementaridade de competências, capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e conceitualizar, traduzindo-se em estratégias de resolução dos problemas que coletivamente se vão enfrentando na gestão da Educação no Sistema do Ensino Superior. Entre estas competências, é de realçar muito particularmente um tipo de competência supervisiva, de natureza meta analítica, que avalia qualquer intervenção responsável, a fim de garantir o desenvolvimento sustentado do sistema educativo e dos seus autores. Apenas assim, as decisões práticas, quanto à opção por certas linhas de desenvolvimento da educação, poderão conduzir rumo a uma sociedade do conhecimento, informando, legitimando e tornando compreensivas as direções tomadas e as trajetórias definidas, delineadas no sentido da inovação e eficácia. O conhecimento, de fato, ao ser produzido e difundido nos vários Cursos das Instituições de Ensino Superior Europeu, promove

e é informado pelas mais recentes correntes de pensamento, bem como pelos valores e pelos quadros de referência teóricos, que possibilitam, por um lado, o estudo das condições de mudança nos correspondentes domínios do saber e, por outro, evidencia objetivos fundamentais, em termos da construção de uma profissionalidade de elevada qualidade e orientada para a inovação. (Silva Sousa, C.)

Processo de Bolonha: Os pressupostos enunciados enquadram-se no conceito anunciado pela Comissão Européia: Conceito estratégico para as universidades européias e que se consubstancializa na cimeira dos ministros da educação (Conselho de Educação) e dos ministros da Investigação (Conselho da Concorrência) que recomenda: reconhecimento das qualificações adquiridas pelo mercado de trabalho europeu, com uma oferta globalizada que retenha as competências, evitando a fuga de cérebros; fazer do sistema europeu uma referência mundial, garantindo recursos suficientes; tornar eficaz a gestão; explorar os resultados do trabalho científico, designadamente pela criação de empresas; programação a longo prazo; abertura ao exterior; e, intervenção no desenvolvimento razoável contribuindo para a coesão européia. (Silva Sousa, C.)

Processo de Bolonha – Momentos Chave: Refere-se a**:** Reuniões Ministeriais (1998, Bolonha 1999); Objetivos Gerais da Declaração de Bolonha (a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior, a mobilidade e empregabilidade no Espaço Europeu, Praga 2001, Berlim 2003); Reuniões das Instituições de Ensino Superior (Salamanca 2001, Graz 2003, Seminários diversos (Diplomas conjuntos, avaliação, ECTS…); Conclusões da Conferência de Berlim, Setembro 2003 (Papel essencial do Ensino Superior Europeu no Mundo, estrutura de graus comparável na Europa, avaliação da qualidade, aumento da mobilidade e do reconhecimento (Convenção de Lisboa), adoção de dois ciclos principais, pré-graduado, graduado, com o Doutoramento como 3º ciclo (2005), implementação do ECTS e do SD (2005), ligação do ensino e da investigação, aprendizagem ao longo da vida (Silva Sousa, C.)

Formação de Professores – Processo de Bolonha – Principais Desafios. Os principais desafios de Bolonha prendem-se com a definição clara dos objetivos de cada ciclo de estudos – pré-graduado (1º ciclo), graduado (2º ciclo – mestrado curto) e 3º ciclo, doutoramento (longo) – bem como da sua duração em função das necessidades da sociedade; com a reflexão sobre metodologias de ensino mais adequadas aos objetivos de formação de professores; com a utilização de uma aproximação baseada no trabalho do estudante – ECTS – sistema europeu de créditos –, e, por último, com o fornecimento ao estudante do Suplemento ao Diploma. (Silva Sousa, C.)

Formação de Professores nas IES Européias – Novo paradigma de ensino e de aprendizagem: Refere-se ao paradigma que transita de um ensino

egocêntrico, com base no conhecimento resultante da memorização e assente no argumento da autoridade, para um modelo mais democrático e mais equilibrado onde o aluno e o docente estão mais próximos e onde o contacto pessoal é mais prolongado e com mais aproveitamento para ambos. Neste novo sistema, o aluno é responsabilizado a um nível diferente, sendo o seu trabalho mais autônomo, individual e criativo. **Notas:** A transição de um modelo de formação de professores de acordo com este processo implica numerosas alterações de que se destacam: a opção por ciclos de formação compatíveis nas diversas universidades da Europa; a adoção do conceito de unidade curricular que substitui o de disciplina e que valoriza primordialmente a quantidade de trabalho que o aluno produz acompanhado e autonomamente e a concepção de um sistema de créditos que são um valor numérico atribuído às unidades curriculares que expressam a carga de trabalho requerida ao estudante médio e a que é necessária para completar um ano de estudos completo na instituição. Note-se que os créditos se baseiam na carga completa de trabalho do estudante não se limitando às horas de contacto que tem com o professor. A fim de permitir a transferência de créditos entre as Instituições de formação européias existe uniformização entre o número limite de semanas, de horas semanais e de créditos necessários para obter um determinado tipo de grau. **Termos relacionados:** Processo de Bolonha. (Silva Sousa, C.)

Formação de Professores nas Instituições Européias de Ensino Superior – Fontes: Refere-se às Escolas Superiores de Educação/ Academias Pedagógicas integradas nas Universidades ou nos Institutos Politécnicos e as Universidades através dos seus Departamentos de Educação ou Centros de Formação de Professores. **Notas:** Preve-se que só no ano letivo de 2007/2008 a maior parte das escolas formadoras já estarão a funcionar à luz do Processo de Bolonha. A formação de professores segundo o Processo de Bolonha encontra-se em preparação em Portugal, pois carece ainda de Regulamentação da tutela, a saber, Ministério da Ciência e do Ensino Superior e Ministério da Educação. (Silva Sousa, C.)

Formação de Professores nas Instituições Européias de Ensino Superior – Pontos de convergência: Refere-se a itens que as Instituições Européias de Ensino Superior devem procurar manter entre si: utilizar todas uma terminologia comum; estarem conscientes da importância a atribuir às competências uma vez que estas são fundamentais no desenho do currículo para a formação de professores; adotar um quadro de entendimento comum para o ECTS; conseguir uma convergência quanto à duração dos cursos de formação de professores nos dois ciclos. (Silva Sousa, C.)

Processo de Bolonha-Instrumentos: refere-se a: Um conceito novo de curso (Um curso superior é considerado como um conjunto coerente de unidades curriculares); ECTS- pontos de partida (introduzido em 1998 como sistema de transferência de créditos para facilitar a mobilidade dos estudantes Erasmus, o trabalho anual de um estudante é comparável em diferentes países e sistemas de ensino, A quantidade de trabalho anual do estudante é medida por 60 créditos, distribuídos pelos diferentes módulos de ensino de forma proporcional ao trabalho exigido ao aluno); ECTS-Transferência (1.Contrato de estudos (acordo prévio) – identifica o aluno e as instituições, define o programa de estudos na instituição de destino, assinado pelo aluno e pelos coordenadores das 2 Instituições, garante o reconhecimento posterior dos créditos obtidos e pode ser alterado; 2. Não contém informação sobre as disciplinas a serem reconhecidas na Intuição de origem/envio; 3. Exige um registro acadêmico – a informação oficial dos resultados do aluno (as notas com a escala ECTS e informações complementares se necessárias e relevantes) e créditos obtidos; 4. Em face ao registro acadêmico, o reconhecimento de estudos dever ser automático desde que o contrato de estudos seja respeitado; aprofundamento do ECTS (1. Ligação entre créditos e competências – Descritores de Dublin, Tuning; 2. Definição do ano acadêmico *(baseada em valores médios europeus)* – 36-40 semanas anuais (tempo inteiro), Média de 40 horas de estudo semanais, 1 crédito ECTS equivalente a 25-30 horas (Horas de trabalho/crédito essencial para o ensino ao longo da vida e outras formas não tradicionais de ensino); Vantagens do recurso ao ECTS (Tem em conta diversidades de práticas pedagógicas, Obriga a uma reflexão sobre a organização curricular, revelando eventuais distorções; Permite uma comparação mais fácil entre programas de estudo a nível nacional e internacional; É um instrumento fundamental em programas de mobilidade); atribuição de créditos ECTS (Objetivo: distribuição de créditos pelos diferentes módulos de ensino de forma proporcional ao trabalho exigido ao aluno, Avaliaão da quantidade de trabalho do estudante, Reflexão sobre a organização curricular para quantificar as componentes de ensino (Conhecimento do currículo e seus objetivos), Recolha de informação (Opinião dos alunos; Experiência dos Professores,), negociação: necessidade de refletir nas metodologias de ensino, centradas no professor (ensino) versus centradas no aluno (aprendizagem), competências versus conhecimentos; ECTS -transparência de qualificações (dossier de informações, facilita a transparência de programas, apóia o professor enquanto conselheiro na elaboração do contrato de estudos, é produzido na língua nacional e numa segunda língua comunitária, fornece informações institucionais, fornece informações práticas, fornece informações sobre os cursos e as unidades curriculares). É produzido a

nível central (informação geral) e a nível departamental/faculdade/escola (informação sobre as unidades curriculares); ECTS – label – uma distinção atribuída para a correta implementação do sistema ECTS nos programas do 1º e 2º ciclos em todas as universidades um dossiê de informações de uso fácil na língua nacional e em inglês; documentação probatória de reconhecimento acadêmico (contrato de estudos, registro acadêmico, prova de reconhecimento acadêmico, válido por um período de três anos) (Silva Sousa, C.)

Garantia de qualidade: se refere à adoção de formas de garantia de qualidade acadêmica e de sistemas de avaliação externa e acreditação como instrumentos essenciais à promoção da dimensão européia de Ensino Superior. **Notas:** Atribuem-se, pelo menos, dois sentidos à expressão "garantia de qualidade": desenvolver a qualidade de um curso ou instituição, ou dar certificado dessa qualidade a terceiros. A designação mais corrente para o processo relativo ao primeiro é avaliação, enquanto que, para o segundo, é acreditação. A distinção entre os sistemas de avaliação e de acreditação tem vindo a convergir cada vez mais acentuada nos objetivos e procedimentos de ambos. É este conceito que claramente prevalece no Comunicado de Berlim. **Termos relacionados**: ENQA. Disponível em: (http://www.dges.mcies.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Garantia+Qualidade/). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Associação de Universidades Européias (EUA) reunião das universidades européias que objetiva a garantia de qualidade para a Europa sustentada na convicção de que: a autonomia institucional cria e requer responsabilidade; as universidades têm a responsabilidade de desenvolver culturas internas de qualidade; o progresso em nível europeu, envolvendo todos os agentes sociais, constitui necessariamente um próximo passo a dar. **Notas:** Na reunião de Berlim foi proposto a criação de um "Comitê de Qualidade de Ensino Superior para Europa", o qual "deverá ser independente, respeitar a responsabilidade das instituições respeitante à qualidade e demonstrar receptividade face às preocupações públicas. Proporcionando um foro para o debate e, mediante a nomeação dum pequeno conselho, seguiria de perto a aplicação dum código de princípios proposto, desenvolvendo uma verdadeira dimensão européia de garantia de qualidade." O objetivo duma dimensão européia de garantia de qualidade é promover a confiança mútua e melhorar a transparência, ao mesmo tempo que se respeitam a diversidade de contextos nacionais e áreas temáticas. **Termos relacionados**: Declaração de Berlim, IAUP, garantia de qualidade. Disponível em: (http://www.dges.mcies.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Garantia+Qualidade/). Acesso em 19 de dez. 2005

Estrutura de Qualificações para a Área Européia de Ensino Superior.

Estrutura para a ligação entre estruturas nacionais de qualificação de modo a fornecer uma base para a introdução de relações mais precisas entre diferentes qualificações do Ensino Superior europeu. **Notas:** o primeiro passo para esta estrutura foi o estabelecimento do primeiro e segundo ciclos do Ensino Superior. Este foi seguido pelo projeto Tuning e dos descritores de Dublin e as recomendações do comunicado de Berlim. A estrutura européia de qualificações para o Ensino Superior: não deve ser extremamente detalhada de maneira a permitir uma comparabilidade entre as estruturas dos diversos países; deve promover o reconhecimento e a mobilidade; deve ter uma função reguladora; deve descrever as qualificações e ciclos em termos de resultados; deve enquadrar os diferentes perfis de formação – acadêmico e profissional; deve ser transparente e compreensível; deve ser simples e adaptável. Como natureza das suas competências são esperados os seguintes tipos de resultados de aprendizagem: conhecimentos; capacidades; competências pessoais e profissionais: (desenvolvimento da função; capacidades de aprendizagem; competências sociais; e competências profissionais) e ainda indicadores de nível; informação de suporte. **Termos relacionados**: ECTS, Suplemento ao Diploma, Processo de Bolonha. (MOROSINI, M.)

ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos. É um sistema de reconhecimento de créditos decorrente da declaração de Bolonha, criado pela Comissão das Comunidades Européias com o objetivo de gerar procedimentos comuns que garantam o reconhecimento da equivalência acadêmica dos estudos efetuados noutros países. **Notas:** Foi estabelecido, inicialmente dentro do Programa Erasmus (1988-1995) e foi testado por um período superior a 6 anos num esquema piloto envolvendo 145 IES em todos os estados membros da UE e da EEA. É aplicado em cinco áreas do conhecimento: negócios, administração, química, história, engenharia mecânica e medicina e baseia-se em três elementos essenciais: informação (sobre programas de estudo e resultados acadêmicos dos alunos), reconhecimento mútuo (entre os centros associados e o estudante) e a utilização de créditos acadêmicos ECTS (que indicam o volume de trabalho do estudante). O reconhecimento acadêmico mutuo significa que o período de estudos no estrangeiro (incluindo os exames e outras formas de avaliação) substitui um período de estudo comparável na universidade de origem (incluindo exames e outras formas de avaliação), embora o conteúdo do programa de estudos possa variar. O ECTS baseia-se no volume global de trabalho do estudante e não se limita apenas às horas de aulas (contacto direto). O ECTS assegura a transparência através de: *Créditos* ECTS – estes créditos indicam, sob forma de um valor numérico atribuído a cada módulo, o volume de trabalho a efetuar pelo estudante para completá-los. Exprimem a quantidade de trabalho que cada módulo

exige relativamente ao volume global de trabalho necessário para concluir com êxito um ano de estudos no estabelecimento e não se limita apenas às horas de freqüência. *Dossiê de informação* – fornece informações úteis ao estudante e ao pessoal sobre os estabelecimentos, as faculdades/ departamentos, organização e estrutura dos estudos, bem como sobre os módulos. *Contrato de estudos* – descreve o programa de estudos que o estudante deverá seguir bem como os créditos ECTS que lhe serão atribuídos depois de satisfeitas as condições necessárias. Através deste contrato, o estudante compromete-se a seguir o programa de estudos no estrangeiro considerando-o como parte integrante dos seus estudos superiores; o estabelecimento de origem compromete-se a garantir o pleno reconhecimento acadêmico aos créditos obtidos no estrangeiro; por último, o estabelecimento de acolhimento compromete-se a garantir os módulos definidos, sob reserva de uma remodelação dos horários. *Registo acadêmico* **–** apresenta de forma clara, completa e compreensível para todos os resultados acadêmicos do estudante. A transferência de créditos no âmbito do ECTS efetua-se através da troca, entre os estabelecimentos de origem e de acolhimento, dos boletins de avaliação dos estudantes. Estes boletins indicam os resultados do estudante ECTS antes e após o período de estudos no estrangeiro e mencionam, para cada módulo seguido pelo estudante, não só os créditos ECTS, mas também as notas obtidas de acordo com o sistema de classificação local e, se possível, as notas obtidas segundo a escala ECTS. A combinação destas notas e dos créditos ECTS constitui de certo modo um balanço respectivamente qualitativo e quantitativo do trabalho efetuado pelo estudante ECTS. (MOROSINI, M.)

Suplemento ao diploma: É uma das recomendações da *Declaração de Bolonha*, e refere-se a um documento apenso ao certificado original cujo propósito é melhorar a transparência internacional, de forma a facilitar a mobilidade e a empregabilidade dos estudantes, diplomados, docentes e investigadores promovendo o reconhecimento acadêmico e profissional das qualificações (títulos, diplomas, certificados, etc.) e presta informação sobre o sistema do Ensino Superior. **Notas:** contém número de créditos ECTS por cada unidade curricular, abrangendo todas as formas de trabalho previstas, incluindo horas de contacto e horas dedicadas a estágios, projetos, trabalhos no campo, estudo e avaliação; classificação das unidades curriculares; classificação e qualificação final dos cursos e graus; menção qualitativa; sistema europeu de comparação de classificações. O Suplemento ao Diploma: promove a transparência no Ensino Superior; adapta-se à rápida evolução dos títulos acadêmicos; promove a mobilidade, a aprendizagem permanente e o acesso a esta; promove juízos eqüitativos e precisos sobre os títulos acadêmicos; é

uma importante contribuição para a criação de um espaço de Ensino Superior europeu; utiliza uma terminologia facilmente legível, procurando ultrapassar as barreiras lingüísticas. **Termos relacionados:** Processo de Bolonha, ECTS. (MOROSINI, M.)

Mobilidade na UE: a mobilidade acadêmica na UE, EFTA/EEA e países candidatos é realizada através do suplemento ao diploma e do sistema ETCS e a mobilidade profissional através do Europass – *Opening doors to learning and working in Europe*. Europass. **Notas:** Europass consiste em cinco documentos: Europass Curriculum Vitae, Passaporte de língua Europass, Suplemento ao Certificado Europass, Suplemento ao Diploma Europass, Mobilidade Europass e também o Centro National Europass (NEC). Em cada país (União Européia e Área Econômica Européia), o Centro Nacional Europass coordena todas as atividades relacionadas aos documentos Europass e o Ponto de Referência Nacional – NRP fornece informações sobre qualificações vocacionais. Disponível em: (http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassDiplomaSupplement/navigate.action). Acesso em 19 de dez. 2005. (MOROSINI, M.)

Rede NARIC/ENIC – *National Academic Recognition Information Centres*/ European Network of Information Centres. É constituída pelos centros de informação dos Estados-membros da União Européia e pelos centros congêneres dos países membros do Conselho da Europa e da UNESCO. Foi criado pelo Comunicado de Lisboa. **Notas:** As informações podem ser sobre: equivalência ou reconhecimento acadêmico de habilitações superiores estrangeiras; prosseguimento de estudos em instituições de Ensino Superior nacional e estrangeira; nível de formações estrangeiras para efeitos de equivalência/reconhecimento ou prosseguimento de estudos; legislação nacional e comunitária em vigor no âmbito do reconhecimento acadêmico e/ou profissional, designadamente ao abrigo da Diretiva 89/48/CEE e das Diretivas Setoriais. Compete, ainda, ao NARIC promover e acompanhar a aplicação da *Convenção Conjunta do Conselho da Europa/UNESCO em matéria de reconhecimento acadêmico de qualificações de nível superior da Região Europa* (Convenção de Lisboa); emitir declarações comprovativas do nível de formações obtidas no estrangeiro; promover a uniforme aplicação da Diretiva 89/48/CEE, coordenar as atividades das autoridades competentes em nível nacional e assegurar a disseminação de informação relevante nesta matéria, designadamente a lista das profissões regulamentadas nos diversos Estados – membros da UE. ENIC é o Centro Nacional de Informação especialmente vocacionado para dar resposta a questões sobre reconhecimento de diplomas, certificados e títulos estrangeiros. (MOROSINI, M.)

Projeto *Tuning* – *Sintonizar as estruturas educativas da Europa*: projeto

experimental elaborado a partir de 2000 que aborda várias das linhas de ação acordadas em Bolonha, em particular a adoção de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, a adoção de um sistema baseado em dois ciclos e o estabelecimento de um sistema de créditos. **Notas:** o projeto propõe-se determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina do primeiro e segundo ciclo numa série de áreas temáticas: estudos empresariais, ciências da educação, geologia, história, matemática, física e química. *"O projecto Tuning procura comparar métodos e conteúdos de ensino europeus e aposta na convergência e na sintonia, procurando definir perfis profissionais comparáveis e contribuir, através da possibilidade de tornar os diplomas mais facilmente legíveis em termos dos seus conteúdos, para a empregabilidade no mercado de emprego europeu."* *A* metodologia na estrutura do projeto Tuning foi desenhada para interpretar os currículos e torná-los comparáveis. Foram utilizadas quatro áreas de abordagem: 1) competências genéricas, 2) competências especificas, 3) o papel dos ECTS como um sistema de acumulação de créditos, e 4) o papel de aprender, ensinar, avaliar o desempenho em relação à garantia de qualidade e avaliação. O projeto Tuning deverá servir de plataforma para a troca de experiências e conhecimentos entre países, instituições do Ensino Superior, estudantes e docentes de acordo com a implementação do Processo de Bolonha em nível europeu. São examinadas as: Competências instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e lingüísticas; Competências interpessoais: capacidades individuais tais como as competências sociais (interação social e cooperação); e as Competências sistêmicas: capacidades e competências relacionadas ao sistema na sua totalidade (combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao individuo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam. (MOROSINI, M.)

Sócrates – Minerva: ação integrante do Sócrates II (2000-2007) e tem como objetivo promover a cooperação européia no campo da educação aberta e a distância (ODL) e nas Tecnologias Educacionais de Comunicação e Informação (TCI) **Notas:** O desenvolvimento da Educação a Distância incluindo o uso das TCI é um fator chave para possibilitar aos cidadãos europeus ter vantagens numa área européia para a cooperação em educação. Esta ação tem três objetivos principais: promover o entendimento entre professores, estudantes, decisores e o público de uma maneira geral das implicações da ODL e TIC para a educação, bem como o uso responsável e critico das TICs para propósitos educacionais; assegurar que conhecimentos pedagógicos recebam a consideração apropriada no desenvolvimento das TIC e produtos e serviços educacionais baseado em

multimídia; promover o acesso para a melhoria de métodos e recursos educacionais bem como dos resultados e de melhores práticas neste campo. Termos relacionados: processo de Bolonha, UE Disponível em: (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/minerva/descrip1_en.html). Acesso em 8 abr. 2005. (MOROSINI, M.)

Erasmus Mundus: programa da Comissão Européia – organismo Executivo da União Européia, lançado em 2004 com o objetivo de restaurar a posição de liderança européia no cenário universitário. **Notas:** A iniciativa prevê a concessão de bolsas para estudantes de todo o mundo freqüentarem cursos masters (equivalente ao mestrado) promovidos por consórcios que reúnem 82 universidades européias em 17 diferentes países (sendo 16 países membros da UE – Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Portugal, Reino Unido e Suécia -, além da Noruega). O objetivo principal da iniciativa é reforçar a qualidade do Ensino Superior das instituições européias a partir da intensificação da cooperação com outros países de fora do bloco sócio-econômico, visando fomentar o desenvolvimento de pessoal e promover o diálogo e a compreensão entre os povos e culturas. Estão previstos investimentos de 230 milhões de euros entre 2004 e 2008. Além desse apoio, o Programa irá incentivar o estabelecimento de relações estruturadas entre os cursos masters Erasmus Mundus e instituições de Ensino Superior de países de fora do bloco da União Européia visando a mobilidade externa de estudantes e acadêmicos da UE que participem dos cursos masters Erasmus Mundus. A expectativa é que candidatos de cerca de 80 diferentes países sejam beneficiados com as bolsas de estudos do Programa Erasmus Mundus. Já os países europeus com o maior número de instituições de Ensino Superior representadas no Erasmus Mundus são a Alemanha (com 13 universidades), a França (12), Itália (10) e Reino Unido (8). Entre as áreas do conhecimento cobertas pelos cursos masters, destaque para: Direito; Economia; Ciências Sociais; Ciências Políticas; Ciências Ambientais; Administração; Sociologia; Educação; Relações Industriais; Matemática; Saúde; e Novas Tecnologias, entre outros. **Termos Relacionados:** Processo de Bolonha, UE. Disponível em: (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html.) Acesso em 8 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

Estrutura de acompanhamento do processo de Bolonha: É composta pelo Follow up Group, pelo Board e por Ad Hocs. **Notas:** O Grupo de acompanhamento – *follow up group of the Bologna Process*" (BFUG), – constituído por representantes de todos os membros do Processo de Bolonha, da Comissão Européia, Conselho da Europa, EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) e ESIB (União Nacional dos Estudantes Europeus) e

consultores. Principais determinações: Estrutura de Graus: Certificados de Qualidade, Adoção do sistema baseado em dois ciclos, promoção da mobilidade, Reconhecimento de graus, Instituições de Ensino Superior e Estudantes, Promoção da dimensão européia do Ensino Superior, Promoção da atratividade da Área Européia de Ensino Superior, Aprendizagem ao Longo da Vida. O Conselho (*Board*), presidido por um membro da Presidência da UE, deve acompanhar o trabalho entre as reuniões do "Follow-Up Group". O conselho é constituído pelo presidente, pelo vice-presidente (membro do país anfitrião da próxima reunião), três membros eleitos, por um ano, pelo BFUG, pela Comissão Européia e como membros consultivos, pelo Conselho da Europa, EUA, EURASHE e ESIB. O Grupo de Acompanhamento e o Conselho (*Board*) convocarão grupos de trabalho *ad-hoc* sempre que julguem necessário.**Termos relacionados:** Processo de Bolonha, UE. Disponível em: (http://www.fenprof.pt/DynaData/MM_Info/Mid_132/Doc_594/Anexos/Berlim_Comunicado.pdf) Acesso em 08 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

ENQA: *European Association for Quality Assurance in Higher Education. Associação Européia de Garantia da Qualidade na Educação Superior*. **Notas:** Esta associação recebeu da Comissão Européia a incumbência de apresentar um conjunto de padrões, procedimentos e orientações para a garantia de qualidade e para o sistema de avaliadores externos da garantia da qualidade e/ou a acreditação de agências ou órgãos. As principais garantias decorrente de trabalho conjunto com a ESIB, EUA e EURASHE, apresentados em fevereiro de 2005, são: Deverá haver padrões europeus de garantia de qualidade, externos e internos das IES e para agências; as agências de garantia de qualidade devem se submeter a revisão cíclica a cada 5 anos; deverá ter uma ênfase na subsidiaridade, com avaliadores nacionais; Um registro europeu de agência de garantia de qualidade deverá ser produzido; o Comitê Europeu de Registro representará uma abertura para a inclusão de registro de agências; e deverá ser estabelecido um Fórum Consultivo Europeu para a garantia da qualidade na Educação Superior. Depois de implementadas as agências de garantia de qualidade terão sua consistência através da European Higher Education Area (EHEA) consolidada pelo uso de padrões e de orientações; as IES e as agências de garantia de qualidade deverão usar referências comuns para a garantia de qualidade; o registro tornará mais fácil a identificação profissional e a credibilidade das agências; Procedimento de reconhecimento das qualificações deverá ser fortificado; A credibilidade do trabalho das agências de garantia de qualidade deverá ser fortificada; O intercâmbio de idéias e experiências entre as agências e outros responsáveis (incluindo IES, estudantes e representantes do mercado de trabalho) deverá ser fortificado através do trabalho do Fórum Consultivo para a garantia de

qualidade na Educação Superior; a confiança mútua entre as agências aumentará; e o reconhecimento mútuo tenderá a ser estabelecido. O Relatório propõe a divisão das agências acreditadoras segundo a possível combinação de: a) agências avaliadas ou não; b) agências nacionais européias, agências não nacionais ou agências extra-européias que operam na Europa; e c) agências que atendem os padrões externos europeus de garantia de qualidade. **Termos relacionados:** INQAAHE, EUA, EURASHE, ESIB. Disponível em: (ww.enqa.com). Acesso em 08 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

Harmonização da educação superior: são todos os atos normativos com vistas a possibilitar a mobilidade de títulos e diplomas superior entre os países da UE. **Notas:** podem ser citados a declaração de Salamanca, a Declaração de Bolonha, a Declaração de Berlim, e outras. **Termos relacionados:** Processo de Bolonha, UE (MOROSINI, M.)

ALFA/ACRO – América Latina – Formação Acadêmica: é um programa de cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) da União Européia e da América Latina. **Notas:** Os países participantes são os Estados Membros da União Européia e 18 países da AL: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Na segunda fase do programa ALFA (2000 – 2005), foram aprovados 208 projetos dos quais 86 correspondem à gestão acadêmica e institucional e 122 a formação científica e técnica. Um dos projetos ALFA desenvolvido por pesquisador da RIES é o ACRO/ALFA – *Educación Superior: convergência entre AL y Europa*, que teve como objetivo principal a validação acadêmica, reconhecimento de títulos e harmonização de currículos. Os objetivos específicos eram: Desenvolver um marco conceitual do credenciamento no contexto europeu e latino-americano (especialmente no Mercosul); Estabelecer critérios comuns para o reconhecimento de títulos entre as universidades participantes; Propor o estabelecimento de mecanismos estáveis e generalizáveis a outras universidades de ambas as regiões para o credenciamento e o reconhecimento de títulos. Disponível em: (http://www.europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_pt.htm) Acesso em 8 de abr.2005. (MOROSINI, M.)

Grupo Coimbra: Rede de universidades européias situadas fora das cidades capitais. **Notas:** São membros de Espanha e Portugal: Universidade de Coimbra, Universidade de Barcelona, Universidade de Granada e Universidade de Salamanca, Alemanha (Georg-August Universität Göttingen, Ruprecht-Karls Universität Heidelberg, Friedrich-Schiller Universität Jena, ulius-Maximilians Universität Würzburg) Austria (Karl-Franzens Universität Graz) Bélgica (Katholieke Universiteit Leuven, Université Catholique de Louvain) República Checa (Univerzita Karlova Praha) Dinamarca (Aarhus

Universitet) Españha (Universidade de Barcelona, Universidade de Granada, Universidade de Salamanca) Finlandia (Turun Yliopisto Turku//Åbo Akademi) Franca (Université de Montpellier – I, II, III, Université de Poitiers) Grecia (Aristotelion Panepistimion Thessalonikis) Holanda (Universiteit Groningen, Universiteit Leiden) Hungría (Eötvös Lorand University – Budapest) Irlanda (National University of Ireland – Galway, Trinity College – Dublin) Italia (Università di Bologna, Università di Padova, Università di Pavia, Università di Siena) Noruega (Universitetet i Bergen) Polonia (Uniwersytet Jagiellónski Kraków) Portugal (Universidade de Coimbra) Reino Unido (University of Bristol, University of Cambridge, University of Edinburgh, University of Oxford) Suecia (Universitet Uppsala). (MOROSINI, M.)

UEALC – Espaço Comum de Educação Superior UE, Al e Caribe. Refere-se ao conjunto de declarações e ações que tem como objetivo a construção de um espaço comum de Ensino Superior Ibero-americano. **Notas.** Este espaço tem raízes em junho de 1999, na Declaração do Rio de Janeiro e que começou a ser projetado na Conferência de Ministros de Educação celebrada em Paris, em novembro de 2000. A Comissão de Seguimento desta Conferência elaborou o Plano de Ação 2002-2004 para a construção deste espaço comum, que foi aprovado na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Madri, em maio de 2002. A construção do UEALC, bem como os objetivos perseguidos pelo Plano de Ação 2002-2004 e pela Declaração de Lima sobre Cooperação Universitária Ibero-americana de 2001, e os princípios que inspiraram a criação do Conselho Universitário Íbero-Americano (CUIB) tem como objetivos o fomento da mobilidade, o conhecimento recíproco dos sistemas de avaliação nacionais e a procura da qualidade. A melhora dos programas destinados a potenciar a mobilidade ou o desenvolvimento de critérios homólogos para a avaliação da qualidade são necessidades prioritárias. As declarações de Santiago de Compostela e Lugo em fevereiro de 2004, sob o auspício da Universidade de Santiago de Compostela, sustentam o Espaço Comum de Educação Superior UEALC. Este Espaço tem como compromissos: Impulsionar ações de melhora da qualidade e tender para modelos homologáveis de avaliação da qualidade e de acreditação; Incorporar um modelo de créditos acadêmicos que possibilite a equivalência e o reconhecimento de estudos e avançar na compatibilidade de sistemas universitários; Intensificar os programas de mobilidade de professores, estudantes e técnicos administrativos, aproveitando o valor agregado oferecido pelas nossas línguas comuns, instar à eliminação dos obstáculos burocráticos que dificultam aos participantes nos citados programas a entrada e permanência nos distintos países e impulsionar uma política de financiamento e bolsas que os torne efetivos e abrangentes; Reduzir a exclusão digital que dificulta o acesso às vantagens e às oportunidades

de uma autêntica Sociedade do Conhecimento; Promover o uso das tecnologias da informação e as comunicações como uma via de intercâmbio acadêmico e de "mobilidade virtual". Promover a criação de alianças ou consórcios que facilitem a disponibilidade e o acesso a fundos bibliográficos digitais e bases de dados, e impulsionar uma cultura de solidariedade na difusão de materiais e resultados de docência e pesquisa; Propiciar medidas que favoreçam a criação de redes de cooperação entre universidades ibero-americanas; Implementar programas destinados à formação superior em áreas especificamente relacionadas com o desenvolvimento de países emergentes e colaborar, em geral, na formação de doutores; Promover a transferência do conhecimento e do resultados da pesquisa à sociedade, assim como o desenvolvimento e a inovação, fomentando a cultura empreendedora nas universidades, o apoio aos empreendedores e a criação de empresas; Apoiar as políticas de solidariedade e de compromisso social das universidades com o seu entorno, assumindo como linha de pensamento e atuação contribuir decisivamente com o desenvolvimento sustentável, o voluntariado, a solidariedade e o apoio às pessoas com necessidades especiais; Educar nos valores da pessoa, da democracia, do conhecimento e do respeito mútuo entre os povos, como vias para melhorar os nossos sistemas políticos e sociais e conseguir o desenvolvimento integral das nossas sociedades; Apresentar estas iniciativas ante os organismos competentes. Esta associação tem como *atores centrais:* Universidades e instituições de Ensino Superior *(acadêmicos, investigadores y estudantes);* Associações de universidades a escala nacional; e internacional; Governos dos países; *Atores associados, tais como* Redes de qualidade, de investigação, de acreditação e profissionais; Colégios profissionais; Agências nacionais e internacionais de apoio à educação superior; Empregadores e suas organizações. **Termos relacionados**: Declaração de Compostela, União Européia, EAHE. (LLAMARRA, MORA, 2005). (MOROSINI, M.)

UEALC – Projeto 6X4: um diálogo universitário: projeto em desenvolvimento pela UEALC, como estratégia operacional de harmonização de cursos universitários para a circulação de diplomas entre América Latina, Caribe e União Européia. **Notas:** O projeto estuda as carreiras profissionais de administração, medicina, química, engenharia elétrica e matemática através de quatro eixos de análise: competências profissionais, critérios acadêmicos, avaliação e acreditação, formação para a pesquisa e a inovação. **Termos Relacionados:** UEALC, Processo de Bolonha. (MOROSINI, M.)

Associação Estratégica Birregional UE/AL/Caraíbas. iniciada com a primeira Reunião de Cúpula de Chefes de Estado e de Governo realizada no Rio de Janeiro (Brasil) em 1999 e continuou com Reuniões de Cúpula

periódicas similares como a de Madrid (Espanha), em 2002 e a de Guadalajara (México), em 2004. Entre os eixos desta associação figuram o aprofundamento do diálogo político e a cooperação econômica, científica e cultural. Também se consideram objetivos prioritários desta associação a consolidação dos laços comerciais e a inserção harmoniosa de todos os protagonistas na economia mundial. Cronologia das relações EU – AL: 1954: Começa a funcionar a Comunidade Européia do Carvão e do Aço, ponto de partida do processo de integração que deu lugar à União Européia, em 1992; 1969: Criação do Pacto Andino, que originaria a Comunidade Andina de Nações (Ato de Trujillo), em 1996; 1973: Criação do CARICOM, Comunidade e Mercado Comum das Caraíbas (Tratado de Chaguaramas); 1974: Início das conferências bianuais do Parlamento Europeu e do Parlamento Latino-americano; (Parlatino); 1975: Criação do grupo ACP (África, Caraíbas e Pacífico) e assinatura da primeira Convenção de Lomé (ACP – CE); 1976: Primeiras atividades de cooperação entre a CE, a América Latina e alguns países das Caraíbas que não eram ainda membros do grupo ACP; 1983: Assinatura do primeiro acordo de cooperação entre a CE e o Pacto Andino; 1984: Início do Diálogo de São José entre a CE e os países da América Central; 1985: Assinatura do Acordo de Cooperação CE – América Central; 1986: Criação do Grupo do Rio, fórum de consulta política que reúne hoje todos os países da América Latina; 1990: Declaração de Roma, que estabelece o diálogo político entre a CE e o Grupo do Rio; 1990: Quarta Convenção de Lomé (Lomé IV) com a adesão do Haiti e da República ; Dominicana; 1991: Assinatura do Tratado de Assunção, que criou o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). É composto pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai; 1992: Criação do Cariforum, fórum de diálogo político dos países caribenhos; 1994: Assinatura do Protocolo de Ouro Preto, que consolida e institucionaliza o processo do MERCOSUL; 1994: Quarta Reunião Ministerial entre a UE e o Grupo do Rio em São Paulo. Adoção de uma declaração sobre a parceria; 1995: Comunicação da Comissão Européia "União Européia – América Latina: atualidade e perspectivas do reforço da parceria 1996 – 2000", COM (95) 495; 1996: Primeira reunião para estabelecer um diálogo de alto nível entre a UE e a Comunidade Andina sobre a luta contra as drogas, após vários acordos sobre os chamados "precursores químicos" em 1995; 1997: Assinatura do Acordo de parceria econômica, concertação política e cooperação com o México; 1999: Comunicação da Comissão Européia: "Uma Nova Parceria União Européia-América Latina na Alvorada do Século XXI", COM (1999) 105; 1999: Reunião de Cúpula do Rio: lançamento da parceria estratégica UE, América Latina e Caraíbas; 1999: Início das negociações sobre o acordo de parceria entre a União Européia e o MERCOSUL; 2000: Comunicação

da Comissão Européia sobre o seguimento da Reunião de Cúpula do Rio: "Seguimento da Primeira Reunião de Cúpula entre a América Latina, as Caraíbas e a União Européia", COM (2000) 670; 2000: Assinatura do Acordo de Cotonu entre a UE (15 países) e os Estados ACP (77países); 2000: Adesão de Cuba, como observador, ao grupo ACP; 2000 – 2001: Entrada em vigor progressiva do Acordo de Livre Comércio UE – México.; 2002: Reunião de Cúpula de Madrid entre a América Latina, as Caraíbas e a EU; 2002: Assinatura do Acordo de Associação UE – Chile; 39; 2002: Assinatura do Memorando de Entendimento entre a Comissão Européia e o Banco Inter-americano de Desenvolvimento (BID); 2003: Entrada em vigor do Acordo de Cotonu; 2003: Entrada em vigor das disposições comerciais provisórias do Acordo UE – Chile; 2003: Assinatura do Acordo de diálogo político e de cooperação entre a UE e a Comunidade Andina; 2004: Início das negociações dos acordos de parceria econômica (APE) com as Caraíbas; 2004: Reunião de Cúpula de Guadalajara (México) entre a América Latina, as Caraíbas e a UE. **Termos Relacionados:** UE, Blocos geo-econômicos. Disponível em: (http://www.ceficale.org.) Acesso em 17 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

3.4.2.2. Internacionalização da Educação Superior nas Américas

LANIC – *Latin American Network Information Center* **–** *Centro de Informações de Rede latino-americana.* Filiado ao LLILAS (Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies) na Universidade do Texas no campus de Austin. **Notas:** O LANIC tem recebido apoio da Fundação Andrew W. Mellon, da Fundação Ford e da Faculdade de Humanidades da Universidade do Texas, campus de Austin. O LANIC é um elemento essencial do Sistema Internacional de Informação na UT/Austin. Tem como objetivo facilitar o acesso a informações disponíveis na Internet e relacionadas com a América Latina. O público visado inclui as pessoas que moram na América Latina, bem como aquelas que moram em outras regiões do mundo e que estejam interessadas na AL. Os diretórios do LANIC constituem-se num dos maiores guias de conteúdo sobre a América Latina na Internet. O servidor *Gopher (*1992), foi o primeiro serviço de informações para a América Latina na Internet, assim como foi o caso do site, que tem funcionado continuadamente desde 1994. Durante cinco anos, o LANIC tem sido a autoridade oficial de registro para os Estudos Latino-Americanos da biblioteca virtual Virtual Library do World Wide Web Consortium (W3C), como o primeiro índice por assunto de ampla escala da Web. Disponível em (http://www1.lanic.utexas.edu/info/about/indexpor.html). Acesso em 8 de abr. de 2005. (MOROSINI, M.)

Cúpula das Américas: reunião dos chefes de Estado integrantes da OEA (Organização dos Estados Americanos) com exceção de Cuba, suspensa

desde 1962. **Notas**: Estados participantes: Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, EUA, Guiana, Granada, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Republica Dominicana, Santa Lucia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Já foram realizadas as cúpulas em Quebec (2001) e Monterrey (2004). A 4ª Cúpula das Américas (4/5 de novembro de 2005, em Mar del Plata, Ar) teve como lema "Criar trabalho para enfrentar a pobreza e fortalecer a governabilidade democrática". Seus temas prioritários foram: exclusão social (busca de geração de empregos), desenvolvimento econômico via incentivo a pequenas e medias empresas, ALCA e conflitos ideológicos entre EUA e Venezuela. **Termos Relacionados**: ALCA, Comunidade dos Povos, ALBA, Declaração de Mar del Plata. (MOROSINI, M.)

Declaração de Mar de Plata: declaração (5 de novembro de 2005) resultante da 4ª Cúpula das Américas, realizada em Mar del Palta (AR) de caráter político integrada pelos presidentes dos países democráticos das Américas. **Notas:** Esta declaração expressa seu compromisso com a rodada de Doha, da OMC mas resguarda um tratamento especial e diferenciado para os países em desenvolvimento. Expressa seu compromisso também com a ALCA baseada em negociações que levem em conta as diferenças nos níveis de desenvolvimento e tamanho das economias dos países participantes. (MOROSINI, M.)

3.4.2.3. Internacionalização da Educação Superior AL – *atores inter-regionais:* refere-se a atores da internacionalização universitária no âmbito de interegioes. **Notas:** São citados como intergovernamentais a Comissão Européia; como governamentais a OEI e o CAB; como organizações não-governamentais ou quase governamentais CUIB, EAU/CUIB, AUIP, CINDA, CONAHEC, RIACES, IOHE, como tratados ou convenção, FTTA, NAFTA, ALFA, ALBAN, CINDA, PIMA, CYTED, INCO – DEV, IGLU, COLAM, PROMESAN. (WIT, 2005). (MOROSINI, M.)

Nível inter-regional de internacionalização da Educação Superior – *atores do departamento ou agência do governo*

CAB: *Convenio Andrés Bello***:** organização internacional de caráter intergovernamental, que favorece o fortalecimento dos processos de integração e a configuração e desenvolvimento de um espaço cultural comum. **Notas:** Busca gerar consensos e cursos em cultura, educação, ciência e tecnologia, com o propósito de que seus benefícios contribuam ao desenvolvimento eqüitativo, sustentável e democrático dos países membros. **C**ongrega a Bolívia, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, Espanha, México, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela. Tem como eixos temáticos:

Fomento de uma educação com qualidade e equidade para a integração; Aceite de modelos científico – tecnológicos modernos que fomentem a própria criatividade; Promoção de políticas que fomentem capacidades criativas dos povos para o desenvolvimento e defesa do patrimônio cultural. Tem como Projetos: Reformas da Educação Superior em Países Conveniados Andrés Bello; Fortalecimento dos Sistemas da Avaliação e da Acreditação da Educação Superior em Países do CAB; Redes de Estudos Avançados para Fortalecer à Integração; Mecanismos de Integração das IES –Sociedade; e Fortalecimento de Doutorado e Pós-Doutorado em Espaços CAB. Disponível em (www.CAB.com). Acesso em 8 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

Nível inter-regional de internacionalização da Educaçào Superior – *atores não-governamentais ou quase organizações governamentais*

CEIDIS – **Consorcio Surandino.** é uma base institucional para obter aprendizagens mutuas e a valorização e difusão de conhecimentos e experiências que favoreçam o desenvolvimento sustentável e a integração regional surandina, desde uma perspectiva intercultural e de gênero. **Notas:** o Consorcio busca assegurar um recurso humano capacitado para enfrentar os desafios de um desenvolvimento regional descentralizado, otimizando a experiência acumulada por diversas instituições que trabalham no âmbito andino em programas de desenvolvimento com setores que historicamente foram deixados a margem dos benefícios do desenvolvimento, especialmente, a população indígena. A Región Surandina esta comprendida entre Arequipa, Perú; Cochabamba, Bolivia; Arica, Chile, e Jujuy, Argentina. O centro argentino se localiza na cidade de San Salvador de Jujuy e o integram a Universidad Nacional de Jujuy e a Fundación para el Ambiente Natural y el Desarrollo, FUNDANDES. O centro chileno está constituido pela Corporación de Estudios y Desarrollo Norte Grande e a Universidad de Tarapacá, da cidade de San Marcos de Arica. Cochabamba e a sede do centro boliviano, que esta constituido pela Universidad de San Simón, a través de seu Centro de Estudios Superiores Universitarios, CESU, que se criou em 1992, e a organizacao nao governamental Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, CENDA, fundado em 1985. Fica situado na cidade de Arequipa e constituem a Universidade Católica de Santa Maria e o centro de aprendizado. (MOROSINI, M.)

OUI – **Organização Universitária Interamericana.** É uma associação internacional dedicada a cooperação entre as instituições universitárias e ao desenvolvimento da Educação Superior nas Américas**. Notas**: A OUI com 380 instituições membros que se constituem em uma rede buscando propagar uma visão das Américas fundamentada na solidariedade e na ajuda mútua, na busca do diálogo dentro do respeito às diferenças e a

liberdade de pensamento (http://www.oui-iohe.qc.ca). A OUI coordena um programa de melhoria e capacitação aos administradores universitários. Paises Integrantes: Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos de América, Guatemala, Guiana, Haïtí, Honduras México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. (MOROSINI, M.)

Internacionalização da Educação Superior e Cursos – CRUB/OUI/IGLU: um curso de especialização de Administração Universitária sob orientação e coordenação da Organização de Universidades Inter-americanas (OUI) e de seu Instituto de Gestão e Liderança, do Canadá que, juntamente com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), oferecem aos administradores das universidades filiadas ao CRUB, no Brasil. Estes cursos são realizados, anualmente, em parceria com uma universidade brasileira que se compromete no desenvolvimento do curso, de forma intensiva, durante o mês de julho. Esta etapa se complementa com um estágio no exterior, que na atualidade pode ser em universidades no Canadá, nos Estados Unidos, no México ou no Chile. Todas as instituições de Ensino Superior, associadas ao CRUB, podem indicar um candidato que esteja em exercício na sua administração superior, diretor de unidade ou funcionário em cargo executivo de alto escalão. Os candidatos são selecionados por uma comissão técnica, indicada pela secretaria executiva do IGLU/Brasil, considerando "currículum vitae" e proposta de estudo e o curso congrega ao redor de vinte alunos. No período de intervalo entre o curso teórico e a prática do estágio o aluno deve entregar uma monografia. A terceira etapa do curso constitui-se em um seminário de apresentação e avaliação dos trabalhos científicos realizados. O IGLU está na sua vigésima edição. No ano de 2002 ocorreu na PUCRS, em 2003 na UFF, em 2004 na UNESP e em 2006 na UNISUL (ENGERS, M.E.A). (MOROSINI, M.)

OAS/OEA – Organização dos Estados Americanos: organização que tem como missão o compromisso com a democracia congregando os países do Hemisfério Ocidental com o fim de fortalecer a cooperação e desenvolver interesses comuns. Trata-se de um dos principais fóruns para o diálogo multilateral e a ação concertada na região. Os Estados membros da OEA vêm intensificando seus esforços de cooperação desde o fim da Guerra Fria. Em 1994, os 34 chefes de Governo da região eleitos democraticamente reuniram-se em Miami na Primeira Cúpula das Américas, ocasião em que estabeleceram metas políticas, econômicas e de desenvolvimento social. **Termos Relacionados**: Cúpula das Américas. Disponível em: (http://www.oas.org/main/main.asp). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Espaço Ibero-americano de Conhecimento Refere-se a uma das ações da OEI, (Organização dos Estados Ibero-americanos) que objetiva a construção de um espaço articulado em torno à necessária transformação da educação superior, da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação, que dê resposta às necessidades dos países ibero-americanos. **Notas:** Foi fixado pela Declaração de Toledo (XV Conferência Ibero-americana de Educação, 2005) que concordou em levar a XV Cumbre de Salamanca esta discussão. A declaração da XIV Cumbre de Jefes de Estado e de Governo, celebrada em São José, Costa Rica (2004) aponta a necessidade de fortalecer os eixos centrais da cooperação Ibero-americana através do atual processo de reestruturação institucional da Conferencia Ibero-americana. A cooperação universitária busca o fortalecimento das universidades públicas como instituições que devem promover a excelência acadêmica para o desenvolvimento integral dos povos de Ibero-américa. **Termos Relacionados**: PIMA, CUIB, CEURI, AUGM, AECI, OEI. Disponível em (www.oei.org). Acesso em 06 de dez.2005. (MOROSINI, M.)

CAN – Comunidade Andina: é uma organização sub-regional com função legal internacional e posição do agente constituída pela Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela e composta pelos órgãos e instituições do Sistema Andino de Integração (SAI). **Notas:** localizado na América sul, o grupo Andino de cinco países e 120 milhões de habitantes em uma superfície de 4.710.000 quilômetros quadrados, cujo produto bruto interno superior a 260 bilhões de dólares (2002). O sistema Andino de Integração (SAI) é um conjunto de órgãos e instituições que trabalham extremamente vinculadas entre si e cujas ações estão encaminhadas para obter os mesmos objetivos. Disponível em : (http://www.comunidadandina.org/quienes.asp). Acesso em 8 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

AUIP – Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. É um organismo internacional não-governamental reconhecido pelo UNESCO, dedicado à promoção de estudos de pós-graduação e doutorado nalbero – América. **Notas:** É integrado por mais de cento e vinte instituições de Educação Superior na Espanha, Portugal, América Latina e Caribe. A AUIP informa e divulga os cursos de pós-graduação, colabora nos processos da avaliação interna e externa, acreditação curricular, forma e facilita a mobilidade e intercâmbio dos professores e dos estudantes, que estimula o trabalho acadêmico e a investigação através das redes dos centros do excelência em campos diversos do conhecimento, suporta eventos acadêmicos e científicos e organiza cursos professores e diretores programas de pós-graduação e doutorado. A AUIP é associação privada sem espírito do lucro, financiada com as contribuições instituições associadas. A Sede Central está em Salamanca e AUIP são governados por um conselho superior, integrado por Reitores. São IES associadas:

Argentina (14 IES) Bolívia (2 IES) Brasil (11 IES) Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", UNESP, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colômbia (25) Costa Rica (4) Cuba (2) Chile (6) República Dominicana (2) Equador (2) Espanha (22) Guatemala (1) México (7) Panamá (1) Peru (9) Portugal (1) Porto Rico (2) Uruguai (2) Venezuela (6). Disponível em: (auip@gugu.usal.es). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

RIACES – Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Rede constituída em maio de 2003 em Buenos Aires, como instância para promover entre os países ibero-americanos a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e de acreditação da qualidade da educação superior, e contribuir para a garantia da qualidade da Educação Superior na região**. Notas**: Pertencem a RIACES como membros de pleno direito – organismos oficiais de avaliação da qualidade e acreditação assim como a instância governamental ou a instituição competente para a fixação das políticas de Educação Superior nesta matéria de cada país ibero-americano e organismos subregionais de avaliação e de acreditação da qualidade da Educação Superior que foram reconhecidos oficialmente pelas autoridades competentes. A rede conta com um portal gestionado pela Oficina Técnica da RIACES. Disponível em: (www.riaces.org). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Nível inter-regional de internacionalização da Educação Superior- ***tratados e convenções***

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas. Bloco de países americanos que prevê a eliminação das barreiras ao comércio e aos investimentos na região das Américas. **Notas:** Em 1990, Bush pai, presidente dos EUA, lança a idéia da constituição de um bloco de livre comércio paralelo ao desenvolvimento do NAFTA – Tratado de Livre Comércio da América do Norte. Em dezembro de 1994, durante a I Cúpula das Américas, em Miami, o presidente Clinton e os Chefes de Estado e de Governo de 34 países do hemisfério, decidem concluir as negociações para criar a ALCA. Foram realizadas nove reuniões ministeriais sobre a ALCA: 1995 (Denver), 1996 (Cartagena de las Índias), 1997 (Belo Horizonte), 1998 (São José da Costa Rica – início efetivo das negociações), 1999 (Toronto – onde foram adotadas 18 medidas de facilitação de negócios e estabelecidas as diretrizes para o futuro das negociações), 2001 (Buenos Aires e Quebec), 2002 (Quito – Eq), 2003 (Miami – ALCA Light), 2004 (Puebla) e em 2005,

Mar del Plata. Em agosto de 2002, os EUA aprovam em seu Congresso a Fast Track – permissão de negociação de acordos comerciais sem a interferência do Congresso. Desde a Cúpula de Miami, o Brasil e os demais Estados-Parte do Mercosul vêm buscando atuar de forma mais ou menos coesa e defender posições comuns. Ao Brasil e a seus parceiros no Cone Sul interessa que os entendimentos em torno da ALCA avancem por consenso, de forma gradual, simultânea e equilibrada, porém sem prejudicar a consolidação e o aprofundamento do MERCOSUL. **Termos relacionados:** Mercosul. (MOROSINI, M.)

Alßan – Programa de Bolsas da União Européia para a América Latina: refere-se a programa, criado em 2002, com o fito de ampliar a cooperação educacional do bloco de países da União Européia com as nações latino-americanas. **Notas**: está em seu quarto processo de convocação para a concessão de bolsas de estudos de pós-graduação e especialização na União Européia. Espera-se que até 2010 cerca de 3900 estudantes e profissionais latino-americanos sejam beneficiados com estas bolsas na União Européia. Os períodos de educação e formação têm uma duração que varia de 6 meses a 3 anos, dependendo do tipo de projeto e nível de formação previstos. A contribuição financeira da União Européia para as bolsas será de 75 milhões de Euros. Disponível: (http://www.programalban.org/index.php). Acesso em 8 de abr. 2005. (MOROSINI, M.)

PIMA – Programa de Intercambio e Mobilidade Acadêmica: programa de mobilidade estudantil da Ibero-américa, desenvolvido pela OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos, desde 1999. **Notas:** É um programa multilateral de mobilidade acadêmica, estruturado em redes universitárias de ao menos três instituições de países diferentes, focalizado em áreas temáticas, com exigência de reconhecimento de estudos cursados na universidade de destino pela universidade de origem. A maioria das universidades públicas, pertencentes a dezoito países da região ibero-americana. Disponível em: (www.oei.org) Acesso em: 19 de dez. 2005. (MOROSINI, M.)

3.4.3.Nível regional de internacionalização da Educação Superior

Internacionalização da Educação Superior na América Latina: refere-se às políticas propostas para a América Latina de internacionalização da educação superior. Tendem a ser oriundas das políticas propostas para o Mercosul Educativo, num movimento de ampliação para o continente Latino Americano. **Notas:** As políticas para a AL são marcadas (DIAS, 2000) pelas tensões entre a postura de internacionalização, como comércio (concentradas na Organização Mundial de Comércio – OMC e no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS) e a postura de

defesa do conceito de educação como bem público e de responsabilidade do Estado. São marcadas também pelas tensões entre a fortificação do bloco latino americano, buscando uma unidade continental e a inclusão destes países na ALCA – Área de Livre Comércio das Américas. **Termos Relacionados:** Mercosul. (MOROSINI, M.)

Internacionalização da Educação superior – atores Regionais: refere-se a atores da internacionalização da Educação Superior no âmbito regional. **Notas:** são citados como intergovenamentais OAS, IESALC, IDB; como não-governamentais ou quase governamentais, UDUAL, Clacso, Flacso, RLCU, LAMUN, AUALCPI, como tratados ou convenções, Convenção da UNESCO, Pame, Mercocyt. (WIT, 2005)

Nível regional de internacionalização da Educação Superior – *atores intergovernamentais*

IESALC: *Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior naAmérica Latina e nas Caraíbas*. É um órgão independente da UNESCO que dá a continuidade às atividades que por vinte anos o CRESALC no espaço da Educação Superior desenvolveu na região Latino Americana. **Notas:** Seu centro de operações está na cidade de Caracas-Venezuela. Tem como objetivos promover uma cooperação mais estreita entre os membros dos Estados da região, suas instituições e especializações no campo da educação superior; contribuir para melhorar o conhecimento mútuo dos sistemas da instrução superior da região, com a finalidade de facilitar sua comparação com outras regiões do mundo e assim contribuir para o seu desenvolvimento. **Termos relacionados**: UNESCO. Disponível em: (http://www.iesalc.unesco.org.ve). Acesso em 04 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

Rede de Macrouniversidades Públicas da América Latina e do Caribe. Criada em 2002, com o apoio da IESALC/UNESCO e sob a coordenação da Universidad Central de Venezuela (UCV) e da Universidade Nacional Autônoma de México (UNAM) reúnem universidades da Al e do Caribe com mais de 50 000 estudantes e que apresentam as seguintes características: atenção a demanda social, complexidade, missões universitárias de ensino, pesquisa e extensão, financiamento público, patrimônio histórico, cultural e natural de valor para a região. **Notas:** A Agenda Regional está voltada à Internacionalização da Educação Superior e foi proposto um planejamento de um Programa de Mobilidade Universitária para um Programa Multimídia de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Natural. Integram a rede 31 universidades: *Argentina:* Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Tecnológica Nacional; *Bolívia*: Universidad Maior de San Andrés; *Brasil*: Universidad de Rio de Janeiro, Universidad de São Paulo; *Chile*: Universidad

de Chile; *Colômbia*: Universidad Nacional de Colômbia; *Costa Rica*: Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica; *Cuba*: Universidad de La Habana; *Equador*: Universidad Central do Equador; *El Salvador*: Universidad de El Salvador; *Guatemala*: Universidad de San Carlos de Guatemala; *Honduras*: Universidad Autónoma de Honduras; *México:* Benemérita Universidad de Puebla, Universidad Autônoma de Nueva León, Universidade Autônoma de Sinaloa, Universidade de Guadalajara, Universidade Nacional Autônoma de México; *Nicarágua*: Universidade Nacional Autônoma de Nicarágua; *Panamá*: Universidade de Panamá; P*araguai:* Universidade Nacional de Assunção; *Peru* Universidade Nacional Maior de São Marcos; *Porto Rico*: Universidade de Porto Rico; *República Dominicana*: Universidade Autônoma de Santo Domingo; *Uruguai:* Universidade da República; *Venezuela*: Universidade Central de Venezuela, Universidade de Los Andes, Universidade de Zulia e *IESALC-UNESCO*. A agenda regional das macrouniversidades públicas para a internacionalização da Educação Superior na América latina e no Caribe está composta de 10 itens: Promoção da mobilidade de estudantes e acadêmicos dentro da região; Ação concertada para evitar a fuga de talentos da região e a conseqüente perda da identidade cultural. Desenvolvimento de projetos de investigação conjuntos que fortaleçam o desenvolvimento acadêmico e a qualidade de estudantes e acadêmicos assim como a pertinência institucional; Assegurar que o financiamento da universidade pública seja suficiente e crescente para o pleno cumprimento de suas funções substantivas; Promover os processos pedagógicos de educação continuada e educação a distância, assim como o desenvolvimento e uso das tecnologias da informação e comunicação; Manter a identidade do caráter da Educação Superior como um bem público e não como um serviço comercial; Dinamizar a cooperação intra-regional através de projetos e programas conjuntos, enfatizando aqueles tendentes a resolução dos graves problemas da região; Estimular a internacionalização com fundamento acadêmico; Estabelecer políticas regionais que promovam o melhoramento da qualidade; Promover políticas e esquemas de acreditación desde a perspectiva do valor social dos conhecimentos e seus produtos. (ENDERS, DIDRIKSSON, 2005**).** (MOROSINI, M.)

Nível regional de internacionalização da Educação Superior – *atores não-governamentais ou quase organizações governamentais*

UDUAL – União de Universidades de América Latina. Fundada em 1949, é uma organização universitária com sede no México**. Notas**: Agrupa 165 universidades que se destacam pela defesa da autonomia universitária. Integram a UDUAL: *Argentina* (16 IES); Bolívia (6 IES) *Brasil* (Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade de Fortaleza, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de

Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Santa Úrsula); *Colômbia* (17 IES); *Costa Rica* (Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidade de Costa Rica); *Cuba* (5 IES); *Chile* (6 IES) Equador (8 IES); *El Salvador* (Universidade de El Salvador); Guatemala (2 IES); México (44 IES); Nicarágua (3 IES); *Panamá* (Universidade de Panamá) *Paraguai*: (Universidade Católica "Nossa Senhora de Assunção") *Per*u (11 IES); *Porto Rico* (Universidade de Porto Rico); *República Dominicana* (9 IES) *Uruguai* (Universidade de La República, Universidade ORT de Uruguai) *Venezuela* (5 IES). (MOROSINI, M.)

AUALCPI – Associação de Universidades para a Integração da América Latina e do Caribe. Foi criada em 1993, por um grupo de reitores e se denomina Comunidade Sul-americana de Nações. **Notas:** é administrada por Comitês Universitários Regionais, que dinamizam as ações acadêmicas de integração. Entre seus objetivos se destacam: Contribuir ao desenvolvimento da investigação científica na comunidade universitária; Fomentar o estudo sistemático das problemáticas latino-americanas e caribenhas; Oferecer um foro de discussão acadêmico, científico e tecnológico, dirigido a universidades e instituições científicas; Estimular a vinculação com agências governamentais, intergovernamentais e nao-governamentais (nacionais e internacionais) que trabalhem para e pela integração regional; Cooperar com o estabelecimento de redes institucionais e temáticas que se vinculem a problemática da integração regional; Contribuir ao melhoramento das capacidades de gestão das universidades. Disponível em: (http://www.uch.edu.ar/aualcpi/). Acesso em 19 de dez. 2005. (MOROSINI, M.)

3.4.4. Nível sub-regional da Internacionalização da Educação Superior na AL – *atores sub-regionais*: refere-se a atores da internacionalização universitária na AL no âmbito das sub-regiões. **Notas:** São citados na categoria não-governamentais ou quase governamentais: Csuca, Unamaz, AUGM, CRISco e na categoria de tratados ou convenções: Mercosul, CAN, Escala, PME. (WIT, 2005). (MOROSINI, M.)

CSUCA – **Consejo Superior Universitário Centroamericano.** É o organismo da Confederação Universitária Centro-americana, criado há mais de 50 anos para canalizar o vocação integracionista das universidades públicas da América Central e para melhorar o Ensino Superior ao nível regional. A confederação, como o organismo promotor de mudança e inovações das universidades públicas da região, é a organização chamada para facilitar a aproximação de setores diferentes, como a sociedade e a visão acadêmica universitária para o desenvolvimento econômico, político,

social e cultural da região. **Notas:** A sede encontra-se em São José, Costa Rica e tem como membros: Belize (Faculdade de Belize) Costa Rica (Universidade de Costa Rica, Universidade Estatal a distância, Universidade Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica) Guatemala (Universidade San Carlos de Guatemala), El Salvador (Universidade de El Salvador) Honduras (Universidade Nacional Autonoma de Honduras, Universidade Pedagogical Francisco Nacional Morazán) Nicarágua (Universidade Nacional Independente Nicarágua – Managua, universidade nacional independente Nicarágua – Leon, Universidade Nacional da Engenharia de Nicarágua, Universidade Nacional Agrária) Panamá (Universidade de Panamá, Universidade Tecnologica de Panamá, Universidade Nacional Autônoma de Chiriquí. (MOROSINI, M.)

UNAMAZ – **Associação de Universidades Amazônicas.** Sociedade civil, não-governamental, sem fins lucrativos, que visa objetivos essencialmente educativos e culturais, através da cooperação científica, tecnológica e cultural como meio de integração das universidades e instituições dos oito países amazônicos (Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela), para o aprofundamento da solidariedade amazônica e como instrumento de promoção para o desenvolvimento em benefício das populações humanas e da ecologia amazônica, sem discriminação de nenhuma índole. **Notas:** A UNAMAZ foi criada em 18 de setembro de 1987, fruto de recomendações de cientistas, professores e pesquisadores dos oito países do Tratado de Cooperação Amazônica, reunidos durante o Seminário Internacional "Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural entre Instituições de Ensino Superior dos Países Amazônicos – CITAM". A idéia fundamental era a de criar um organismo catalisador dos esforços para promover a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento sustentável da Região, implementar as instituições amazônicas de Educação Superior e de pesquisa e fomentar a melhoria da qualidade dos recursos humanos da Região. A Presidência é da Universidade Federal do Pará – UFPA/Brasil e seus Integrantes são: *Bolívia* (7 IES) Brasil (Universidade Federal do Pará, Universidade do Amazonas, Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Oriental – EMBRAPA/CPATU, Faculdade de Ciências Agrárias do Pará, Fundação Esperança, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Fundação Universidade Federal do Amapá, Instituto do Desenvolvimento Econômico-Social do Pará, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Museu Paraense Emílio Goeldi, Universidade da Amazônia, Universidade do Tocantins, Universidade Estadual do Pará, Fundação Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Mato Grosso, Fundação Joaquim Nabuco, Grupo de Estudos e Defesa dos Ecossistemas do Baixo e Médio

Amazonas, Instituto de Etnobiologia da Amazônia, Universidade de Brasília, *Canadá* (Université du Québec à Montréal), *Colômbia* (10 IES) Equador (8 IES) *Guyane (*3 IES) Perú (13 IES) *Suriname* (Anton de Kom Universiteit van Suriname) *Venezuela* (10 IES) . Disponível em: (www.oei.com). Acesso em 19 de dez. 2005. (MOROSINI, M.)

AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevidéu. Grupo de universidades públicas – 12, com caráter de membros plenos – cinco argentinas, cinco brasileiras, uma paraguaia e uma uruguaia-, que não estão distantes mais de duas horas, por avião, uma da outra e não mais de três horas entre os pontos mais longes**. Notas:** A sede da AUGM é em Montevidéu, Uruguai. Seus integrantes são: Argentina (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Entre Ríos) Brasil (Universidade Federal de Santa María, Universidade Federal do Río Grande do Sul, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná) Paraguay (Universidad Nacional de Asunción) Uruguay (Universidad de la República Oriental del Uruguay). Disponível em: (http://www.seciu.edu.uy/universidad/gmdeo)/ Acesso em 19 de dez.2005. (MOROSINI, M.)

CRISCOS – Conselho de Reitores para a Integração da Subregião Centro Oeste da América do Sul. É um organismo sub-regional; sem fins de lucro; dedicado à integração e colaboração interuniversitária, estando constituído por universidades do noroeste da Argentina (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca e a Rioja), de toda Bolívia, do norte de Chile e sul do Peru, representada por seus reitores. **Notas:** A finalidade fundamental do Conselho é aprofundar o caminho da integração dos povos de Sulamérica e em particular, da sub-região centro oeste, com o propósito de ampliar as bases da cooperação acadêmica, científico-tecnológica e cultural entre as universidades localizadas na referida zona geográfica. Disponível em: (http://www.criscos.ucn.cl)/ Acesso em 04 dez 2005. (MOROSINI, M.)

Internacionalização da Educação Superior no Mercosul: políticas propostas a partir do Tratado de Assunção e consolidadas pelo *Mercosul Educativo (1992)*, que objetivam a conscientização da importância da integração educativa regional, o conhecimento dos sistemas de Educação Superior dos países integrantes e a elaboração de políticas para a harmonização dos sistemas de Educação Superior. Tais políticas atingem os países membros – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e Bolívia, Chile, como países associados. Atualmente, objetivando a compatibilização dos sistemas educativos via reconhecimento de estudos e homologação de títulos, propostas de flexibilização, acreditação e reconhecimentos de títulos e estudos estão em avaliação (Mecanismo

Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Graduação universitária nos países do Mercosul). (MOROSINI, M. C., 1996). Com a posse dos novos governos de esquerda no Brasil, na Argentina, no Uruguai, Venezuela, Colômbia e Chile a postura de integração regional via Mercosul tende a ser fortificada nas negociações de caráter internacional. **Termos relacionados:** Mercosul, Processo de Bolonha. (MOROSINI, M.).

MERCOSUL – *Mercado Comum do Sul:* é o programa de integração econômica de quatro países da América do Sul: Argentina, Brasil, Paraguai, e Uruguai. A Venezuela está em processo de adesão desde dezembro de 2005. **Notas:** O bloco também é chamado de Cone Sul porque sua formação original abrangia as nações do sul do continente, formando um cone. As discussões para a constituição de um mercado econômico regional para a América Latina remontam ao tratado que estabeleceu a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) desde a década de 1960. Esse organismo foi sucedido pela Associação de Integração Latino-Americana na década de 1980. À época, a Argentina e o Brasil fizeram progressos na matéria, assinando a Declaração de Iguaçu (1985), que estabelecia uma comissão bilateral, à qual se seguiram uma série de acordos comerciais no ano seguinte. O Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, assinado entre ambos os países em 1988, fixou como meta o estabelecimento de um mercado comum, ao qual outros países latino-americanos poderiam se unir. Com a adesão do Paraguai e do Uruguai, os quatro países se tornaram signatários do Tratado de Assunção (1991) que estabelecia o Mercado Comum do Sul, uma aliança comercial visando a dinamizar a economia regional, movimentando entre si mercadorias, pessoas, força de trabalho e capitais. Inicialmente foi estabelecida uma zona de livre-comércio, onde os países signatários não tributariam ou restringiriam as importações um do outro. A partir de 1 de janeiro de 1995, esta zona de livre-comércio converteu-se em uma união aduaneira, na qual todos os signatários poderiam cobrar as mesmas alíquotas nas importações dos demais países (Tarifa Externa Comum). No ano seguinte, a Bolívia e o Chile adquiriram o status de membros associados. Outras nações latino-americanas, como a Venezuela, manifestaram interesse em entrar para o grupo, o que se concretizou no dia 9 de dezembro de 2005.As instituições integrantes do Mercosul, definidas pelo Tratado de Assunção, foram revistas pelo Protocolo de Ouro Preto, em 1994. Por ele, cada país-membro tem um voto e as decisões necessitam ser unânimes. Três são as instâncias decisórias: um Conselho (com funções políticas), um Grupo (com funções executivas) e uma Comissão Técnica.O Mercosul foi significativamente enfraquecido pelo colapso da economia argentina em 2002. Em 2004, entrou em

vigor o Protocolo de Olivos, que criou o Tribunal Arbitral Permanente de Revisão do Mercosul, com sede na cidade de Assunção (Paraguai). Em 8 de dezembro de 2004 os países membros assinaram a Declaração de Cuzco, que lançou as bases da Comunidade Sul-Americana de Nações, entidade que unirá o Mercosul e o Pacto Andino em uma zona de livre comércio continental. O Mercosul, através da Resolução de San Martin, firmada em 25.07.1996, tem como uma das suas clausulas políticas mais importante a "clausula democrática", ou seja só poderão integrar o Mercosul os países que mantiverem as instituições representativas. Estrutura do MERCOSUL tem três Órgãos Decisórios: o Conselho do Mercado Comum (CMC), o Grupo Mercado Comum (GMC), a Comissão de Comércio do MERCOSUL (CCM). Para dar apoio a essa estrutura o MERCOSUL conta com a Secretaria do MERCOSUL (SM), que tem caráter permanente e está sediada em Montevidéu, Uruguai. Disponível em (http://pt.wikipedia.org/wiki/MERCOSUL>) Acesso em 19 de dez 2005. (MOROSINI, M.)

MERCOSUL Educativo: Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai e os associados Bolívia e Chile. A estrutura gestora do Mercosul Educativo é composta por Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional (CCR) do Mercado Comum dos Países do Cone Sul (Mercosul), que já esta na 55 reunião, pela Reunião de Ministros de Educação do Mercosul (29 reunião, Montevidéu, 2005). Objetivos até 2010: consolidar o fundo financeiro do setor educacional do Mercosul, (ações nos três níveis da educação: básico, tecnológico e superior) e o ensino do espanhol no Brasil e de português nos demais países, bem como a definição das áreas prioritárias na educação. **Termos relacionados:** Processo de Bolonha, UEALC. (MOROSINI, M.)

DECISÕES EDUCACIONAIS – Mercosul Educativo: Decisão nº15/2001- Aprova a Nova Estrutura Orgânica do Mercosul e Plano de Ação 2001-2005 do Setor Educacional do Mercosul; Decisão nº. 2/ 2000- Aprova a inclusão do Dia do Mercosul no calendário escolar dos Estados Partes; Decisão nº. 23/ 2000 – Dispõe sobre o relançamento do Mercosul- Incorporação da Normativa Mercosul; Decisão nº. 04/99- Aprova o "Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul"; Decisão nº. 05/99- Aprova o "Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, na República da Bolívia e na República do Chile"; Decisão nº. 11/98- "Fé de Erratas DEC.CMC nº. 3/97 e DEC.CMC nº. 26/97 e seu Anexo", referentes ao Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países do Mercosul"; Decisão nº13/98- Aprova o Plano Trienal 1998-2000 e as Metas do Plano Trienal

para o ano 2000 do Setor Educacional do Mercosul; Decisão nº. 03/7-9 – Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Membros do Mercosul; Decisão nº. 25/97- Prorroga a Vigência do Plano Trienal para o Setor Educacional do Mercosul; Decisão 26/97- Anexo ao Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul; Decisão nº. 08/96- Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do Mercosul. (MOROSINI, M.)

Docência no Mercosul: é o exercício de atividades acadêmicas em estados do Mercosul por cidadãos de outros Estados Membros do Mercosul. É possibilitada pela Decisão n.º 03/97- *Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Membros do Mercosul,* do Conselho de Mercado Comum (CMC). Considera: a) que é necessário estabelecer instrumentos jurídicos que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento da educação regional e que os Estados Partes (República Argentina, da República Federativa do Brasil, da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai) reconhecem a necessidade de estabelecer mecanismos que facilitem o exercício de atividades acadêmicas na região; b) que a educação tem um papel central para a consolidação da integração regional; c) que a promoção do desenvolvimento harmônico da região, nos campos científico e tecnológico, é fundamental para responder aos desafios impostos pela nova realidade sócio-econômica do continente; d) que o intercâmbio entre as instituições de Ensino Superior da Região apresenta-se como mecanismo eficaz para a melhoria da formação e da capacitação científica, tecnológica e cultural e para a modernização dos Estados Partes. Neste contexto, os Estados Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para o exercício de atividades acadêmicas, os títulos de graduação e pós-graduação, conferidos pelas seguintes instituições, devidamente reconhecidas: – Universidades, no Paraguai; – Instituições de Ensino Superior, no Brasil; – Instituições universitárias, na Argentina a no Uruguai; considerar-se-ão títulos de graduação aqueles obtidos em cursos com duração mínima de quatro anos ou duas mil e setecentas horas cursadas e títulos de pós-graduação, tanto os cursos de especialização com carga horária presencial não inferior a trezentas e sessenta horas, quanto os graus acadêmicos de mestrado e doutorado. Os postulantes dos países membros do Mercosul deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do país membro onde se pretendem exercer atividades acadêmicas. A admissão que for outorgada não conferirá, de per si, direito a outro exercício profissional

que não seja o acadêmico. (MOROSINI, M.)

FOMERCO: Fórum Universitário Mercosul: é uma associação civil, sem fins lucrativos, aberta à adesão e participação das instituições de Ensino Superior (IES) ou órgãos acadêmicos que se dediquem plena ou parcialmente a atividades relacionadas com o Mercosul e/ou a integração latino-americana. **Notas:** O Fórum tem sede e foro no Distrito Federal (Brasil) e duração ilimitada. É finalidade do Fórum promover o intercâmbio entre IESs e órgãos referidos através de atividades de cooperação que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa, da extensão e da prestação de serviços em relação ao previsto no Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991. O FOMERCO já realizou os seguintes eventos: Encontro Anual do FoMerco (8-10.11.2000 – UERJ) – Mercosul: Integração Regional ou Integração Transnacional?; II Encontro Anual do FoMerco (7-9.11.2001 – UFPE – Uma Estratégia para o Mercosul nas Américas; III Encontro Anual do FoMerco (6-8.11.2002 – UnB) A universidade e a (des)integração da América Latina; IV Encontro Anual do FoMerco (5-7.1.2003 – UEM) A América do Sul como prioridade do Brasil; V Encontro Anual do FOMERCO (nov.2005 – UCG); I Seminário Internacional do Fórum Universitário Mercosul – de 16 a 18 de novembro de 2004 – PUCRJ: A relação Estados Unidos-América Latina na ordem mundial hoje – (Uma perspectiva sul-americana). (MOROSINI, M.)

3.4.5. Nível Bilateral da Internacionalização da Educação Superior na AL: refere-se a atores da internacionalização universitária no âmbito bilateral. **Notas:** São citados como departamentos ou agências de governo, AECI, USAID, CIDA, SIDA, JICA, KOICA, Embaixadas, como organizações não-governamentais ou quase governamentais – Conselho Britânico, DAAD, NUFFIC, EduFrance, IDP, CEC, IIE, IDRC, SAREC, IRD, como tratados ou convenções – Fulbright, LASPAU, PCI, PEC. (WIT, 2005). (MOROSINI, M.)

Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – Departamento ou agência de governo

AECI/CIDA/JICA/KOICA. AECI – *Agencia Española de Cooperación Internacional*. Foi criada por Decreto Real 1527/1988, como organismo autônomo do Ministério de Assuntos Exteriores e pela Lei 23/1998, da cooperação internacional para o desenvolvimento. A AECI é o órgão da gerência da política espanhola da cooperação internacional para o desenvolvimento. São citados os programas voltados a manutenção da Ibero América, como o PCI INTERCAMPUS". O objetivo maior é a coordenação da política da cooperação ao desenvolvimento com a política científica e tecnológica. Fomenta ligações estáveis de

investigação e de ensino entre Espanha e os países consultados. Para constituir e desenvolver redes estáveis da cooperação e da investigação científicas, assim como do ensino do pós- graduação ou do terceiro ciclo, entre cientistas e uso do equipamento das universidades e dos organismos espanhóis e latinos-americanos. Disponível em: (http://www.aeci.es/Default.htm) Acesso em 08 de abr. 2005; **CIDA –** *Canadian International Development Agency* é uma agência federal internacional canadense de desenvolvimento encarregada do planejamento e execução da maioria dos programas de cooperação de desenvolvimento do Canadá, a fim reduzir a pobreza e contribuir para um mundo mais seguro, mais equilibrado e próspero. CIDA e outras agências de desenvolvimento em torno do mundo estão trabalhando em uma coordenação sempre maior para conseguir junto o que nenhuma delas poderia sozinha. Projetos de sustentações do CIDA em mais de 150 países, que representam quatro quintos da população mundial. As organizações canadenses trabalham em parceria com outros países. Disponível em: (http://www.acdi-cida.gc.ca/faq-e#1) Acesso em 04 de nov. 2005; **JICA –** *Japan International Cooperation Agency* órgão responsável pela implementação de programas e projetos de cooperação técnica do Japão com países em desenvolvimento, criado em 1974. O JICA está vinculado ao Ministério de Negócios Estrangeiros do Japão. Conta com recursos da AOD (Ajuda Oficial para o Desenvolvimento) do Governo do Japão, na forma de "grant aid". Atualmente, a JICA possui escritórios em 80 países, além da matriz em Tóquio, contando com cerca de 1.200 funcionários japoneses e aproximadamente 500 funcionários locais nos escritórios no exterior. Além da atribuição de realizar cooperação técnica internacional, a JICA presta também assistência aos emigrantes japoneses. No Brasil, os escritórios estao localizados nas cidades de Brasília, Belém e São Paulo.Disponível em: (http://www.jica.org.br/modelo) Acesso em 08 de abr. 2005; **KOICA –** *Korea International Cooperation Agency* é uma organização centralizadora de programas internacionais a assistência da Coréia, fundada em 1991 e devota seus esforços à cooperação internacional. Disponível em: (http://www.labfrontier.com/koica/koica/koica.htm). Acesso em 19 dez. 2005. (MOROSINI, M.)

Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – atores não-governamentais ou quase organizações governamentais

Britsh Council/DAAD/EduFrance/CEC/IIE/IDRC. Conselho Britânico – British Council: organização internacional oficial do Reino Unido para Cultura e Educação. Tem como missão promover valores, idéias, construindo parcerias duradouras com países de todo o mundo. **Notas:** Esta organização

oferece um apoio muito grande para as artes e para a educação e oferece bolsas de estudo para alunos brasileiros. Disponível em: (http://www.britishcouncil.org/br/brasil) Acesso em 04 de nov 2005; **DAAD:** programa alemão de intercâmbio para estudantes e pesquisadores através de parcerias com as agências brasileiras de fomento (principalmente com a CAPES, o CNPq e a FAPESP). O DAAD no Brasil informa sobre os estudos nas instituições de Ensino Superior na Alemanha (condições de admissão, cursos e estrutura do ensino, custos e benefícios, etc.). O escritório do **DAAD** no Rio de Janeiro, fundado em 1972, coordena atualmente mais de 30 programas de intercâmbio para estudantes e pesquisadores brasileiros. Disponível em (http://rio.daad.de/shared/no_brasil.htm) Acesso em 04 de nov. 2005; **EduFrance:** é uma estrutura pública criada em 1998 pelo ministério francês da Educação. A EduFrance é voltada ao apoio a estrangeiros fomentando uma educação francesa mais elevada e facilitando a recepção e a estada dos estudantes estrangeiros na França. A EduFrance desenvolve uma oferta dos serviços da qualidade, garantindo o menor custo: escolha de um curso da qualidade, estada na França e de uma integração bem sucedida. Disponível em (http://www.edufrance.fr/fr/a-etudier/prestations01.htm) Acesso em 04 de nov. 2005; **CEC – Centro de Educação Canadense:** é uma companhia privada canadense sem fins lucrativos cujo objetivo é de divulgar o Canadá como destino para estudantes internacionais. O CEC representa hoje cerca de 300 instituições canadenses, incluindo escolas de idiomas, colégios de ensino médio, escolas comunitárias (escolas técnicas com cursos superiores profissionalizantes) e cursos superiores (graduação, mestrado, doutorado). Disponível em: (http://www.studycanada.ca/brazil/index.htm); Acesso em 04 de nov. 2005 **IIE – Instituto Internacional de Educação:** É uma organização independente sem fins lucrativos, fundada em 1919, para intercâmbio internacional de pessoas e de idéias. O instituto administra 200 programas que congregam mais de 20.000 indivíduos a cada ano. O instituto foi criado para agir como um catalisador para a intercâmbio educacional com nações estrangeiras interessadas em estabelecer relações educacionais com os Estados Unidos. Disponível em: (http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/About_IIE1/Mission_and_Profile/History/History.htm); Acesso em 04 de nov. 2005. **IDRC – Centro de Pesquisa Internacional do Desenvolvimento:** corporação pública criada pelo parlamento do Canadá em 1970 para ajudar os países no campo da ciência e da tecnologia. O IDRC, em longo prazo, está voltado aos problemas sociais, econômicos, e ambientais que as sociedades enfrentam. O foco da ajuda está dirigido ao desenvolvimento e sustentação da capacidade interna da pesquisa e a sustentação das políticas e tecnologias que os países necessitam para a construção de uma sociedade mais saudável,

mais equilibrada e mais próspera. Disponível em: (http://www.idrc.ca/en/ev-8513-201-1-DO_TOPIC.html). Acesso em 19 de nov.2005. (MOROSINI, M.)

Nível bilateral de internacionalização da Educação Superior – tratados ou convenções Fulbright/LASPAU. Fulbright: Academic and Professional Programs for the Americas/Comissão para o Intercâmbio Educacional Estados Unidos – Brasil. Programa de intercâmbio educacional e cultural do governo dos Estados Unidos da América, estabelecido em 1946, que fornece bolsas de estudos para estudantes de pós-graduação e professores em todas as áreas do conhecimento**.** Até hoje, 2.600 brasileiros foram apoiados pela Fulbright para estudar e viver nos Estados Unidos e 1.300 norte-americanos vieram fazer o mesmo no Brasil. Destina-se a ampliar o mútuo entendimento entre o povo dos Estados Unidos da América e de outros países. O Programa já concedeu mais de 200 mil bolsas de estudo, pesquisa e docência a cidadãos americanos e de outros 152 países participantes. No Brasil o programa existe desde 1957 e foi estabelecido pelo Acordo para Financiamento de Atividades Educacionais entre a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América. O programa é administrado por uma comissão composta por sete brasileiros e sete cidadãos norte-americanos residentes no país. Disponível em: (http://www.fulbright.org.br/comissao.htm) Acesso em 04 de nov.2005; **LASPAU:** é uma organização não lucrativa ligada a universidade de Harvard que projeta, desenvolve, e executa programas acadêmicos e profissionais de intercâmbio de indivíduos e de instituições nos Estados Unidos, no Canadá, na América Latina, e nas Caraíbas. Disponível em: (http://www.laspau.harvard.edu/eng-cont.htm). Acesso em 19 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

3.5. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: refere-se às políticas propostas para o Brasil de internacionalização da educação superior**. Notas:** A Educação Superior no pais, desde a sua criação, é coordenada pelo governo central. A CAPES/MEC, órgão responsável pela Pós-Graduação no país utiliza como critério de excelência para a avaliação o nível de internacionalização do programa de pos graduação *strito sensu.* O CNPq também utiliza critérios de internacionalização (publicação em periódicos internacionais, grupos de pesquisas internacionais, etc.) para a avaliação da produtividade do pesquisador brasileiro. **Termos Relacionados:** CAPES, CNPQ, INEP. (MOROSINI, M.)

Cooperação Internacional da CAPES: se refere ao setor da CAPES que tem como objetivo o desenvolvimento das atividades de pós-graduação

brasileira no âmbito mundial. **Notas:** São quatro as ações internacionais da CAPES: 1. acordos bilaterais para o fomento a projetos conjuntos de pesquisa entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, através do financiamento de missões de trabalho, bolsas de estudo, e custeio do projeto; 2. parcerias universitárias binacionais, iniciadas em 2001, que objetivam o intercâmbio de alunos de graduação e fomento aos alunos de pós-graduação, aproximação de currículos e reconhecimento dos créditos realizados no exterior; 3. programa professor visitante estrangeiro; e 4. bolsas de mestrado e doutorado para os estudantes de países de língua portuguesa, preferencialmente professores universitários, no âmbito do programa PECPG (Programa Estudante Convênio de Pós- Graduação). Principais programas e paises: Alemanha: Auxílio Curta Duração, Doutora do Capes/DAAD, Doutorandos Alemães, Humboldt, Missões de Curta Duração, Prêmio Humboldt, Probral, Unibral. *Argentina:* Centros Associados, Secyt *Chile:* Conicyt, *China:* CEE. *Cuba:* MES Docentes, MES Projetos, PPV/MES. *Espanha:* CAPES/MECD-DGU, *Estados Unidos:* CAPES/Fipse, CAPES/UT, Austin, UTEP e MDACC, Universidade do Texas – PVF, CAPES/Comissão Fulbright, *França:* Brafitec, Cofecub, *Portugal:* Grices, *Uruguai:* La Republica, *Multinacional:* PEC-PG, PVE, Programa Cátedras Rio Branco. Também são registrados PECPG – programa estudante convênio da pós-graduação, PECG – programa estudante convênio da graduação. Disponível em: (www.capes.gov.br). Acesso em 19 de dez. 2005. (MOROSINI, M.)

Parcerias Universitárias:
FIPSE/ CAPES, Unibal, Brafitec, CAPG/BA, CDFB.

Fipse/Capes- Fund for Improvement of Post Secondary Education: refere-se a um tipo de parceria universitária que contempla o consórcio de instituições do Brasil e dos Estados Unidos, pelo menos duas de cada país que, em conjunto, escolhem uma área acadêmica para colaboração. **Notas:** Estabelecendo o intercâmbio de discentes de graduação e docentes, pretende-se compatibilizar e aprimorar currículos, tanto na estrutura como nos conteúdos das disciplinas, além da inovação em metodologias de ensino. Em situações especiais, isso poderá conduzir à dupla diplomação do aluno pelas instituições parceiras. Importante é a troca de alunos nos dois sentidos, com reconhecimento recíproco de créditos obtidos, com planos de estudos individuais previamente acordados pelas coordenadorias do consórcio. (MOROSINI, M.)

Unibral- (Deutscher Akademischer Austauschdienst Daad): refere-se a uma parceria universitária com a Alemanha, fomentada pelo Daad/Capes que tem finalidade semelhante ao Fipse/Capes, com parcerias de pelo menos uma instituição de cada lado. **Notas:** O Programa Unibral estimula a troca

de alunos e professores, focando especialmente o ensino de graduação, o reconhecimento recíproco de créditos, os seminários paralelos de revisão e modernização curricular e as propostas de futura diplomação dupla, já prevista em alguns projetos em andamento, promovendo a inserção internacional da universidade brasileira. (MOROSINI, M.)

Brafitec: refere-se a uma parceria universitária, iniciada em 2001 e implementado em 2002, com o estudo de uma proposta de programa com a França, por intermédio da Conférence des Directeurs d'Écoles et Formations d'Ingénieurs (Cdefi), que engloba as Grandes Escolas de Engenharia da França, com o objetivo de formar parcerias semelhantes às dos Estados Unidos e da Alemanha, agora concentradas na área tecnológica por meio de pequenas redes. Neste programa, pretende-se atingir o estágio de dupla diplomação. (MOROSINI, M.)

CAPG/BA: Programa Centros Associados de Pós-Graduação Brasil e Argentina. Foi criado em 2002, financia parcerias universitárias em nível de pós-graduação. O CAPG/BA foi implementado em convênio com a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) da Argentina. (MOROSINI, M.)

CDFB – Colégio Doutoral Franco-Brasileiro; consórcios universitários CAPES, No- 96/21.12.05 com a finalidade de promover e monitorar o intercâmbio de doutorandos à França. São elegíveis, do lado brasileiro, para participar do Colégio Doutoral Franco-Brasileiro, os cursos de doutorado avaliados pela CAPES com nota 5 ou superior e que já tenham titulado pelo menos quatro alunos. A autorização é sempre concedida pelo prazo de vigência da Avaliação Trienal da CAPES. (MOROSINI, M.)

PROFIX/CNPq – Programa Especial de Estímulo à Fixação de Doutores. Acao conjunta CNPQ/CAPES para incentivar a permanência no País ou o retorno ao Brasil de pesquisadores doutores, sem vínculo empregatício com entidades nacionais, mediante mecanismos que viabilizem sua inserção temporária em instituições de ensino e pesquisa, institutos de pesquisa científica e tecnológica, federais e estaduais, empresas públicas de pesquisa e desenvolvimento ou centros de P&D de empresas privadas, contribuindo para a distribuição mais adequada de recursos humanos altamente qualificados pelas diferentes regiões geográficas do País. **Notas:** Podem concorrer a esta bolsa: Doutores há menos de cinco anos, com destacado desempenho acadêmico e atuação em temas de fronteira do conhecimento ou em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional; Doutores há menos de cinco anos, com destacado desempenho acadêmico, que tenham sido apoiados pelo CNPq mediante as programações especiais de Ações Induzidas para Formação de Doutores no Exterior; e Doutores ou pesquisadores com notório saber em sua especialidade, destacado

desempenho acadêmico e/ou comprovada experiência científica/ tecnológica, atuando em temas de fronteira do conhecimento ou em áreas consideradas estratégicas para o País. **Termos relacionados**: *brain drain*/fuga de cérebros. Disponível em: (http://www.cnpq.br/servicos/editais/ct/profix110701.htm). Acesso em 8 de abr. 2005 . (MOROSINI, M.)

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico e a internacionalização da Educação Superior. Agência do Ministério de Ciência e Tecnologia brasileiro responsável pelas políticas e pelo fomento ao desenvolvimento do sistema nacional de ciência e tecnologia do qual a intercionalização universitária é um dos principais suportes. No plano da internacionalização das instituições de Educação Superior o CNPq atua principalmente através de duas ações: apoio à pesquisa e formação de quadros de pesquisadores. **Notas:** O apoio a projetos de pesquisa e parcerias internacionais, bem como a formação de quadros no exterior tem merecido destaque. A capacitação em doutorados e pós-doutorados tem sido o cerne do apoio. O CNPq avalia a proposta de projetos de pesquisa e aos pesquisadores, colocando em uma escala na qual o critério maior são as publicações internacionais. A cooperação científica e tecnológica, modalidade que abrange a cooperação empreendida pela ASCIN – Assessoria de Cooperação Internacional compreende o intercâmbio e/ou desenvolvimento conjunto de conhecimento, além da capacitação em alto nível de recursos humanos e cooperação financeira. Esta cooperação técnica, científica e tecnológica, quando envolvem fontes externas governamentais, é regulada por Acordos Básicos assinados entre o governo brasileiro e a fonte externa (governos ou organismos internacionais). A atuação da ASCIN está centrada em: Projetos conjuntos de pesquisa (intercâmbio científico e tecnológico interinstitucional) e visitas científicas; Formação e Capacitação de brasileiros em outros países; Formação e Capacitação de estrangeiros no Brasil; Participação direta com outras agências de cooperação internacional em projetos e programas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico e formação de RH; Participação em organismos internacionais de desenvolvimento regional como ALADI, MERCOSUL-RECYT, REALC, CYTED, PROSUL e outros; Participação em Comissões Mistas; Organismos Internacionais; Acompanhamento de delegações estrangeiras. Missões exploratórias, e Assessoramento à Presidência do CNPq e ao MCT em questões relativas à cooperação internacional. Disponível em: (http://www.cnpq.br/areas/cooperacaointernacional/index.htm). Acesso em 19 dez. 2005. (MOROSINI, M.)

MRE – Ministério das Relações Exteriores e a internacionalização da Educação Superior: O MRE apóia a internacionalização da Educação

Superior em três áreas integradas: cooperação técnica bilateral e multilateral; cooperação técnica entre países em desenvolvimento e cooperação cientifica e tecnológica. **Notas**: As Diretrizes da Cooperação Internacional são apontadas em dois níveis, a saber: 1. No âmbito da cooperação recebida do exterior: enfatizar projetos vinculados a programas e prioridades nacionais de desenvolvimento; dar preferência a programas que provoquem um adensamento de relações e abram boas perspectivas para a cooperação política, comercial e econômica com os países cooperantes; enfatizar programas que possibilitem transferência e absorção de conhecimentos, dentro de uma perspectiva crítica que produza inovação e criação e, consequentemente, internalização; enfatizar projetos que integrem a consultoria, a formação de recursos humanos, o treinamento de pessoal e a complementação da infra-estrutura da instituição receptora; priorizar projetos que possibilitem a criação de efeitos multiplicadores; e priorizar projetos que garantam maior alcance dos resultados, evitando-se a pulverização e a dispersão de esforços. 2. No âmbito da Cooperação entre Países em Desenvolvimento: priorizar programas de cooperação técnica que favoreçam a intensificação das relações do Brasil com seus parceiros em desenvolvimento e que abram boas perspectivas para a cooperação política, econômica e comercial, com ênfase particular nos países do MERCOSUL e CPLP (Comunidade de Paises de Língua Portuguesa); adotar uma abordagem programática na definição das ações em CTPD; desenvolver ação pró-ativa visando identificar e apoiar projetos de cooperação técnica que sejam consentâneos com as prioridades e os programas estabelecidos; canalizar os esforços em CTPD para projetos de maior impacto e abrangência, que promovam mudanças duradouras e ensejem maior efeito multiplicador; apoiar prioritariamente projetos de CTPD que apresentem contrapartida efetiva das instituições envolvidas na implementação dos trabalhos previstos; articular-se com entidades da iniciativa privada, órgãos de Governo, empresas estatais, instituições de ensino, entidades de pesquisa e desenvolvimento e organismos internacionais com vistas a canalizar fontes complementares de financiamento para as ações de CTPD e o seu engajamento nos programas e projetos identificados. Disponível em: (http://www.abc.mre.gov.br/default.htm). Acesso em 19 dez. 2005. (MOROSINI, M.)

Grupo Tordesillas: programa de bolsas de estudo de universidades espanholas a candidatos com nível superior completo de instituições brasileiras que possuam equivalência de diplomas com universidades espanholas. **Notas:** A bolsa consiste no benefício da realização de estudos de pós-graduação em uma das universidades espanholas integrantes do Grupo Tordesillas, assim como práticas em empresas espanholas

participantes do programa. As instituições de Ensino Superior espanholas integradas ao programa são: Universidad de Barcelona,Universidad de Castilla, La Mancha, Universidad de Oviedo, Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad de Valladolid. (MOROSINI, M.)

FUNADESP – Cooperação Internacional da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular: Associação que objetiva o desenvolvimento da pós-graduação em instituições de Educação Superior particulares, para tanto vem trabalhando em parceria com as instituições particulares de Ensino Superior e também com organismos governamentais e organizações empresariais interessados em projetos inovadores de formação de recursos humanos, de promoção do conhecimento e de prestação de serviços técnicos e culturais à sociedade. **Notas:** É também conhecida como "Capes privada". A Funadesp vem implementando os Programas de Bolsas de Estudo e de Pesquisa voltados especificamente para a Capacitação de Recursos Humanos e para o Fomento à Pesquisa. Em 2006, em parceria com a Fulbright, apoiou a realização de pós-doutorado nos USA por professores de universidades privadas. Disponível em: (http://www.funadesp.org). Acesso em 19 de nov. 2005. (MOROSINI, M.)

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCO, M.E. Dal Pai; BITTAR, M. (Org.)

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCO, M.E. Dal Pai; BITTAR, M. (Org.)

4.1 Conceitos Basilares

Políticas Públicas: políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001). As políticas públicas, via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter "público", isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação. (MOROSINI, M.C.; BITTAR, M.).

Políticas Sociais: ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais. Para Hofling (2001), elas visam a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico. De acordo com Saviani (2000), nas sociedades capitalistas há uma tendência de subordinar as políticas sociais às políticas econômicas, pois as primeiras são dispendiosas para o Estado, cujos interesses estão vinculados à manutenção e reprodução da ordem capitalista. Para enfrentar a pobreza e as desigualdades existentes na sociedade, o Estado produz as políticas sociais, "[...] abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação [...]". (2000, p.2) (MOROSINI, M. C.; BITTAR, M.).

Políticas Educacionais: fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. Neste processo interagem distintos atores sociais e as ações são explicitadas através de programas (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p.74-75). São, portanto, políticas sociais inseridas no "espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado […]. As políticas públicas (educacionais) são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as

representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria" (AZEVEDO, 2001, p.5); "A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao *que* se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. Requer, assim, que se encontrem um *sentido* e uma *forma* de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum ... [Abrange, pois, as questões de] direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos e o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses" (LUCE, 1986, p.141). Para Freitag (1979) a política educacional é tratada em nível de legislação e em nível de planejamento, analisando-a, também em face à realidade. (FRANCO, M.E.D.P.).

Políticas de Educação Superior: definem direitos e deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização do nível terciário de Educação, compreendendo as funções de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as principais questões da política educacional no Brasil estão as relativas à democratização do acesso e à qualidade do ensino, freqüentemente imbricadas na polêmica entre os deveres e prerrogativas do Estado (o público) e os interesses privados. Logo, as políticas de Educação Superior estabelecem quem é autorizado a criar e gerir as instituições e os programas acadêmicos; quem é autorizado a deles participar e por estes ser diplomado ou certificado; quem tem legitimidade para a prática acadêmica e quais práticas e produtos acadêmicos são legítimos. Em outras palavras, as políticas de Educação Superior definem os territórios, as práticas e os signos acadêmicos, reconhecidos pelo Estado e pela sociedade; deverão sempre ter como referência a missão pública da Educação Superior para a formação política dos cidadãos, a Cultura, a Ciência & Tecnologia, o desenvolvimento sustentável, a soberania nacional e a justiça social, assim como a crescente demanda popular pelo direito à Educação, inclusive Superior. **Notas:** dentre os preceitos mais proeminentes no campo das políticas de Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, constam: a autonomia universitária, a expansão do acesso, a qualidade do ensino, as relações público-privado; a defesa da universidade pública e gratuita, a gestão democrática das instituições, a privatização e diversificação do sistema, as relações entre Educação Superior, Educação Básica, mercado de trabalho, desenvolvimento econômico-social e Ciência, Tecnologia & Inovação. **Var. Denominativa:** política pública de educação superior; políticas universitárias; políticas de educação terciária. **Termos**

Relacionados: legislação educacional; Regulação da educação superior; Diretrizes nacionais de educação superior. (LUCE,M.B.).

Políticas Educacionais de Descentralização: fazem parte do conjunto de políticas do setor social, vigentes especialmente desde os anos 1970, mas decisivas e fortemente desenvolvidas no início dos anos 1990 na América Latina, orientadas pelo Banco Mundial (HUNTER, 2003) que têm como foco a descentralização educacional para a busca da melhoria dos serviços administrativos, o aumento da qualidade da educação, a divisão de poder com o cidadão local e a aceleração do ritmo de desenvolvimento nacional. Partem da premissa de que as decisões locais são mais rápidas, melhor informadas, flexíveis e sensíveis às necessidades específicas da comunidade do que as decisões tomadas na capital. A experiência tem demonstrado que uma estratégia de descentralização eficaz requer um acordo equilibrado de poder entre o centro que estabelece as políticas e a periferia que as aplica. Entretanto, não existem estratégias organizacionais e administrativas gerais; geralmente as estratégias específicas se adaptam a objetivos específicos e os objetivos variam caso a caso. Não obstante, é possível identificar oito objetivos do processo de descentralização educacional: aceleração do desenvolvimento econômico; maior eficiência administrativa; redistribuição da responsabilidade financeira da educação; maior democratização através da distribuição do poder entre os cidadãos; maior controle local através da desregulação; educação baseada no mercado; neutralização de centros de poder em competição e melhoramento da qualidade (PREAL, 1999). (MOROSINI, M. C).

Políticas Educacionais – Financiamento da Educação: o financiamento da educação pública compreende, em especial, os seguintes aspectos: prioridades e papéis de cada esfera de governo, fontes de recursos financeiros, uso e gestão dos recursos, controle público e social da gestão financeira. O financiamento da educação brasileira é delimitado pelo regime federativo e pela orientação descentralizada do sistema educacional. As três esferas de governo possuem responsabilidades para com a oferta de educação, devendo constituir-se num regime de colaboração intergovernamental. A orientação para a cooperação é complementada pela delimitação de prioridades de atuação, que se reflete diretamente no financiamento: os municípios, na educação infantil e no ensino fundamental; os estados, no ensino fundamental e no ensino médio. A União deve manter a rede pública federal de ensino e prestar assistência técnica e financeira às redes estaduais e municipais de educação. As principais fontes de recursos que financiam a educação pública brasileira, num montante em torno de 90%, são: a receita de impostos de cada esfera de governo vinculada à educação e o Salário-Educação. Os estados e os municípios devem aplicar, no mínimo, 25% e

a União 18% de suas respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Por determinação constitucional, até 2006 os estados e os municípios devem aplicar 60% dos recursos vinculados à educação no ensino fundamental. O Salário-Educação é uma contribuição social paga pelas empresas e financia programas, projetos e ações do ensino fundamental público. Os gastos efetuados com a receita vinculada à educação devem ser exclusivos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), ou seja, com projetos e ações que digam respeito à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais. O controle do uso dos recursos da educação é realizado pelos sistemas internos de controle dos recursos financeiros das administrações públicas. Há também o controle externo da execução orçamentária, função do Poder Legislativo, com o auxílio dos tribunais de contas. O Congresso Nacional, as assembléias legislativas e as câmaras de vereadores têm a atribuição de deliberação final sobre os balanços públicos. Outros fóruns de controle da gestão financeira da educação são os conselhos de educação e de controle ou acompanhamento de programas e políticas específicas. (FARENZENA, N.).

Sistema de Educação Superior: Diversidade/ Diversificação/ Diferenciação: diversidade é um critério ou categoria utilizado para descrever, comparar, classificar e avaliar sistemas, instituições, programas e funções da Educação Superior, em qualquer ponto no tempo e no espaço histórico. Considera-se, em geral, a diversidade estrutural e institucional em um sistema de Educação Superior, representada pelos diversos subsistemas (no Rio Grande do Sul, presentes o federal e o estadual) ou tipos de instituições (públicas e privadas; federais, estaduais, municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas; ou universidades, centro universitários e institutos, escolas ou faculdades isoladas); e a diversidade programática das instituições de Educação Superior, representada pelos diversos tipos de cursos e diplomas ou certificados oferecidos, e também de projetos e atividades de pesquisa e extensão acadêmica. A diversificação é uma característica importante dos sistemas de Educação Superior nos países que alcançaram a "massificação", isto é, a democratização do acesso ao Ensino Superior. A diferenciação designa o processo pelo qual se examina e interpreta a dinâmica de reforma ou modificações pelas quais um sistema ou instituição é levado a maior ou menor diversidade constitutiva. A diversificação e/ou diferenciação de instituições e programas são, portanto, políticas de Educação Superior, ou estratégias de reformas educacionais, que em geral visam a expansão da oferta educacional e adequação às mudanças em curso no mundo do trabalho; para a gestão universitária, a diversificação de cursos, programas, certificações, diplomas e atividades de pesquisa e extensão

é estratégia para responder mais focalizadamente às demandas sociais, ao bem comum; para as instituições privadas de Educação Superior a diversificação programática tem sido, também e sobremaneira, uma estratégia competitiva. (LUCE, M. B.).

4.2 Constituições Brasileiras e Educação Superior

Constituições Brasileiras e Educação Superior: a primeira Constituição Brasileira, de 1824, denominada "Constituição Política do Império do Brasil" garantia em seu artigo 179, item 33 a "inviabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...] nos colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes". A Constituição de 1891, "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", em seu art. 35, item 3, incumbia ao Congresso, "mas não privativamente", a prerrogativa de "criar instituições de Ensino Superior e secundário nos Estados". O parágrafo 6º do artigo 72 assegurava que seria "[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Na Constituição de 1934, também denominada de "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", encontra-se, pela primeira vez, um título denominado *"Da família, da Educação e da Cultura"*, o qual assegura, em seu artigo 150, que "Compete à União [...] determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de Ensino Superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização". No artigo 155 "é garantida a liberdade de cátedra" que se manteve até o ano de 1968, quando esta foi extinta. A Constituição de 1937 denominada "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", não incluiu em seu texto item referente a educação superior, porém, manifestava-se indiretamente sobre o Ensino Superior quando, no artigo 129, referia-se como sendo "dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais". No ano de 1946 a "Constituição dos Estados Unidos do Brasil" foi promulgada e inovou, no que se refere ao Ensino Superior, uma vez que determinou a criação de institutos de pesquisa, preferencialmente "junto aos estabelecimentos de Ensino Superior"; com base no disposto no artigo 168, inciso VI, "para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade" manter-se-á a liberdade de cátedra. A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, instituiu mudanças significativas na Constituição de 1946, adotando o regime de gratuidade para quem demonstrasse aproveitamento e provasse falta ou insuficiência

de recursos, substituindo gradativamente esse regime pelo sistema de concessão de bolsas, com posterior reembolso; instituiu os concursos públicos para o exercício do magistério no Ensino Superior oficial; incentivou a pesquisa, ensino científico e tecnológico por meio do Poder Público (FÁVERO, 2001). A "Constituição da República Federativa do Brasil", promulgada em 1988, expressa a educação como direito social e dispõe, em vários capítulos, sobre as diretrizes e normas da educação nacional; nesse documento volta a ser usado o termo "universidade", cuja menção havia sido expressa apenas na Constituição de 1824. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 assegura que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". De acordo com o artigo 209, "o ensino é livre à iniciativa privada" devendo submeter-se à "autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". (BITTAR, M.; ALMEIDA, C.E.M.).

4.3 Legislação da Educação Superior

Legislação da Educação Superior – Atos Normativos: são manifestações decisórias de colegiados seja pelos seus conselhos plenos ou câmaras especiais, quando é o caso, que se subdividem nos seguintes tipos de instrumentos: 1) Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE; 2) Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência; 3) Resolução – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras. O processo dos atos normativos no Ministério da Educação e do CNE tem especificidades e fluxo próprio: 1) quando uma indicação é aprovada em sessão plenária, independentemente de seu mérito, será designada comissão para estudo da matéria e conseqüente elaboração de parecer; 2) toda deliberação final do Conselho Pleno e das Câmaras depende de homologação do Ministro de Estado da Educação, o qual poderá devolvê-la para reexame. No caso do CNE, os pareceres, quando aprovados, dependem de homologação do Ministro da Educação (para posterior publicação no Diário Oficial da União) para terem eficácia; 3) pareceres normativos (aqueles que geram Resoluções) são aprovados com o respectivo projeto de resolução anexado. Em nível federal, as Leis e Decretos são promulgadas pela Presidência da República e pelo Congresso Nacional. O Decreto-Lei é um instrumento que emana da Presidência da República. Os órgãos executivos fazem uso especialmente de Portarias. As resoluções, os pareceres e a instituição

de diretrizes são instrumentos usados pelos Conselhos Superiores, como o Conselho Nacional de Educação (http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?Option=content& task=section&id=7&Itemid=206. Acesso em: 8 jun. 2005). (FRANCO, M. E. D. P.).

Legislação da Educação Superior – Endereços Eletrônicos: páginas de acesso na internet que disponibilizam informações sobre documentos legais/atos normativos em Educação Superior ou a ela vinculados, ligados a diferentes instância/setores do executivo, normativo e legislativo, de conselhos superiores, e/ou de associações científico-profissionais. Os principais endereços eletrônicos são os seguintes: 1) MEC/PróLEI-Programa de Legislação Educacional Integrada, que reúne normas referentes à legislação federal em educação, disponibilizando essas normas selecionadas pelo Inep a profissionais de educação e instituições de ensino. A principal fonte utilizada para a seleção das normas é o Diário Oficial da União (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task= view&id=78&Itemid=221. Acesso em: 8 jun.2005); 2) CNE-Conselho Nacional de Educação, que disponibiliza para consulta na respectiva página pareceres de interesse público geral, aprovados desde o ano de 1996, com base na LDB, Lei nº 9394/96. Cópias em papel, de pareceres anteriores à edição da LDB, bem como de outros, não disponibilizados na página, podem ser solicitadas diretamente no CNE (Disponível em http://portal.mec.gov.br/CNE. Acesso em: 8 jun. 2005) 3) MEC/CAPES, (Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ Duvidas_Legislacao.htm. Acesso em: 8 jun. 2005) 4) MEC/INEP (Disponível em: http://www.inep.gov.br .Acesso em: 8 jun. 2005); 5) Senado Federal (Disponível em: http://www6.senado.gov.br/sicon/Executa PesquisaLegislacao.action. Acesso em: 8 jun. 2005 6) Câmara dos Deputados (Disponível em: http://www2. camara.gov.br/legislacao/index.html/ index.html. Acesso em: 06 dez.2005). (FRANCO, M.E.D.P.)

4.4 Políticas, Planos Educacionais, Planos Institucionais e Projetos

4.4.1 Políticas, Planos e Programas Educacionais

Política Nacional de Educação Ambiental e Educação Superior: instituída pela Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Em seu art. 1º define como educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". **Notas:** Educação Ambiental deve, segundo o UNESCO-PNUE (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) "facilitar uma tomada de consciência da interdependência econômica, política e ecológica do mundo moderno, de forma que estimule o sentido da responsabilidade

e da solidariedade entre as nações" (Informe final da Conferência de Tblissi, 1997). A Lei nº 9795/1999 nas disposições gerais apresenta linhas de ação inter-relacionadas, quais sejam: I – capacitação de recursos humanos; II – desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III – produção e divulgação de material educativo; IV – acompanhamento e avaliação. § 1.o Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei. § 2.o A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: I – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; II – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas; III – a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; IV – a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente; V – o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental. § 3.o As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: I – o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; II – a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental; III – o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental; IV – a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental; V – o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo; VI – a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V. (GIESTA, N. C.).

Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT: instrumento de planejamento, criado no âmbito do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND-1969/1974), cujo objetivo era promover o incremento de esforços governamentais, principalmente recursos financeiros, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), na busca de reforço da infra-estrutura para a pesquisa. Os PBDCTs (I, II e III) representaram um marco na implementação do planejamento governamental na área de ciência e tecnologia no Brasil, propondo o desenvolvimento de novas tecnologias, a consolidação da infra-estrutura de pesquisa, do sistema de apoio ao desenvolvimento de C&T e a integração indústria e universidade pela pesquisa. Os Planos "[...]visaram reforçar a capacidade tecnológica da empresa nacional, objetivando a viabilização e a consolidação de uma política de C&T voltada para uma maior autonomia tecnológica do país". (BAUMGARTEN, 2003, p.126). O I PBDCT foi antecedido pelo Plano Básico de Pesquisa Científica

e Tecnológica do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED – 1968-1970). (BAUMGARTEN, M.).

Planos Nacionais de Desenvolvimento – PNDs: os Planos Nacionais de Desenvolvimento, na América Latina, têm seus antecedentes históricos na programação setorial surgida na década de 1960 com o objetivo de racionalizar as ações do setor público, originando diversos programas de caráter técnico e administrativo, nas áreas de educação, saúde, agricultura, indústria, entre outras. Posteriormente, no início da década de 1980, com a abertura democrática, foram elaborados PND's, porém não eram meros programas técnicos, pois estavam subjacentes os princípios da concepção neoliberal na definição das políticas públicas (PORTANTIERO, 1982). Na América Latina existe uma longa tradição na utilização de planos de desenvolvimento implementados como guias para as estratégias de ação do Poder Executivo. No caso do Brasil, segundo Matushima e Sposito (2002) o debate sobre a industrialização e o desenvolvimento desencadeou-se no Brasil principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Os Planos Nacionais de Desenvolvimento das décadas de 1950 e 1960 objetivavam acelerar a industrialização, mediante a implementação de uma rede rodoviária nacional, que ligava os principais centros urbanos ao fomento da indústria de base. Internacionalmente, há precedentes de planificação das políticas públicas desde o século XIX, influênciadas pelo pensamento de Frederick P Taylor, Max Weber, Rexford G.Tugwel, que defendiam princípios científicos de racionalidade positivista na organização social. No século XX, a União Soviética, após a revolução bolchevique promoveu uma planificação econômica centralizada, que se estendeu a todos os países comunistas. Com a crise econômica de 1929, os países capitalistas também adotaram a planificação, apoiados nas idéias keynesianas. Esta forma de planificação estendeu-se aos países periféricos, durante a década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial mediante o Plano Marshall – plano de recuperação dos países europeus devastados pela guerra. Como conseqüência do sucesso deste Plano e o surgimento das Teorias do Desenvolvimento, da Modernização ou da Industrialização por Substituição das Importações, a planificação estatal se universalizou nos Planos Nacionais de Desenvolvimento, mediante acordos com o Banco Mundial e a USAID. Na década de 1950 e 1960 estas concepções se propagaram na América Latina, por meio da CEPAL. Durante a década de 1970, a planificação ficou conhecida como Enfoque de Projetos, cujo principal protagonista foi o Banco Mundial. Na década de 1980, foram adotadas ações de focalização, especialmente para os setores mais pobres da população (GARCIA, 1985). Com a crise econômica daquele período a planificação entrou em crise, porém o modelo de Enfoque de Projetos, incorporou as idéias neoliberais

que ganharam protagonismo com a intervenção do setor privado e a participação das ONGs, substituindo a ação do Estado. Situação esta que se manteve até meados da década de 1990, quando o fracasso das políticas neoliberais começou a se manifestar e a planificação adquiriu um papel complementar ao mercado; foram retomadas as concepções neo-estruralistas da CEPAL, de intervenção do Estado na planificação, eliminando-se os planos complexos e centralizados. Porém o Estado atua como facilitador dos processos de "concertación" social e de diálogo entre todos os diferentes setores, imprimindo uma visão estratégica e de sustentabilidade. (RODRIGUEZ, M. V.).

Plano Nacional de Educação – Histórico: o PNE consiste numa política pública de educação. Existe equívoco no entendimento dos Planos Nacionais de Educação, pois muitas vezes são vistos como planos de governo, não de Estado, o que gera abandono de metas traçadas, geralmente para uma temporalidade de 10 anos, quando da troca de governos. (Ex: Plano Decenal de Educação para Todos, no governo do presidente Fernando Collor). São planos que devem ser aprovados pelo Congresso Nacional, prevendo o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil. O Plano Nacional de Educação de 2001, com prazo de dez anos, prevê que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro; ele foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001. **Notas:** a instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início do século XX se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional. Em 1932, um grupo de educadores lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art.150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 1937, incorporaram, implícita

ou explicitamente, a idéia de um Plano Nacional de Educação. Havia subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A idéia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada. O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. Com a Constituição Federal de 1988, cinqüenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1998, é apresentado o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação – CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. A concepção do Plano teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo

Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Objetivos e prioridades: 1) elevação global do nível de escolaridade da população; 2) melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; 3) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. **Termos relacionados:** Plano Setorial de Educação (PNE: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 15 jan. 2006) (KRAHE,E. D.).

Plano Nacional de Educação – PNE: conjunto de metas quantitativas e qualitativas para a educação nacional a serem alcançadas num prazo determinado. O PNE, no Brasil, foi normatizado em 1962, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou *Plano Complementar de Educação*, introduziu alterações na distribuição dos recursos federais. É instrumento que tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. De acordo com o art. 9º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: "A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios". São conhecidas como prioridades desse plano: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação

profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. A Lei nº 10.172 expedida pela Presidência da República, em 09/01/2001, aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu metas para o período de 2001-2010 (http://www.mec.gov.br/. Acesso em: 4 abr. 2003). (FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M. C.).

Planos Nacionais de Pós-Graduação: constituíram-se em elemento essencial na construção e desenvolvimento da política de pós-graduação no Brasil. Nos três Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975/1979; 1986-1989; 1982-1985) encontrava-se subjacente o entendimento de que a pós-graduação deveria tornar-se objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo considerada como subsistema do conjunto do sistema educacional. Os PNPGs imprimiram uma direção macro-política para a condução da pós-graduação, por meio da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações. As diversas ações implementadas com base nas orientações dos PNPGs possibilitaram o desenvolvimento da Pós-Graduação e do Sistema de Ensino Superior, repercutindo no aumento da capacitação do corpo docente do Ensino Superior, na construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a qualificação e reprodução do corpo docente e de pesquisadores, bem como na implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares e na articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.(RAMOS, M.G.).

I Plano Nacional de Pós-Graduação: o I IPNPG teve vigência no período 1975-1979 e apresentou-se fortemente marcado pelo caráter da política educacional de então, reforçando o sistema universitário para formar recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico, dentro do espírito brasileiro da década dos anos 1970. Considerou a Pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. As principais diretrizes do IPNPG foram: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. Propôs programas de concessão de bolsas para alunos de tempo integral; extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD),depois Programa Institucional de Capacitação Docente Técnico (PICDT) que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC; admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função

da ampliação da pós-graduação. Acrescente-se a isso a criação de um sofisticado sistema de avaliação que se propunha a regular e coordenar a expansão dos cursos de Pós-graduação, cujo sucesso pode ser atestado pela sua permanência e evolução até os dias de hoje, respaldado pelo reconhecimento da comunidade científica nacional. (RAMOS, M.G.).

II Plano Nacional de Pós-Graduação: o II PNPG (1982-1985), foi elaborado em sintonia com as orientações do II PND e do III PBDCT (1980-1985). Seu objetivo continua a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado. Porém, nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do Ensino Superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica. O II PNPG abandonou o discurso expansionista do primeiro Plano, passando para uma fase de consolidação do sistema já implantado, em função da retração orçamentária da época. A questão central não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação. O reforço dos mecanismos de acompanhamento e avaliação, visando à melhoria da qualidade dos programas e a racionalização dos investimentos no setor e para a institucionalização da Pós-graduação, podem ser considerados como os dois eixos principais deste Plano. Em termos operacionais, os esforços estão concentrados para conferir maior estabilidade política e financeira ao sistema, assim como diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcavam a realidade da pós-graduação. (RAMOS, M.G.).

III Plano Nacional de Pós-Graduação: o III PNPG (1986-1989), elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional. Enfocou a necessidade de pensar a relação entre universidade, pós-graduação e setor produtivo. Reconheceu como indispensável a integração entre a pós-graduação e os agentes do campo da ciência e tecnologia como forma de dar sentido social aos resultados obtidos pelo sistema de pesquisa e também de realimentá-lo pelo contato com o sistema produtivo. Acrescenta enfaticamente a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Destaca a institucionalização da pesquisa como forma de assegurar o funcionamento da Pós-graduação. Este Plano além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, ao priorizar a institucionalização da pesquisa, traz como medidas, enfatizar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e

pós-graduação, reestruturar a carreira docente para valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; planejar e ampliar os quadros universitários assim como, institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. Embora já tratada em planos anteriores, a desigualdade regional também é enfatizada neste Plano. (RAMOS, M.G.).

IV Plano Nacional de Pós-Graduação: no ano de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, sabedora da necessidade de se construir um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho com vistas à sua realização. Promoveu a realização de um Seminário organizado por uma Comissão Executiva sobre problemas e perspectivas da pós-graduação nacional, objetivando a avaliação da qualidade dos cursos, do Sistema Nacional de Pós-graduação e o oferecimento de subsídios para o IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Este Seminário foi realizado com base na elaboração e discussão de trabalhos encomendados pela Diretoria da CAPES à determinados acadêmicos, sobre diversos aspectos da pós-graduação nacional. No documento elaborado aparecem preocupações relacionadas com a expansão da pós-graduação que ocorreu com níveis diferenciados de qualidade, com desequilíbrios em termos regionais, de instituições e de áreas de conhecimento, assim como preocupações com o tempo médio, gasto para titulação em nível de mestrado e doutorado. Aparece, ainda, a inquietação sobre a rigidez do modelo de Pós-graduação existente no Brasil, criado a partir de uma necessidade externa à universidade, acenando desse modo para sua flexibilização. Várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Em suas diretrizes gerais o IV Plano Nacional de Pós-graduação enfatiza como objetivo fundamental a expansão diferenciada do sistema de Pós-graduação, orientada para a diminuição dos desequilíbrios regionais. Uma de suas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público, apresenta tópicos sobre: a evolução do sistema, grandes desequilíbrios do sistema, pressão da demanda por pós-graduação, fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema e a CAPES e sua integração com outros órgãos. Uma série de circunstâncias impediu que o documento final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-Graduação*. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (RAMOS, M. G.).

V Plano Nacional de Pós-Graduação: o V PNPG (2005-2010) foi elaborado

por uma Comissão instituída pelo Presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães e aprovado pelo Ministro da Educação, Tarso Genro, em janeiro de 2005. O objetivo principal do PNPG 2005-2010 é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Objetiva ainda, subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Este Plano busca uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de Ensino Superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. O V PNPG procura, ainda, contemplar a indução de programas, como linha programática, visando a reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e entre estados, bem como a estabelecer programas estratégicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos. A proposta tem como base, também, uma forte articulação entre as agências de fomento federais (CAPES, CNPq e FINEP) e destas com as Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais. Neste Plano fica clara a proposta de flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema, a formação de profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico e, a atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento. Está previsto para a pós-graduação nos próximos anos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. Este Plano aponta que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Educação Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. Fica claro neste Plano que cabe à CAPES o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de procedimentos e ações qualificadas relativos a todos os programas e cursos *stricto sensu*, a fim de assegurar a validade nacional dos diplomas. O V PNPG ratifica que a avaliação da pós-graduação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. (RAMOS, M.G.).

Planos Setoriais de Educação e Cultura: são políticas públicas de educação e cultura, com abrangência nacional, estadual ou municipal. **Notas:** no Brasil foram desenvolvidos planos setoriais nas décadas de 1970 e 1980,

como por exemplo: II Plano Setorial de Educação e Cultura – 1975/1979; III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980/1985. As normas dos Planos Setoriais de Educação encontram-se na lista do PROLEI: 1) Portaria CFE nº 0067, de 21 de dezembro de 1972; 2) Portaria nº 0010-BSB, de 13 de janeiro de 1971 ;3) Portaria nº 0697, de 13 de dezembro de 1973; 4) Portaria nº 0873, de 11 de dezembro de 1972 ;5) Portaria nº 0539-BSB, de 06 de setembro de 1971; 6) Portaria nº 0036, de 23 de janeiro de 1969; 7) Portaria nº 0366-BSB, de 08 de maio de 1972. **Termos Relacionados:** Plano Nacional de Educação (http:// www.inep.gov.br/pesquisa/ thesaurus/. Acesso em: 22 jan. 2006) (KRAHE, E.D.).

Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT): foi criado pelo governo brasileiro em 1984 como um instrumento complementar à política de fomento à Ciência e Tecnologia. Visava o aumento quantitativo do apoio financeiro à pesquisa, com a introdução de novos critérios, mecanismos e procedimentos para o desenvolvimento em áreas prioritárias. **Notas:** conforme o MCT (2005), o PADCT teve três fases distintas financiadas com recursos do governo brasileiro e empréstimos do Banco Mundial **(World Bank)**. No PADCT I, desenvolvido entre 1985/1991, foram investidos US$ 172 milhões que financiaram 2.700 projetos de pesquisa nas áreas de Química e Engenharia Química; Geociências e Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Instrumentação; Educação para Ciência; Informação em C&T; Planejamento e Gestão em C&T; Tecnologia Industrial Básica; Manutenção; e Insumos. No PADCT 2, iniciado em 1991 e concluído em 1996, foram investidos US$ 288 milhões num total de 1.800 projetos de pesquisa. Nesta fase, foram introduzidas duas novas áreas – Novos Materiais e Ciências Ambientais. No PADCT 3, planejado para o período 1997/1999 e prorrogado até 2004, foram investidos US$ 360 milhões que financiaram projetos nas seguintes linhas: Componente de Ciência e Tecnologia; Componente de Desenvolvimento Tecnológico; Componente de Suporte Setorial. Segundo o Banco Mundial os resultados do Programa foram satisfatórios e seu impacto no desenvolvimento institucional de C&T foi substancial. (FRACASSO, E. M.).

4.4.2. Planos Institucionais

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: documento que expressa a missão da instituição de Ensino Superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrange um período de cinco anos e apresenta cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da Instituição de Ensino Superior. O documento contém um quadro-resumo com a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar a situação antes e após a vigência do PDI. Este documento deve estar em sintonia com os resultados da

avaliação institucional. Com a edição da Lei n°. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação constatou a necessidade de introduzir como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior o planejamento estratégico, sintetizado no que se convencionou denominar Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Os dados que integram o PDI estruturam-se em três níveis: Dimensões (organização institucional e pedagógica, corpo docente e instalações); Categorias de Análise e Indicadores. "O PDI é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão e que se propõe às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou que pretende desenvolver" (Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi_sapiens.pdf. Acesso em: 9 jan. 2006). (SANTOS, S).

Projeto Político-Pedagógico: Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável.
Var. denominativa: Projeto Pedagógico: assim definido na LDB (inciso I do art.14 da Lei 9394/96), não necessitando do termo "político" porque se encontra subentendido que na elaboração participativa de um projeto pedagógico existe um compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade e com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Além disso, na construção do projeto assumem-se posições que são políticas a serem cumpridas. (GRILLO, M.C.; FARIA, E.T.).

4.5 Reformas Educacionais

Reformas Educacionais: conjunto de reformas educativas que objetivam a mudança no sistema educacional. As reformas educacionais, no Brasil, foram e são resultantes, em geral, de atos normativos do poder legislativo, ou do poder executivo. Algumas reformas, consubstanciadas em grandes

leis da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, contaram na sua formulação e aprovação, com a força dos movimentos sociais organizados, em defesa dos interesses de diversos segmentos da sociedade, como por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Brasil é caracterizado pela presença de inúmeras reformas educacionais. Durante o Reino Unido são registradas a emissão, em 1808, de duas Cartas Régias (criação do primeiro curso superior e estatutos) e, em1813, da reforma Álvares Carvalho (estatutos de cirurgia); no Império, em 1832, a reforma Senador Vergueiro (nova organização das academias medicas da Bahia e do Rio de Janeiro), em 1854, a reforma Luiz Pereira de Couto Ferraz (novos estatutos dos cursos jurídicos) e, em 1879 – 1884, a Reforma Leôncio de Carvalho (criação das faculdades livres); na Primeira República são registradas mais cinco reformas: em 1891, a Benjamim Constant (regulamento das instituições de ensino jurídico); em 1901, a Epitácio Pesssoa (código para o Ensino Superior- equiparação); em 1911, a Rivadávia Corrêa (transição entre a oficialização completa do ensino a sua total liberdade); em 1915, a Carlos Maximiliano (restabelecimento da completa fiscalização) e, em 1925, a Rocha Vaz (criação das universidades). Pode-se considerar como uma das primeiras grandes reformas educacionais brasileiras, a conhecida Reforma Francisco Campos, de 1931, cuja importância deveu-se, principalmente ao fato de ter implantado uma estrutura de ensino única em todo o território nacional. Ela se corporificou por meio de vários Decretos, entre eles o que criou o Conselho Nacional de Educação e o que organizou o sistema universitário. Em 1961 ocorreu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº. 4.024, que manteve a estrutura do ensino existente, isto é, ensino primário de 4 anos obrigatório em escolas públicas; ensino médio dividido em ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos e o Ensino Superior. Em 1968, em vigência do regime militar, tem-se a instituição, por um ato autoritário, da Lei 5.540, conhecida como a Lei da Reforma Universitária de 1968, cujos objetivos principais consistiam em calar o movimento estudantil e a resistência universitária ao regime. Além disso, teve como finalidade colocar a universidade a serviço da eficiência e da eficácia necessárias ao desenvolvimento do país, tendo como base os acordos MEC-USAID que visavam a intervenção de agências norte-americanas na educação brasileira. Ainda no período dos governos militares, ocorreu a aprovação da Lei 5.692, de 1971, que ampliou de 4 para 8 anos a obrigatoriedade do ensino público, denominado "ensino de 1º Grau", para estudantes dos 7 aos 14 anos; o "2º Grau" compunha-se de 4 anos e o Ensino Superior continuou com a mesma denominação. A partir dos anos 1980 as reformas educacionais que ocorrem em numerosos países de diferentes regiões e com distintos

níveis de desenvolvimento têm como orientação principal a qualidade. Três categorias de obstáculos foram identificadas: a concentração do custo e a distribuição dos benefícios; a baixa incidência e o menor poder dos promotores de políticas na área da educação e as dificuldades que impõem à descentralização. (PREAL, 2000). Nos anos 1990, com o processo de redemocratização do país e após longos anos de debates, ocorreu a aprovação, pela via legislativa, da Lei nº. 9394, de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que instituiu a "Educação Básica", composta por três níveis: a) educação infantil (0 a 6 anos); b) ensino fundamental, obrigatório e público para estudantes de 7 a 14 anos; c) ensino médio (constituído de três anos) e a "Educação Superior". (MOROSINI, M.C.; BITTAR, M.).

4.5.1. Reformas Normativas

Reforma de Córdoba – Movimento de Reforma Universitária, 1918: na Argentina, em 1918, um grupo de estudantes da Universidade de Córdoba, por meio de um manifesto, iniciou um Movimento de Reforma Universitária, que, no transcurso de uma década, teve repercussões continentais, ecoando em vários países hispano-americanos. Os universitários de Córdoba se assumem protagonistas de uma nova história, que substituiria a hegemonia européia por uma americana, principalmente sul-americana. Eles assim se expressam: "Cremos não estarmos equivocados, as ressonâncias do coração nos advertem: estamos pisando sobre uma revolução, estamos vivendo uma hora americana." (CUNEO,s/d, p.15) No período do Centenário das lutas de Independência do jugo espanhol, o manifesto estudantil se dissemina, ecoando em países como Peru, Chile, Colômbia, Paraguai, Bolívia, e Cuba, fazendo nascer líderes que se identificam com os heróis libertadores, Bolívar e San Martin. As repercussões desse movimento estudantil só vão se fazer sentir em países europeus, e mesmo no Brasil, quase meio século mais tarde. O discurso dos universitários tem um forte caráter idealista. O mundo que surgirá depois da Primeira Guerra Mundial deve ser um mundo diferente daquele que não conseguiu evitá-la. A reforma, ou revolução que ela estaria a anunciar, tem, pois, um caráter quase sagrado. Há, também, um forte componente geracional. Os estudantes são jovens, puros e o estilo de afrontamento entre as gerações está presente em vários dos documentos reformistas. A divisa: "Os velhos à tumba, os jovens à obra", que os estudantes peruanos usam, é um exemplo significativo desse posicionamento (CUNEO,s/d, p.15). O Movimento da Reforma pode ser encarado como um libelo contra o imperialismo de toda a ordem, as oligarquias locais e a influência conservadora da Igreja na universidade. É um processo de busca da identidade cultural latino-americana: um

movimento social integrador, contra fronteiras nacionais, que, em termos ideais, procura atualizar o projeto frustrado de unificação da América Latina. Nesse sentido, a juventude universitária de Córdoba, em seu primeiro manifesto, se dirige aos "homens livres da América do Sul" e os incita a colaborar na obra de liberdade que inicia. A idéia de universidade que a Reforma sugeria era a de uma instituição humanista, interessada no que se passasse no mundo; iluminista, orientando a construção de uma nova sociedade e científica, combatendo o verbalismo de cátedras anacrônicas. A América Latina não foi capaz de desenvolver uma universidade que apresentasse esse nível de abrangência. Partindo de ideais tão amplos, o movimento de Reforma possibilitou às universidades de alguns países hispano-americanos, modificações em aspectos organizacionais em termos de maior autonomia, participação dos estudantes e egressos nos destinos da instituição, modernização dos currículos, expansão das matrículas, através de ingresso automático na universidade após a conclusão da escola média. (OLIVEN, A. C.).

Reforma Carlos Maximiliano: trata-se de uma das numerosas reformas da educação da primeira República. Aquele período (1889-1930) é caracterizado por uma série de medidas descontínuas e desconexas. Após as Reformas de Benjamin Constant (1891), O Código Epitácio Pessoa (1901), A Reforma Rivadávia Correa (1911) é A Reforma Carlos Maximiliano foi promulgada por meio do decreto 11.530 de 18 de março de 1915. Visava mudar a lei imediatamente anterior de Rivadávia Correa que também atingia o Ensino Superior. Conserva o anteriormente criado Conselho Superior de Ensino, cria a figura do professor catedrático, dificulta a expansão da educação,equipara as escolas do Ensino Superior do governo federal, mantém a livre-docência, e permite livre freqüência às aulas entre outras medidas.Há uma forte centralização do poder, diminuindo a função dos conselhos e das faculdades.Os diplomas deveriam ser registrados no Departamento Nacional de Educação.O decreto previa, no seu item 3, que o Governo Federal poderia, quando julgasse oportuno "reunir em universidade", no Rio de Janeiro, a Escola Politénica, a Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito. Servindo-se desta possiblidade em 7 de setembro de 1920 pelo 13.343, o presidente Epitácio Pessoa, determinou a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade brasileira que sobrevive até os dias de hoje.(ROSSATO, R.).

Reforma Francisco Campos: denomina-se Reforma Francisco Campos o conjunto de decretos baixados por Francisco Luis da Silva Campos quando à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1931.Tendo assumido em 1930 o recém criado Ministério, pelo então presidente Getúlio Vargas, em 1931 baixa uma série de decretos criando o Estatuto

do Ensino superior no Brasil. Pelo Decreto nº19.850 de 11 de abril de 1931 criou o Conselho Nacional de Educação.O Decreto nº19.851 de 11 de abril de 1931 adota o regime universitário e dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil.Outro decreto nº19.852 do mesmo dia 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.O decreto nº19.890 de 30 de abril de 1931 regulamenta o ensino secundário. Pelo Decreto nº20.158 de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador.Além destes que dizem respeito ao Ensino Superior, pelo decreto nº21.241 de 4 de abril de 1932 consolida disposições sobre o ensino secundário e pelo decreto nº19.941 de 30 de abril de 1931, institui o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas. **Termos relacionados**: Reformas; Reforma 5540/68. (ROSSATO,R.).

Reforma LDB, Lei Nº 4.024/1961: trata-se da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo presidente da República, João Belchior Goulart, no dia 20 de dezembro de 1961.Teve uma longa tramitação no Congresso Nacional, pois o primeiro projeto surge da exigência do art.5º da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, e foi encaminhado ao Congresso Nacional.pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 18 de setembro de 1947.O termo "diretrizes"já aparecia na Constituição de 1934, tendo sido acrescentada a palavra "bases" em 1947; embora ambas não tenham uma especificação clara nos projetos, serão consagradas posteriormente nas demais leis, permanecendo até os dias de hoje: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição de 1934, previa no seu artigo 5 que era atribuição da União *"traçar as diretrizes da educação nacional".* Originariamente o projeto recebeu forte influência da ABE (Associação Brasileira de Educação) dominada pela corrente escolanovista. A lei 4024, criou o Conselho Federal de Educação, os sistemas de ensino da União, dos Estados e do Distrito Federal.Também estabeleceu a vinculação de no mínimo 12% (doze por cento) dos impostos arrecadados pela União e 20% dos impostos do Estado e do Distrito Federal, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (art.92) criando ainda no mesmo artigo o Fundo Nacional do Ensino Primário, do Ensino Secundário e do Ensino Superior.Trata-se de uma lei orgânica para toda a educação nacional com forte caráter conciliatório entre o pensamento privatizante e os defensores da educação pública.Pelo artigo 9º. cabe ao Conselho Federal de Educação "a)decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior federais e particulares; b)decidir sobre o reconhecimento das universidades mediante a aprovação de seus estatutos...".A lei tem um caráter centralizador controlando pelo Conselho Federal de Educação todo o funcionamento do Ensino Superior nacional, por meio de relatório

periódicos das instituições.Termos relacionados: Reforma 5540/68, Reforma Francisco Campos, Reformas Brasileiras, Reforma da Educação Superior, Lei 9394/96. (ROSSATO, R.).

Reforma Lei Nº 5.540/1968: a Reforma de 1968 marcou profundamente a história da universidade brasileira.Foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais, notadamente dos estudantes universitários, que como em outras partes do mundo (Paris, Turim,Stanford, Praga...) se insurgiam contra a organização das universidades e os conteúdos dos cursos superiores.O movimento estudantil desencadeada a partir dos acima citados, teve como causa imediata a questão dos "excedentes" (alunos aprovados no vestibular mas não aproveitados devido à falta de vagas nas universidades).A Reforma 5540 foi realizada com base em três relatórios encomendados pelo governo: Relatório Meira Matos (General de Brigada), Relatório Atcon (Rudolf Atcon, professor nascido na Grécia, mas que trabalhava em uma universidade dos Estados Unidos) e Relatório do Grupo de Estudos, composto por cinco lentes brasileiras, indicadas pelo Ministério da Educação. Visava-se colocar fim às manifestações estudantis e restabelecer a ordem na universidade. Com ela implantaram-se a departamentalização e as coordenações de curso; foram extintos os diretórios estudantis, substituídos pelos diretórios centrais. De modo geral, teve um forte caráter centralizador atuando diretamente sobre a política das instituições, notadamente das universidades federais. (ROSSATO, R.).

Reforma LDB Lei Nº 9.394/1996: lei orgânica da educação que define em seus títulos: a educação, os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever de educar, a organização da educação nacional, os níveis e as modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros, as disposições gerais e as disposições transitórias. Tem por objetivo promover a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de gerar um processo regular de avaliação do ensino. A LDB define a organicidade dos sistemas de ensino pelo regime de colaboração entre as esferas político-administrativas: União, estados e municípios. De acordo com o Art. 92 da LDB, "revogam-se as disposições das Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e demais leis e decretos-lei que as modificaram e outras disposições em contrário". (http://www.mec.gov.br. Acesso em: 4 abr. 2003) (FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E.D.).

LDB/1996 e Valorização do Magistério: refere-se, neste segmento, especificamente às exigências direcionadas para a qualificação docente e a mecanismos estabelecidos pelo Estado para viabilizar sua melhoria.

A LDB de 1996 estabelece em seu Art. 66. que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Esta lei faz com que as instituições de Ensino Superior invistam na qualificação do seu corpo acadêmico ao determinar em seu Art.52, nos incisos II e III, que a universidade até o oitavo ano de vigência da lei, deva ser constituída por pelo menos 1/3 do corpo docente com Pós-graduação *stricto sensu*, e 1/3 em regime de tempo integral. É de mencionar ainda, políticas de fomento voltadas para a qualificação docente e coordenadas pela CAPES, como o PICDT- Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica, iniciado em 1976 e extinto no final de 2000 que concedia bolsas de estudos. Novos programas foram estabelecidos nos últimos anos como o Minter-Mestrado Interinstitucional, o Procad-Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, o PQI- Programa de Qualificação Institucional direcionado para instituicões públicas. (http://www.mec.gov.br . Acesso em: 4 abr. 2003). (FRANCO, M.E.D.P.).

LDB/1996: Credenciamento de IES e Reconhecimento de Cursos: diz respeito ao Art. 46 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 ao assegurar que a " [...] autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". Nos parágrafos do artigo é estabelecido que "§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. § 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências." (http://www.mec.gov.br . Acesso em: 4 abr. 2003). (FRANCO, M.E.D.P.).

LDB /1996 e Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação: orientações mandatórias, mesmo às universidades. Deliberadas pela Câmara Superior do Conselho Nacional de Educação, foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. O CNE decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes, garantindo a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares. Segundo a LDB, Art. 53: "No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: ... II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]" O Decreto nº. 2.026, inciso II do artigo 4, de outubro de 1996, bem como o artigo 14 do Decreto nº. 2.306, de 1997, estabelecem

que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação (http://www.mec.gov.br/ . Acesso em: 4 abr. 2003). (KRAHE, E.D.).

Proposta de Reforma da Educação Superior Brasileira 2004 – 2005: processo liderado pelo Ministério da Educação, com vistas à elaboração de uma proposta normativa para a instituição de normas gerais para a Educação Superior e a sua regulação no sistema federal de ensino, complementando o ordenamento constitucional e revisando ou atualizando a legislação brasileira. Durante o período de janeiro de 2004 a julho de 2005, houve ampla participação pública, em cerca de quatrocentos eventos com debates e o acolhimento de mais uma centena de dispositivos, emendas e críticas, advindas de centenas de instituições educacionais, entidades civis e cidadãos. A repercussão do assunto nos meios de comunicação acadêmico-científicos ou de massa foi avaliada como ímpar, pelo número de matérias publicadas e programas realizados; bem assim nos parlamentos da federação. Em questão, temas como: a importância da Educação Superior para o desenvolvimento social e a competitividade internacional do país, a valorização da universidade pública e gratuita, o combate à mercantilização do ensino, a garantia da qualidade e avaliação, a democratização do acesso e a gestão democrática e eficiente das instituições. O resultado desse processo ficou consubstanciado em documento apresentado à sociedade e ao Presidente da República pelo Ministério da Educação, em 29 de julho de 2005, composto de 1) exposição de motivos, contemplando a reforma universitária em perspectiva histórica, os pressupostos políticos e acadêmicos, um diagnóstico da Educação Superior no Brasil, o método dos estudos e debates, e as diretrizes do anteprojeto; e 2) anteprojeto de Lei. O conteúdo da exposição de motivos e o texto do anteprojeto de Lei demonstra compromisso com a autonomia, financiamento e gestão democrática das instituições federais de Educação Superior; a recuperação da capacidade do Poder Público de regular, avaliar e supervisionar as instituições públicas e privadas, com vistas à expansão do acesso e melhoria da qualidade do Ensino Superior; a definição de uma nova tipologia institucional e programática, com critérios que permitam o exercício de regulação, avaliação e supervisão pública; o papel estratégico conferido às universidades, sejam públicas ou privadas, no sistema nacional de Educação Superior e para o desenvolvimento científico-tecnológico e sócio-econômico do país; a implantação de políticas afirmativas; a valorização de inovações curriculares e de padrões de qualidade na formação acadêmica de graduação, na pós-graduação e na educação continuada; e a relação da Educação Superior com a Educação Básica e Profissional, assim como o regime de colaboração entre os sistemas

federal, estaduais e municipais de ensino. **Notas:** referências principais – 1) Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei (versão preliminar).* Brasília: dezembro de 2004. 2) Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Educação Superior (segunda versão).* Brasília: maio de 2005. 3) Ministério da Educação. *Anteprojeto de Lei da Educação Superior.* Brasília: 29 de julho de 2005. 4) Ministério da Educação. Informativo MEC. Reforma da Educação Superior. 5) Ministério da Educação. Cadernos MEC. 6) http:// www.mec.gov.br/reforma . **Var. Denominativa:** Reforma Universitária; Lei da Educação Superior; Projeto-de-Lei da reforma universitária; projeto da reforma da Educação Superior; projeto de reforma universitária. **Termos Relacionados:** Sistema de Educação Superior; lei orgânica da Educação Superior; normas gerais da Educação Superior; regulação da Educação Superior. (LUCE, M. B.).

4.5.2. Reformas Curriculares, Parâmetros Curriculares e Educação Superior

Reformas Curriculares: os currículos, para os diferentes níveis de ensino, vêm sendo objeto de questionamento, tendo em vista a proposta de se criarem novas formas de conhecimento, novas práticas em sala de aula, construções coletivas dos estudantes dentro de uma perspectiva de experiências emancipatórias. Moreira (1994) afirma que o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural implicado em relações de poder transmitindo visões sociais particulares e interessadas, tendo uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Para Popkewitz (1997) o currículo expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos padrões de comunicação sobre os quais é formulado. No Brasil contemporâneo, a questão currículo foi posta como um dos temas de debates mais importantes também nas Universidades, a partir do momento em que o Governo Federal apresentou as propostas de Parâmetros Curriculares Nacionais, para os diversos níveis da educação, em corolário à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Todavia, é possível analisar o vácuo existente entre as indicações teóricas expressas nas propostas formais (leis, pareceres, resoluções) e a prática curricular em nosso país, bem como o problema da distância entre pensamento e ação no processo curricular, ou seja: na prática, a possível ausência de reflexões sobre conceitos, princípios e critérios que dão fundamento e coerência; na teoria, a possível ausência de condições reais de prática. (KRAHE, E. D.).

Parâmetros em Ação: programa do MEC, organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. **Notas:** tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de

professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Sua idéia central é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. (http://www.mec.gov.br/sef/sef/paramaca.shtm. Acesso em: 6 jan. 2006). (KRAHE, E. D.).

Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica: os Parâmetros Curriculares têm por objetivo propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. São resultados de trabalho que contou com a participação de educadores brasileiros tendo a marca de suas experiências e de seus estudos. Eles foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Versões preliminares foram elaboradas para ser analisadas e debatidas por professores que atuam em diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm. Acesso em: 12 jan. 2006) (KRAHE, 2005). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica objetivam estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de educação básica. **Notas:** impressos e distribuídos a professores da rede pública estadual e municipal, bem como para Secretarias de Educação, instituições formadoras de professores e de pesquisa, associações da área educacional, editoras, universidades, conselhos, órgãos regionais, consultores, dirigentes do MEC, organismos internacionais, Ministérios e pareceristas. Foram construídos igualmente Referenciais para Formação de Professores que têm como finalidade orientar a formação de professores a fim de que sejam geradas reflexões por parte dos formadores de professores e sejam usados no âmbito de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras como subsídio para a tomada de decisões políticas. Eles refletem a temática que está permeando o debate nacional e internacional de forma a construir um novo perfil profissional docente. (http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm. Acesso em: 8 jan. 2006). (KRAHE, 2005).

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciaturas, de Graduação Plena – Parecer CNE/CP 009/2001: documento que apresentou a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitassem a revisão criativa dos modelos em vigor. Teve por objetivo fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições

formadoras de nível superior; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (http://www.ufrgs.br/forumlic/. Acesso em: 20 jan. 2006) (KRAHE, E. D.).

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciaturas, de Graduação Plena – Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002: documento que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Notas:** trata-se de conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de Ensino Superior com cursos de licenciaturas. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor e as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. **Termos relacionados:** Resolução CNE/CP Nº 2, de 1° de setembro de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (http://www.ufrgs.br/forumlic/. Acesso em: 21 jan. 2006). (KRAHE, E. D.).

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia: constituem em orientações normativas para o Curso de Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com o Parecer CNE/CP n.05, de 13.12.2005 e propostas em Projeto de Resolução (instrumento legal ainda não homologado pelo Ministro da Educação), elaborado na mesma data. As DCNPs são entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do curso de Pedagogia. Aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Cf. CNE/CP. *Projeto de Resolução*, de 13.12.2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília. Impresso por meios eletrônicos). Nessas diretrizes encontra-se, no § 1º, do Art. 2º do Projeto de Resolução, a conceituação de docência, compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influênciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. De acordo com o Parágrafo único, do Art. 4º, as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRZEZINSKI, I.).

4.6. Políticas Públicas de Educação Superior

Políticas Públicas de Educação Superior e Avaliação Institucional: a avaliação do sistema educacional brasileiro é assumida "*como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino*". (SOUSA, S. 2003,176). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004) estabelece como modalidades a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Adquire importância nesse processo a Avaliação Interna, ou seja, a Auto-Avaliação, que se configura num processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a própria realidade institucional, a fim de compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social, identificar pontos fracos e fortes, potencialidades, e estabelecer estratégias de superação de problemas. Os requisitos básicos são: a formação da Comissão Própria de Avaliação – CPA; a participação dos integrantes da

instituição; o compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; a coleta de informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados, que também subsidiarão a avaliação externa. Esse processo exige uma auto-reflexão acerca das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados para favorecer o planejamento de ações futuras. (http://www.mec.gov.br/ Acesso em: 9 dez. 2005). (SEIFFERT, O.M.L.B).

Políticas Públicas de Educação Superior: Expansão da Educação Superior: a expansão na educação superior, expressa pelo crescimento de matrículas, de cursos e de instituições de educação superior, constitui-se num traço dominante na América Latina desde a segunda metade do século XX, tendo um incremento, sobretudo, desde 1960, verificado por meio do crescimento gradual das instituições privadas. Dentre os países que se destacaram no crescimento estão Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela (20%) e dentre os de taxas mais baixas estão Bolívia, Brasil, Colômbia e México (entre 10 e 20%) (TRINDADE, 2001). No Brasil, o Sistema Nacional de Educação Superior teve um processo de expansão e consolidação entre 1930 e 1970, principalmente via instituições públicas. A partir de então, iniciou-se uma inversão da matrícula do setor público para o setor privado. Desde a década de 1980 esta situação efetivamente se desenvolve: entre 1981 e 1995 o número de instituições privadas passou a ser 4 vezes superior ao das públicas; em relação às matriculas de alunos, o setor privado detinha 40% em 1960, enquanto que em 1980 passou para 63% (TRINDADE, 2001). Mas é na década de 1990 que a expansão centrada no setor privado ocorre de forma mais enfática, do mesmo modo que o declínio do financiamento das instituições públicas, o que se relaciona com a política neoliberal de educação – que passa a ser hegemônica na América Latina, seguindo diretrizes semelhantes na região latino-americana, tendo por base a implementação de reformas que pretendem um modelo diversificado, flexível, controlado pela avaliação e focado na expansão. Conforme Catani e Oliveira (2002), o crescimento se dá desordenadamente porque: 1) se concentra na rede privada; 2) acontece por meio da abertura de vagas em cursos relativamente baratos; 3) ocorre nos cursos, nas cidades, e regiões onde já havia maior oferta de vagas; 4) há perda da qualidade do Ensino Superior. O empreendimento reformista possui estratégias para promover a expansão, como: diversificação de IES, de cursos e do acesso; flexibilização curricular; incentivo aos programas de educação a distância; matriz de distribuição de recursos orçamentários (ibid). Franco e Morosini (2003) destacam que o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) caracterizou-se, dentre outros aspectos, pela redução do papel do Estado, com ênfase no setor privado, e pela constituição do Sistema Nacional de Educação marcado pela descentralização, diversificação e flexibilização nas modalidades de

oferecimento. A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2006), por sua vez, declara o compromisso de ampliação do papel do público e o aumento de vagas na educação superior, com ênfase nas universidades públicas; no entanto, é possível perceber a tensão entre a manutenção e a mudança do Sistema (FRANCO; MOROSINI, op. cit.). Como parte das ações com vistas a atingir as metas do Plano Nacional de Educação (oferecer 40% das matrículas em instituições de Educação Superior públicas até 2010, e atendimento até 30% da população da faixa etária entre 18 a 24 anos) o MEC cria o Programa de Expansão da Educação Superior Pública, que compreende a criação de 10 universidades federais: 2 novas, 2 por desmembramento de universidades já existentes e 6 a partir de escolas e faculdades especializadas. Como dificuldades para atingir as metas aponta-se que o setor privado atingiu o limite no preenchimento das vagas (crise financeira das instituições e dificuldade financeira da população estudantil) e o insuficiente investimento público na expansão do setor. (SILVA, M. G. M.).

Políticas Públicas de Educação Superior: Política de Extensão Universitária: a extensão é considerada uma das três funções centrais da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa; ainda assim, institucionalizou-se tardiamente na Educação Superior brasileira, que teve sua gênese e desenvolvimento marcado pela função ensino. A extensão na Educação Superior foi marcada por três momentos: 1) Surgimento da extensão: nas décadas iniciais do século XX, a Educação Superior brasileira desejava, por meio da extensão, constituir um instrumento para sua própria divulgação na sociedade – daí o surgimento da extensão (TAVARES, 1997). Os cursos aparecem como a sua primeira forma de expressão, veiculando o que para a Educação Superior era considerado relevante, sem preocupação com os interesses da sociedade a qual destinava este "saber". As influências que moldam as ações extensionistas, no período, vêm das universidades populares européias (movimento motivado pelo desejo da intelectualidade de se aproximar da população) e, posteriormente, do modelo extensionista americano (voltado, sobretudo, para a utilização do conhecimento acadêmico e caracterizado pela prestação de serviços e pelo desenvolvimento de comunidades locais); 2) Propagação da idéia de extensão: com a estruturação da educação superior, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), a extensão assume a condição de "poderoso mecanismo de contato dos institutos de Ensino Superior com a sociedade", possibilitando "a influência educativa que a universidade deve exercer sobre o meio social". Apesar da apologia, a sua característica marcante era o atendimento a uma população já detentora do Ensino Superior e que aspirava à atualização de conhecimentos, o que fortalecia a idéia de universidade como *torre de marfim* e representante da elite

dominante. Entretanto, há de se considerar a influência que neste período exerceu o movimento estudantil, propondo uma nova abordagem na relação entre universidade e sociedade. A visão comprometida do ensino que era defendida, durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937/1945), conviveu de maneira ambígua com uma concepção de universidade que, pela orientação política da época, deveria limitar-se aos seus próprios muros. Nas décadas de 1940 e 1950, o modelo universitário foi se consolidando, porém as características elitistas não se alteraram substancialmente. O panorama político no país, no início dos anos 1960, era de mobilização dos setores populares, daí avolumarem-se as críticas à universidade devido à falta de envolvimento com a sociedade e por manter um ensino de baixo nível, aristocrático, alienado. Iniciativas extensionistas acontecem com intensa participação de estudantes em ações desvinculadas oficialmente da universidade, como as campanhas de alfabetização de adultos e cultura popular (GURGEL, 1986).; 3) Institucionalização da extensão: embora em 1961 a Lei 4.024/61 apresentasse a extensão como uma modalidade de curso "a juízo do respectivo instituto de ensino" (artigo 69), já esboçando uma tendência de concebê-la como uma atividade da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa, é na vigência do regime militar que a extensão evolui legalmente para sua institucionalização. Inicialmente, a Lei 4.881/65 (Estatuto do Magistério Superior) traz a idéia de indissociabilidade entre pesquisa e ensino, aparecendo a extensão, ainda, como atividade opcional. A Lei 5.540 (Reforma Universitária) estabelece que as instituições devem *estender* o ensino e a pesquisa sob a forma de cursos e serviços (artigo 20), bem como consagra a extensão como uma atividade desenvolvida por alunos (artigo 40). O extensionismo é difundido de forma a-política e assistencial, notabilizando-se nas universidades pelo Projeto Rondon e pelo CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária). Já na primeira metade dos anos 1980, as práticas extensionistas cresceram num contexto de mobilização do país por reformas e democratização. A Constituição de 1988 estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formulação defendida pelas entidades representantes das forças sociais, embora não haja consenso quanto a sua efetivação (SILVA, 2000). A LDB de 1996 concebe a extensão como uma das finalidades da educação superior, entretanto, a expansão das IES não universitárias (de ensino) induz a sua prática, sobretudo, nas instituições universitárias. A política de educação pública, a partir dos anos 1990, marcada pela restrição de financiamento, aponta para a retomada de projetos de extensão considerados ultrapassados (eventuais, assistencialistas, descontextualizados do currículo), como o Programa Universidade Solidária (governo Fernando Henrique Cardoso),

e tendendo à venda de serviços para a recuperação orçamentária das IES. Ainda assim, em 2003 (governo Luiz Inácio Lula da Silva) a extensão é revigorada através do lançamento do PROEX (Programa de Apoio à Extensão Universitária), "visando potencializar esforços das universidades públicas no desenvolvimento de ações nas universidades comprometidas com a extensão" (MEC, 2005), contemplando 49 IFES, 14 IES estaduais, com 62 programas e 97 projetos. (SILVA, M. G. M.).

Políticas Públicas de Educação Superior: Extensão Universitária como função da Universidade: refere-se à dimensão social da universidade que tem por função a tarefa de realizar a socialização do conhecimento visando a atender às necessidades da sociedade. "A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. [...] a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social". (GARRAFA, V, 1989, p.109). Processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza, assessorando, os movimentos sociais. Produção de conhecimentos por meio da troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, tendo como conseqüência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e a produção resultante do confronto com a realidade. Trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui com base na realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social **Notas:** primeira referência legal à extensão universitária data de 11 de abril de 1931, com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/31, estando a mesma associada à idéia de elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária.(TAVARES, M. G.M.).

4.7. Políticas de Educação Superior /Tendências / Desafios

Educação Inclusiva – Educação Especial e Universidade: apesar da pluralidade de sentidos associados ao conceito de inclusão educacional, podemos identificar a educação inclusiva como uma perspectiva pedagógica que se refere à educação das pessoas com deficiências, com desvantagens ou com necessidades educativas especiais, indicando que as mesmas devem ser educadas em modo conjunto com as demais pessoas. Essa perspectiva, dominante na Educação Especial desde a última década do século XX, tem apresentado como efeitos imediatos a redefinição das políticas públicas para a área específica, além de uma nova

configuração dos espaços da educação e dos sujeitos envolvidos. Há uma tendência de redução dos serviços especializados oferecidos em modo exclusivo e a ênfase em novas conceituações definidoras dos sujeitos, as quais valorizam a contextualização e transitoriedade das limitações. No que se refere ao Ensino Superior, as questões relativas ao acesso e à permanência contemplam desde a redefinição de critérios de garantia de vagas até o oferecimento de condições estruturais e institucionais que favoreçam a presença desses alunos, como: adaptações arquitetônicas, análise da estrutura curricular, redefinição dos mecanismos de avaliação e, principalmente, oferta de apoios pedagógicos específicos. (BAPTISTA, C. R.).

Educação Inclusiva – Ação Afirmativa: conjunto de orientações e ações destinadas a favorecer minorias e grupos que tenham sido historicamente discriminados. São políticas que se baseiam no argumento de que a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade é um reflexo da discriminação social. Visa, em caráter provisório, a criação de incentivos a grupos desfavorecidos para que estes possam também fazer parte da elite de um país, de acordo com a sua representatividade numérica no conjunto da população. Raça, sexo e origem social têm sido os principais critérios para o uso de discriminações positivas, como são chamadas algumas políticas de ação afirmativa. Universidades em diversos países têm implementado esse tipo de política, o que contribui para aumentar a diversidade nos sistemas de educação superior, tanto na composição dos alunos, professores e funcionários como, também, na organização do currículo, programas de estudos e de pesquisas. Entre as políticas de ação afirmativa, a mais conhecida e polêmica é o estabelecimento de cotas, ou seja, percentuais previamente destinados a grupos específicos em universidades, empregos e cargos administrativos. (OLIVEN, A. C.).

Educação Inclusiva – **Política de Cotas na Educação Superior:** refere-se ao sistema de reserva de vagas para populações racial e socialmente discriminadas. É considerada uma política de ação afirmativa, expressão que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, para enfrentar as discriminações raciais sofridas pelos negros em todos os setores da sociedade; mais tarde, essas políticas foram se estendendo a outros segmentos discriminados (mas por outros fatores), como por exemplo, as mulheres. Embora o Brasil tenha iniciado a discussão sobre o conceito de ações afirmativas como políticas públicas nos anos de 1990, (com maior ênfase) algumas práticas históricas são reveladoras desta implementação, como a lei da nacionalização do trabalho, criada no governo de Getúlio Vargas, em 1931, segundo a qual as empresas atuantes no Brasil deveriam destinar 2/3 das suas vagas para os trabalhadores nacionais. No campo

da educação, a preocupação surgiu com o advento da Lei nº 5.465/1968, chamada Lei do Boi, que previa 50% de vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, a candidatos agricultores (proprietários ou não de terras) ou de seus filhos, que residissem em zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio (SILVÉRIO, 2002). Outro fator a considerar com relação à educação é que no Brasil, a média de anos de estudo entre os negros é menor que entre os brancos. Em 1999, os negros apresentavam 4,6 anos de estudo, enquanto os brancos 6,6 anos. Segundo o censo escolar de 2000, 2.864.046 brasileiros estavam cursando o Ensino Superior; desses, 2.249.155 eram brancos (78,5%); 68.208, negros (0,23%); 37.403, de "cor amarela"; 491.698, "pardos" (1,61%); 4.397, "indígenas" e 13.185, de "cor ou raça ignorada", de acordo com a denominação do IBGE. (Folha de São Paulo, 22/2/2003, p.C4). Os dados evidenciam que a população negra tem menos acesso à educação, principalmente a superior, uma vez que existem os exames seletivos para o ingresso. Em 2001 foi aprovada a primeira lei no Brasil instituindo a política de cotas para negros, a Lei 3.708, determinando que 40% das vagas oferecidas para os cursos de graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sejam destinadas aos negros e pardos. A Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também aderiu ao sistema de cotas, em 2002, e destina 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para negros. A Universidade de Brasília (UnB) desde 2003 reserva, para os negros, 20% das vagas oferecidas para os cursos de graduação. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) instituiu a política de cotas para negros (20%) e índios (10%) na Educação Superior por meio de lei estadual aprovada em 2003. É possível que a política de cotas, em si, não garanta a permanência do negro na educação superior; esse sistema apenas oferece o acesso, tendo em vista que esse contingente da população é, na maioria, proveniente da camada mais pobre da população e não tem condições de se manter em alguns cursos superiores considerados como de "elite". Por exemplo, os cursos na área de ciências biológicas, arquitetura, entre outros, são cursos que requerem do aluno investimento material muito alto, mesmo sendo cursos oferecidos em instituições públicas. Como causa imediata, há uma parcela considerável desses alunos em cursos de licenciaturas que exigem do aluno poucos investimentos materiais para o processo de ensino e aprendizagem. Na UFRJ, por exemplo, no ano de 2000, apenas 0,6% dos alunos que ingressaram em medicina era negro. Na Bahia, Estado que registra a maior concentração de negros do Brasil, o índice era de 1,9%, em 1998.

Em contrapartida, entre os cursos "menos valorizados", os negros se destacam como no de biblioteconomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual 62,1% dos estudantes eram oriundos da população negra. (Folha de São Paulo, 22/2/2003, p. C4). Nesse sentido, a política de cotas na Educação Superior deve ser assumida como política de Estado, como ação afirmativa, no sentido de garantir os direitos inerentes ao homem contemplados na Constituição de 1988. (BITTAR, M.).

Educação Inclusiva – Estudante-Trabalhador/Cursos Noturnos: refere-se à denominação atribuída aos estudantes de cursos superiores que, além de estudarem, estão inseridos no mundo do trabalho. Via de regra são estudantes de cursos noturnos, sobretudo de instituições particulares, pois são essas que oferecem o maior número de vagas nesse turno. A problemática que envolve esse tipo de estudante "[...] que está inserido no mundo do trabalho e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem sócio-econômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado." (BITTAR, 2000, p.165). Com relação à idade é curioso observar que o estudante-trabalhador, geralmente ingressou no mundo do trabalho na adolescência, muitas vezes ficou anos sem voltar aos bancos escolares, pois foi obrigado a priorizar o trabalho para custear a sobrevivência familiar. Desse modo, ao ingressar no processo produtivo em idade mais precoce que a dos jovens de camadas sociais mais privilegiadas do ponto de vista econômico, esse estudante não passou pela crise da adolescência, pois o trabalho o transforma em pessoa adulta ao considerá-lo como um trabalhador qualquer, assumindo todas as responsabilidades inerentes a essa condição. Por já pertencer ao mundo do trabalho, esse estudante chega à universidade, nos cursos noturnos, impregnado das determinações do processo de produção: rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas. Para Gorz, o fato de esses trabalhadores freqüentarem "[...] cursos noturnos é sinal de uma aspiração da massa, isto é, fugir à condição operária voltando à escola. Mas essa tentativa quase sempre acaba em fracasso, pois não há vínculo entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina" (1974, p. 53). Assim, o estudante-trabalhador "[...] aliena-se em relação ao quê fazer, ao como fazer, ao que faz. O trabalho, que se poderia considerar como um espaço e tempo de realização pessoal, de formação integral, transforma-se numa atividade que é aceita como um mal necessário e inevitável." (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1994, p.38) O cansaço físico e o desgaste

diário desse estudante conferem um sentimento de impotência ou até mesmo de descompromisso com o aprofundamento dos estudos. Esses componentes, somados ao fato de que em muitos casos o estudante não está matriculado no curso de sua preferência, geram uma visão utilitarista do conhecimento, pois ele acredita ter sentido estudar somente aquilo que supostamente seria aplicável na *"vida prática do trabalho"*. (BITTAR, 2000, p. 170). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/1996) prevê, em seu artigo 47, que "as instituições de Educação Superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno [...]", mas, assegurar a oferta de cursos noturnos implica também garantir a permanência do acadêmico na universidade. Reconhecer que os cursos noturnos recebem estudantes que trabalham é um passo importante no sentido de tentar vencer os limites que separam o trabalho intelectual do trabalho manual. (BITTAR, M.).

Educação Superior e Inclusão/PROUNI: o ProUni representa um programa de bolsas de estudos para educação superior, criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O ProUni é destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Podem concorrer à bolsa integral os estudantes cuja renda *per capita* não ultrapasse um salário mínimo e meio e à bolsa parcial estudantes cuja renda *per capita* não ultrapasse três salários mínimos. Os professores do ensino básico da rede pública em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, podem pleitear bolsas para cursos de pedagogia ou licenciatura, não sendo necessário comprovar renda. Além da renda *per capita,* os estudantes têm que ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de sua inscrição no ProUni, atingindo nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação e ter cursado o ensino médio em escola pública ou em instituição privada com bolsa integral. Um dos destaques do programa é a política afirmativa de cotas destinadas a afrodescendentes e indígenas. O ProUni, é uma medida implantada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se encontra no âmbito da política pública de democratização do acesso a educação superior, representando uma política de ampliação de vagas, inserido no projeto de reforma universitária. (VELOSO, T.C.M.A.).

Educação Inclusiva – Estatuto do Idoso e Educação Superior: representa a fundamentação legal referente à formação e atualização de profissionais na área do envelhecimento (Art. 3, inciso VI), à inserção da temática do envelhecimento nos currículos dos diversos níveis de

ensino (Art. 22) e ao acesso de pessoas idosas à educação (Arts. 20, 21 e 25). **Notas:** o rápido envelhecimento populacional do Brasil nas últimas décadas (em 1980, 7,2 milhões idosos; em 2000, 13,9 milhões idosos; em 2020, 28,3 milhões idosos; IBGE) representa um desafio, tanto individual, quanto para a sociedade. Na década de 1960 começou certa preocupação com o envelhecimento populacional na área da saúde e do serviço social (LOPES, 2000), mas somente nos anos de 1990, estas preocupações transformaram-se em atos legislativos mais abrangentes (RODRIGUES, 2001). Os dois documentos mais importantes são a lei 8842/94, Política Nacional do Idoso, e a lei 10.741/2003, Estatuto do Idoso. Em relação à educação, estes documentos legais fortalecem, por um lado, experiências já existentes, como universidades da terceira idade ou cursos de atualização de profissionais em nível de especialização. Por outro lado, são apontadas medidas que ainda precisam ser tomadas para uma sociedade envelhecida, como a inclusão de conteúdos sobre o envelhecimento nos currículos do Ensino Fundamental e na Educação Superior. Apesar de se ter observado recentemente algumas disciplinas referente a esta temática, ainda são pouquíssimos cursos de graduação que abordam a questão do envelhecimento, mesmo na área da saúde. Uma das razões é o caráter interdisciplinar da Gerontologia, ciência do envelhecimento (DOLL, 2004), que dificulta achar um lugar no campo das disciplinas científicas, com conseqüentes restrições em relação à pesquisa (fomento) e pós-graduação. (DOLL, J.).

Educação Inclusiva – Estatuto da Criança e do Adolescente: é o Documento criado pela Lei Federal n°.8069 de 15 de julho de 1990 que regulamenta os artigos 204, 227 e 228 da Constituição Federal, instituindo condições para garantir os direitos da infância, consagrados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. O ECA explicita um projeto de sociedade embasado na Doutrina de Proteção Integral, por intermédio da criação de conselhos tutelares, definição de políticas públicas direcionadas à infância e adolescência como prioridade. O Estatuto foi gestado como síntese das discussões promovidas na sociedade, tendo como mote a mobilização para aprovar uma lei que garantisse avanços sociais conquistados em todo o mundo. Houve a preocupação em resgatar a família reposicionando-a na sociedade em relação às suas responsabilidades. "Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente" (Art. 1° da Lei n°. 8069/90, p.9) e aborda em seus títulos: direitos fundamentais, prevenção, política de atendimento, medidas de proteção, prática de ato infracional, medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, acesso à justiça, crimes de infrações administrativas. O texto da Lei sinaliza avanços na ótica sócio-política de tratar a infância e a adolescência, invertendo a ênfase assistencialista/

filantrópica, marcada pelo viés da caridade preponderante no Brasil por longo período histórico. Embora as transformações sejam lentas, o ECA inova incluindo crianças e adolescentes até então excluídos dos direitos fundamentais. (SANTOS, S. M.).

Educação Ambiental na Educação Superior: refere-se ao desenvolvimento de hábitos, atitudes e conhecimentos que levem a uma mudança de posicionamento dos cidadãos no ambiente natural e social, visando a proteção, preservação, conservação, recuperação ambiental como formas de amenizar danos ou desequilíbrios provocados no meio ambiente, reduzindo prejuízos aos seres e, em alguns casos, salvaguardando processos vitais. Na Educação Superior englobam atividades de pesquisa, ensino e extensão no sentido de buscar e divulgar informações, promover discussão e esclarecimentos à população quanto a atitudes e valores assumidos no ambiente. Na educação formal, em especial na universidade, torna-se um espaço importante na produção e socialização do conhecimento, assim como, na formação inicial e continuada de professores. A educação ambiental é efetivada em três ambientes: formal, informal e não-formal. No ambiente formal ocorre através do desenvolvimento de currículos escolares, constituindo abordagem disciplinar, interdisciplinar, de temas transversais, entre outras propostas. É um tema que permeie as discussões escolares e acadêmicas, nas diversas áreas de estudos, algumas vezes por carecer de pressupostos teóricos consistentes na argumentação e planejamento. Trata-se, de acordo com Leff (1999) de vincular a pedagogia do ambiente a uma pedagogia da complexidade, fomentando habilidades mentais para ver o mundo como sistemas complexos, compreendendo causalidades múltiplas, indeterminação e interdependência entre diferentes processos. Na formação universitária, essa compreensão desfiaria participação nas transformações do conhecimento e na atualização de programas curriculares, introduzindo paradigmas emergentes do saber ambiental. No ambiente informal a educação ambiental ocorre por meio de campanhas e textos propagando mensagens de atenção ao meio ambiente no que se refere à proteção, preservação, conservação, recuperação ambiental. Energia, alimentos, trabalho e desenvolvimento sustentável permeiam mensagens implícitas ou explícitas em variados recursos utilizados pelas mídias e manifestações culturais (GIESTA, 2002). No ambiente não-formal tem-se procedimentos educativos na sociedade, por meio de ações planejadas sem envolver currículo escolar, com a intenção de desenvolver hábitos, atitudes e conhecimentos que propiciem a formação de uma cultura ativa na defesa do meio ambiente saudável e do uso racional dos recursos não-renováveis, considerando o processo de desenvolvimento econômico-tecnológico-social e as condições ambientais sócio-naturais. A universidade é local privilegiado, segundo Guimarães e Tomazello (2003),

para desenvolver procedimentos que contribuam na formação de uma cultura que incentivem práticas, atitudes e comportamentos construtivos em relação ao ambiente, incorporando a dimensão ambiental nos seus objetivos, conteúdos e metodologias, preferencialmente oportunizando trabalhos em grupos multidisciplinares e em ações interdisciplinares que permitiam a leitura abrangente da realidade. (GIESTA, N. C.).

Universidade e Ética na Pesquisa: relação que acompanha a história da constituição e da institucionalização da Educação Superior, como espaço de discussão e crítica de idéias, produção de conhecimento acadêmico-científico, socialização de saberes e vivências profissionais e pessoais, apoiando-se em referenciais que visam assegurar os direitos e deveres dos partícipes individuais, coletivos e de instâncias institucionais pertinentes. Um dos campos disciplinares que por estar ligado à corporeidade mais avançou na discussão ética foi o da Saúde e Ciências Biológicas. Dele surgiu a Bioética e seus referenciais que visam a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado*: autonomia* para entender e manifestar consentimento informado; *não maleficência* para não causar danos intencionais; *beneficência* para não causar danos e *justiça* no acesso igualitário, ética pluralista e racional (KIPPER et al, 2003). Três faces da ética podem ser encontradas na universidade: a história de construção de humanidade, de ciência e de práticas profissionais; um campo de discussões ético-morais e a transposição para um todo disciplinar dos avanços em campos específicos. A universidade materializa as complexas relações da sociedade, torna-se a arena de tensões de inúmeros campos disciplinares que lutam por espaços sócio-profissionais, acrescidos de avanços de conhecimento. Surgem problemas com sérias implicações morais, exigindo discussões sobre os limites: "Não basta simplesmente ser contra ou a favor, admitir ou reprovar, considerar lícito ou ilícito. A tomada de posição ou de decisão se mostra pelas razões apresentadas para fundamentar a opinião que se tem do problema em discussão... o âmbito vivencial da bioética impõe uma exigência irrecusável:os nossos posicionamentos morais impreterivelmente necessitam ser justificados" (SILVA, 2004 p. 11). **Notas:** documentos e atos normativos têm enfrentado a questão. No plano internacional documentos estabelecem diretrizes e limites de pesquisas que envolvem seres humanos como o "Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo seres humanos (CIOMS/OMS 1982 e 1993)". Outros expressam valores de atendimento aos seus direitos como a Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, de 1998. No plano nacional o ordenamento político-legal converge para: 1) a saúde, seu sistema e atribuições. Desde 1987 o Decreto nº 93. 933 de 14 de janeiro de 1987 outorgou competências para o Conselho

Nacional de Saúde (CNS); 2) o uso do corpo e da engenharia genética; 3) Direitos e Propriedades- Industrial e Tecnológica com o Código de Direitos do Consumidor (Lei 9.279, de 14/05/96 que regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial). É de se destacar a criação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e a Resolução CNS196/96 que estabelece o conjunto de informações que devem ser disponibilizadas nos projetos de pesquisa, entre eles incluído um Termo de Consentimento Informado. Nas universidades, nos últimos anos, têm sido criados Comitês de Ética em Pesquisa CEP, em geral ligados a Pró-Reitoria de Pesquisa e Comissões de Pesquisa nas unidades, que passa a ter o olhar ético sobre os projetos. No exame do documento ressalta-se: preservação do espaço do professor, mas também do pesquisador como aptos para o exercício de responsabilidade no desenvolvimento de uma pesquisa; certificação de contato/ domínio do conhecimento sistematizado de um campo disciplinar conferido pela titulação; equivalência valorativa da responsabilidade metodológica (domínio dos meios próprios, aceitos e disponibilizados num dado campo disciplinar para construção do conhecimento) e ética que supõe domínio dos códigos/princípios que regem o que é aceitável na obtenção, uso e socialização do conhecimento numa dada área. KIPPER e colaboradores apontam questões éticas que afloram na universidade, entre elas autoria, plágio, manipulação de dados escolhas metodológicas inadequadas, autorias na internet em ensino a distância, computadores em rede e invasão de conteúdo. Eles destacam que o cerne da questão foi captado num prefácio de J. Clotet "o respeito dos direitos humanos deve prevalecer aos interesses de toda a pesquisa" (KIPPER, et alii, 2003, p.9. *Alguns Documentos e Atos Normativos Sobre o Sistema:* Lei Orgânica da Saúde 8.080, de 19/09/90 – Dispõe sobre as condições de atenção à saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes; Lei 8.142, de 28/12/90 –Estabelece a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde;Decreto 99.438, de 07/08/90. Dispõe sobre a organização e atribuições do Conselho Nacional de Saúde; Resolução nº 196/96 que Versa sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. S*obre pesquisa e corporeidade*:Decreto 98.830, de 15/01/90 sobre coleta por estrangeiros de dados e materiais científicos no Brasil; Lei 8.489, de 18/11/92 e Decreto 879, de 22/07/93 que dispõem sobre retirada de tecidos, órgãos e outras partes do corpo humano com fins humanitários e científicos; Lei 8.501, de 30/11/92 -utilização de cadáver; Lei 8.974, de 05/01/95 sobre uso de técnicas de engenharia genética e liberação no meio ambiente de organismos geneticamente modificados. *Sobre propriedade:* Lei 9.279, de 14/05/96 que regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. (FRANCO, M.E.D.P.)

Universidade e "Habitats" de Inovação: relação entre universidade,

Estado e empresa na constituição de espaços institucionalizados para o desenvolvimento cooperado, situados ou não geograficamente na IES. Para COSTA (2005) existem diferenças entre o modelo de desenvolvimento estabelecido pelos diferentes "habitats" tais como centros tecnológicos, incubadoras tecnológicas,parques tecnológicos, tecnópoles, distritos e pólos industriais e "clusters". Em todos a matéria prima é o conhecimento e o objetivo principal é o desenvolvimento de produtos e serviços inovadores. Implantar um "habitat" de inovação implica pensar coletivamente e de forma cooperada o desenvolvimento regional, discutindo criticamente os desdobramentos para a universidade em face ao mercado. **Notas:** em países desenvolvidos os habitats de inovação foram estratégicos para o desenvolvimento de regiões pobres, principalmente a partir da década de 50, após a Segunda Guerra Mundial, quando a pesquisa científica passou a ser vista com mais atenção pelo setor produtivo. Os *centros tecnológicos* constituem unidades descentralizadas de pesquisa que atendem interesses locais, mas compatíveis com um plano global de desenvolvimento, envolvendo a promoção cooperada de conhecimento e inovação de um segmento de indústria. É desejável que sua localização seja próxima a uma universidade.Os centros dispõem de espaço para incubação de empresas, reúne recursos físicos e humanos que agregam conhecimentos e direcionam para a independência de empresas incubadas. As *incubadoras* são criadas para apoiar, por tempo previamente determinado, a transformação de empreendimentos potenciais em empresas crescentes, reduzindo os riscos durante o período inicial de formação. Este tipo de estabelecimento localiza-se, geralmente, próximo de universidades ou instituições de pesquisa, para que as empresas se beneficiem dos laboratórios, instalações e da massa crítica das mesmas. Para a criação de incubadoras de base tecnológica, três grupos participam: as universidades, responsáveis pela elaboração e coordenação do processo; os financiadores do projeto; e um grupo de instituições que apóiam politicamente o projeto e se engajam na formação de uma rede interinstitucional de sustento ao empreendimento. Em todo os países, entidades governamentais, universidades e grupos comunitários têm participado dos investimentos nessa ação, através de um regime de negócios, serviços e suporte técnico compartilhado oferecendo orientação prática e profissional. p*arque tecnológico* tem como prioridade promover pesquisa e desenvolvimento e constitui um espaço físico restrito, com área urbanizada e delimitada, com ambiente inovador, reunindo empresas de base tecnológica ou científica. A localização é próxima de universidades e instituições de pesquisa científica. Nele pequenas empresas convivem com multinacionais, compartilhando a mesma infra-estrutura o que resulta em gestão ambiental economicamente auto-sustentável. Os

parques tecnológicos são definidos, segundo a IASP – *International Association of Science Parks*, como uma organização que têm por objetivo proporcionar a cultura da inovação e uma maior competitividade de suas empresas e instituições. Para a ANPROTEC – Associação Nacional das Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas – os Parques Tecnológicos são áreas que, além de serem ligadas a algum importante centro de ensino ou pesquisa, possui infra-estrutura necessária para a instalação de empresas produtivas baseadas em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. O *Pólo Tecnológico* também trabalha com empreendimentos baseados em pesquisa acadêmica e alta tecnologia, possuindo vínculos formais com universidades e institutos de pesquisa. Sua gestão é voltada para o desenvolvimento e a assessoria empresarial dos empreendimentos locais. A diferença entre esse modelo e os parques tecnológicos é o fato de as empresas e instituições de ensino estarem dispersas pela região e não em um ambiente delimitado, com planejamento voltado para a interação entre elas. COSTA (2005) vê nos Projetos Integrados de Desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Inovação, orientados pela Lei de Inovação Tecnológica (Lei N° 10.973, de 2 de dezembro de 2004) e sua regulamentação de Propriedade Intelectual, o caminho da construção cooperada para o desenvolvimento que tem na universidade um de seus principais elos. Tais projetos são firmados entre instituições públicas/privadas de pesquisa e Ensino Superior, setor produtivo e administração pública – governo federal/estadual / municipal e envolvem a comunidade universitária, tendo como objetivo o desenvolvimento de projetos cooperados de pesquisa e/ou extensão, transferência de tecnologia, assessoria e consultoria técnica e profissional, atividades de prestação de serviços. A universidade, para enfrentar ao desafio, tem criado Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia (NIT), como unidades administrativas referenciadas pela Lei de Inovação, avaliação e controle das atividades tecnológicas e auditorias tecnológicas. A relação em pauta exige da universidade discussões definições quanto a sua responsabilidade social. **Termos Relacionados:** Universidade e Ética na Pesquisa, Lei de Inovação tecnológica, PNPgs, PBDCTs, Pós-graduação no Brasil (COSTA, S.;FRANCO, M.E.D.P.).

Universidade e "Habitats" de Inovação – Lei de Inovação Tecnológica (Lei N° 10.973, de 2 de dezembro de 2004): a relação entre universidade e habitats de inovação é orientada pela Lei de Inovação Tecnológica que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País. A proposição da Lei remete à idéia da formação de parcerias público-privado. A Lei, em aplicação, envolve agências de fomento,

criação, criador, inovação, Instituição Científica e Tecnológica (ICT), núcleo de inovação tecnológica, instituição de apoio, pesquisador público e inventor independente. Prevê apoio para contemplar as redes e os projetos internacionais de pesquisa tecnológica, bem como ações de empreendedorismo tecnológico e de criação de ambientes de inovação, inclusive incubadoras e parques tecnológicos. Objetiva a construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação. A Lei estabelece que a União, as ICT e as agências de fomento promoverão e incentivarão o desenvolvimento de produtos e processos inovadores em empresas nacionais e nas entidades nacionais de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, mediante a concessão de recursos financeiros, humanos, materiais ou de infra-estrutura, a serem ajustados em convênios ou contratos específicos, destinados a apoiar atividades de pesquisa e desenvolvimento, para atender às prioridades da política industrial e tecnológica nacional. A Lei define que o servidor, o militar ou o empregado público de uma ICT envolvido na execução das atividades previstas na Lei de Inovação Tecnológica poderá receber bolsa de estímulo à inovação diretamente de instituição de apoio ou agência de fomento. As ICT que contemplem o ensino entre suas atividades principais deverão associar, obrigatoriamente, a aplicação do disposto nesta Lei a ações de formação de recursos humanos sob sua responsabilidade. **Notas:** as diretrizes estabelecidas observam: I – priorizar, nas regiões menos desenvolvidas do País e na Amazônia, ações que visem a dotar a pesquisa e o sistema produtivo regional de mais recursos humanos e capacitação tecnológica; II – atender a programas e projetos de estímulo à inovação na indústria de defesa nacional e que ampliem a exploração e o desenvolvimento da Zona Econômica Exclusiva (ZEE) e da Plataforma Continental; III – assegurar tratamento favorecido a empresas de pequeno porte; e IV – dar tratamento preferencial, na aquisição de bens e serviços pelo Poder Público, às empresas que invistam em pesquisa e no desenvolvimento de tecnologia no País. No Art. 28, fica estabelecido que a União fomentará a inovação na empresa mediante a concessão de incentivos fiscais com vistas na consecução dos objetivos estabelecidos. **Termos relacionados:** Ministério da Ciência e Tecnologia; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. (http://www.mct.gov.br – Acesso em 07 de fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.)

Universidade e internacionalização: veja categoria 3.1 internacionalização da Educação Superior.

GESTÃO E MODELOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.)

5. GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCO, Maria Estela Dal Pai* (Org.)

5.1 Conceitos Basilares

Gestão: é a instância ou a dimensão de organização e funcionamento de uma instituição ou de acompanhamento e controle da execução de um projeto ou plano. É uma categoria teórico-prática, objeto crescente de pesquisa (Cf. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R.V., 2001). Constitui um aspecto da administração, juntamente com política, planejamento e avaliação (FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C., 1998, p. 26-28). A gestão pode ser heterogestionária, gerenciando e comandando; co-gestionária, permitindo alguma participação; ou autogestionária, socializando o poder. O caráter heterogestionário das relações, existente tanto na forma gerencial quanto na co-gestionária, é rompido no processo autogestionário, porque as pessoas compartilham co-responsavelmente a gestão, como sujeitos, superando o caráter adaptador, próprio da visão das pessoas como recursos. **Notas:** 1) A perspectiva internacional mostra que, pela crucialidade do mundo de hoje, especialmente das organizações de Educação Superior, a gestão exige conhecimento profissional e, especialmente, um "core" gestionário forte e competente (CLARK, 2004), enquanto condição de sustentabilidade. Nesse sentido, são identificadas no âmbito da produção internacional as seis principais áreas de pesquisa ligadas à gestão: práticas gerenciais, governança e líderes, desenvolvimento institucional e história, estrutura institucional, economia institucional e relações entre Educação Superior e comunidade (TIGTH, 2003 p. 137). A pesquisa institucional assentada em dados e informações é entendida como basilar para a tomada de decisões de gestão. 2) A dimensão organizativa das instituições e práticas sociais humanas acompanha o processo amplo, complexo e contraditório da sociedade. Assume caráter contraditório, tanto na teoria como na prática, tendo caráter de gestão gerencial até a autogestionária. A gestão assume o caráter gerencial e heterogestionário, quando as pessoas são tratadas como recursos e, ao mesmo tempo, assume o caráter democrático e autogestionário quando o conjunto das pessoas assume co-responsavelmente o acompanhamento e o controle. **Var. Denominativa:** o termo assume, também, o sentido amplo de administração, incluindo política, planejamento e avaliação. Nessa concepção, a administração é limitada a aspectos administrativos rotineiros. (FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C.).

---

* Colaboração Maria das Graças Martins da Silva (Doutoranda PGEdu /UFRGS) e Daniel Gustavo Mocelin (Mestrando UFRGS).

Gestão da Educação: constitui a coordenação de instituições e de processos de formação humana, como objeto tanto de pesquisa, quanto de docência e de prática. Esse significado é resultante da reinvenção da função da prática social da educação e da evolução do sentido de administração da educação (WITTMANN, L. C., 2001). Sob tal perspectiva, a educação, que era entendida como transmissora de conhecimentos e adaptação das pessoas à sociedade, passou a ser concebida como prática social formadora de pessoas (WITTMANN et alii, 2003). A educação oferece condições objetivas para que as pessoas se inscrevam criticamente na cultura para se construírem como sujeitos da história de si e de seu entorno. O significado de administração da educação, em decorrência da necessária vinculação com a especificidade da educação, superou sua origem de aplicação da teoria geral de administração. A educação, como processo emancipador humano, exige superação de relações fundadas na dominação e na subserviência e demanda autonomia e co-responsabilidade, tanto na gestão institucional quanto na gestão pedagógica. **Notas:** 1) A gestão da educação tem presença em diferentes tipos de instituições formadoras e em diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, das IES isoladas às universidades, do sistema nacional de educação aos sistemas estaduais e municipais. Como objeto de investigação, apresenta 23% da produção do Banco de Dados sobre Produção de Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação no Brasil, de 1991 – 1997 (ANPAE, 1999). Na categoria gestão da universidade (Educação Superior) os principais trabalhos convergem para as temáticas de avaliação e qualidade, gestão da pesquisa, política, história da universidade, perfil do profissional e autonomia e decisão (CATANI e FRANCO, 2001). 2) A fidelidade à especificidade da prática social da educação implicou uma ruptura com a concepção de administração da educação na sua visão tradicional vinculada à teoria geral de administração. Superou a incorporação de características da empresa capitalista de produção como categorias teóricas, especialmente o caráter heterogestionário, característico das relações fundadas em regras de dominação e subordinação, inerentes à lógica gerencial de gerir, na qual poucos decidem, planejam e controlam e a maioria obedece e é controlada. Essa perspectiva continua presente nas teorias e práticas vinculadas à visão mercadológica da educação. A evolução do conceito funda-se na perspectiva emancipatória da educação como bem público. (WITTMANN, L. C.; FRANCO, M.E. D. P.).

Gestão da Educação – Administração da Educação: é uma área do conhecimento que busca orientar a administração de escolas, universidades e instituições educacionais de forma geral. **Termos Relacionados:** ver categoria de Teoria e História da Educação Superior. (CASTRO, M. L. S.).

Gestão da Educação Superior: formas(s) relacionais assumidas pelas IES/ Sistema de Educação Superior no plano de concepções (documentos) e/ou de práticas que expressam processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais reveladores da racionalidade prevalente. Têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos expressivos de processos decisórios e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional: 1) entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional); 2) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; 3) com órgãos governamentais. **Notas:** num sentido amplo, modelos de gestão e modelos de universidade estão imbricados, englobando desde as formas primeiras de institucionalização da universidade, como o *studium generale* da universidade medieval, passando pelos dualismos da universidade do espírito e da universidade do poder. DREZE e DEBELLE (1983), classificam na universidade do espírito, a concebida por Newman (inglesa), por Jaspers (alemã) e por Whitehead (norte-americana); a primeira por ser um centro de educação para concretizar a aspiração do indivíduo ao saber, a segunda, enquanto comunidade de pesquisadores, por atender a aspiração da humanidade à verdade e a terceira, por buscar atender a aspiração da sociedade ao progresso, pela simbiose da pesquisa e do ensino. Na universidade do poder, os autores classificam a francesa e o modelo intelectual napoleônico, tendo em mira a política do Estado e a da antiga URSS com sua perspectiva de fator de produção na edificação da sociedade comunista. MOROSINI (1990) identifica os modelos na perspectiva humboldtiana, napoleônica e latino-americana associando-os com a universidade de pesquisa, a universidade profissional (ensino) e a universidade transformadora social. CAMARGO (2005) ao apresentar concepções e modelos organizacionais de universidade sugere que sejam analisados como tipos e como modelos de organização acadêmica. Os tipos são os identificados por ROSSATO (1998) como tradicionais (Oxford, Cambridge e universidades pontificais), empresariais (pragmáticas), técnicos/especializados (instituições politécnicas inglesas, técnicas alemãs), de educação continuada e de universidade livre (Berlim e Bruxelas). Os modelos de organização acadêmica envolvem os tradicionais identificados por BALDRIDGE (1971): o burocrático fundado em Max Weber, o colegiado, o profissional e o modelo do sistema político. Para TEICHLER (2001) os modelos de gestão da Educação Superior são formas de governo marcadas pelas relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições. Identifica como modelos de gestão os tradicionais e os propositivos. Os tradicionais são semelhantes aos especificados por Baldgridge e a eles

se contrapõem os propositivos. Hardy e Fachin (2000) também fazem uso dos modelos apontados por Baldridge para analisar universidades brasileiras. Acrescentam, no entanto, o modelo de anarquia organizada. A partir da década de 1990, os modelos de gestão identificados tendem a trazer a questão do mercado e da globalização. Chauí (1999) salienta a vocação científica e política da universidade e identifica três modelos na sua construção enquanto organização social que se insere na mudança mais geral da sociedade: a *universidade funcional*, implantada na década de 1970, que abriu cursos, sendo marcada pela interiorização; a *universidade de resultados*, dos anos 1980, com expansão de instituições privadas, desenvolvendo pesquisas utilitárias e a *universidade operacional* dos anos 1990, que ressalta a qualidade de publicações como critério avaliativo. Na linha que discute a globalização do capital vinculando à sociedade de informações, encontram-se Buchbinder (1993) e Barrow (1996). O primeiro analisa a passagem da universidade de conhecimento (social) para a universidade de mercado, preocupadas, respectivamente, com produção e transmissão do conhecimento social e com o conhecimento para o mercado. Já Barrow (1996) trabalha na perspectiva das respostas institucionais para as forças do mercado. A tendência das concepções mais recentes privilegia, pois, a tensão de forças do mercado, da internacionalização, das exclusões e das interlocuções que ganham força nos contextos sócio-políticos do novo século. Sguissardi (2003) chama a atenção para os modelos neonapoleônico e neo-humboldtiano e para a universidade brasileira – "pública" e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva. **Var. Denominativa:** Gestão da Educação Superior. **Termos Relacionados:** Gestão, Gestão propositiva, Gestão tradicional, Gestão democrática da educação. (FRANCO, M. E .D. P.; MOROSINI, M. C.).

Gestão da Educação Superior – Gestão Propositiva: formas de governo da Educação Superior que consideram as mudanças que vêm ocorrendo no panorama internacional: incremento da participação dos estudantes, de jovens professores e funcionários; incremento do controle governamental, passando da perspectiva da autonomia institucional para a perspectiva da supervisão; incremento de atores administrativos e decisões institucionais relacionadas ao setor industrial; inclusão de um conjunto de novos atores, além dos já tradicionais, como o professorado, o mercado, os administradores de Educação Superior; os atores internos, como estudantes, jovens professores e administradores. Os novos atores podem ser sintetizados na figura dos "*stakeholders*" (TEICHLER, 2001, p. 6.704), (outras forças que podem ter interesse em estar envolvidas na Educação Superior). (MOROSINI, M.C.).

Gestão da Educação Superior – Gestão Tradicional: formas de governo da

Educação Superior que espelham as relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições e que convergem para quatro modelos básicos: o **colegiado** – ênfase no processo de decisão cooperativa não-hierárquica e um significante grau de autodeterminação do corpo acadêmico; o **burocrático** – ênfase na autoridade racional legal e nas hierarquias formais; o **profissiona**l – ênfase na autoridade de especialistas e na importância das unidades diferenciadas horizontalmente relacionadas à perda de poder da confederação; e o **político** – concepção da gestão em termos de conflito político entre grupos de interesses com visão e valores em competição (TEICHLER, 2001, p. 6.703). (MOROSINI, M. C).

Gestão Democrática: refere-se ao exercício de administrar, gerenciar sistemas, órgãos, instituições, entidades, políticas, programas, projetos que se caracteriza por incorporar processos que permitem aos gestores, responsáveis e beneficiários dos resultados participarem, sob forma de representação e/ou diretamente, da tomada de decisão formulando, executando e controlando socialmente as propostas colocadas em prática. É um meio para melhorar o desempenho dos/as gestores/as e permite o estabelecimento de parcerias entre o poder público e organizações da sociedade civil. Nessa forma de gestão, há incorporação da democracia representativa e participativa que se complementam por meio de instrumentos pedagógicos-políticos como: assembléias, audiências públicas, plenárias, reuniões, fóruns, congressos, conferências, entre outros. **Var. Denominativa:** Gestão Democrática da Educação. (MEDEIROS, L.).

Gestão Democrática da Educação: o caráter democrático da gestão da educação é inalienável de processos emancipatórios humanos, inerentes à educação como bem público e direito subjetivo. A autonomia em construção, resultante de práticas educativas emancipatórias, exige autonomia na gestão dos seus processos e instituições. O caráter público da educação demanda relações fundadas em regras de colaboração, co-responsabilidade e solidariedade e é incompatível com relações fundadas em regras de exploração, dominação e opressão. A formação de sujeitos de sua história e da história de seu entorno implica o envolvimento co-responsável dos envolvidos nas decisões e no controle da construção e oferta de condições objetivas de sua formação. O caráter democrático da gestão da educação acompanha as contradições e avanços teórico-práticos da educação, no processo amplo da democratização da sociedade como um todo (WITTMANN, L. C., 2004a). **Notas:** o compartilhamento na gestão escolar vem sendo ampliado por experiências de órgãos colegiados, equipes gestoras (WITTMANN, L. C., 2004b) e já constitui exigência de dispositivos legais, com a LDB, as Leis dos Sistemas, tanto

dos Estados, como dos municípios. A ANPAE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, tem contribuído na construção histórica da democratização da gestão da educação e da sociedade, pelo seu compromisso, revelado nas suas publicações e simpósios, com a qualidade social da educação. **Var. Denominativa:** Gestão Democrática da Educação (WITTMANN, L. C.).

Gestão de Universidades Sustentáveis e Inovadoras: processos que buscam fortificar elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelos a novas mudanças, a saber: diversificação da base financeira; fortificação do centro diretivo; expansão do desenvolvimento periférico; estímulo à comunidade acadêmica e cultura empreendedora integrada. "[...] as universidades podem se auto-transformar para um caráter altamente pró-ativo e, amplamente, sobre o seu controle. Realizam tal empreendimento construindo um Estado constante de orientação para a mudança. Tal organização está fundada nas capacidades de auto-adaptação e de adaptação a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento de capacidades para a mudança está no cerne para uma *performance* de sucesso". (CLARK, B. 2002, p. 23). A gestão da universidade inovadora é própria de organizações empreendedoras, que correm riscos, buscam inovações, enfrentam seus assuntos internos, promovem mudanças sustentáveis, são atores de seu próprio desenvolvimento e têm a presença da pesquisa (CLARK, 2001). **Termos Relacionados**: Modelos de Universidade – Universidade Sustentável. (MOROSINI, M. C.).

Gestão Universitária: diz respeito ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência e educação –, a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social. Compreende o planejamento institucional estratégico, formalmente representado no Plano de Desenvolvimento Institucional, mas é consubstanciada na organização acadêmica, i.e. do pessoal acadêmico, e na ação acadêmica, formalizada em programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica é parte importante da gestão universitária, porém sempre subordinada ao projeto pedagógico institucional. Pode-se, pois, considerar que a Gestão Universitária é um *fenômeno cultural*, produzido pela linguagem, pelos discursos; um *fenômeno político*, de construção de projetos/idéias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento; portanto, um *fenômeno de relações/ ações humanas*. **Var. Denominativa:** Gestão da Educação Superior. **Termos Relacionados:** Gestão Acadêmica; Planejamento Universitário; Avaliação Institucional. (LUCE, M. B.).

Institucionalização da Pesquisa: entende-se como a inserção formal da

pesquisa na estrutura da universidade, contando com apoio legal de órgãos colegiados e decisórios, regida por normas que se apresenta com certa regularidade de funcionamento. Guarda o sentido de algo estabelecido, que segue um conjunto de regras e normas promulgadas para atender a interesses coletivos. É dotada de certa estabilidade estrutural, inserida na estrutura da universidade, e com reconhecimento institucional. A institucionalização da pesquisa é conseqüência cumulativa da execução das ações. Para que a institucionalização ocorra, é preciso que ações sejam reproduzidas e se tornem práticas consolidadas. Significa assimilação desta atividade pelo corpo docente e administrativo da instituição, estabelecimento de estrutura decisória e dotação orçamentária. **Notas:** a institucionalização e a consolidação da pesquisa ocorrem simultaneamente ao processo em que a universidade vai formando as condições próprias para tal. Entende-se que a institucionalização da pesquisa acontece, partir do momento em que ela está inserida formalmente na estrutura da universidade, contando com apoio legal de órgãos colegiados e decisórios, regida por normas e que se apresenta com certa regularidade de funcionamento. (RAMOS, M. G. G. 2003).

Legitimidade Pública de IES: reconhecimento de atributo que se manifesta pela adesão é o sentido mais clássico. Pode ser entendida como construto para a análise de aspectos acadêmicos, de vínculos sócio-comunitários e de características institucionais de IES. Nesta perspectiva não é um conceito que possui conteúdo *a priori*. Trata-se de uma categoria que permite interpretar a realidade e compreender o reconhecimento obtido na dimensão competitividade promovida por uma IES, bem como permite entender elementos da identidade constituída a partir das atividades acadêmicas que desenvolve. Ressalta-se que competitividade é dimensionada com base no tipo de disputa que a IES provoca no campo do Ensino Superior. O trabalho com este construto tem origem em pesquisa que estudou casos de IES no Rio Grande do Sul, enfocando a relação entre elementos macro e microssociais (CAREGNATO, 2004). Essa noção, compreendida como categoria de análise, foi constituída por três elementos: práticas e identidade acadêmica da IES; tipo de competitividade e de vínculos sócio-comunitários promovidos; lugar ocupado no sistema de Ensino Superior, do ponto de vista acadêmico e do conjunto de atores envolvidos. As IES são consideradas detentoras de maior ou menor legitimidade pública, dependendo da variação de conteúdo e da combinação entre os elementos acima citados. Estes, por sua vez, podem combinar informações que descrevem de forma qualitativa a realidade e dados que permitem visualizá-la quantitativamente. A metodologia utilizada no estudo citado contou com recurso ao tipo ideal weberiano, sendo que a noção de legitimidade pública foi cunhada

com base na consideração a elementos das concepções de HABERMAS (1984; 1990), ARENDT (2000) e SANTOS (1999; 2000), quanto ao sentido de público, e com base na noção de legitimidade de WEBER (1984). (CAREGNATO, C. E.).

Mercantilização da Educação Superior: transformação do bem público da Educação Superior em serviço a ser usufruído pelos que puderem adquiri-lo, como se adquire qualquer outro bem de consumo. É a Educação Superior vista como mercadoria. **Notas:** nessa perspectiva, o direito à Educação Superior se reduz impedindo ou dificultando maior acesso das camadas populares a esse nível de conhecimentos. Decorre da perda de compreensão da educação (em geral e da Educação Superior em especial), como bem público garantido como direito público e da redução do compromisso político do Estado em relação à educação; é uma visão mercantilista que compreende a educação como possibilidade de ganhos e lucros financeiros, defendidos acima de tudo; representa perda geral de prioridade nas políticas sociais e nas políticas de educação pública. Para Boaventura de S. Santos, essa perspectiva mercantilista relaciona-se à crise institucional da universidade, profundamente agudizada nos últimos dez anos, "provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas" (SANTOS, 2004, p. 13). Tal crise, suas causas e conseqüências assumem características próprias nos diferentes países, mas, parece estar presente na maioria deles. É um fenômeno que vem se intensificando desde o final do século XX, constituindo parte integrante da globalização capitalista. **Var. Denominativa:** mercadorização da universidade; Mercado de serviços universitários; Comercialização do serviço de Educação Superior. **Termos Relacionados:** Descapitalização das Universidades Públicas; Crise Financeira; Crise Financeira e Redução do papel do Estado; modelo de desenvolvimento econômico; Globalização neoliberal da Universidade; Expansão da Educação Superior; Concorrência no mercado de serviços educacionais; mercado transnacional da Educação Superior; Transnacionalização do Mercado Universitário; Universidade; Educação Superior; Ensino Superior; Instituições de Ensino Superior; Empresas Educacionais; Autonomia Universitária; Competição mercantil da produção do conhecimento; Privatização do Conhecimento. (LONGHI, S. M.).

Organizações Sociais: integra o Plano Diretor da Reforma do Estado (1996), que, ao propor a reforma do Estado, pretende a criação ou transformação de instituições valendo-se de três estratégias: a privatização (transformar a empresa estatal em privada); a publicização (transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal);

e a terceirização (transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio). A reforma do Estado também estabelece quatro setores como integrantes da administração pública: o "núcleo estratégico"; as "atividades exclusivas"; os "serviços não-exclusivos" e a "produção de bens e serviços". No setor de "serviços não-exclusivos", o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas (as "parceiras"), podendo enquadrar-se nesta situação as universidades, os hospitais, centros de pesquisa, museus. São objetivos deste setor: a transformação das atuais fundações públicas em organizações sociais, definidas como entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização especifica do Poder Legislativo para celebrar contratos de gestão com o Poder Executivo e assim ter direito à dotação orçamentária. A regulamentação se deu pela Lei 9.637, de 15/5/98, que "dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicitação, a extinção dos órgãos e entidade que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais" e pelo Decreto nº 2.488, de 2/2/98, que "define medidas de organização administrativa especificas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas". **Notas:** este quadro de mudanças insere-se nas orientações das políticas do Banco Mundial a partir dos anos 1990 na América Latina, que pretendem a redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, em especial as estatais, com vistas a promover, segundo lhe parece, maior eficiência no uso de recursos públicos, apoio à privatização e controle do sistema. Refere-se a um "novo processo de gestão" promovido nas instituições públicas de Educação Superior. Ancorado na idéia de ineficiência do Estado, é introduzida uma forma de gestão pública matizada pela concepção privada, sem, no entanto, alterar a natureza jurídica das instituições. **Var. Denominativa:** Organizações Públicas Não-Estatais. (SILVA, M. G. M.).

Projeto-Cultura de Projeto: condição de antecipar que impregna a vida das sociedades tecnológicas que secretam projetos e, com o passar do tempo – e não raro, também criam uma demanda de excluídos – os fora-de-projeto. É mais do que um conceito: pela tendência a idealização, transforma-se rapidamente em julgamento, afirmando o ganho, a vantagem que os indivíduos e os grupos entendem a extrair dele. Torna-se uma referência simbólica, suscetível de ser delimitada metodologicamente (BOUTINET, 2002). A crescente individualização dos comportamentos nas sociedades, desde o Iluminismo, e a fragilização do tempo vivido são pontos vitais, pois a ruptura com a herança passada, o caráter transitório dos compromissos e da ética e o imediatismo são seus traços marcantes e registram a preocupação com a figura do projeto. **Notas:** cultura tradicional e cultura tecnológica permeiam a

modernidade – um tempo prospectivo a ser dominado e um espaço potencial a ser assujeitado. Na cultura tradicional ainda encontramos um modo de vida que revela uma forte capacidade de integração no seio do seu grupo; estes sujeitos comportam-se como pessoas do anteprojeto ou sem projeto. Pouco desejosos de estarem ligados ao tempo futuro, revelam uma notável habilidade de viver e de simbolizar presentemente uma grande diversidade de relações humanas. Do outro lado, temos um tempo concentrado e precipitado e que vibra de múltiplas atividades. Verdadeiros mutantes culturais que arquitetam projetos de mobilidade profissional. Enquanto as sociedades tradicionais não têm projeto, pois experimentam certa limitação em seu modo de existência que as impede de antecipar, as sociedades tecnológicas secretam projetos. O ponto crucial entre as duas culturas reside no fio condutor invisível que nos permite passar de uma à outra e que termina por caracterizar a metodologia de conduta de projeto. (BOUTINET, 2002, p. 23–25). **Termos Relacionados**: universidade e cultura institucional.(SZILAGYI, R. S.).

Projeto – **Metodologia de Projeto**: inclui a gestão e avaliação de projeto; são os diferentes fios condutores que quando estudados isoladamente revelam na variedade das situações de projeto, características pertinentes à cultura e a natureza humana. (BOUTINET, 2002). **Notas:** uma metodologia que utilize o projeto como princípio fundador deve responsabilizar-se por quatro premissas básicas, sem as quais não poderia haver procedimento por projeto: primeira – a unicidade da elaboração e da realização-liga a instância que elabora e a instância que executa; nem separação, nem dualidade de atores; simplesmente uma gestão dos desvios entre as atividades de concepção e as de realização. Segunda – a singularidade de uma situação a ser ordenada refere-se à idéia de que um projeto não pode fazer parte da categoria do universal. O projeto se encontra ligado às categorias do particular e do singular, pois o projeto cultural que um grupo procura estabelecer para si mesmo é o projeto singularizado esboçado por um indivíduo. Terceira – a gestão da complexidade e da incerteza: os atuais e complexos ambientes nos quais se inscrevem os projetos, trabalha a noção de que uma ação a ser gerida implica em administrar a indeterminação de uma situação problemática, feita da interdependência de vários parâmetros, exigindo que tal situação não seja impropriamente simplificada, mas tomada em toda a sua complexidade. E, finalmente, a exploração de oportunidades em um ambiente aberto promove a percepção de que o projeto só pode ser concebido em uma ambiente aberto, capaz de ser explorado e modificado. (SZILAGYI, R. S.).

Sociedade do Conhecimento: concepção de conhecimento expressa em documentos de organismos internacionais como: CEPAL/UNESCO

(Educación y conocimiento: eje de la transformación produtiva con equidad, 1992) e Banco Mundial (Construir sociedade de conocimiento: nuevos desafios para la educación terciária, 2002). O conhecimento adquire centralidade e põe-se como fator de produção e geração de riqueza. Um novo padrão de conhecimento se configura: operativo, interativo, menos intelectivo, mais global, não apenas cognitivo, mas valorativo e atitudinal. Idéias relacionadas à flexibilidade, polivalência, empreendedorismo, criatividade e capacidade de iniciativa estão presentes. Pragmatismo, utilidade, inovação e comunicação são valorizados (MIRANDA, M. G., 2005). Notas: Nas ultimas décadas as políticas sociais dos países chamados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento têm sido delineadas por organismos internacionais, como Banco Mundial, OMC e CEPAL, visando à inserção dos países a um novo reordenamento político-econômico mundial. Esta adequação é referenciada nas exigências do mercado, por isto os discursos dos organismos sugerem que indivíduos, setores sociais e países devem se tornar competitivos, o que exige investimento em capital humano, de forma a atingir a sustentabilidade, crescimento econômico e equidade social. No quadro da economia flexibilizada, a ênfase é dada às tecnologias, ao setor digital, a formação de recursos humanos e deve estar afinada com as novas necessidades. Vinculado às forças produtivas, o conhecimento situa-se no campo das relações mercantis, produzindo e reproduzindo disputa, inclusão e exclusão. A universidade, cujo núcleo fundamental está na formação e na produção e reprodução do conhecimento, sofre os efeitos desta força hegemônica, com implicações no ordenamento organizacional e financeiro, na identidade institucional e do ponto de vista da autonomia, em seus vários níveis. (SILVA, M. G. M.).

Terceiro Setor: conjunto de organizações, organismos ou instituições privadas, com autonomia e administração próprias, que atuam voluntariamente junto à sociedade civil visando ao seu aperfeiçoamento ou nas lacunas deixadas pelos setores públicos e privados, mas desenvolvem atividades de interesse público, buscam o bem-estar social. A idéia de terceiro setor tem a ver com organizações privadas, ocupando, pelo menos em tese, uma posição intermediária que lhes permita prestar serviços de interesse social sem as limitações do Estado, nem sempre evitáveis, e as ambições do mercado, muitas vezes, inaceitáveis. Portanto, o terceiro setor é, segundo PAES (2003, p. 88), um conjunto de organismos, organizações ou instituições sem fins lucrativos, dotados de autonomia e administração próprias, que apresentam, como função e objetivo principais, atuar voluntariamente junto à sociedade civil, visando seu aperfeiçoamento. **Notas:** a característica principal destas instituições é a ausência da preocupação com o lucro (são sem fins lucrativos) nas suas atividades.

Embora ele possa existir, quando isso acontece, deve ser reinvestido a partir dos objetivos propostos. Este setor se difere do primeiro e do segundo setores, nos seguintes aspectos: o *primeiro setor* é o Estado, representado por entes políticos (prefeituras municipais, governos dos Estados e Presidência da República), além de entidades a estes ligados (ministérios, secretarias, autarquias, entre outras). Instituições que exercem atividades de interesse público; o *segundo setor* é o mercado (empresas, compostas por entidades privadas que exercem atividades privadas, ou seja, atuam em benefício próprio ou particular). O tema tem sido estudado por autores como MONTAÑO (2003), FERNANDES (2002) e SZAZI (2003). **Termos Relacionados**: Cooperativas, Associações, Fundações, Institutos, ONGs, OSCIPs. (PEGORARO, L.).

Universidade e Cultura Institucional: condição da vida da universidade que impregna as ações desencadeadas em face de ingerências do Estado por meio de seu aparato normativo-legal e de gestão pública e que revela uma orientação prevalente e de certa constância (não episódica). Estudos desenvolvidos por FRANCO et alii (1992), MOROSINI e FRANCO (1993) e FRANCO e MOROSINI (1993) mostram diversidade de culturas institucionais, entendidas na perspectiva das relações universidade-Estado. A cultura institucional seria expressa por meio de ações desencadeadas pela universidade frente a ingerências do Estado e que revelam submissão, e/ou antecipação. A cultura institucional de submissão é mediada pela dependência e a cultura da reatividade é mediada pelo formalismo, isto é, a ação distanciada do prescrito. Aproxima-se da concepção de Anísio Teixeira ao discutir os valores proclamados no aparato político legal e os valores reais encontrados nas práticas das instituições educacionais. A cultura da resistência antecipativa é mediada pelo conhecimento crítico que sustenta esforços para mudar o curso de uma ingerência até mesmo antes que ela ocorra. A diversidade ocorre entre IES, entre unidades de uma mesma instituição e está ligada à fonte da ingerência e a relação político-ideológica entre universidade e instância do Estado e, ao momento histórico institucional. **Notas**: as instituições na gênese da UFRGS apresentam diferentes culturas institucionais na relação Estado–universidade, mas prevalece uma cultura antecipativa. Tal cultura é mediada pelo conhecimento. Na Escola de Engenharia (E.E. – 1896) e na Universidade Técnica (UT 1922–1934), a cultura antecipativa advinha de seu poder como braço hegemônico do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Na Faculdade de Medicina (1898), o poder advinha da força e da sacralidade da atividade profissional. Na Faculdade Livre de Direito (1900), a força era oriunda da preparação de quadros para os vários poderes governamentais. A estruturação e as finalidades de instituições na Gênese da UFRGS, especialmente da E.E. se aproximavam da idéia

de universidade moderna nas funções de ensino, pesquisa e extensão e na formação. Tais marcas assumiram duas orientações que imprimiram a vocação institucional: a produção e disseminação do conhecimento e a formação da nova geração de pesquisadores. (FRANCO e MOROSINI, 2005; FRANCO, MOROSINI e LEITE, 1992). Na E.E. nota-se uma cultura de submissão na relação com o Estado do Rio Grande do Sul, fruto da identidade de princípios, da concepção positivista de sociedade presente em estatutos, e do reconhecimento da importância do Estado, na forma de fartos elogios dirigidos aos Presidentes. Além de braço hegemônico do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século aproximava-se da idéia de universidade pela estrutura e pelo conhecimento, entendido na diversidade de cursos oferecidos e na produção de pesquisas veiculadas em periódico especializado. (MOROSINI e FRANCO, 1993). Na objetivação da cultura antecipativa o conhecimento crítico se revela no uso de saberes para assumir um posicionamento e construir uma argumentação convincente; no uso de saberes para transformar uma intenção num projeto viável de ser concretizado; no uso de saberes para inserir o posicionamento justificado e o projeto viabilizado no coletivo de uma prática social. A noção de cultura aproxima-se do conceito de Clark (2004) sobre estado constante de mudança e das dinâmicas que o constroem: a dinâmica das interações encadeadas, enraizada na mudança em várias frentes que conduzem para um fortalecimento e apoio mútuos; a dinâmica da perpetuação que tem na essência a visão incremental de resultados cumulativos e a dinâmica da ambição volitiva, na qual as pessoas criam, mais do que encontram, seus desejos e necessidades Assim, os elementos de transformação e sustentação são o resultado da volição e de meios institucionais da construção volitiva (CLARK, 2004, p. 113). A formação de uma cultura é um processo que se constitui no suceder das relações e interações e ações. O clássico tripé cultural dos planos normativo, de conhecimento técnico e do individuo, neste processo, é acrescido da complexidade relacional que o acompanha num contexto globalizado. **Termos Relacionados:** Projeto – Cultura de Projeto. (FRANCO, M. E. D. P.).

Universidade e Acreditação: termo ainda não registrado nos principais dicionários brasileiros. Tradução direta de *accreditation* (inglês), *accreditation* (francês) e *acreditación* (espanhol) termo de referência para processos contemporâneos de legitimação, designados de credenciamento, certificação ou reconhecimento de instituições e cursos de Educação Superior, mediante avaliação da qualidade de uma instituição ou curso. Pode ser realizado tanto pelo poder público de cada nação ou jurisdição interna, quanto por agências especializadas de âmbito regional, nacional ou internacional, que atestam ou garantem a qualidade do ensino (*quality*

assurance) ou outras atividades acadêmicas com base em padrões ou critérios publicamente definidos. Em geral são consideradas as condições de ensino, a qualificação do corpo docente e a infra-estrutura da instituição. Em alguns países, como a Espanha, a acreditação é subsidiada por auto-avaliação e de avaliação externa por pares. Em outros, como na Argentina, a acreditação compreende a certificação da qualidade de uma IES e o reconhecimento oficial. No Brasil, pode-se compreender que o credenciamento de instituições e o reconhecimento de cursos de Educação Superior sejam os processos de acreditação, integrantes das funções regulatórias estatais, nos sistemas federal e estadual. **Notas:** fonte principal RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documento MADRID 2004*. Madrid (2004): Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (Disponível em: www.aneca.es. Acesso em 8 dez. 2005) **Var. Denominativas:** credenciamento, reconhecimento; certificação; garantia de qualidade; selo de qualidade. **Termos Relacionados:** verificação; supervisão; credenciamento; reconhecimento; avaliação. (SILVA, T. T. F.; LUCE, M. B.).

Universidade e Inspeção: processo realizado pelo Estado para verificar o fiel cumprimento das normas de estrutura e funcionamento pelas instituições de Ensino Superior. Os inspetores eram oficialmente designados, mas por vezes indicados e pagos pelas próprias faculdades. Observavam o cumprimento das instruções referentes a currículo, processo seletivo de alunos e de docentes, condições de infra-estrutura, acervo da biblioteca, o funcionamento da secretaria, as condições higiênicas e pedagógicas e, especialmente acompanhavam a avaliação dos alunos. Durante o Império, era denominada "Inspeção *Scientífica* das Faculdades", realizada pela Congregação de Docentes e concentrava-se na análise de compêndios e de métodos de ensino. No período republicano este processo passou a denominar-se apenas Inspeção; adquiriu importância como função de órgãos centrais como o Conselho de Instrução Superior, o Conselho Superior de Ensino, a Diretoria Geral de Ensino (DGE) e o Departamento de Assuntos Universitários (DAU), nos subseqüentes formatos organizacionais do Ministério da Educação. Havia corpo de inspetores nas Delegacias do MEC nos diversos Estados, encarregados inclusive da preparação dos processos a serem remetidos para a apreciação do Conselho Federal de Educação, com vistas à autorização e ao reconhecimento dos cursos; o registro dos diplomas também era de competência dos inspetores. A inspeção teve longa vida na Educação Superior brasileira, fazendo-se presente nas normas até a década de 1990, quando foi substituída por processos de supervisão.

Notas: depositório da legislação original digitalizada (Disponível em http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/polgested. Acesso em 10 jan. 2006). Este processo é amplamente descrito, com base nos originais da legislação e documentos oficiais, na tese de doutorado SILVA, Tattiana T. F. (UFRGS, 2006), em avaliação. Referências bibliográficas: CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 295 p.; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e poder**:** análise crítica. 2ª ed., Brasília: Editora Plano, 2000a. 260 p. Decreto 1.134, de 30 de março de 1853. Dispõe sobre a inspeção científica das faculdades e outros termos do funcionamento das faculdades de medicina. BRASIL. Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos. Coleção de Leis do Brasil. V. 1**,** p. 169–94, 1854. **Var. Denominativa:** Inspeção (S)Científica; Inspeção Permanente. **Termos Relacionados:** Verificação; Supervisão; Autorização; Reconhecimento; Validação de Estudos; Registro de Diplomas. (SILVA, T. T. F.; LUCE, M. B.).

Universidade e Regulação: segundo Martins (2005), a regulação da Educação Superior é função precípua do Estado, composta por três dimensões: a normativa, a verificadora e a controladora. A primeira estabelece as diretrizes sobre as quais as duas últimas serão concretizadas. Assim, no Brasil, o Estado realiza a regulação por meio de normas e procedimentos de verificação, supervisão e fiscalização das condições de cursos e de instituições de Educação Superior, visando à garantia de um padrão de qualidade (CF, art 206-VII e LDB, art. 3º – IX). A regulação faz-se tomando como referenciais básicos os resultados da avaliação institucional realizada no marco do SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861/2004). Atualmente, os principais processos de regulação são a autorização e o reconhecimento de cursos; e o credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de Educação Superior. No sistema federal de ensino, os órgãos hoje responsáveis pela regulação são a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED); os sistemas estaduais definem autonomamente seus órgãos e funções regulatórios. **Notas:** MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Novos encontros, novas sínteses. In: XIMENES, Daniel (org). Avaliação e Regulação da Educação Superior. Experiências e Desafios. Brasília: FUNADESP, 2005. SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2ª ed., Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Brasil. Decreto Federal nº 5773, de 8 de maio de 2006. Brasília:

DOU, 10 de maio de 2006. **Var. Denominativa:** Supervisão; Controle. **Termos Relacionados:** Verificação; Credenciamento; Reconhecimento; Avaliação. (SILVA, T. T. F.; LUCE, M. B.).

5. 2. Gestão e Modelos de Universidade

Gestão e Modelos de Universidade: relação que expressa formas(s) para a tomada de decisão e para o desenvolvimento de ações institucionais que têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios que regem processos decisórios e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional. Os modelos são apresentados no plano histórico, conceitual e de novas modalidades. No plano histórico são apresentados alguns dos primeiros modelos que se destacaram e outros que marcaram a trajetória da universidade, em geral nomeados pelo lugar ou período no qual se desenvolveram. No plano conceitual são selecionados modelos extraídos de construtos teóricos. No plano de novas modalidades e formatos são apresentadas tentativas e práticas institucionais dos últimos anos que se desdobram de processos de ordem econômica, social, política e de avanço do conhecimento. (FRANCO, M. E. D. P.).

5.2.1. Gestão e Modelos de Universidade – Histórico

Var. Denominativas: Categoria Teoria e História da Educação Superior (Universidade Moderna, Universidade de Paris, Universidade de São Domingos, Academia, Universidade Brasileira, Universidade de Bolonha e Universidade Medieval).

Gestão da Universidade Brasileira: a cada época, a universidade brasileira se apresentou com traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários, e, ao mesmo tempo, o trânsito para uma universidade – "pública" e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2003). Para o autor, essa universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva se configura a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 1990 e adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do *Plano Diretor da Reforma do Estado* (1995), da LDB 1996 (Lei nº 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei nº 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, leis, decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de decretos, portarias, projetos de lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), que visaram configurar as novas relações entre Estado, sociedade (empresas) e universidade. Para Sguissardi (2003) o critério para a definição de um "modelo" de universidade envolve fundamentalmente dois elementos – associação ensino e pesquisa (e extensão) e integração de um conjunto de

unidades (faculdades, institutos, centros, etc.), sem esquecer indicadores como regime de trabalho do corpo docente; qualificação docente para a pesquisa; estrutura de produção e divulgação científica e pós-graduação *stricto sensu* consolidada. "Para efeito de análise, considere-se a possibilidade de, a depender da presença maior ou menor desses 'critérios' e 'indicadores', as IES serem classificadas como *neonapoleônicas* e *neo-humboldtianas*. Naquelas predominariam 'critérios' e 'indicadores' como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, etc. Nestas, ao contrário, predominariam 'critérios' e 'indicadores', como presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidadas e reconhecidas; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento."(SGUISSARDI, 2003, p. 8). (FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.).

5.2.2. Gestão e modelos de Universidade – Conceitual

Modelo Latino-Americano: concepção de instituição de Educação Superior fundamentada no caráter político da IES, buscando a construção de uma nova ordem social**. Notas:** sua inspiração esta ligada às instituições que floresceram (em) na América Latina. Tem como pressuposto que a universidade deve estar inserida na comunidade e da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores éque emerge a orientação para a comunidade acadêmica. Seus principais postulados são: a realidade sócio-politica consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor. No Brasil, este modelo de universidade tem seu renascimento, após a ditadura militar, com a abertura democrática da sociedade e conseqüentemente de suas instituições, na quais esta incluída a universidade, na década de 80. É marcada pela eleição de seus dirigentes, pela participação de estudantes no processo

de encaminhamento de políticas universitárias e gestão institucional, no "esquecimento" de atos punitivos à comunidade acadêmica e na elaboração de políticas democráticas – inclusivas que marcam o século atual. **Var. Denominativa:** Universidade Transformadora. **Termos relacionados**: Universidade Democrática, Professor Transformador Social. (MOROSINI, M. C.).

Modelo Humboldtiano: concepção de instituição de Educação Superior fundamentada na ciência, ou seja, na produção do saber**. Notas:** considera a universidade como local de excelência, que tem no seu cerne a competência do saber. É uma das formas da universidade do espírito e considera a universidade como o local onde ocorre de forma mais pura a concretização da compreensão do homem e da convivência humana. Tem como um dos seus conceitos basilares o de liberdade acadêmica. Em sua gênese a liberdade acadêmica esteve ligada à necessidade de as universidades encorajarem o pensamento independente, de forma a evitar influência religiosas e dogmatismos políticos. Tais fundamentos projetam-se no conceito germânico de *lehrfreiht* (ensino) e *lernfreiheidt* (aprendizagem): liberdade dos acadêmicos de estudarem e ensinarem sem a interferência da sociedade; liberdade dos estudantes de se locomoverem entre diferentes professores e universidades, a fim de encontrarem um pluralismo de idéias. Essa compreensão é construída pelo pesquisar e pelo criar, e não somente pelo sentir e pelo gozo estético. "*Para esta formação a liberdade é a primeira e indispensável condição*. (HUMBOLDT apud HUMBOLDT, 1986. p. 412.) Propiciar esta liberdade que possibilita a vida espiritual da ciência étarefa do Estado. Entretanto não cabe ao Estado direcionar conteúdos por meio de exemplos e de decretos. "*A ciência deve ser garantida liberdade, da mesma forma como a liberdade é indispensável aos indivíduos para o desenvolvimento de todas as suas forças*" (HUMBOLDT, 1986. p. 414). Ao lado do conceito clássico de liberdade acadêmica, a década de 80 é marcada pela discussão da autonomia e liberdade do professor frente ao processo de avaliação. TIGHT (1985. p. 21) propõe o conceito revisado de liberdade acadêmica como *"a liberdade daqueles que não estão necessariamente em instituições de Ensino Superior... de estudar, pesquisar, ensinar e publicar em campo ou matéria para os quais são julgados com suficiente competência e sem a indevida interferência de seus chefes, empregadores ou qualquer outro individuo ou grupo*". O autor acresce que o confronto entre liberdade acadêmica e avaliação não é obrigatório: o reconhecimento de seu compromisso social favorece a sua convivência. Esta dicotomia fortifica-se e atinge a década de 90 e o novo século, constituindo-se, a avaliação, num dos setores mais importantes da Educação Superior. **Var. Denominativas**: Universidade da Pesquisa, Universidade da Ciência**.**

Termos relacionados: Professor Profissional. Veja Categoria 9, Avaliação da Educação Superior. (MOROSINI, M. C.).

Modelo Napoleônico: concepção de instituição de Educação Superior herdada do iluminismo, voltada ao sistema utilitarista de ensino de formação profissional. Modelo francês elitista, de escolas profissionalizantes e isoladas voltadas à transmissão do saber. **Notas**: no Brasil, este foi o modelo originário de implantação do Ensino Superior desde o século XIX e, ainda hoje, pode-se dizer, é um dos modelos predominantes na realidade brasileira. Basta verificar o número de universidades frente à maciça predominância quantitativa de escolas isoladas. Neste modelo o pressuposto é de que a universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade. Assim, a referência maior é o mundo do trabalho. Nos séculos XVIII, XIX e XX, a relação da universidade estava intimamente ligada ao Estado – ou seja, a formação de profissionais para preencher os quadros do Estado, hoje, com o processo de globalização intervindo na gestão e na concepção de IES, a ligação se amplia e se faz com o mercado, numa concepção empresarial. O modelo de universidade neoprofissional tem como objetivo maior a formação de quadros para o mercado. O modelo da universidade profissional tem como postulados: o mundo do trabalho enquanto fonte do conhecimento transmitido é desaguadouro dos profissionais por ele formado e referencia primeira ao próprio modelo; o conhecimento pragmático e o desenvolvimento de uma postura ética são condições para a formação profissional adequada ao mercado de trabalho; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos não incrementa a competência profissional do professor, fonte do ensino de qualidade; a liberdade acadêmica tem como sustentáculo a autoridade da experiência acoplada ao distanciamento dos órgãos de coordenação acadêmica. **Var. Denominativas**: Universidade Profissional, Universidade Neoprofissional. **Termos Relacionados**: Professor Profissional. (MOROSINI, M. C.).

Universidade Empresarial/Comercial: refere-se à denominação atribuída a instituições de Educação Superior privadas, com características empresariais/comerciais; são também denominadas instituições particulares *stricto sensu*, isto é, aquelas pertencentes a famílias, grupos empresariais, ou um único proprietário, para quem o ensino é fonte de lucro. No início dos anos 1990, Carlos Benedito Martins, analisava o surgimento de um "novo ensino privado" e afirmava ser um movimento de "corte claramente empresarial"; sua assertiva baseava-se no fato de que até a metade da década de 1960 o Ensino Superior brasileiro era constituído fundamentalmente por instituições públicas federais e por instituições confessionais. "Estas últimas mais preocupadas em reproduzir seus esquemas de pensamento e suas visões de mundo do

que em fazer da educação um empreendimento lucrativo" (MARTINS, 1991, p. 1). Portanto, ainda de acordo com o autor, o segmento privado confessional, "não deve ser confundido com o novo ensino privado", pois este apresenta um "caráter marcadamente empresarial", enquanto aquele não visa à "acumulação de capital" (MARTINS, 1987, p. 55). Há que se ressaltar que, diante da investida empresarial na Educação Superior, constituiu-se, no Brasil, nas últimas décadas, um complexo sistema de Educação Superior, congregado por instituições públicas (federais, estaduais, municipais), mantidas pela iniciativa pública estatal, e instituições privadas. Segundo definição do Ministério da Educação, estas podem ser agrupadas em instituições particulares *stricto sensu*, com finalidade lucrativa, "instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado" e instituições "sem fins lucrativos", que podem ser: 1) comunitárias: "instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade"; 2) confessionais: "instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendam à orientação confessional e ideológica específicas"; 3) filantrópicas: "instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração" (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 12 dez. 2005). A heterogeneidade e a diversificação instaladas no campo da Educação Superior são características marcantes do processo de privatização enfatizado pelas políticas públicas neoliberais, sobretudo nos oito anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que se estabeleceu: "[...] um capitalismo concorrencial, no qual o investimento realizado em instituições de ensino deixa de usufruir condições acintosamente privilegiadas quando comparadas com as de qualquer outro setor econômico. Vale dizer, procura estabelecer a equalização das condições de concorrência. (...) Em suma, verificou-se uma tentativa de estabelecer a ordem num setor tradicionalmente caótico – o das instituições privadas de Ensino Superior. [...]" (CUNHA, 2003, p. 58–59). Essa realidade pode ser constatada ao se analisarem os dados, divulgados pelo MEC/INEP, que demonstram a evolução, segundo o número de matrículas, das dez maiores universidades brasileiras e a expansão quantitativa desse novo ensino privado: em 1991, apenas a Universidade Gama Filho (RJ) constava na lista em 7ª posição; no decorrer da década de 1990, no entanto, a Universidade Paulista – UNIP, que não constava entre as 10 primeiras em 1991, alcançou o primeiro lugar, em 1999, nele permanecendo até os dias atuais, registrando aumento

de 66,6% de 1999 a 2002; em relação ao total de matrículas das dez maiores universidades, em 2002, a UNIP representa aproximadamente 20%. Outro exemplo emblemático é o da Estácio de Sá (RJ), que ocupava a 8ª colocação em 1999, passou para a 3ª em 2000 e assumiu a 2ª posição em 2002, com 85.693 matrículas, representando 19% do total das dez maiores universidades brasileiras. Situação peculiar é a da Universidade Bandeirante – UNIBAN (SP), que não fazia parte do grupo das dez maiores universidades brasileiras, até o ano de 2000, mas comparece, em 2002, na 5ª colocação, com aproximadamente 35 mil matrículas. De acordo com dados do MEC/INEP, a expansão das matrículas na Educação Superior, ocorreu de forma quantitativa pelo viés do segmento empresarial/ comercial, pois as duas maiores universidades desse segmento (UNIP e Estácio de Sá), somadas, ultrapassam, em número de matrículas, as quatro universidades públicas do conjunto das dez maiores universidades brasileiras (Universidade de São Paulo/USP, Universidade Estadual de Goiás/UEG, Universidade Estadual do Piauí /UEPI e Universidade Federal do Pará/ UFPA): estas perfazem um total de 135.863 matrículas, em 2002, enquanto aquelas atingem o número de 173.997 alunos matriculados, no mesmo ano. (MEC/INEP/DAES, 2005). Criticando a perspectiva de mercado praticada pelos segmentos das instituições privadas empresariais, Carlos Benedito Martins afirma que "[...] o Ensino Superior, não deveria ser pensado e, acima de tudo, não deveria operar segundo uma lógica de mercado. Concebê-lo a partir de uma estrita lógica de oferta e demanda e/ou organizá-lo em larga medida, a partir da busca da rentabilidade econômica, pode nos conduzir a trágicos efeitos acadêmicos [...]" (2003, p. 3). Desse modo, o crescimento do segmento empresarial/comercial na ótica das mudanças ocorridas na Educação Superior, é decorrente das transformações da produção e da crise do Estado de bem-estar social que resultam na crescente diminuição do papel público do Estado e de suas responsabilidades para com as políticas sociais (educação, saúde e assistência social); essas ficam relegadas ao mercado, no qual as necessidades individuais, na perspectiva liberal, devem ser atendidas. Compreendida sob esse prisma, a reforma do Estado não só estimula a privatização da Educação Superior pública, como incentiva a expansão acelerada das instituições privadas *stricto sensu*, levando-as a um processo de competição na luta pela sobrevivência no mercado educacional. **Termos Relacionados:** Universidades Comunitárias. (BITTAR, 2005).

Universidade Empresarial "for profit": modelo de instituições de capital privado que paga impostos que chegam a até 40% do valor bruto de seus ganhos, admitem aplicadores de mercado, capitais privados e acionistas (stockholders), visam lucratividade, cobram taxas, costumam ter gestão igual à de empresas privadas; em geral, a orientação do conhecimento

está voltada para aprendizagem aplicada, para a demanda, à procura de ganhos, com orientação para o mercado, para a qualidade dos insumos, clientes e consumidores. **Notas:** segundo Rodriguez Gómes (2003) havia nos EUA mais de 4.000 IES com este perfil, com 365 mil alunos matriculados. (RODRIGUEZ GÓMES, 2003). (LEITE, D.).

Universidade Inovadora: ver Universidade Sustentável, Gestão de Universidade Sustentável e Inovadora (FRANCO, M. E. D. P.).

Universidade Sustentável: concepção desenvolvida por Burton Clark (1998, 2003, 2004) assentada na premissa de que universidades podem transformar-se em direção a um caráter altamente pró-ativo, em grande parte sob o seu próprio controle, construindo um estado permanente orientado para a mudança, fundamentando a organização sob duas capacidades: "adaptar a si próprias e adaptar-se a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento destas capacidades de mudança está no cerne de um desempenho bem sucedido" (CLARK, 2003, p. 115). **Notas:** desde meados dos anos de 1990, Burton Clark tem estudado universidades pró-ativas, analisando seus caminhos de transformação e captando os passos que as instituições têm em comum, mesmo que em ritmos diferentes. A partir de estudos de campo desenvolveu o conceito de universidade pró-ativa, aguçando suas formulações. O autor buscou identificar elementos institucionais que sustentassem a transformação ao mesmo tempo em que buscassem mudanças adicionais (CLARK, 1998). O conceito de sustentabilidade suplementa o conceito de universidade empreendedora. É construído em cinco eixos institucionais ligados a sustentabilidade, que buscam e mantêm a transformação, refazendo o ciclo pró-ativo: 1) *base diversificada de financiamento,* que abarca recursos públicos de departamentos centrais do governo e fundos de agências governamentais de fomento à pesquisa. Acrescenta a terceira corrente de recursos oriundos de serviços e contribuições; 2) *núcleo central fortalecido (Steering core),* entendido como uma administração forte, incluída a reitoria, as chefias das unidades e departamentos de diferentes instâncias e níveis institucionais. Conjuga uma equipe sênior com especialistas qualificados, gerentes profissionais e professores que constituem um aparato institucional estável, descentralizador de autoridade e de responsabilidade, mas estimulador de novas conexões (CLARK 2003), parte do estado permanente de mudança (p. 16); 3) o *desenvolvimento de unidades periféricas, isto é, de articulação com a comunidade* que operam no acadêmico junto aos departamentos, suplementando, no entanto a orientação disciplinar com programas multi e transdisciplinares e em escritórios de transferência de tecnologia. A diversificação de fontes de renda requer novos instrumentos e formas administrativas e gera uma gestão baseada na mudança de orientação,

distante daquela ancorada na obediência de normas e no controle. Estimula a iniciativa, mais do que previne erros; 4) *um núcleo acadêmico motivado,* com vontade de assumir riscos, altamente pró-ativo e empreendedor, até mesmo num contexto hostil, contrário e questionador da decisão; 5) *uma cultura empreendedora integrada* com capacidade de trabalhar por meio dos comitês, energizar a busca de recursos, desenvolver a capacidade multidisciplinar e valorizar o comportamento empreendedor (CLARK, 2003, p. 101–108). O empreendimento é sustentado pela capacidade de manter a mudança e de continuar mudando. Assim, o conceito de universidade sustentável vai além empreendedorismo, pois implica mudança empreendedora, mas também sustentação da mudança desencadeada. O empreendedorismo sustentável tem sido desenvolvido em Universidades Européias como Warwick (Inglaterra) e University of Twente (Holanda), bem como na Universidade Católica do Chile e na Universidade de Stanford (EUA) **Termos Relacionados:** Gestão de Universidades Sustentáveis e Inovadoras (FRANCO, M. E. D. P.).

Universidade Universal: modelo institucional de Educação Superior que atende ao contexto global e écapaz de formar trabalhadores para um mercado flexível e em mudança. **Notas:** mora a partir da consideração de que as instituições de Educação Superior tendem a prestar pouca atenção às demandas da sociedade no tocante a formação de profissionais aponta como possível solução a criação de carreiras diferentes para diferentes tipos de formação. Assim, para atender as mudanças da sociedade é necessário que a IES, intrinsecamente, desenvolva a formação pratica, a leitura, o pensamento a aprendizagem e as competências sociais e participativas e, extrinsecamente, a melhora dos recursos dedicados ao ensino, a abertura a sociedade e a redução do poder dos acadêmicos. A universidade universal buscaria ser um ponto de equilíbrio entre a formação teórica e a formação pratica e a formação geral e a especializada. (MOROSINI, M.).

5.2.3. Gestão e Modelos de Universidade – Novas Modalidades e Formatos

IES – College: sua origem data do século XVII, logo após a chegada dos primeiros ingleses na América do Norte. Harvard, primeiro *college* dos Estados Unidos, foi fundado em 1636, por um grupo de orientação calvinista. Durante o período colonial foram fundados mais sete *colleges* de diferentes denominações. Com profunda influência religiosa, eles tinham como um de seus objetivos mais importantes preparar líderes religiosos. A formação envolvia a leitura e discussão da Bíblia, o conhecimento da literatura clássica, bem como uma rígida disciplina que incluía atendimento aos serviços religiosos e contato próximo de alunos e professores que se constituíam em modelos de conduta. Os *colleges* funcionavam

como internatos. Os professores assumiam a responsabilidade da família, estando *in loco parentis* (no lugar dos pais). Os *colleges* pelo seu plano arquitetônico centrado no *green* um quadrilátero gramado circundado pelos principais prédios (a biblioteca a capela, as salas de aula, os dormitórios, os laboratórios etc.) reproduziam os valores de uma sociedade rural. Em geral retirados da cidade, constituíam instituições quase totais. Com sua identidade religiosa, diversidade regional e étnica, suas especificidades por sexo e raça, tinham como missão não apenas formar o espírito dos seus jovens alunos, como lhes conquistar o coração. Essa densa atmosfera espiritual produz uma marca profunda que costuma acompanhar, ao longo da vida, todos aqueles que passam pelo mesmo *college* que é denominado de *Alma Mater.* Tendo passado por um longo processo de secularização, o *college* volta-se atualmente à formação geral do estudante e desenvolvimento da cidadania. Os *colleges* norte-americanos jamais adotaram a rígida orientação profissional das faculdades brasileiras. Ao contrário, a partir do início do século XX, eles passaram a ser pré-requisito para aqueles que quisessem fazer cursos profissionais, exigência que antes nem sempre ocorria. Eles também se democratizaram, adaptando-se a uma demanda social cada vez mais heterogênea de grupos com baixa renda, mulheres, minorias, pessoas de terceira idade. Nos Estados Unidos as grandes universidades integram o *college* junto com as escolas profissionais, as atividades de extensão, os programas de pós-graduação e atividades de pesquisa, formando o que eles denominam de multiversidade. O estudante que ingressa na universidade por meio do *college* é denominado *undergraduate;* só depois da formatura, que lá se chama *commencement,* é que se dirige a um curso profissionalizante (Medicina, Direito, doutorado acadêmico) onde passa a ser um *graduate student.* O *college* é a primeira etapa da Educação Superior norte-americana. A experiência acadêmica do college, atualmente, caracteriza-se por ser bastante diversificada e flexível. No caso dos *colleges* de universidade e aqueles com orientação mais acadêmica, ao final dos quatro anos de formação o aluno deve ter concluído um *major* e às vezes um *minor,* ou seja, um elenco de matérias relacionadas com uma disciplina como: Antropologia, Biologia, Matemática, ou uma temática como: América Latina, Meio Ambiente. *Majors* e *minors* podem ter pouca relação entre si. Não existe um exame de ingresso padrão nos diferentes cursos profissionais, dessa forma, *majors* e *minors* não necessitam estar diretamente relacionados com o curso que o candidato deseja seguir. A maioria dos estudantes, durante o *college,* procura escolher disciplinas que sirvam de base para seus estudos posteriores em escolas profissionais. Em algumas situações, no caso de cursos altamente seletivos, parece existir certa valorização de bons candidatos que fogem

ao padrão tradicional. (OLIVEN, A. C.).

Universidade Aberta do Brasil: ver 5.3 Instâncias Estatais Definidoras e Processos Decisórios. (FELIX, G.; SILVA, M. G.).

Universidades Comunitárias: o segmento das universidades comunitárias brasileiras reúne instituições de Educação Superior privadas (universidades, centro universitários e institutos) filiadas à Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC, fundada em 1995. A origem histórica desse segmento data da segunda metade da década de 1980, quando as atenções dos diversos segmentos da sociedade brasileira estavam concentradas na elaboração da Carta Constitucional de 1988. Os representantes das instituições comunitárias advogavam o direito de receber verbas públicas, pois entendiam que essas IES tinham caráter público não-estatal, o que as diferenciava das instituições estritamente particulares, ou "particulares empresariais/ comerciais". A pressão exercida por parte desse subconjunto de universidades resultou na aprovação do artigo 213 da Carta Constitucional de 1988, que prevê a destinação de verbas públicas para "[...] escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]"; para tanto devem comprovar "[...] finalidade não lucrativa e [aplicar] seus excedentes financeiros em educação". O "comunitário" revela-se como um "espaço ambíguo" já que não se identifica com as "instituições públicas de Educação Superior" e nem com as "instituições estritamente privadas de Educação Superior" (BITTAR, 1999, p. 28). Além disso, no conjunto do segmento comunitário coexistem instituições confessionais: aquelas vinculadas a uma confissão religiosa (católica, metodista, presbiteriana); algumas delas inspiradas em um santo que lhes confere identidade, como por exemplo, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade São Francisco (USF); e instituições não-confessionais: aquelas que nasceram sob forte inspiração e necessidade das comunidades locais e regionais, cuja marca remonta a origem do comunitarismo na região sul do Brasil, como a Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), a Universidade de Passo Fundo (UPF), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), entre outras (BITTAR, 1999, p. 34). Quanto a algumas características de nascença, pode-se afirmar que na formação das universidades comunitárias não-confessionais "[...] foi decisivo a iniciativa, o respaldo e o apoio da comunidade local e/ou regional na forma das mais distintas instâncias representativas – igreja, poder municipal, associações e ainda na forma de apoio de lideranças locais ou regionais individuais" (NEVES, 1995, p. 18). Já as universidades comunitárias confessionais são todas vinculadas a congregações religiosas, ou às próprias dioceses; muitas delas possuíam tradição no ensino de primeiro e segundo graus antes de oferecerem o terceiro grau, acumulando significativas experiências no setor educacional; algumas, inclusive, remontam à década de 1930, quando surgiram as primeiras

universidades brasileiras ainda hoje existentes. Atualmente (2005) existem 48 (quarenta e oito) instituições comunitárias filiadas à ABRUC: 37 (trinta e sete) universidades, 10 (dez) centros universitários e 1 (um) instituto. **Termos Relacionados:** Universidade Empresarial/Comercial. (BITTAR, M).

Universidade Corporativa: modelo que abriga os serviços de capacitação e treinamento das grandes empresas e corporações vindo a substituir seus antigos departamentos de RH e treinamento de pessoal. Seu objetivo é manter atividades para o desenvolvimento de empregados educados, consumidores e provedores que apóiam as estratégias organizacionais; não outorga títulos ou graus acadêmicos; oferece programas específicos; conhecimentos para a organização. Sua missão está voltada aos objetivos da empresa. São agregadas nas tipologias seguintes: Tipo I – reforçar e manter a fórmula ganhadora (Universidade Disney); Tipo II – mudança controlada (Amoco Learning Center); Tipo III – conduzir e ajustar (universidade Motorola e General Electric). **Notas:** Rodriguez Gómes (2003) aponta a existência de mais de 1.600 IES incluindo 40% das companhias norte- americanas que estão listadas entre as 500 maiores empresas do mundo. (RODRIGUEZ GÓMES, 2003). (LEITE, D.).

Universidade de Massa: instituição que conta com o ingresso massificado de estudantes e que trabalha privilegiando a distribuição e a transmissão de conhecimentos diante da produção. Diferencia-se da universidade de pesquisa, produtora de novos conhecimentos no processo de formação de elites. A universidade de massa aparece como elemento de democratização do acesso à formação e ao saber "superior", no entanto, isso só se realiza por meio de mudanças no tipo de conhecimento tornado acessível pela universidade de pesquisa, por meio de mudanças internas às funções da universidade e também pela diversificação de formatos institucionais de educação e Ensino Superior (CAREGNATO, 2004). Como fenômeno, a massificação da universidade desenvolveu-se no período posterior a Segunda Grande Guerra, gerando o tipo específico universidade de massa e, em geral, criando diferenciação interna a universidades tradicionais de elite. **Notas:** "A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e com ela a vertigem da distribuição (se não mesmo da produção) em massa da alta cultura universitária" (SANTOS, 1999, p. 194). Baseada na experiência norte-americana nasce a idéia de multiversidade, ela expõe o fato de que a universidade, no período posterior a Segunda Grande Guerra, obteve do governo dos Estados Unidos alto investimento para transformar-se um universidade de pesquisa e garantir o desenvolvimento nacional. Por outro lado, registra que "a Educação

Superior se tornou um ator coadjuvante de um mercado de trabalho mutante" e a estrutura das universidades diversificou-se de tal forma que "a multiversidade é um lugar confuso para o aluno" (KERR, 2005, p. 47), enquanto que o trabalho do docente responde às múltiplas funções da instituição – ensino, pesquisa, administração, consultoria, (KERR, 2005, p. 247); no Brasil, a relativa massificação da Educação Superior ocorreu, na sua primeira fase durante os anos 1970, por meio de instituições não universitárias, situação que foi se modificando principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990 quando grandes instituições universitárias de massa ganharam importância dando acesso, com base no financiamento individual, a vagas para populações cujas gerações anteriores não possuem escolarização superior. É sensível o fato de que ocorre, nesses casos, muito mais a transmissão de conhecimentos, às vezes precários, do que a produção por meio de atividades de pesquisa. (CAREGNATO, C. G.).

Universidade Liberal Híbrida: instituição tradicional, autônoma, sem ligação aos mercados, passa a sobrepor critérios de mercado às suas tradicionais funções e atividades, em geral, mas não necessariamente, após processos de avaliação homogeneizadores que valorizam o redesenho de suas prioridades, atividades e funções. **Notas:** grandes universidades tradicionais, modelo moderno, pragmático-liberal, em geral públicas, se hibridizam quando passam a atuar no mercado concorrencial em busca de bolsas, recursos de pesquisa, convênios, contratos para suprir seus gastos fixos e de manutenção e para ampliar a receita de seus docentes, técnicos e pesquisadores por meio de consultorias e outras atividades; a instalar parques tecnológicos e escritórios de negócios e a buscar patentes e registros de marcas e produtos com a finalidade de ganhos individuais; a favorecer a atuação de fundações com ampla atividade financeira (agências comerciais intracampus) sem prestação de contas de suas atividades e destinações financeiras às comunidades acadêmicas; a cobrar taxas por ensino, pesquisa ou serviços sendo públicas; ao produzir conhecimento e ciência comercialmente válidos para fins de lucro; ao oferecer formação presencial e não-presencial, a distância, sobrepondo novas decisões curriculares e pedagógicas sobre estruturas antigas. (LEITE, D. 2002b.) (LEITE, D).

Universidade Multicampi: o termo remete a uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles. Isso quer dizer que ela forma unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e procura atender aos interesses das regiões em que atua. Tem o propósito de alavancar o desenvolvimento a partir de discussões sobre a natureza e especificidade

de cada região de modo a aproveitar o potencial e gerar oportunidades aos que vão estudar. É uma proposta que favorece a interiorização da Educação Superior, onde cada campi é sede da universidade e pólo importante na formação do conhecimento. Possui administração própria e autonomia para gerir seus recursos, regular suas especificidades acadêmico-científicas tendo sempre presente a integração entre as unidades, comportando, dessa forma, uma profunda relação com o contexto urbano e regional de cada comunidade em que está inserida de modo a buscar seu desenvolvimento social, econômico, cultural. (LAUXEN, S.L.).

Universidade Regional: concepção que tem como característica principal a sua inserção em vários municípios do seu entorno. Apresenta como compromisso social o alavancamento do desenvolvimento regional por meio da formação pessoal, ética e competente, construindo conhecimento, proporcionando crescimento e promovendo a cultura. Caracteriza-se como instituição regional por estar em constante diálogo com a comunidade, atendendo às suas necessidades e constituindo-se fator de integração a partir de cada realidade, buscando um projeto coletivo de desenvolvimento e um crescimento harmônico da região em que atua. A universidade regional tem como responsabilidade social a sua contribuição na promoção e articulação "da e entre" as comunidades, em função das demandas que se apresentam, procurando catalisar iniciativas e ações voltadas para o desenvolvimento da região. Como instituição integrada à comunidade, agente de transformação social, terá como missão básica a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, com vistas ao bem-estar e à valorização do homem no seu entorno, preocupando-se com o desenvolvimento econômico e social da região. (LAUXEN, S. L.).

Universidade Virtual: temática que se pauta por, no mínimo, uma tétrade. Quatro grandes vetores orientam o processo de gestão de uma instituição-universidade que se volte ao atendimento, com qualidade, de uma população em tempos e espaços diferenciados.O primeiro deles se situa na estrutura administrativa que sustenta a concretização dos demais (KEEGAN, 1996). Assim, uma universidade virtual, ou mesmo uma instituição não universitária só se concretiza, com a condição para se mostrar competente, com resolutividade, com atualidade e com permanência como tal, se sua vinculação hierárquica estiver assegurada junto ao setor de maior poder de decisão da instituição. Qualquer desvio significa sua extinção. De acordo com experiências e pesquisas nacionais e internacionais, é só uma questão de tempo (GARRISON, 2000; BATES, 2002; MEDEIROS et al., 2003). Essa posição não significa supressão das hierarquias até então configuradas institucionalmente. O segundo é a

seleção de uma plataforma tecnológica que dá suporte ao ambiente de aprendizagem criado, assim como atenda aos alunos em sua extensão e intensidade. Nesse item, estão contemplados os modos vinculados à disponibilização das informações aos alunos e diz, por exemplo, das escolhas com relação ao uso e a intensidade de videoconferências, de teleconferências por satélite, Internet, seja numa modalidade pura ou mesclada, mista entre as diferentes alternativas (MEDEIROS e MEDEIROS, 2001). Importa, nessa opção, a garantia de acesso ao aluno levando-se em conta as condições de recepção com garantia de qualidade. O terceiro é o suporte tecnológico e educacional, que adquire sentido no momento da seleção e criação de ambientes de aprendizagem, ou seja, uma arquitetura pedagógica que promova acesso à informação e construção nas diferentes áreas, tempos e espaços de aprendizagem. Essa arquitetura desenha rotas de disponibilização de informações e circuitos de comunicação e como o processo de criação e construção do conhecimento terá apoio por parte da equipe. Uma arquitetura de aprendizagem sem uma consistente ancoragem teórica e essencialmente prático-operativa, múltiplas interações entre os atores dessa aprendizagem, não se configura como tal e não dá suporte nem à aprendizagem e, muito menos à educação a distância ou a esse espaço virtual de aprendizagem (PERNIGOTTI, VARGAS, MEDEIROS et al, 2004). O quarto vetor é uma universidade virtual só se opera com equipe multidisciplinar e heterogênea, pois toda uma equipe em cooperação constrói esse espaço. Não há, da mesma forma, desníveis ou hierarquias fixas, inflexíveis nessa rede, pois, como rede, cada um colabora do modo mais efetivo para a constituição e o sucesso dos ambientes de aprendizagem. Desde o técnico, o professor, o monitor, o tutor, o moderador/professor/tutor, o funcionário administrativo, o setor de *help desk* fazem e desempenham um papel extremamente significativo para o sucesso da Universidade Virtual como um todo. Daí que a capacitação docente constitui-se em um dos modos de qualificação desses espaços, mas só ela não é suficiente, assim como não o é a ausência de monitoramento. Além desses critérios de sobrevivência, é recomendado, como em qualquer ação administrativa, a clareza no foco das ações. Desse modo, complementam os quatro eixos a definição e conhecimento acerca da população a quem vai ser ofertado essa modalidade de aprendizagem. Nesse item, inclui-se a abrangência física, o nível atendido e a expectativa de retorno acadêmico, físico e financeiro. Finalmente, a constituição da mesma no ambiente virtual, não elimina, sob qualquer hipótese, a sua condição de instituir-se, permanentemente, como universidade. Ainda, tal como elencado nos quatro vetores, a categoria "distância" é reconfigurada, pois são conceitos assegurados ou construídos em um tempo e espaço e que necessitam ser

redimensionados na prática das universidades virtuais. A distância só se faz na condição de espaço, ainda que se possa questionar tal distância pelas cada vez mais eficientes tecnologias de comunicação, ela não se configura na interatividade, no apoio, no monitoramento constante, próximo e humanizado, talvez, potencializado e maior do que o praticado na modalidade presencial. Por sua vez, essa dicotomia presencial x distância é outra dupla de conceitos a ser revisitada, pois trabalha em uma outra lógica, pautada por uma falsa relação física, sinestésica Da mesma forma, a perspectiva de uma lógica instrumental e técnica no uso das tecnologias de informação e comunicação condiciona as possibilidades de real socialização e efetiva democratização do conhecimento (MEDEIROS, 2003). **Var. Denominativa:** Educação a Distância, Universidade a Distância, Aprendizagem Aberta (Open Learning) (MEDEIROS, M. F.).

Universidades Globais: instituições que atuam no circuito global e oferecem (vendem) produtos, cursos e diplomas, com divulgação ampla na Internet, em jornais e revistas de circulação nacional, internacional, tendo um grande número de alunos ao redor do mundo. **Notas:** defendem a regulamentação dos serviços educativos de Educação Superior pela OMC e pelo GATS. São instituições que se auto-intitulam internacionais e, por isso, não reconhecem qualquer legislação educacional nacional vigente nos países de origem de seus alunos. Oferecem programas a distância, orientam-se pelo livre mercado e buscam consumidores em qualquer lugar do mundo; eventualmente podem associar-se com instituições dos países de origem dos estudantes e oferecer títulos em comum com estas universidades; cobram taxas (LEITE, D. 2002b). (LEITE, D.).

5.3. Instâncias Estatais Definidoras e Processos Decisórios – Ministérios, Órgãos, Agências e Conselhos

Conselho Nacional de Educação (CNE): órgão de Estado, de natureza colegiada, "composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de modo a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional" (Lei nº 9.131/1995, art. 1º) e outras funções específicas definidas na lei. Dentre estas se destacam: elaboração e acompanhamento da execução do Plano Nacional de Educação; análise e parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional; medidas de aperfeiçoamento dos sistemas de ensino e integração de níveis e modalidades de ensino; colaboração com os sistemas de ensino dos Estados e municípios. São atribuições da Câmara de Educação Superior, com competência terminativa: analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da Educação Superior; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas para os

cursos de graduação; deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de Educação Superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação; deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de Educação Superior que fazem parte do sistema federal de ensino; deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação, com base na avaliação dos cursos e instituições; analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à Educação Superior. As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras do CNE devem ser homologados pelo Ministro da Educação. **Notas:** o CNE integra a estrutura da administração federal direta, vinculada ao Ministério da Educação, foi criado nos termos da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, substituindo o extinto Conselho Federal de Educação. Cada uma das Câmaras do Conselho é composta por 12 conselheiros, de escolha e nomeação pelo Presidente da República, sendo pelo menos a metade deles indicados em listas oferecidas por entidades da sociedade civil relacionadas à área de atuação de cada câmara e membros natos os Secretários de Educação Básica e Superior do Ministério da Educação, em suas respectivas câmaras. Os conselheiros, com mandato de quatro anos, admitida uma recondução subseqüente, exercem funções de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares. Há renovação de metade das Câmaras a cada dois anos. Referências principais: (1) Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. (2) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Regimento do Conselho Nacional de Educação* (instituído pela Portaria MEC nº 1.36, de 2/9/1999, resultante do Parecer CNE nº 99, de julho de 1999). (6) **Var. Denominativa:** CNE – Conselho Nacional de Educação. CES – Câmara de Educação Superior. **Termos Relacionados:** normas de educação nacional; normas nacionais de educação; diretrizes curriculares nacionais; Parecer CNE/CP; Parecer CNE/CES; Resolução CNE/CP; Resolução CNE/CP. (LUCE, M. B.).

Ministério da Educação (MEC): órgão do poder público federal responsável pela área de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, ensino supletivo, educação tecnológica, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Educação a Distância, Programas de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes, pesquisa educacional, avaliação e informação e pesquisa e extensão universitárias. "Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis de ensino e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais" (LDB 1996, art. 8, parágrafo

1º). Suas atribuições e competências são a formulação e avaliação da política nacional de educação e o zelo pela qualidade e observância das leis e outros instrumentos normativos. Para o exercício de suas atribuições, o MEC dispõe de organismos como a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e de secretarias, uma delas diretamente ligada à Educação Superior, a Secretaria de Educação Superior (SESu). A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é responsável pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que também oferecem cursos de nível superior. Ambas as secretarias têm relação de subordinação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e às suas respectivas câmaras. O MEC teve suas origens no Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, que estabeleceu uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Pelo Decreto nº 19.444, do mesmo ano, foram definidos alguns serviços. Passou por diversas reformas e denominações desde sua criação. Nos anos de 1990, pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992 passou a denominar-se Ministério da Educação e do Desporto, absorvendo as atividades da Secretaria dos Desportos. O Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, aprovou novo Regimento para o Ministério da Educação – MEC. A área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida: Política Nacional de Educação; Educação Infantil; educação em geral, compreendendo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial e Educação a Distância, exceto Ensino Militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em 4 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; SILVA, M. G. M.).

Ministério de Educação – Secretaria de Educação a Distância (SEED): atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. A SEED representa a intenção do governo de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira. Para exercer as funções normativa, redistributiva, supletiva e coordenadora entre as instâncias educacionais, a SEED trabalha de forma articulada com os demais órgãos do MEC e em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados, municípios e Distrito Federal,

com universidades, centros de pesquisas, televisões e rádios educativas e outras instituições que utilizam a metodologia de educação a distância. Sua programação organiza-se em três blocos: desenvolvimento de projetos estratégicos; institucionalização da educação a distância no País; articulação do campo institucional e da sociedade civil. A Secretaria desenvolve vários programas e projetos, como o TV Escola, Rádio Escola, DVD Escola, PROINFO, PAPED, PROFORMAÇÃO, Universidade Aberta do Brasil, entre outros. (FRANCO, M. E. D. P.).

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (SEB): órgão do MEC que tem como competências: planejar, orientar e coordenar a política para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; propor e fomentar a implementação das políticas para garantir a igualdade de condições de oferta de ensino e a permanência do aluno na escola; desenvolver ações para melhoria da qualidade da aprendizagem; desenvolver ações com vistas ao acesso e a permanência na escola; apoiar Estados e municípios na melhoria de qualidade da educação; desenvolver programas, elaborar políticas educacionais, diretrizes técnicas e repassar recursos, em articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino e movimentos sociais organizados. Os principais eixos de ação da SEB são a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a formação de professores e a melhoria da Educação Infantil. O FUNDEB substitui o FUNDEF, ampliando a abrangência de financiamento para a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, prevendo duração de 14 anos e aporte de 4,5 bilhões por parte da União, a partir do 4º ano, o que representa cerca de 10% do valor total do fundo, que será completado por Estados e municípios. (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em: 4 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; SILVA, M. G. M.).

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do MEC. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Segundo o MEC, a criação da Secad marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação

continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. É subdividida em quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos: com a responsabilidade de traçar diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídas, o direito de educação ao longo da vida, compreendendo a alfabetização como o início do processo de escolarização e parte integral da política de educação de jovens e adultos. Objetiva incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo; Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania: constituído pelas coordenações de Ações Educacionais Complementares; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação Ambiental; Educação do Campo; Educação Indígena; Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional: a Secad percebe a articulação institucional como instrumento-chave para facilitar a convergência de ações de inclusão educacional implementadas por diversos atores, conjugando esforços. O objetivo é promover um alinhamento deste tipo de ação que envolva outros Ministérios e órgãos de governo, das esferas federal, estadual ou municipal, e também a sociedade civil organizada; Departamento de Avaliação e Informações Educacionais: tem por objetivo estruturar e gerar informações para subsidiar o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas em educação. A DAIE reafirma o compromisso da Secad de dar transparência à utilização dos recursos públicos, além de ampliar o acesso a informações que permitam à sociedade acompanhar e avaliar os impactos das políticas públicas destinadas a enfrentar a desigualdade no acesso à educação em nosso País. (Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P.).

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP): objetiva, por meio de políticas e projetos de inclusão, o aumento da freqüência às instituições de ensino por alunos portadores de necessidades especiais. Para tanto, desenvolvem-se, especialmente, projetos que visam à formação de professores e material pedagógico preparados para atender as demandas específicas de tais alunos, além de centros apoio para atendimento de pessoas, por exemplo, com deficiências auditiva ou visual. Há também projetos dedicados à adaptação do ensino infantil e profissional aos portadores de necessidades especiais, projetos de apoio à informática na educação especial, além de programas de igualdade de oportunidade para estudantes com deficiência. A SEESP disponibiliza também estatísticas relativas ao ensino especial no Brasil. (Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 19 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P).

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC): regula o ensino profissional e tecnológico no país, supervisiona as atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pelas Escolas Técnicas Federais e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, é responsável pelo cadastro e credenciamento das escolas de ensino profissional e tecnológico, além do censo específico, bem como desenvolve o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Produz também pesquisas de mercado, que visam identificar as necessidades do setor produtivo e assim direcionar para essas lacunas de mercado os cursos oferecidos pelas escolas, especialmente as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET). Desenvolve também cooperações internacionais com Alemanha, Estados Unidos, Canadá e Espanha, países reconhecidos pelo seu avançado desenvolvimento tecnológico, especialmente os dois primeiros. (Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 19 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P.).

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior (SESu): é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de Educação Superior. É responsável, também, pela manutenção, supervisão e desenvolvimento das 52 Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES), que compreendem 39 universidades; 8 faculdades ou escolas isoladas federais; e 5 CEFET (Centros Federais de Educação Tecnológica, que mantêm cursos de nível superior). Além disso, subsidia a elaboração de programas e projetos de reforma e aprimoramento do Sistema Federal de Ensino e zela pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito federal de Ensino Superior. A Secretaria é também responsável pelo registro prévio, cadastramento e recadastramento bienal das Fundações de Apoio, criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devido à sua ligação com a área da pesquisa esse cadastramento deve também ser feito junto ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Inclui também, entre suas atribuições, o acompanhamento dos hospitais universitários, que além de desempenharem o fundamental papel de atendimento ao público, são grandes ferramentas para a formação de recursos. Esse acompanhamento se materializa na forma do Sistema de Informação dos Hospitais Universitários – SIHUF, existente desde 1997 e construído com o objetivo de coletar e armazenar os dados dos Hospitais Universitários Federais a cada semestre. São os seguintes dados: alunos, área física, despesas, docentes, força de trabalho, indicadores qualitativos e quantitativos, receita, residentes, produção de serviços e procedimentos de alta complexidade. Outro resultado é o Sistema de Acompanhamento dos Hospitais Universitários – SAHUF, caracterizado por fazer o

acompanhamento do repasse dos recursos do Programa Interministerial. A supervisão das Instituições Privadas de Educação Superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é, também, de responsabilidade da SESu. Visando à melhoria da Educação Superior, a SESu, além das atribuições acima, promove e dissemina estudos sobre a Educação Superior e suas relações com a sociedade; realiza intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais sobre matérias de sua competência e apóia técnica e financeiramente as instituições de Ensino Superior, articulando-se com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais. Atua ainda como órgão setorial de ciência e tecnologia do MEC para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Subsidia a elaboração de programas e projetos de reforma e aprimoramento do sistema federal de ensino e zela pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito federal de Ensino Superior. Dentre as políticas e programas estabelecidos pela SESu destacam-se, atualmente, aqueles voltados às políticas afirmativas para populações afro-brasileira e indígena, além de pessoas com deficiências e idosos. Há ainda o programa Emancipar, que visa tornar mais cidadão o currículo dos cursos de Direito, orientando-os às demandas sociais e coletivas, especialmente de grupos mais vulneráveis, bem como programas voltados à extensão universitária (PROEXT) e ao financiamento e intercâmbio de estudantes (FIES e PEC-G). (Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 19 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P.).

5.3.1. Ministério da Educação – Ações/Comissões

Avaliação das Condições de Ensino – Apontamentos Históricos: ação (Lei nº 9.131, 24 nov. 1995, Decreto nº 2.026, 10 out. 1996 e LDB 1996) que examina *in loco* o curso submetido ao Exame Nacional de Cursos (ENC) sob três pontos centrais: qualificação docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas. A partir de 1997 foram avaliados os cursos de Economia, Engenharia (Elétrica e Mecânica), Jornalismo, Letras, Matemática e Medicina. A metodologia é comum e são respeitadas especificidades. Os padrões são: CMB – Condições Muito Boas; CB – Boas; CR – Regulares; CI – Insuficientes. Antes como ação da SESu/MEC as visitas (dois dias) realizadas por professores (dois ou três) qualificados de universidades conceituadas eram orientadas pela respectiva Comissão de Especialista (CE), que avalizava as recomendações e as encaminhava para os cursos. Estas eram consideradas na renovação do reconhecimento de cursos e de recredenciamento das instituições. Tais atividades passaram a ser coordenadas pelo Inep/MEC como instrumento para reconhecer ou renovar o reconhecimento de cursos atendendo ao disposto na LDB de

1996 e ainda como exigência na emissão de diploma. (MOROSINI, M. C.).

Comissões de Especialistas (CEES): comissões representativas das diferentes áreas de conhecimento desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior, destinadas a assessorar e acompanhar o processo de implantação das normas legais sobre a Educação Superior do país em nível de graduação. Tais comissões, enquanto verificadoras *in loco* das condições para a autorização/reconhecimento de cursos superiores e/ou credenciamento de instituições e/ou para o estudo de questões de educação e ensino, já existiam na década de 1960 (Decreto-Lei nº 63.338 de 1º de outubro de 1968). O Ministério de Educação redimensionou ou constituiu a partir de 1997 (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997), dois tipos de comissões de especialistas, a saber: **Comissões de Especialistas de Ensino,** vinculadas à Secretaria de Educação Superior (3) e **Comissões de Avaliação de Cursos** (inicialmente denominadas de Especialistas de Ensino), vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Essas comissões foram e são constituídas por docentes de alto nível de formação acadêmica, com experiência profissional e reconhecida atuação no ensino de graduação, indicados por suas respectivas instituições de origem. A SESu/MEC, por meio da Portaria nº 2.297, de 8 de novembro de 1999, dispôs sobre a constituição das **Comissões de Especialistas de Ensino** e os procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores. A essas Comissões coube assessorar a SESu na análise dos processos de autorização de funcionamento de novos cursos propostos por instituições privadas e nos de reconhecimento de cursos e credenciamento daquelas instituições. Suas atribuições envolveram desde a determinação de critérios básicos para orientar a análise das diferentes situações e a indicação de outros profissionais da área para proceder à verificação *in loco* das condições de oferta dos cursos/instituições, até a elaboração de um relatório final a partir dos relatórios dos verificadores, posicionando-se favoravelmente ou não à concessão solicitada pelas instituições. As Comissões de Especialistas de Ensino foram extintas a partir de dezembro de 2001, em função do reordenamento das funções da SESu e do INEP, determinadas pelo MEC. As atribuições específicas das **Comissões de Avaliação de Cursos**, que assessoram o INEP, são definidas por meio de Portarias Ministeriais assinadas a cada ano civil e com vigência anual. Tais atribuições comuns, vinculadas à participação de cada curso no Exame Nacional de Cursos – Provão, são: 1) definir abrangência, objetivos, diretrizes e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados no Exame Nacional dos Cursos respectivos; 2) proceder a uma avaliação do Exame Nacional aplicado a esses Cursos no ano de

vigência; 3) estabelecer procedimentos e orientar o processo de avaliação *in loco* das Condições de Ensino dos mesmos Cursos. Os trabalhos de cada Comissão são coordenados pela Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. (Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu.pec.chtm. Acesso em 8 abr. 2003). (BORDÁS, M. C.).

Comissão Especial de Avaliação – MEC/ SESu: Estabelecida pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003, com a finalidade de "analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados". Instalada oficialmente pelo Ministro Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003, recebeu o prazo de 120 dias para realizar sua missão. A Comissão foi presidida pelo Dr. José Dias Sobrinho (UNICAMP) e composta por 18 membros (vinculados ao Conselho Nacional de Educação, dirigentes de órgãos do Ministério da Educação [SESu, SETEC, INEP e CAPES], especialistas em legislação, gestão e avaliação educacional e representantes dos estudantes universitários). Os estudos e produção da Comissão foram alimentados por um amplo processo de interlocução com a sociedade, incluindo audiências públicas, a contribuição de 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, especialmente as mais diretamente relacionadas com a Educação Superior, estudos e pareceres de especialistas, além de muitos artigos, matérias e debates nos meios de comunicação acadêmica e de comunicação social. Ao concluir o trabalho, em 27 de agosto de 2003, a Comissão apresentou ao Ministro da Educação o documento intitulado **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Submetido à apreciação pública e nova fase de debates e proposições, que contribuíram para a elaboração e aperfeiçoamento do anteprojeto de Lei, na gestão do Ministro Tarso Genro, este é encaminhado e subseqüentemente aprovado pelo Congresso Nacional, por virtual unanimidade no Senado e ampla maioria na Câmara de Deputados. Torna-se a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, promulgada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que institui o **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Seguem, para regulamentar a Lei do SINAES, a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, e atos posteriores. **Notas:** esta comissão antecede e tem missão e composição distintas da CONAES, (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), concebida pela Comissão Especial de Avaliação e criada pela Lei do SINAES. Referências principais: 1) Ministério da Educação; INEP. *Sistema nacional de avaliação da Educação Superior: bases para uma*

nova proposta de avaliação da Educação Superior. Brasília: Inep, agosto de 2003. 2) Ministério da Educação; INEP. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.* Brasília: INEP, setembro de 2004. 2ª. Edição ampliada 157 p. **Variante Denominativa:** Comissão do SINAES; Comissão de Avaliação da Educação Superior. **Termos Relacionados:** SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. (LUCE, M. B.).

Educação a Distância – Políticas e Programas MEC (EAD): o descompasso entre procura e oferta no Ensino Superior, bem como a necessidade de interiorização do ensino, abrem espaço para uma demanda alternativa à modalidade presencial. Inserida na lógica de mercado, o ***Ensino*** a Distância (EAD) comparece, num primeiro momento, dando corpo à demanda. Os educadores, no entanto, apropriam-se da oferta, emprestam-lhe metas e objetivos educativos, e começam a adaptar projetos pedagógicos às tecnologias disponíveis: a EAD gira sobre seu próprio eixo para se transformar em ***Educação*** a Distância. Nesta relação de oposição, *o* ***Ensino*** (a Distância) pode ser caracterizado principalmente pela *pouca ou até nenhuma interação* nas relações do par derivado professor-aluno, enquanto que a ***Educação*** (a Distância) pode referir preferencialmente às relações de *interação positiva* do par derivado professor-aluno (AXT, 2001). Na ênfase ao ***Ensino****,* encontram-se em especial as tecnologias de primeira e segunda gerações, respectivamente ensino por correspondência e mídias televisiva e radiofônica, no primeiro caso e, no segundo, as modalidades de teleconferência acoplando as possibilidades de digitalização à eletrônica (também podendo ser denominada de Virtualização da Universidade ou Universidade Virtual). Na ênfase à ***Educação***, a mídia digital, de terceira geração, tem privilegiado a telemática, acompanhada ou não da imagística, bem como as páginas pessoais, abrindo caminho para as comunidades virtuais de aprendizagem. (ou o "Estar Junto Virtual", como algumas propostas vêm acentuando). **Notas:** as bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11 fevereiro de 1998), Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28 de abril de 1998), e pela Portaria Ministerial nº 301 de 7 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09 de de 1998). Em 3 de abril de 2001. A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu* (AXT, M.). O Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (publicado no D.O.U. de 20 de dezembro de 2005), da Casa Civil da Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especificando as normas para a Educação a Distância. O decreto mantém a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios e atividades práticas de laboratório; universaliza a EAD a todos os níveis e segmentos de ensino (incluindo a pós-graduação), mas com exigência de credenciamento das instituições promotoras pelo MEC e/ou demais instâncias competentes; confere equivalência com os cursos presenciais, tanto no relativo a transferências, quanto na certificação. **Termos Relacionados:** ver categoria de Educação a Distância. (AXT, M.).

Programa Nacional de Informática na Educação do Ministério da Educação – Secretaria da Educação a Distância – MEC/SEED (PROINFO): é desenvolvido pela SEED/MEC, em parceria com os governos estaduais (e alguns municipais) desde 1997. Seu principal objetivo é a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Três documentos básicos orientam o Programa: *Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação*, estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, em julho de 1997; o *Plano Estadual de Informática na Educação*, que estabelece objetivos para a introdução das TIC na rede pública de ensino, subordinados ao planejamento pedagógico geral da educação na unidade federada, e, também, critérios para participação de escolas no programa, incluindo diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos de uso de TIC e o *Projeto Estadual de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos para o* Programa Nacional de Informática na Educação, que apresenta normas para seleção e capacitação de recursos humanos. Como parte importante da estratégia de consolidação do Programa, foi instalado o *Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional,* concebido para apoiar o processo de incorporação de tecnologia educacional pelas escolas e para ser um centro de difusão e discussão, em rede, de experiências e conhecimento sobre novas tecnologias aplicáveis à educação. O *Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional* é também o elemento de contato brasileiro com iniciativas internacionais vinculadas à tecnologia educacional e à educação a distância. (Disponível em http://www.mec.gov.br/seed. Acesso em 15 abr. 2003). (AXT, M.).

Universidade Aberta do Brasil – MEC/SEED (UAB): projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com vistas à articulação e integração experimental de um sistema nacional de Educação Superior, compreendendo formação inicial e continuada. É constituído por instituições públicas de Ensino Superior – em articulação com pólos municipais – as quais deverão levar Ensino

Superior público aos municípios que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender à população. A UAB não pretende ser uma nova instituição educacional, não terá uma sede ou um endereço e oferecerá cursos superiores na modalidade de educação a distância. As instituições públicas de Ensino Superior vão apresentar propostas de cursos a distância ao MEC, que serão avaliadas por uma comissão de especialistas que analisarão a viabilidade de funcionamento dos mesmos. O aluno da UAB deve ter concluído a educação básica, ter sido aprovado no processo seletivo e atender aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Notas:** Universidade Aberta é significada pelas possibilidades de acesso; pelo desenvolvimento dos cursos e conclusão dos estudos; pela re-integração dos idosos na troca de informações e experiências com os jovens; pela aprendizagem flexível, individualizada ou personalizada, pela estrutura organizacional própria, simples e ágil, pelo compromisso com a excelência e a eficiência. Baseia-se em Educação a Distância – EAD e Tecnologias de Informações e comunicações – TIC. **Var. Denominativas:** universidades de ensino a distância; aberta a terceira idade; aberta à maturidade, para todas as idades. **Termos Relacionados:** ensino a distância; terceira idade. (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em: 4 fev. 2006). (FELIX, G.; SILVA, M. G. M.).

Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior – MEC/ (PADES): inicialmente estabelecido pela CAPES, de amplitude nacional e de responsabilidade de cada instituição, que teve por objetivo o desenvolvimento institucional. **Notas:** em 1981 a orientação do PADES foi assumida pela SESu/MEC, direcionando-se para ações que visavam um projeto pedagógico assentado no repensar da própria instituição universitária quanto ao ensino de graduação. No Rio Grande do Sul, mais especificamente na UFRGS, o programa foi instalado no dia 19 de abril de 1978 pelo então Diretor da CAPES, Darcy Closs. Ligadas ao PADES existem publicações sobre ensino e sua melhoria, assessoria pedagógica, realização de cursos e seminários, bem como veiculação de informações. Por meio do Programa foram desenvolvidos Serviços de Assessoria Pedagógica junto aos docentes de universidades, cursos, seminários, encontros, além de apoiar técnica e financeiramente projetos que visavam à melhoria do ensino. (FRANCO, M. E. D. P.).

Unidades de Apoio Pedagógico MEC/PADES (UAPs): grupos destinados a propiciar condições de aperfeiçoamento didático-pedagógico e melhoria do ensino nas áreas Agronômica e Veterinária, na busca de uma formação mais adequada às necessidades do aluno e aos interesses nacionais, e integradas a projetos do PADES. Mais de vinte UAPs foram instaladas nas instituições de educação agrícola superior, inclusive, no RS: UFSM (1976),

UFPEL (1976) e UFRGS a partir de 1978. (KRAHE, E. D.).

Programas de Licenciaturas – MEC (PRÓ-LICENCIATURAS): lançado em 1994 pelo Departamento de Política do Ensino Superior do Ministério de Educação e Desporto do Brasil, subsidiava projetos em cursos de licenciaturas que apresentavam propostas inovadoras. O Prolicen reconhecia que a Universidade brasileira vivia uma crise de identidade e propunha que a mesma adquirisse um caráter mais articulado com a questão concreta posta pela dinâmica da sociedade e da cultura, adequando-a às exigências da época. Apontava problemas nas Licenciaturas, constatando que os "professores formados muitas vezes não correspondem ao padrão de uma educação de qualidade" (Brasil/SESu/Prolicen, 1994). O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio (Mec), lançado em 2005, objetivando impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). Em cada Unidade Federada em que vier a ser realizado o Programa, será composto um grupo coordenador constituído por representantes do órgão gestor de Educação da Unidade Federada ou do município, das IES responsáveis pela implementação naquela região e do MEC, conforme o modelo operacional do PROFORMAÇÃO. (Resolução/CB/FNDE/34, de 9 de agosto de 2005). (Disponível em http://www.mec.gov.br/seb. Acesso em 31 de jan. 2006). (KRAHE, E.D.).

5.3.2. Ministério da Educação – Órgãos Vinculados

Ministério da Educação – Agências e Institutos Vinculados: o MEC coordena uma série de agências e institutos vinculados, que constam como órgãos da administração direta e indireta do ministério, entre eles o INEP, e a CAPES e os seguintes: 1) *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),* é o Centro Nacional de Referência na Área da Surdez. Tem como missão a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito as suas diferenças. Oferece também, por meio

de Colégio de Aplicação, aulas de Ensino Fundamental e médio, além de cursos profissionalizantes e estágios; *Instituto Benjamin Constant*, criado pelo Imperador D.Pedro II em 1854 com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, é um centro de referência para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas; *3) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, autarquia do Ministério da Educação, tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros, 4) *Fundação Joaquim Nabuco*, tem por metas produzir, acumular e difundir conhecimentos, resgatar e preservar a memória e promover atividades científicas e culturais, visando à compreensão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, prioritariamente a do Norte e do Nordeste do país; *5) Colégio Pedro II*, fundado por Decreto Imperial em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, hoje conta com seis sedes, espalhadas entre as varias zonas da cidade, onde são desenvolvidas atividades de ensino infantil, fundamental e médio, *6) Hospital de Clínicas de Porto Alegre*: empresa pública de Direito Privado, é parte da rede de hospitais universitários do MEC, vinculado academicamente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O HCPA nasceu com a missão de oferecer serviços assistenciais à comunidade gaúcha, ser área de ensino para a UFRGS e promover a realização de pesquisas científicas e tecnológicas. (Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC (INEP): órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas para subsidiar as políticas educacionais. O INEP foi fundado em 1937 e desempenha, desde então, um papel relevante no desenvolvimento do sistema educacional do País. No decorrer da sua história, a instituição demonstrou capacidade de superar desafios em diversos contextos históricos e sociais, assumindo funções distintas em cada época. Originalmente, foi criado como órgão de pesquisa para assessorar o Ministério da Educação e Saúde, mas na prática logo se tornou um órgão executor da política educacional, perfil que alcançaria maior expressão durante o período em que foi presidido por Anísio Teixeira, de 1952 a 1964. No final da década de 1960 e principalmente nas de 1970 e 1980, o INEP adquiriu nova configuração e passou a atuar mais como uma agência de fomento à pesquisa especializada na área da educação. Tendo sido ameaçado de extinção no governo Collor, o INEP foi reorganizado em 1997, quando assumiu como missão a produção e disseminação de informações para subsidiar

as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo. Este novo perfil institucional visou responder a necessidades da educação brasileira, dando suporte aos esforços para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O espaço de atuação do novo INEP começou a ser delineado com as reformas conduzidas pelo Ministério da Educação a partir de 1995, fortemente orientadas pela descentralização das políticas de educação básica. Com a redefinição das competências e responsabilidades dos três níveis de governo, efetivada por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da nova LDB (Lei nº 9.423, de 20 de dezembro de 1996), emergiu com maior nitidez o novo papel a ser desempenhado pelo Inep como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas educacionais. Na estrutura organizacional as seguintes diretorias integram o INEP: Diretoria de Gestão e Planejamento; Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais; Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior; Diretoria de Avaliação da Educação Básica; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. (Disponível em http://inep.gov.br. Acesso em 4 abr. 2003). (FRANCO, M. E. D. P.).

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – MEC/INEP (CREPE): ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e ramificado em Centros Regionais, o organismo foi criado pelo Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955, contemplando biblioteca, serviço de documentação e informação pedagógica, museu pedagógico, serviços de pesquisa, cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério, serviços de educação audiovisual e elaboração e distribuição de livros didáticos. Considerado de importância estratégica, os efeitos inovadores do CREPE em parte decorreram de atividades inter-relacionadas, tais como: pesquisa, disseminação, por meio da documentação e da assistência técnica aos Estados; capacitação de professores; aplicação à capacitação de resultados das pesquisas educacionais e sociais realizadas pêlos Centros Regionais e demonstração das inovações em escolas específicas a eles ligadas. Na realização das pesquisas os educadores participavam da vivência dos valores reais em tais escolas. Esta rede articulava diferentes áreas de atuação e imprimiu sua marca na história da educação brasileira. No Rio Grande do Sul, na época, foi criado um Centro Regional, cujo prédio especialmente construído para tal finalidade abrigou por muitos anos o Colégio de Aplicação da UFRGS e, a partir da década de 1970 até os dias de hoje, a Faculdade de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade mencionada. (FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D.).

Comitê dos Produtores da Informação Educacional – MEC/INEP (Comped): foi criado em fevereiro de 1998 pelo INEP. Constitui uma instância colegiada formada por 15 instituições e tem por finalidade

desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais. Tem como princípio básico a autonomia e a independência das instituições participantes, no tocante às suas políticas de produção e disseminação. O Comitê utiliza os recursos de cada instituição para disseminar informações e realizar ações de representação em eventos, sejam estes das próprias instituições-membro ou de outras, externas ao Comped. (Disponível em http://www.mec.gov.br/. Acesso em 4 fev. 2006). (SILVA, M.G.M.).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC (CAPES) principal agência de fomento do Ensino Superior (pós-graduação), representa o esforço e a coordenação do poder público para a formação do professor de Ensino Superior (docência e pesquisa) e de recursos humanos qualificados. Subsidia o MEC na formulação de políticas de pós-graduação. É responsável pelo Plano Nacional de Pós-Graduação e pela coordenação e acompanhamento de sua execução. Foi criada em 1951 e em 1992 foi instituída como fundação. A CAPES distribui bolsas de mestrado e de doutorado diretamente às instituições que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela agência e com nota igual ou superior a três. Programas de bolsa no exterior complementam os esforços dos cursos de pós-graduação no Brasil, formando docentes e pesquisadores de alto nível para o meio acadêmico e a pesquisa no país. A CAPES é a agência brasileira com maior atuação na área e mantém mais de 1.400 bolsistas no exterior. Desenvolve diversos programas para o fomento da pós-graduação e para a distribuição de bolsas: 1) o Programa de Demanda Social (DS) promove a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, por meio da concessão de bolsas gerenciadas pelas instituições e cursos de pós-graduação responsáveis pela seleção, concessão e acompanhamento dos bolsistas. As instituições participantes da DS (públicas e de ensino gratuito) são atendidas também pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), que se destina ao financiamento das atividades dos cursos de pós-graduação; 2) o Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF) é experimental e possibilita a utilização flexível dos recursos financeiros, permitindo o atendimento mais adequado das necessidades das instituições públicas que oferecem programas de pós-graduação. Participam atualmente deste programa cursos da UFPA, UFMA, FUFPI, UFRPE, UFV, UFLA, UFMG, UFSC, UFPR, UFRGS e UnB. Os recursos do programa destinam-se ao pagamento de bolsas de mestrado e doutorado e ao custeio das atividades de formação da pós-graduação. O financiamento é estabelecido em negociação com a CAPES, com base no planejamento apresentado pela Instituição; 3) o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Privadas de Ensino Superior (PROSUP) tem por objetivo apoiar a pós-graduação *stricto sensu,* visando a manutenção

de padrões de excelência. É um programa experimental do qual participam instituições que possuam cursos de pós-graduação avaliados pela CAPES, com notas iguais ou superiores a 3; 4) o PROCAD é um programa de fomento a cooperação acadêmica; 5) o PQI (Programa de Qualificação institucional) apóia a formação de docentes das instituições públicas de Ensino Superior); 6) o PICDTec (Programa Institucional de Capacitação Docente do Ensino Tecnológico) apóia a formação de docentes das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológicas em nível de mestrado; 7) o PRODOC é um programa que se destina ao apoio de recém-doutores; 8) o PAEP constitui um programa de apoio a eventos de caráter cientifico, tecnológico e cultural no pais. Os programas especiais de bolsa e fomento em destaque são: Pró-Defesa; San Tiago Dantas; Biomicro; PAPED; Nanotecnologia; CEBRAP; CEPEMA/USP; Agronegócios. Por sua vez, os programas de cooperação internacional apoiados pela CAPES funcionam como instrumento de oxigenação da pesquisa com desdobramentos marcantes na Educação Superior. (Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em 10 mar. 2002; http://www.mec.gov.br. Acesso em 4 fev. de 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; SILVA, M. G. M.).

Docência Orientada em Ensino Superior – MEC (CAPES): atividade de ensino de graduação realizada por alunos regularmente matriculados em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, obrigatória para os bolsistas da CAPES (OC nº 28/99/PR/CAPES). Muitas universidades têm instituído o Estágio de Docência Orientada, em caráter opcional ou obrigatório em seus programas de pós-graduação *stricto sensu.* Esta política visa "incentivar experiências criativas e inovadoras que contribuam para o aprofundamento de temáticas em estudo, dentro da linha de pesquisa do pós-graduando, favorecendo a articulação do projeto de pesquisa com teoria e prática docente [...] tendo em vista envolver o pós-graduando no processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação, na globalidade da experiência" (CAPES, 1999). Para Franco et alii (2001), esta política instituiu uma nova prática de formação do professorado de Ensino Superior, na premissa de que o estágio do aluno, acompanhado pelo seu orientador, lhe dê subsídios para a atividade pedagógica. Seria um estímulo para o pós-graduando tornar-se professor universitário. (FRANCO, M. E. D. P.).

Programa de Qualificação Institucional – MEC/ CAPES (PQI): tem como objetivo promover o desenvolvimento das instituições públicas de Ensino Superior por meio da formação de docentes e excepcionalmente de técnicos, preferencialmente no nível de doutorado, no âmbito de projetos de pesquisa em cooperação com outras instituições do País. O programa foi criado em outubro de 2001 em substituição ao Programa Institucional de

Capacitação Docente e Técnica (PICDT), estando vinculado à Coordenação de Desenvolvimento Institucional (CDI) da CAPES. (Disponível em: http:// www.capes.gov.br. Acesso em 10 mar. 2003). (FRANCO, M. E. D. P.).

Portal de Acesso Livre – MEC (CAPES): sistema virtual de acesso para consulta a publicações cientificas brasileiras e internacionais de diferentes áreas de conhecimento, a resumos de bases referenciais e patentes, além de um banco de resumos de 175 mil teses e dissertações defendidas desde 1987 em instituições brasileiras ou por pesquisadores e estudantes brasileiros em universidades estrangeiras. Disponibiliza também o acesso a 17 sítios que oferecem periódicos de acesso gratuito e a bases de dados nas diversas áreas de conhecimento. (Disponível em http://www.capes.gov.br. Acesso em 5 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Sistema Qualis – MEC (CAPES): resulta do processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Pretende atender a necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos programas por meio de coleta de dados. O sistema encontra-se disponível no sítio da CAPES como importante fonte de informação para as diferentes áreas do conhecimento. A classificação no Sistema Qualis é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização. Os veículos de divulgação citados pelos programas de pós-graduação são enquadrados em categorias indicativas da qualidade – A, B ou C e do âmbito de circulação dos mesmos – local, nacional ou internacional. As combinações dessas categorias compõem nove alternativas indicativas da importância do veículo utilizado, e, por inferência, do próprio trabalho divulgado. **Notas:** A CAPES argumenta que a sistemática não tem a pretensão de classificar e definir a qualidade de periódicos de forma absoluta; ainda assim, a classificação gera debate no meio acadêmico, sob a alegação de que estabelece um padrão de qualidade que poderia implicar em exclusão. (Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em 5 fev. de 2006). (SILVA, M.G.M.).

5.3.3. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT)

Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT): criado em 1985, é órgão do poder público federal responsável pela coordenação e articulação dos organismos que promovem o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, bem como pela elaboração de políticas para o setor. (FRANCO, M. E. D. P.).

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – MCT (CNPq): fundação, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), para o apoio à pesquisa brasileira. Tem como missão o fomento do desenvolvimento científico e tecnológico do país, além de contribuir

na formulação das políticas nacionais de C&T. Está ligada à Educação Superior, pois contribui diretamente para formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em várias áreas de conhecimento) com sólido programa de bolsas. A idéia de criar uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no país surgiu bem antes da criação do CNPq. Desde os anos de 1920, integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) falavam no assunto como desdobramento da Primeira Guerra Mundial. Em 1931, a ABC sugeriu formalmente ao governo a criação de um Conselho de Pesquisas. Em maio de 1936 o então Presidente Getúlio Vargas enviou mensagem ao Congresso cogitando a criação de um conselho de pesquisas experimentais, mas a idéia não foi bem recebida pelos parlamentares. Desde sua criação em 1951, até hoje, o organismo é uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Desenvolve inúmeros programas, entre os quais se destacam o PADCT, criado em 1984, o PRONEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência, criado em 1996), o PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Cientifica), o Programa de Cooperação Internacional e o Programa de Apoio a Publicações Cientificas. Destaca-se, ainda, o financiamento por meio dos Fundos Setoriais, criados desde 1999 para garantir investimentos e tecnologia na pesquisa cientifica e tecnológica do Brasil, com recursos provenientes de empresas públicas e/ou privadas, sendo administrado por Comitês Gestores, sob a coordenação do MCT, com a participação de agências reguladoras, comunidade cientifica e setor privado. Um significativo número dos doutores brasileiros em atividade foi titulado com o apoio do CNPq. Esses investimentos contribuem para o aumento da produção de conhecimento e para a geração de novas oportunidades de crescimento para o país (Disponível em: http://mec.gov.br. Acesso em 2 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; SILVA, M. G. M.).

Sistema Lattes – Pesquisadores e Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – MCT/CNPq: a Plataforma Lattes é basilar na informatização da pós-graduação brasileira, seus quadros de pessoal e sua produção. Abriga um Banco de Currículos e de Grupos de Pesquisa. O Diretório de Grupos de Pesquisa junto com o Banco de Currículos faz parte do Brasil de uma base de dados desenvolvida no CNPq desde 1992 e que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país, tendo um caráter censitário. (Disponível em http://lattes.cnpq.br/diretorio. Acesso em 9 jan. 2005).**Termos Relacionados:** Núcleos de Pesquisa, Grupos de Pesquisa, Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. (FRANCO, M. E. D. P.).

MCT – CNPq – Bolsas de Produtividade Acadêmica: tem por objetivo fixar os pré-requisitos, documentos, benefícios e orientações necessários à solicitação, concessão e implementação da bolsa de Produtividade em

Pesquisa. É concedida individualmente, em função do mérito da proposta, a pesquisador que satisfaça os pré-requisitos estabelecidos pelo CNPq e os critérios de qualificação definidos pelos Comitês de Assessoramento de cada área ou pelo Conselho Deliberativo do CNPq no caso de Pesquisador Sênior. O pesquisador deverá possuir o título de doutor ou perfil científico equivalente e será classificado de acordo com sua qualificação, experiência, capacidade de formação de pesquisadores e produção científica em sua área de atuação. (Disponível em http://www.cnpq.br. Acesso em 4 fev. 2006). (SILVA, M.G.M.).

Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – MCT/CNPq (PRONEX): é um instrumento de estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento científico no País, por meio de apoio continuado e adicional aos instrumentos hoje disponíveis, a grupos de alta competência, que tenham liderança e papel nucleador no setor de sua atuação. **Notas:** o CNPq conceitua Núcleos de Excelência como grupos organizados de pesquisadores e técnicos de alto nível, em permanente interação, com reconhecida competência e tradição em suas áreas de atuação técnico-científica, capazes de funcionar como fonte geradora e transformadora de conhecimento científico-tecnológico para aplicação em programas e projetos de relevância ao desenvolvimento do país. Um Núcleo deve ser formado por uma instituição sede, à qual se vincula o coordenador do projeto, e por pelo menos duas instituições participantes, às quais se vinculam os demais pesquisadores da equipe principal. O coordenador do projeto deve ser bolsista de produtividade nível I do CNPq. Pesquisadores colaboradores, técnicos e estudantes podem integrar a equipe complementar do Núcleo. São objetivos do PRONEX: promover o esforço integrado de fomento à pesquisa do conjunto das agências federais, dos órgãos estaduais e municipais, articulando-se com o setor produtivo, quando couber, buscando desenvolver ações comuns e complementares; explorar as vantagens das novas formas e mecanismos de financiamento, entre as quais: o uso descentralizado e flexível das verbas; o incentivo à formação de recursos humanos de alta qualificação concentrada em projetos e direcionada conforme as deficiências do sistema e prioridades do desenvolvimento nacional; recuperação mais dinâmica de equipamentos e infra-estrutura instalada; distribuição dos recursos aos núcleos de excelência das várias regiões do País; criar e aplicar mecanismos adequados de avaliação e controle de desempenho; e catalisar e desenvolver núcleos emergentes. (Disponível em http://www.cnpq.br/areas/pronex/index.htm. Acesso em 12 fev. 2006). (MOROSINI, M. C.).

5.4. Cursos e Níveis da Educação Superior

Cursos e Níveis da Educação Superior: programas de escolarização em nível de Educação Superior que por atos normativos podem ser oferecidos

no Brasil e que exigem para ingresso a conclusão do nível de Educação Básica (Ensino Médio). Podem ser cursos de extensão, seqüenciais, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação. Apresentam-se em diferentes modalidades e perfis de oferecimento. Quanto às modalidades podem ser presenciais, semi-presenciais ou a distância. Na graduação, os cursos seqüenciais favorecem diferentes perfís formativos. Na pós-graduação a formação pode ser acadêmica ou profissional, isto é, também orientada para diferentes perfis formativos. Existem ainda os mestrados e doutorados interinstitucionais (MINTER e DINTER), oferecidos em parcerias de duas ou mais IES. Além de apresentar possibilidades permitidas no quadro de ofertas escolares de Educação Superior no País, nesta categoria são sinalizadas possibilidades e cursos indicados no projeto de reforma da Educação Superior em discussão a partir de 2004 e tramitando nos órgãos competentes em 2006. O projeto da referida reforma propõe que a Educação Superior abranja os seguintes cursos: graduação (bacharelado, licenciatura, cursos de educação tecnológica); ensino em programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); seqüenciais; pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização). Destaca, dentre outros aspectos, que: 1) as competências e conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e em cursos de formação continuada poderão ser considerados para a integralização de cursos superiores, de acordo com a legislação a que se aplica; 2) as IES poderão organizar cursos de graduação (exceto os de educação profissional tecnológica) incluindo um período de formação geral em qualquer campo do saber e com duração mínima de quatro semestres. (FRANCO, M. E. D. P; SILVA, M. G. M.).

Cursos e Níveis de Educação Superior – Caracterização: ofertas escolares de nível de Educação Superior que, na estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, sucedem ao nível de Educação Básica e que variam em finalidade, graus de abrangência ou especialização, abertos, em dependência do tipo de curso, a candidatos que concluíram o Ensino Médio e/ou curso de graduação. A atividade de ensino é a mais característica da Educação Superior e entre os tipos de cursos existem os de extensão, os seqüenciais, os tecnológicos, os de Graduação e os de pós-graduação. (MOROSINI, M. C.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – Cursos de Extensão: abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Conduzem a certificado. Podem ser oferecidos nos níveis de Iniciação, Atualização, Aperfeiçoamento, Qualificação e Requalificação Profissional ou outros. Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, os cursos de extensão consistem "num conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e

processo de avaliação formal. Incluem oficina, workshop, laboratório e treinamentos".(MOROSINI, M. C.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – **Cursos Seqüenciais:** organizados por campos de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Classificam-se em: 1) cursos seqüenciais de formação específica, com destinação coletiva, requerem autorização e reconhecimento por parte do MEC e conferem diploma; e 2) cursos seqüenciais de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conferem certificado (art. 44 da LDB 1996; Resolução nº 1 de 1999; Portaria 4.363 de 2004 – *Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da Educação Superior*). Notas: Possuem viés profissionalizante com uma duração mais curta (carga horária não inferior a 1.600 horas, integralizadas em prazo nunca inferior a 400 dias letivos). Devem estar vinculados a um ou mais cursos de graduação existentes nas IES e relacionado a um projeto pedagógico já avaliado, a um corpo docente e a uma infra-estrutura como bibliotecas e laboratórios. (NEVES, C. E. B; FACHINETTO, R.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – **Cursos Seqüenciais – Destinação:** organizados por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, estes cursos são abertos a candidatos portadores de diplomas de conclusão do nível médio, que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino (Resolução nº 1, de 27/1/1999, no CNE/CES e Portaria nº 612, de 12/4/1999 – *Dispõe sobre autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais de Ensino Superior*). Destinam-se à obtenção ou à atualização de qualificações técnicas, profissionais, acadêmicas ou de desenvolvimento intelectual, em campos das ciências, das humanidades e das artes. Classificam-se em: 1) Cursos Seqüenciais de Formação Específica: com destinação coletiva, requerem autorização e reconhecimento por parte do MEC e conferem diploma; e 2) Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos: com destinação coletiva ou individual, conduzem a certificado. (MOROSINI, M. C.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – Cursos Tecnológicos: são ofertas abertas a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente. Estruturados para atenderem aos diversos setores da economia, ministram formação profissionalizante, abrangendo áreas especializadas e conduzindo ao diploma de tecnólogo. (MOROSINI, M. C.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – Cursos de Graduação: ofertas de nível superior que conferem formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semi-presencial ou a distância. São abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Conferem a seus concluintes os seguintes diplomas: Bacharelado; Licenciatura (Plena;

Curta ou de 1º Grau) e Título profissional. (MOROSINI, M. C.).

Cursos de Graduação – Licenciatura em Pedagogia: curso de graduação destinado "à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". (Parecer CNE/CP nº. 5/2005, aprovado em 13/12/2005). **Notas:** o Parecer CNE/CP nº 5/2005 propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. De acordo com o parecer, as habilitações e variantes de cursos de Pedagogia existentes até 2005 entram em regime de extinção e todos os cursos superiores que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive o Curso Normal Superior, devem ser estruturados com base na proposta. A Licenciatura em Pedagogia terá carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 dedicadas às atividades formativas como aulas, seminários, estudos, visitas e práticas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades complementares como o Trabalho de Curso, monitorias, iniciação científica e extensão. A estrutura curricular, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, compreenderá um Núcleo de Estudos Básicos, outro de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e mais um de Estudos Integradores. **Var. Denominativas:** Curso de Pedagogia. **Termos Relacionados:** Formação de Professores; Licenciatura. (LUCE, M. B.).

Cursos e Turmas Fora da Sede: tipo de cursos e turmas de caráter temporário, desenvolvidos por instituições de Ensino Superior com vistas à expansão de matrículas na graduação, em especial na direção do interior, assumindo denominações diferenciadas de acordo com a instituição, mas guardando semelhanças na caracterização. Pretende a implantação de cursos/turmas de forma mais ágil. Custos como viagens, hospedagem, material didático e de consumo, em geral são financiados por órgãos públicos do município; a organização curricular, a disponibilização de professores e a responsabilidade didático-pedagógica são das instituições de Educação Superior. Pode realizar-se nas modalidades de "cursos parcelados" e/ou "turmas especiais". Na modalidade **"parcelada"** os cursos caracterizam-se por terem um currículo próprio, um projeto específico, desenvolverem-se em módulos "compactos" de disciplinas ministradas no período das férias escolares, em um município escolhido como pólo. Ainda que não sejam regulares (por seu caráter temporário), submetem-se à avaliação do MEC. Geralmente esses cursos resultam de contratos celebrados entre as Secretarias de Educação da localidade e destinam-se à formação de profissionais da educação já inseridos no

sistema público de ensino. As **"turmas especiais"** caracterizam-se por funcionar fora do campus central, em caráter temporário, em consonância com o mesmo currículo do curso que funciona na sede. É como se fosse uma "extensão" do curso da sede para o interior, ocorrendo, por vezes, transporte de equipamentos e material de laboratório para viabilizar situações de ensino semelhantes às do curso central. **Notas:** as turmas especiais, nas instituições públicas, costumam ter seu funcionamento aprovado pelo Conselho Universitário; no entanto, há um debate interno com posições divergentes quanto à situação legal para o seu funcionamento, considerando o Decreto nº 3.860 (julho/2001), que determina a autorização do CNE e do MEC o funcionamento de cursos fora da sede (artigo 33). Por sua vez, as universidades entendem que no exercício da autonomia universitária a instituição tem poderes para criar as turmas, inclusive por que não constituem cursos novos, e sim "prolongamento" dos existentes, já credenciados para funcionar na sede. Este entendimento também expressa a opção em atender a uma grande demanda proveniente do interior, indo ao encontro da reivindicação das Prefeituras e da população, que esperam a atuação das IES públicas fora da sede. **Var. Denominativa:** cursos e/ou turmas emergenciais. (SILVA, M.G.M.).

Cursos e Níveis da Educação Superior – Cursos e Programas de Pós-Graduação: abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino. Compreendem os cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*, que conferem certificado, e os programas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, que conferem diploma. A pós-graduação é fator significativo na diversificação da Educação Superior nas diferentes fases das políticas públicas brasileiras de Educação Superior: 1) a fase (década de 1970), da expansão das Instituições de Ensino Superior e criação de cursos de pós-graduação; 2) a fase (década de 1980 e meados da década de 1990), da expansão dos cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) no movimento de pressões por titulação e 3) a terceira fase de expansão do sistema de educação por meio da diversificação de cursos e programas. Elas expressam coexistência de lógicas na perspectiva da homogeneização e da autonomia (FRANCO e MOROSINI, M. C., 2001). Em 2000, o Brasil contava com 1.453 cursos de mestrado acadêmico, 37 cursos de mestrado profissional e 821 cursos de doutorado, totalizando 2.311 cursos. Em 2005, segundo o Perfil da Pós-Graduação disponível no site da CAPES 6/1/2006 (Disponível em http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Regiao/Regiao.asp. Acesso em 6 jan. 2006), o Brasil conta com 2.014 cursos de mestrado acadêmico, 155 cursos de mestrado profissional e 1.156 cursos

de doutorado, totalizando 3.325 cursos. (MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.).

Pós-Graduação no Brasil: cursos lato e *stricto sensu* abertos a candidatos portadores de diploma de curso de graduação plena, indispensável para a qualificação do Ensino Superior e para a formação dos quadros de pessoal. Estatísticas registram professores e alunos participando de cursos de pós-graduação desde 1959. A pós-graduação *stricto sensu*, fortalecedora do potencial técnico-científico do país, começou a ser implantada no Brasil a partir dos anos de 1960. Ela não se constituiu em objeto de "[...] uma política definida, formalizada e organicamente expressa, quer por parte do Estado quer por parte da universidade", até o movimento da Reforma Universitária de 1968, quando nasceu com o papel de exibir "o moderno mais moderno" (CURY, 1991:8). Os Pareceres nº 977/1965 e nº 77/1969 do Conselho Federal de Educação definem e regulamentam os cursos de pós-graduação, distinguindo entre *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). Os cursos *stricto sensu*, destinam-se à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores. Estes cursos são da competência das universidades. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado oferecer curso de pós-graduação, a iniciativa está sujeita à prévia autorização do referido Conselho. O modelo de pós-graduação criado no Brasil buscou inspiração no modelo norte-americano e visava na sua instauração: formar professorado competente para atender à expansão quantitativa do Ensino Superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação do nível de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e garantir o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto nível face às necessidades do desenvolvimento nacional. **Notas:** foi fundamental para o desenvolvimento da pós-graduação a implantação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (IPNPG-1975/77; IIPNPG-1982/85; IIIPNPG – 1986/89; IVPNPG – 1996), que desempenharam um papel significativo na sua institucionalização. Eles ordenaram o sistema de pós-graduação, marcando-o com a implantação do PICD (Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica) que, desde 1976 até o final do ano 2000, concedia bolsas de estudos para docentes universitários realizarem cursos de mestrado e/ou doutorado, em centros de pós-graduação de qualidade, no país (FRANCO, M. E. D. P. et alii, 2000). A finalidade de dar formação para o quadro docente do Ensino Superior se mantém ratificada no art. 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior será feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Parecer nº

977/65 do CFE; Resolução nº 5, de 10 de março de 1983, do CFE – DOU de 23/3/83, Seção I, p. 4.736; LDBEN – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001, do CNE/CES). Nas *questões e normas destacam-se* o Parecer CNE/CES nº 118, de 29 de janeiro de 1999, que retifica o Parecer nº 930 /1998 relativo ao reconhecimento dos cursos de pós-graduação; o Parecer nº 142, de 31 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação; o Estágio de Docência para Bolsistas com Portaria da CAPES (DOU de 28/4/2003); as normas e procedimentos para avaliação de cursos de mestrado e de doutorado; o reconhecimento de programas e autorização de convênios entre IES brasileiras e estrangeiras associadas no oferecimento de cursos (Resolução nº 2 de 3 de abril de 2001 dispõe sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais; Parecer CNE/CES nº 284, de 6 de novembro de 2003; a Resolução nº 2, de 9 de junho de 2005, que "Altera a Resolução CNE/CES nº 2, de 3 de abril de 2001, que dispõe sobre os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais" (Disponível em www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006). Nessas discussões está inserida a Portaria de 21 de maio de 2003, assinada pelos ministros da Educação e da Ciência e Tecnologia, que cria uma Comissão Interministerial para o desenvolvimento da pós-graduação e da ciência e tecnologia, coordenada pelos presidentes da CAPES e do CNPq. (DOU de 28/4/2002, Parecer nº 977/65 do CFE; Parecer nº 77/1969 do CFE e LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Neste contexto, destaca-se o Plano Nacional da Pós-Graduação 2005–2010, aprovado em dezembro de 2004 pelo Conselho Superior da CAPES, e em janeiro de 2005, pelo Ministro da Educação. Além de objetivar o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, visa subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Este plano busca uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de Ensino Superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. Fica clara a proposta de flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema, a formação de profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico. O plano assinala que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e

pesquisadores para empresas públicas e privadas. **Termos Relacionados:** Política de Pós-Graduação; Planos Nacionais de Pós-Graduação. (FRANCO, M.E.D.P.; RAMOS, M. G.).

Pós-Graduação *Lato Sensu:* curso de especialização e de aperfeiçoamento que têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade (Parecer nº 977/65 do CFE). A meta deste tipo de curso é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. Pode ser eventual, tem sentido prático-profissional e concede certificado. A regulamentação antes mencionada, assim como a Resolução nº 1/2001 do CNE em seu art. 9º, determina que o corpo docente desta modalidade de pós-graduação deverá ser constituído, necessariamente, por pelo menos, 50% (cinqüenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados nas instituições de Ensino Superior ou instituições credenciadas para desenvolverem esse nível de ensino, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Os cursos de especialização presenciais emitem certificados cuja emissão rege-se pela Resolução nº 3, de 5 de outubro de 1999, do CNE. Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* – nível Especialização – MBA, têm sido regulamentados pelo Parecer CNE/CES nº 242, de 5 de novembro de 2003. "Autorização para ministrar curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, nível Especialização – MBA, com proporção de titulação do corpo docente inferior ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação".O Parecer do CNE/CES nº 213, de 8 de julho de 2004, refere-se aos parâmetros que distinguem as modalidades de pós-graduação *lato sensu*, denominadas "Especialização" e "Aperfeiçoamento". (Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em 5 jan. 2006). (RAMOS, M. G. G.).

Pós-Graduação *Stricto Sensu*: curso regular que se superpõe à graduação, sistematicamente organizado, com o objetivo de desenvolver e aprofundar a formação científica ou cultural adquirida no âmbito da graduação (Parecer nº 977/1965 e Parecer nº 77/1969 do CFE). Estes cursos são de natureza acadêmica e de pesquisa e conduzem à obtenção de grau acadêmico. Compreendem dois níveis independentes e terminais de formação que concedem diploma: Mestrado e Doutorado. O mestrado pode constituir etapa inicial para o doutoramento, a critério da instituição, conforme a Resolução nº 5 de 10 de março de 1983 do CFE. A duração da pós-graduação *stricto sensu*, com base na experiência estrangeira, foi determinada a partir do mínimo de um ano para o curso de mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudo comporta

normalmente duas fases. A primeira fase compreendendo principalmente o estudo de matérias específicas, o atendimento de exigências e provas de línguas estrangeiras, pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado. No segundo período, o aluno se dedica mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que deverá expressar o resultado de suas pesquisas. É exigência do sistema brasileiro, para a emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* que a apresentação/defesa da dissertação de Mestrado ou da tese de Doutorado seja realizada na instituição que concede o título. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu,* compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, que são concedidas por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela CAPES e homologado pelo Ministro da Educação. A Resolução nº 1/2001 do CNE em seu Art 1º§ 5º explicita que é condição indispensável para a autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu,* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na área de conhecimento do curso. Nas normas para a pós-graduação destacam-se o Parecer n. 235 de de 5 de agosto de 2004 que "Aprecia a Indicação CNE/CES 2/2004, referente à alteração do art.10 da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação", o Parecer CNE/CES nº 45, de 23 de fevereiro de 2005, que "Solicita homologação das alterações de denominação em Programas Pós-Graduação *Stricto Sensu*", o Parecer CNE/CES nº 66, de 24 de fevereiro de 2005, que aprecia a Indicação CNE/CES nº 5/2004, que propõe a alteração do caput art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.(Disponível em http://portal.mec.gov.br/ cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.). (RAMOS, M. G.; FRANCO, M.E.D.P.).

5.4.1. Pós-Graduação Stricto Sensu – *Modalidade de Oferecimento e Perfil*

Mestrado Interinstitucional (Minter): modalidade especial de curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, destinado, principalmente, à capacitação de docentes do Ensino Superior, oferecido em caráter temporário (geralmente, uma turma) por programa consolidado de uma Instituição (denominada de *Promotora*), no campus de outra IES (denominada *Receptora*) com dificuldades na capacitação de seus docentes em nível de mestrado. **Notas:** as dificuldades referem-se, principalmente, à impossibilidade de afastamento simultâneo, da

instituição de origem, de grupos de docentes, por período prolongado, acarretando elevados custos institucionais. O aluno alvo é bem definido: preferencialmente docentes (podendo também ser aluno pessoal técnico de nível superior) sem titulação, da IES receptora ou de outra(s) com necessidades idênticas, denominada(s) de Associada (s), aceitando-se um pequeno percentual de recém-graduados (até 30% do total das vagas definidas para a turma). Essa modalidade de mestrado, nos contornos das políticas públicas de formação pós-graduada no Brasil, lideradas pela Capes, repousa numa perspectiva de *flexibilização* e de *cooperação interinstitucional* estimulada pelos órgãos competentes, bastante incentivada e utilizada pelas próprias instituições desde a segunda metade da década de 1990. A idéia dos *Minters*, embora concretizada mesmo antes da nova LDB ser aprovada, nela encontra respaldo mais efetivo pela perspectiva de flexibilização que contém, estimulando a concretização de propostas de maior descentralização, a coexistência de diferentes modelos de ensino e de instituições, com o intuito do atendimento aos novos patamares de exigência de titulação para docentes de IES. A Capes, por meio de sua Diretoria de Programas, após inúmeros estudos lançou em 1996 o Subprograma Mestrado Interinstitucional, incrementando assim o apoio financeiro na área. É importante destacar que essa modalidade emergencial e ressignificada de curso *stricto sensu*, no fundo, decorre da pressão de instituições que não se enquadravam nos novos padrões legais de titulação. Ela também denuncia a situação de desigualdade e de diferenças regionais no Brasil, nesse nível de ensino. Porém, sem dúvida, essa estratégia de capacitação docente, mesmo correndo diversos riscos, como o de mercantilização e de descompromisso com a qualidade acadêmica dos cursos, vem criando um *desenho* diferente nas IES. Pode-se afirmar que os *Minters,* quando bem conduzidos, permitem ganhos tanto à instituição promotora, quanto à receptora – qualificando a atuação de docente e técnicos na busca de um melhor desempenho junto ao aluno universitário – permitindo uma maior integração nacional – provocando mudanças nas relações interinstitucionais, criando novas formas de cooperação e solidariedade. **Var. Denominativas:** Minter, Capacitação Docente Interinstitucional, Mestrado Cooperado para Capacitação Docente, Titulação de Docentes em Serviço. **Termos Relacionados:** Capes, Flexibilização, Cooperação Interinstitucional, Mercantilização da Formação Docente, Titulação de Docentes, Desigualdades Regionais, Instituição Promotora, Instituição Receptora, Instituição Associada. (LONGHI, S. M.).

Doutorado Interinstitucional (Dinter): regulamentado pela Portaria 67, de 14 de setembro de 2005, visa à formação de um grupo ou turma especial de alunos de doutorado por meio de curso de pós-graduação

reconhecido pelo MEC e já consolidado. Parte das atividades de ensino e de pesquisa do curso será desenvolvida no campus da instituição que não a do curso a que se vincula, permitindo a utilização da competência de programas de pós-graduação já consolidados e promovendo cooperação institucional para viabilizar a formação de doutores fora dos grandes centros educacionais. Tais condições diferenciadas exigem a aprovação previa da CAPES da proposta para implantação do curso. **Notas:** a autorização para esta modalidade de pós-graduação *stricto sensu* apresentou inicialmente restrição por parte da CAPES. Em razão das diferenças regionais e suas implicações, houve pressão dos interessados para que a agência flexibilizasse as regras desta modalidade excepcional de curso também para o nível de doutorado. (SILVA, M.G.M.).

Mestrado Profissional: tipo de curso de mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltados ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. O perfil profissional é o que diferencia este mestrado em relação ao acadêmico.Confere, pois, idênticos graus e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. Na perspectiva da CAPES, esta modalidade responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. A Portaria CAPES nº 080, de 16 de dezembro de 1998, dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e destaca a importância da qualidade e da avaliação. Os critérios para criação do mestrado profissional exigem que a maior parte dos docentes tenham doutorado e mantenham produção científica constante, devidamente avalizada pelos parâmetros de sua área. Na avaliação das propostas serão considerados, entre outros pontos, os trabalhos de conclusão de curso, que preferencialmente devem constituir casos de aplicação de conhecimento científico ao ambiente profissional para o qual se volta o curso, e que parte pelo menos do corpo docente demonstre produção em campos aplicados no referido ambiente profissional. (Disponível em http://www.capes.gov.br. Acesso em 7 abr. 2003). (FRANCO, M.E.D.P.).

Pós-Graduação a Distância: curso de pós-graduação oferecidos na modalidade semi-a-distância, com atividades presenciais e provas. Os cursos podem ser *stricto* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) e incluem, num caso, exames de qualificação e defesas de dissertação ou tese, e noutro, defesa presencial de monografia ou

trabalho de conclusão de curso, nos termos do disposto nos artigos (§ 1º e 2º) e 11, da Resolução nº 1, da Câmara de Ensino Superior – CES, do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 3 de abril de 2001. Esta estabelece normas para o funcionamento dos cursos, com base no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96), determinando que os mesmos serão oferecidos apenas por instituições credenciadas para tal fim pela União, obedecendo a exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento definidas na dita Resolução. (Disponível em http://mec.gov.br/seed. Acesso em 7 abr. 2003). (AXT, M.).

5.5. Instituições de Educação Superior/Natureza Jurídica e Organização Acadêmica

5.5.1. Instituições de Educação Superior (IES) – Natureza Jurídica

Instituições de Educação Superior (IES) – Natureza Jurídica: modalidade de manutenção e administração das instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, que nos termos do art. 19 da Lei nº 9.394, de 1996, podem ser: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As públicas podem ser: Federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal, Estaduais – mantidas e administradas pelos governos dos Estados, Municipais – mantidas e administradas pelo poder público municipal. As instituições privadas de Ensino Superior, de acordo com art. 20 da LDB 1996, podem se organizar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido stricto – são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As Instituições privadas sem fins lucrativos podem ser: comunitárias – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; confessionais – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; filantrópicas – são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. (MOROSINI, M. C.).

Universidades Privadas sem Fins Lucrativos – Comunitárias: tipo de instituição que, segundo as estatísticas oficiais situam-se no grupo das IES privadas. Entretanto, a LDB – 1996, que as distingue nesse grupo, permite

que permaneça certa ambigüidade ao estabelecer que a categoria das confessionais além da orientação confessional e ideologia específicas, atende ao disposto para a categoria das comunitárias. De fato, as universidades comunitárias propriamente ditas são IES localizadas em sua grande maioria no Estado do Rio Grande do Sul, surgidas de iniciativas essencialmente comunitárias e definidas como não confessionais, não empresariais, sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza. Sob o ponto de vista patrimonial, as universidades comunitárias não pertencem a um dono ou grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função. A forma de gestão caracteriza-se pela eleição de seus dirigentes, com participação de toda comunidade acadêmica. Em seus conselhos superiores participam representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e, em algumas delas, do poder público estadual. Seus balanços, de domínio público, após análise e aprovação interna, são submetidos a auditores independentes, a um conselho fiscal e à aprovação do Ministério Público. As universidades comunitárias propriamente ditas foram e continuam sendo uma reconhecida possibilidade de democratização do Ensino Superior em sua região de abrangência, articulando necessidades e interesses comunitários organizados da sociedade regional. Daí a razão de elas se entenderem como públicas não-estatais, pois há uma diferença profunda entre "preencher os vazios do Estado" e, simplesmente, "permitir a liberdade de iniciativa". (LONGHI, S. M.).

Instituições de Educação Superior Fundacionais: "pessoas jurídicas instituídas por liberdade privada, ou pelo Estado, para um fim de utilidade pública ou beneficência" (VAMPRÉ APUD MORATO e BITTAR, 2003 p. 145). A Lei Federal nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, que definiu o Código Civil, no parágrafo único do artigo 62, estabelece que "a fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência". As fundações educacionais estão sob a fiscalização do Ministério Público e não distribuem lucros, devendo todo o recurso ser reinvestido na sua própria manutenção. Seus dirigentes não são remunerados. Fundações Educacionais são pessoas jurídicas de direito público ou privado. O objetivo principal das fundações educacionais está na produção e difusão do conhecimento, dependendo da condição da sua mantenedora, organizando-se em faculdades, centros de ensino ou universidades. Independentemente da ação dos governos federal ou estadual, fundações educacionais foram criadas com estrutura

administrativa e financeira própria – em todos os casos com o aval dos municípios – públicas, portanto – com forte apoio financeiro, mas não prescindem de cobrança de mensalidades. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso IV, define que o ensino será ministrado garantindo-se a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Este pressuposto aplicado às Fundações Educacionais Municipais tornaria o ensino gratuito, inviabilizando a manutenção pelo poder público municipal. A questão foi resolvida com a inclusão do artigo 242 que estabelece: "O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos". A Lei Federal n° 4.024/61, em seu artigo 107, concedia estímulo às fundações educacionais ao mencionar que "O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a redução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades". A Lei Federal n° 5.540/68, no seu artigo 2°, dispõe que "O Ensino Superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado". Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional – Lei Federal nº 4.024/61 e da Lei Federal nº 5.540/68, que estabeleceu a reforma universitária, determinarem que o Ensino Superior fosse ministrado em universidades, o que prevaleceu foi a exceção, ou seja, a proliferação de instituições isoladas de Ensino Superior. (GUMBOWSKY, A .).

Instituições de Educação Superior de Terceiro Setor: organizações de caráter privado com autonomia administrativa, sem fins lucrativos, criadas pela sociedade civil com o objetivo específico de desenvolver o Ensino Superior. **Notas:** estas instituições são criadas por iniciativas de indivíduos ou empresas, tendo por denominador comum o oferecimento de Ensino Superior; trabalham com um bem que é público, o conhecimento, por isso recebem isenções do Estado; são filantrópicas e os dirigentes de suas mantenedoras não podem receber salários. Quando houver lucros resultantes de suas atividades, não podem ser distribuídos entre seus sócios ou fundadores; necessariamente devem ser reinvestidos na mesma atividade. O Promotor de Justiça é o primeiro curador dessas instituições. **Termos Relacionados:** Centro de Ensino Superior, Centro Regional de Ensino Superior, Centro Universitário, Conservatório, Escola Superior, Faculdade, Fundação Educacional, Instituto de Educação Superior, Instituto de Ensino Superior, Instituto Superior, Universidade. (PEGORARO, L.).

5.5.2.Instituições de Educação Superior – Organização Acadêmica

Instituições de Educação Superior – Organização Acadêmica: formas institucionais diversificadas que abrigam o oferecimento de Educação Superior. A LDB 1996 (Capítulo IV sobre Educação Superior) refere-se à existência de universidade, inclusive especializadas por campo de saber, e às instituições não universitárias, mas não define os modelos ou formas institucionais de oferecimento de Educação Superior abarcadas nesta categoria. Os Institutos Superiores de Educação são definidos no art. 63 do Título VI – Dos Profissionais da Educação. O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, em seu art. 7º trata da organização acadêmica, e instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, classificando-as em: universidades; centros universitários, e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. No decreto são apresentados qualificativos de Centros Universitários, mas não das demais formas institucionais de organização acadêmica. (MOROSINI, M. C.).

Universidades: instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (LDB 1996, art. 52). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 20 em seu art. 9º e para os fins do inciso III do art. 52, da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. (MOROSINI, M. C.).

Centros Universitários: "Os centros universitários são instituições de Ensino Superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar". (art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências). No artigo referido, foi conferida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de

Educação Superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes (§1º). Eles poderão usufruir outras atribuições da autonomia universitária, (§2º) desde que observados os limites definidos no Plano de Desenvolvimento da Instituição, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento (§3º). É vedada, no entanto, a criação de cursos fora de sua sede (§4º) e os próprios Centros Universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de Ensino Superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (§5º). (Disponível em http:// www.mec.gov.br. Acesso em 7 abr. 2003). (FRANCO, M.E.D.P.).

Faculdades Integradas: formas institucionais de oferecimento de Educação Superior que não atendem aos quesitos de universidades, centros universitários e demais modelos de instituições. As faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, art. 12). A criação de cursos superiores em instituições credenciadas como faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores depende de prévia autorização do Poder Executivo (art. 13). Faculdade, em outra acepção é entendida como uma unidade de uma instituição universitária que oferece curso(s) e desenvolve atividades próprias da Educação Superior, congregando departamento(s). No Brasil a prática tem mostrado que as Faculdades (Educação, Administração etc.) assim entendidas, e em caráter aproximativo, tendem a congregar campos disciplinares aplicados, ao passo que Institutos e Escolas, outros tipos de unidades no mesmo nível da estrutura institucional, tendem a congregar campos disciplinares respectivamente básicos (tradicionalmente precursores da pesquisa e que concedem diplomas de bacharéis, como Química, Física, Psicologia) e concessivos de diplomas com títulos profissionais (Engenharias). (FRANCO, M.E.D.P.).

Institutos Superiores de Educação: alternativa institucional para a formação de professores para a Educação Básica. A LDB vigente desde dezembro de 1996 (Lei n° 9.394/96), no capítulo específico dedicado ao Ensino Superior (art. 43 a 57) ao definir as instituições de nível superior para o país cria a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISE), o que é reforçado pelo estatuído no artigo 63 do Capítulo VI, dedicado à formação dos profissionais da educação que estabelece: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Norma l". As

atribuições dos ISE são definidas no art. 63 que manterão: "I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". A regulamentação dos ISE deu-se por meio da Resolução CNE-CP n° 1/1999 que acrescenta às atribuições já definidas na LDB 1996, a de ocupar-se da formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. Os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados: 1) como instituto superior propriamente dito ou no interior de faculdade, faculdades integradas ou, ainda em escola superior, contando com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; 2) como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas ou com coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. A inclusão legal desse novo espaço de formação profissional e sua imposição, a partir de 2001, às instituições formadoras de caráter privado, foi objeto de inúmeras contestações no meio acadêmico e nas manifestações das entidades nacionais que congregam os profissionais formadores, mais especialmente em função das atribuições específicas dadas ao Curso Normal Superior no que tange à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. As críticas mais pertinentes à existência dos ISE levam em conta por um lado, sua inclusão extemporânea no cenário educacional, sem considerar experiências já contestadas em alguns países que adotam a formação de professores fora das Universidades; por outro, o desenho reducionista da instituição, em termos da constituição e do regime de trabalho de seu quadro de professores, tal como estabelecido na Resolução n° 1/99. Este desenho, que privilegia a dimensão prática da formação profissional, inviabiliza o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de extensão, fundamentais na visão contemporânea de formação em nível superior. CNE. Resolução n° 1/1999, publicada no D.O.U., Brasília,1999. Seção 1, p. 50. (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 2 abr. 2003). (BORDÁS, M.C.).

Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET): são autarquias federais destinadas a oferecer cursos de nível básico, técnico e tecnológico de Ensino Médio visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica em nível superior para professores e especialistas. Existem no Brasil aproximadamente 34 CEFET. Os CEFET estão autorizados a oferecer em nível superior – cursos

de licenciatura, de professores para a Educação Básica a partir do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro, de 1997 e do Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. São oferecidos cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia e Informática. Para graduação, a carga horária dos cursos de licenciatura plena, segundo a Resolução n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, do CNE/PC, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas (duas mil e oitocentas) obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB e a integralização no mínimo em 3 (três) anos letivos. Para cursar uma licenciatura no CEFET é necessária a conclusão do Ensino Médio ou equivalente e a aprovação no processo de seleção realizado em cada instituição. No Rio Grande do Sul existem três centros federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 5 abr. 2003). (FRANCO, M. E. D. P.).

5.6 Gestão da Educação Superior e Movimentos da Sociedade Civil

Gestão da Educação Superior e Movimentos: mapeamento dos movimentos sociais e movimentos da sociedade civil que ocorrem no âmbito da Educação Superior. Foram construídas subcategorias que elencam movimentos acadêmicos nacionais e alguns internacionais, movimentos de dirigentes, movimentos estudantis e movimentos sindicais. Dentro destas categorias são apresentadas informações sobre associações, fóruns, federações, confederações, sindicatos, consórcios e conselhos, dos quais participam atores que atuam na área da Educação Superior e/ou investigam os diversos aspectos relacionados à Educação Superior e a pedagogia universitária. **Termos Relacionados:** Movimentos Sociais; Movimentos da Sociedade Civil. (FRANCO, M. E. D. P; MOCELIN, D. G.).

Movimentos Sociais: constitui-se de ações sócio-políticas que são construídas por atores sociais, coletivos, pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, numa conjuntura determinada, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de temáticas e problemas em conflito, desenvolvendo um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. São agentes coletivos, atuando no espaço público (associações/sindicatos), construtores de uma cidadania efetiva, democrática, que se opõe aos fascismos públicos e privados, propondo políticas públicas geradoras de melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo (GOHN, 1997; SANTOS, 1994; MELUCCI, 1996). O movimento social é um movimento concreto, inserindo-se

também, no espaço da universidade, podendo realizar o trânsito do particular para o geral ou universal, ou seja, do sujeito individual para o sujeito coletivo. Isto pode se efetivar, também, na discussão que diz respeito ao cotidiano da universidade, seu papel social, sua função pública. **Notas:** os chamados novos movimentos sociais são constituídos por ações coletivas de confronto com o sistema político estatal, afetando a cultura do cotidiano, na busca de solidariedade, identidade e auto-realização. Estes movimentos contestam a lógica do sistema no campo cultural, no espaço do cotidiano, enquanto sistema de ações, baseados em conflitos, em que os sujeitos desenvolvem uma multiplicidade de significados e orientações. Como forma de ação coletiva, baseada na solidariedade, objetiva romper os limites do sistema em que ocorre a ação. Os Novos Movimentos Sociais (NMS) na América Latina, segundo GOHN (1997), buscam novas formas do fazer político, oposto à prática paternalista e clientelista presente na cultura. (GOHN, 1997; MELUCCI, 1994; SANTOS, 1994) **Termos Relacionados:** Movimentos Sindicais, Movimentos Estudantis, Movimentos Acadêmicos e Movimentos da Sociedade Civil. (GENRO, M.E.H.).

Movimentos da Sociedade Civil: compreende o marco da sociedade civil constituída por diversos atores sociais e instituições. Ramos Filho (1996) descreve três ordens de *"instituições"*: por um lado, os organismos empresariais, blocos econômicos e grandes conglomerados econômicos; por outro lado, os movimentos sociais tradicionais (sindicatos), centrais sindicais e os partidos de massa, e, por fim os Novos Movimentos Sociais (NMS). (GENRO, M.E.H.).

5.6.1.Gestão e Movimentos Acadêmicos

Movimentos Acadêmicos: mapeia movimentos acadêmicos nacionais e internacionais, representados por meio de associações, fóruns e sociedades, os quais reúnem atores que atuam na área da Educação Superior e/ou investigam os diversos aspectos relacionados à Educação Superior e a pedagogia universitária. (MOCELIN, D. G. FRANCO, M. E. D. P).

5.6.2.Gestão e Movimentos Acadêmicos Nacionais

Associações Nacionais de Pós-Graduação: associações nacionais que congregam professores, alunos e egressos de cursos de pós-graduação de uma mesma área de conhecimento, em geral abrangendo seus diferentes campos disciplinares, e que têm como objetivo principal promover o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da produção de conhecimento em uma dada área em nível de pós-graduação. Tendência de associação que se manifesta na pós-graduação brasileira por meio da formação, sobretudo a partir dos anos de 1970, das associações nacionais de

pós-graduação e pesquisa, estimuladas, na época, pela CAPES. **Notas:** No estabelecimento das associações, nota-se a iniciativa de alguns programas de pós-graduação da mesma área de conhecimento se reunirem em eventos a fim de discutir questões relativas a suas áreas de atuação. Os interesses comuns foram mote da institucionalização das associações e permitiu a formalização e regularização de eventos subseqüentes, agregando, a partir de então, outros programas de pós-graduação da mesma área, como também pesquisadores isolados. É característica das associações a realização de encontros regulares para fóruns de discussões e apresentações de trabalhos. Nestas associações, a criação de grupos de trabalho (GT), onde se aglutinam eixos temáticos e se articulam projetos integrados de pesquisa, adquire significado especial não só para a socialização do conhecimento (eventos, congressos, reuniões anuais) mas para a construção de novos espaços de produção de conhecimento. Destacam-se algumas associações: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (criada em 1976); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (criada em 1976); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (criada em 1983); Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (criada em 1973); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (criada em 1977); Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação (criada em 1991); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (criada em 1983); Associação Nacional de História (criada em 1961); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (criada em 2000); Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (criada em 1998); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Visuais; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música; Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (criada em 1984); Associação Nacional de Pesquisa e PG em Ciência da Informação (criada em 1989); Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (criada em 1979); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia; Associação Nacional de Pós-Graduandos. (Disponível em http://www.anpad.org.br – http://www.anpocs.org.br – http://www.abant.org.br – http://www.anped.org.br – http://www.ancib.org.br–http:// – www.anpoll.ufal.br –http://www.anppas.org.br – http://www.anpuh.uepg.br – http://www.anpof.org.br – http://www.compos.org.br – http://www.anped.org.br – http://www.anppom.iar.unicamp.br. Acesso em 6 de fev. 2006) (FRANCO, M. E. D. P; MOCELIN, D. G.).

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

– **ANPAE:** associação civil, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico, fundada em 1961 como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, por professores da Universidade de São Paulo. Foi transformada em Associação Nacional de Professores de Administração Escolar em 1971. Em 1980, seu nome foi alterado para Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, e finalmente, em Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em 1996. Suas ações estão voltadas para compromissos com a promoção e defesa dos ideais e valores da democracia, pluralismo, equidade, justiça, solidariedade e universalização do direito à educação. Nesse sentido, a ANPAE tem expressiva participação na construção do pensamento pedagógico brasileiro, na elaboração e execução de políticas públicas e nos movimentos e lutas pela construção de uma educação democrática e qualitativa. As áreas de atuação são: políticas públicas e institucionais da educação; planejamento da educação em todos os níveis; gestão de sistemas, instituições e processos gerais da educação; avaliação de políticas públicas e de políticas institucionais da educação, bem como de instituições educativas em geral. Entre suas funções, destacam-se: pesquisa; formação e desenvolvimento profissional; a extensão enquanto transferência de aplicação do conhecimento e de tecnologia; relacionamento institucional; informação, divulgação, comunicação e publicação (Disponível em http://www.anpae.org.br. Acesso em 6 fev. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd: sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Ao longo dos anos tem se projetado no País e fora dele como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores e os Grupos de Trabalho – GT que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GT precisam ter funcionado durante dois anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral. No início de 2005 a ANPEd tinha em sua composição

22 Grupos de Trabalho (GT) e um Grupo de Estudo (GE), que congregam pesquisadores de todo o Brasil, a maioria deles vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Uma das atividades mais importantes da ANPEd consiste na organização das reuniões anuais envolvendo a participação de aproximadamente 5.000 pesquisadores. Essas reuniões tornaram-se referência na área de educação no Brasil e na América Latina, por proporcionarem o espaço acadêmico para a apresentação da produção do conhecimento na área e possibilitar a reflexão sobre os rumos das políticas públicas educacionais. Em função do amadurecimento acadêmico e a consolidação das reuniões anuais, a Comissão de Avaliação de Periódicos e eventos da área de educação da CAPES classificou-as como evento "Internacional", fato que revela a importância ímpar dessa associação para a área da educação no Brasil. (Disponível em http://www.anped.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; BITTAR, M.).

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE: "Configura-se como uma associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação". (ANFOPE, 2002). Essa entidade tem tido um papel importante no debate e análise das políticas públicas com ênfase na formação e valorização dos profissionais da educação. **Notas:** a ANFOPE surgiu em 1990 como desdobramento de uma luta iniciada de 1978 pela formação do educador e em defesa da educação pública. Em 1980 foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador que se transformou em 1983 em Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE). Essa comissão originou a ANFOPE que definiu desde os seus primórdios os princípios que norteiam suas ações. Dentre eles destacam-se: a formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada, inserida nas questões mais amplas que perpassam à sociedade; a gestão democrática da escola e da educação é fundamental para a democratização da sociedade; a autonomia universitária supõe a liberdade acadêmica e científica, além da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros; o financiamento da educação é responsabilidade da União, dos Estados e municípios; o Plano de Carreira é fundamental para a profissionalização do magistério; os órgãos oficiais devem valorizar os cursos de formação dos profissionais da educação desenvolvidos nas universidades, faculdades e centros de educação; a formação do profissional da educação deverá ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico; a organização curricular dos cursos deverá ter a docência como base da formação profissional e o trabalho pedagógico como foco formativo, a ênfase em uma sólida formação teórica, a prática

de ensino que perpasse toda a formação e a incorporação da pesquisa como princípio da formação. A ANFOPE tem se caracterizado pela luta "em defesa de uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade referenciada pelo social" tem procurado "ao longo de sua história [...] promover e intensificar o debate sobre as experiências relacionadas à formação dos profissionais da educação" (ANFOPE, 2004). As teses da ANFOPE para a formação e valorização dos profissionais da educação são: 1. a política global de formação dos profissionais da educação, que inclui a formação inicial e continuada, o plano de cargo e salários e a valorização do magistério; 2. aconfiguração das licenciaturas face à nova legislação; 3. o curso de Pedagogia face à nova legislação; 4. formação continuada dos profissionais da educação. A ANFOPE tem se destacado pela luta incessante para uma formação do profissional da educação com qualidade social, realizada nas universidades, pelo caráter que estas têm, isto é, de manterem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (MAUÉS, O.).

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP: organizado em 1987, para atuar na Constituinte, com a finalidade de mobilizar e organizar os trabalhadores em educação e outros setores da sociedade na luta por transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população e pela conquista da justiça e da igualdade social. Tais mobilização e organização têm tripla finalidade: 1) informação e análise das questões educacionais amplas, de pesquisas e de trabalhos e experiências de cunho inclusivo; 2) constatação e denúncia das políticas educacionais vigentes que apresentam teor não-inclusivo; 3) definição, proposição e articulação de políticas e ações para garantir o direito de todos a uma educação de boa qualidade. Composto por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos sociais – o fórum vem atuando na defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, de qualidade social, em todos os níveis e modalidades. Foi responsável pelas principais conquistas que os setores sociais comprometidos com essa concepção de educação conseguiram inserir na Constituição Federal de 1988. Teve papel decisivo na construção do Projeto de LDB (PL nº 1.258/88), que, embora tenha sido a expressão dos anseios da sociedade brasileira, foi substituído por outro no Senado, elaborado e aprovado à revelia da sociedade, dando origem à LDB em vigor. Convictas de que uma outra educação é possível, tendo como horizonte a democracia e a inclusão social, as entidades do fórum, mobilizadas contra a promulgação da LDB, promoveram, em todo o território nacional, inúmeras atividades que culminaram com a realização de cinco Congressos Nacionais de Educação (CONED) que elaboraram e consolidaram o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade

Brasileira (1996 e 1997, Belo Horizonte-MG; 1999, Porto Alegre-RS; 2002, São Paulo; 2004, Recife-PE), com a participação de milhares de representantes dos vários segmentos sociais organizados de todo o território nacional. Alicerçado na defesa de princípios éticos e voltados para a busca da igualdade e da justiça social, o PNE: se constitui em um dos mais democráticos, representativos e importantes documentos da história da educação brasileira contemporânea. Os CONED têm se constituído em espaços abertos de debates, discussões e análises críticas sobre as políticas públicas relacionadas à educação brasileira com a finalidade de propor ações em defesa da educação pública em âmbitos nacional, estadual e municipal, bem como de promover intercâmbio de experiências e de ações em defesa da educação pública e gratuita com entidades e movimentos organizados de outros países cujos princípios, objetivos e finalidades sejam similares aos do fórum. Além da participação de entidades nacionais, o FNDEP tem estimulado, também, a organização de fóruns regionais e estaduais pela articulação de entidades e movimentos sociais locais com vistas a implementar ações políticas em torno dos mesmos princípios, finalidades e objetivos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (Disponível em http://www.andes.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (CHAVES, V.L. J.).

Sociedade Brasileira de Educação Comparada – SBEC: tem como objetivo "o desenvolvimento dos estudos comparados no campo da educação, devendo estimular e promover estudos e pesquisas na área de Educação Comparada, o aperfeiçoamento do ensino da educação comparada, a integração dos professores e pesquisadores da educação comparada" (artigo 2º do Estatuto da SBEC, 1990). Além disso, visa estimular "a cooperação interdisciplinar no estudo comparado de problemas educacionais" e também a cooperação técnica internacional. **Notas:** foi criada em 1983, por um grupo de professores de Brasília e do Rio de Janeiro. Promove a divulgação de trabalhos e pesquisas área da educação comparada, assim como conferências e seminários. Faz parte do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (WCCES). É uma sociedade pequena, com mais de 100 associados, que tem crescido em relevância e interesse no contexto no mundo globalizado. (Disponível em http://www.sbec.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (CASTRO, M.).

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC: fundada em 1948, a SBPC é uma entidade civil, sem fins lucrativos e não ligada a nenhuma corrente político-partidária, sendo voltada principalmente para a defesa do avanço científico e tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. Está sediada em São Paulo e é aberta a participação de toda a sociedade civil. A SBPC é uma entidade direcionada à multidiciplinariedade, reunindo representantes de todas

as áreas da ciência. Assim, sua intenção de origem foi a de reunir os cientistas brasileiros e a sociedade civil com intenção de afirmar-se "na luta para resolver os problemas atinentes à pesquisa, à pós-graduação e ao aperfeiçoamento de professores, sem deixar de exercer a politização necessária à manutenção da liberdade de expressão e da ética" (FERNANDES, 1990). Historicamente, a SBPC foi criada como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico, bastante motivado pela chegada ao País de grandes cientistas europeus. Na década de 1970, trilhou um caminho de "combate ao autoritarismo e ao poder político limitador e intervencionista, mantendo o equilíbrio entre o exercício do conhecimento e a sociedade civil, contribuindo para a construção de um país com qualidade de vida, justiça e democracia. Apesar de financeiramente apoiada pelo Estado, a SBPC não abdica de sua independência e soberania em relação às instâncias do poder, buscando afirmar-se como um referencial na valorização da ciência e da tecnologia" (FERNANDES, 1990). **Notas:** 1) A SBPC mantém vários projetos nacionais de publicação: "Ciência e Cultura" é uma das revistas científicas, temáticas, dirigidas ao público sênior; "Ciência Hoje" e "Ciência Hoje das Crianças" são revistas destinadas à divulgação científica; "Ciência Hoje na Escola" destina-se a alunos do Ensino Fundamental; e o "Jornal da Ciência", editado quinzenalmente, vem contando boa parte das lutas dos pesquisadores e das sociedades científicas em defesa do desenvolvimento científico e tecnológico. 2) A SBPC, desde sua origem, realiza eventos nacionais e regionais. Os eventos nacionais acontecem anualmente com rotatividade de locais e são chamados de Reuniões Anuais. Os eventos regionais ocorrem diversas vezes ao ano, e são organizados por representantes sediados nos Estados brasileiros. (Disponível em http://www.sbpcnet.org.br. Acesso em 8 fev. 2006). (MOCELIN, D. G.; FRANCO, M.E. D. P.).

5.6.3. Gestão e Movimentos Acadêmicos Internacionais

American Educational Research Association – AERA (**Associação Americana de Pesquisa Educacional):** tem como objetivo a melhoria do processo educacional por meio da disseminação e a aplicação prática dos resultados das pesquisas em Educação. Sua missão afirma que AERA é uma organização profissional que busca melhorar o processo educacional encorajando pesquisa acadêmica na área da educação. A associação oferece um programa compreensivo de publicações acadêmicas, treinamento, bolsas de estudos e reuniões para avançar a pesquisa educacional, disseminar conhecimento e melhorar a capacidade da profissão para alcançar o bem público. **Notas:** foi fundada em 1916, possui 22 mil membros e é uma das associações de maior destaque internacional na área da educação. Seus membros são educadores,

administradores, diretores de pesquisa, pessoas que trabalham com testes e avaliação nas agências federais, estaduais e locais. As disciplinas representadas na AERA incluem Educação, Psicologia, Estatística, Sociologia, História, Economia, Filosofia, Antropologia e Ciência Política. É governada por um Conselho composto pelo presidente, presidente eleito, ex-presidente anterior, dois membros gerais, e os vice-presidentes de cada uma das 12 divisões, coordenador do Comitê Executivo dos Grupos de Interesse Especial (SIG) e coordenador dos estudantes de pós-graduação. Todos os membros eleitos por seus pares para as diferentes posições. Entre suas 12 divisões, constam: Divisão A: Administração, Organização e Liderança; Divisão B: Estudos de Currículo; Divisão C: Aprendizagem e Instrução; Divisão D: Medidas e Metodologia da Pesquisa; Divisão E: Aconselhamento e Desenvolvimento Humano; Divisão F: História e Historiografia; Divisão G: Contexto Social da Educação; Divisão H: Avaliação da Escola e Desenvolvimento de Programas; Divisão I: Educação nas Profissões; Divisão J: Educação Pós-Secundária; Divisão K: Ensino e Educação de Professores; Divisão L: Política Educacional e Políticas. Possui mais de 150 Grupos de Interesse Especial (SIG) que são criados e renovados constantemente refletindo as mudanças e tendências no campo acadêmico e profissional, com tópicos que variam de "Pensamento Sistêmico em Educação" até "Educação Rural". Os SIG criam comunidades acadêmicas que discutem os focos de interesse e promovem sessões especiais nas reuniões anuais da AERA, que são realizadas geralmente em abril, no período das férias da primavera (Spring Vacation). As reuniões anuais congregam participantes dos Estados Unidos da América do Norte, assim como acadêmicos e pesquisadores do mundo todo. O evento de 2005 foi realizado em Montreal e teve mais de 12 mil participantes. A Reunião Anual da AERA ocorrem de forma rotativa em diferentes cidades dos Estados Unidos, como San Francisco, Boston, New Orleans, Chicago e até Montreal, no Canadá, associando o evento com cidades de interesse turístico e que também representam as diferentes regiões do país. A AERA publica seis jornais acadêmicos na área: American Educational Research Journal (AERJ), Educational Evaluation and Policy Analysis (EEPA), Educational Researcher (ER), Journal of Educational and Behavioral Statistics (JEBS), Review of Educational Research (RER) e Review of Research in Education (RRE). Oferece prêmios e destaques para trabalhos de doutorado e também publicações promovendo e disseminando resultados de pesquisa e suas aplicações na prática educacional. Por seu tamanho, qualidade e ação, a American Educational Research Association se destaca numa dimensão internacional como uma das maiores, senão a maior associação profissional de educadores. (Disponível em http://www.aera.net . Acesso em 6 fev. 2006). (CASTRO, M.).

Association for Institutional Research – AIR: é uma associação

profissional de mais de 3.100 pesquisadores, planejadores e gestores na Educação Superior de diversas instituições e países. A AIR auxilia seus membros a desenvolverem pesquisas avançadas com a finalidade de melhorarem a compreensão, o planejamento e o funcionamento das instituições de Educação Superior. Além disso, a AIR defende os interesses profissionais da pesquisa institucional frente às agências federais, ao "establishment" de Educação Superior em Washington, D. C. , e aos lideres de IES em toda a nação. Existem inúmeras associações regionais e estaduais de IR nos EUA. **Notas:** outras associações e pesquisa institucional filiadas à AIR são**:** European Higher Education Society (EAIR); Australasian Association for Institutional Research (AAIR): Australia e Nova Zelândia – 1988; Southern African Association for Institutional Research (SAAIR) (1994); Canadian Institutional Research and Planning Association CIRPA/ACPRI; South East Asian Association for Institutional Research (SEAAIR) (2001); Dutch Association for Institutional Research (DAIR) (1997). Os endereços virtuais dessas e outras instituições, bem como seus endereços e contatos, podem ser acessados em "AIR Affiliates". (Disponível em http://www.airweb.org/ age.asp?page=1. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Fórum Latino-americano de Políticas Educativas – FLAPE: espaço de encontro e articulação de instituições da sociedade civil que promove processos democráticos de intercâmbio educativo, defendendo a educação pública e o desenvolvimento de estratégias de mobilização social centradas na equidade, na inclusão, na interculturalidade, na integração dos países de uma região, na participação cidadã e no reconhecimento dos direitos inalienáveis de uma educação de qualidade para todos os latino-americanos. Esta instituição tem como principais linhas de ação institucional: articulação de redes para a mobilização cidadã; defesa da educação pública; ética, cidadania e paz; inclusão social, interculturalidade e educação; e profissão e trabalho docente. Estas linhas de ação são coordenadas, respectivamente, pelo Observatório Latino-Americano de Políticas Educativas (Brasil), o Observatório de Cidadania e de Educação (México), Foro Educativo (Peru), o Programa Interdisciplinar de Investigação em Educação (Chile) e na Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia). Sua sede situa-se na Cidade do México. (Disponível em http://www.foro-latino.org/institucional.htm. Acesso em 30 jan. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Latin American Studies Association – LASA (Associação de Estudos Latino Americanos): maior associação profissional do mundo para indivíduos ou associações que têm como foco de estudos a América Latina. Essa associação possui mais de cinco mil membros, 25% dos quais residentes fora dos Estados Unidos. A missão da LASA é promover a discussão intelectual, pesquisa e ensino na América Latina, Caribe e sua população por meio da América; o interesse pela diversidade e o

engajamento cívico para a construção da rede e para o debate publico. A cada oito meses, especialistas em América Latina comparecem ao grande congresso internacional da LASA, que tem mais de 700 sessões. A associação mantém seus vínculos com a comunidade latino-americana por meio de outras ações, como o periódico *Latin American Research Review,* o primeiro periódico dos Estados Unidos sobre estudos latino-americanos; o *LASA Fórum*, um noticiário quadrimestral; além disso, seus membros são informados sobre oportunidades profissionais; são divulgadas as descobertas dos pesquisadores. Politicamente, a LASA é a representante dos interesses e das perspectivas dos latino-americanos frente ao governo dos Estados Unidos e outros governos. (Disponível em http://lasa.international.pitt.edu/aboutlasa.htm. Acesso em 8 fev. 2006). (MOROSINI, M.C.).

The European Higher Education Society – EAIR: é uma associação única para profissionais da área de Educação Superior e para acadêmicos que pesquisam a temática. Estes profissionais e acadêmicos desenvolvem atividades profissionais em institutos politécnicos e outras IES, principalmente na Europa. Os trabalhos são realizados tanto na administração universitária quanto em departamentos acadêmicos com interesses de pesquisar questões administrativas e gestionárias da Educação Superior. EAIR é também relevante para os que formulam/implementam políticas em Ministérios ou outros organismos políticos. Sediada em Amsterdã, Holanda, a associação publica trimestralmente o jornal *Tertiary Education and Management (TEAM)*. Organiza um fórum anual temático e também seminários conjuntos com outras associações internacionais de pesquisa institucional. **Notas:** outras associações de pesquisa congêneres são**:** Association for Institutional Research – AIR; Canadian Institutional Research and Planning Association CIRPA/ACPRI; Dutch Association for Institucional Research DAIR (1997). (Disponível em http://www.eair.nl. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

5.6.4.Gestão e Movimentos de Dirigentes

Movimentos de Dirigentes: mapeia movimentos em que os dirigentes de instituições de Ensino Superior e de pesquisa são os atores principais. **Notas:** São representados por meio de associações, fóruns, consórcios e conselhos, os quais reúnem atores que fazem coordenação e planejamento da área da Educação Superior. (FRANCO, M. E. D. P; MOCELIN, D. G.).

Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC: associação civil, fundada em janeiro de 1995, que reúne mais de 50 instituições de Ensino Superior entre universidades e centros universitários comunitários, (laicos e confessionais), com sede em Brasília. **Notas:** o objetivo da ABRUC é o de promover, consolidar e defender os conceitos de universidade e centro

universitário comunitários, como instituições voltadas, prioritariamente, para ações educacionais de caráter social. A associação tem tido atuação destacada no cenário educacional brasileiro, participando de diversos fóruns oficiais e organizando eventos e seminários em todo o País. As associadas à ABRUC se assumem como entidades sem fins lucrativos, voltadas prioritariamente para ações educacionais de caráter social. Aplicam integralmente, os recursos gerados ou recebidos, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Não pertencem a famílias ou a indivíduos isolados; podem ser leigas ou confessionais. Assim, são mantidas por comunidades, igrejas, congregações. Com esse perfil, elas destinam parte de sua receita a atividades de educação e assistência social, como bolsas de estudo, atendimento gratuito em hospitais, clínicas odontológicas ou psicológicas, assistência jurídica, entre outras. Essa forma de atuar é o fundamento principal do projeto educacional das instituições filiadas à ABRUC, na medida em que estabelece um compromisso social dos seus estudantes e professores com a comunidade onde estão inseridas. As universidades comunitárias entendem que as atividades sociais não podem ser monopólio do Estado, devendo ser cada vez mais democratizadas com a participação da sociedade civil, por meio de instituições sérias e competentes. Leitura sugerida: Anais do IV Encontro Nacional sobre Avaliação Institucional no Contexto das IES Comunitárias – Caxias do Sul, 2000. (Disponível em http://www.abruc.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (LONGHI, S. M.).

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES: foi criada na cidade de Brasília em 30 de agosto de 1982. É uma entidade de direito privado, com personalidade jurídica própria, sem quaisquer finalidades lucrativas, tendo sede na mesma cidade onde foi criada e tem duração indeterminada. A instituição possui, atualmente, no seu quadro de associados, 309 mantenedoras e 448 instituições de Ensino Superior (IES) mantidas, de todo o território nacional. A ABMES apóia o desenvolvimento de estudos e pesquisas e realiza cursos, seminários, reuniões de trabalho sobre temas de interesse das mantenedoras e das IES, dentre os quais se destacam: autonomia; acesso; desenvolvimento curricular; valorização dos cursos de formação de professores; avaliação institucional e de cursos; marketing educacional; criação e gestão de mantenedoras e mantidas, sucessão, mensalidades escolares, financiamento e crédito educativo. (Disponível em http://www.abmes.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE: sistema com pouco mais de três décadas de atuação, congrega 20 fundações educacionais criadas pelo Governo do Estado e pelas prefeituras de cidades do interior de Santa Catarina, das quais 16 atuam na Educação

Superior e 12 já se tornaram universidades. Presente em 64 municípios, o sistema assegura considerável cobertura de acesso à Educação Superior à população catarinense, podendo ser caracterizado como um modelo bem sucedido de interiorização, deste nível de formação, no País. Públicas em sua origem, as fundações contam com a participação de lideranças políticas e empresariais e estão voltadas para responder às necessidades regionais de desenvolvimento, com prioridade para a formação de quadros para o magistério, para a administração pública municipal e para a formação profissional de interesse do empresariado local. Sua meta é promover o desenvolvimento das instituições educacionais mantidas pelas fundações, implementando atividades de interesse comum que assegurem a melhoria da qualidade da educação no Estado. Dois exemplos de atividades são: o vestibular unificado para 14 instituições de Santa Catarina e o sistema integrado de bibliotecas, que oferece consulta simultânea e empréstimo entre os acervos das seis IES participantes até o momento. (MACHADO, A. M. N.).

Associação de Escolas Superiores Formadoras de Profissionais do Ensino – AESUFOPE: congrega escolas superiores que oferecem cursos de formação profissionais do ensino. Foi criada em 1970 pela união de oito faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de instituições privadas, integrantes do Programa de Formação de Professores Polivalentes (PEPP) iniciado no Rio Grande do Sul em 1967, com o patrocínio da fundação Ford. Este grupo de instituições (IES) localizadas no interior no Estado (Caxias, São Leopoldo, Ijuí, Católica de Pelotas, Imaculada Conceição de Santa Maria, Passo Fundo e Uruguaiana), liderados pela PUCRS, buscavam defender seus interesses políticos e educacionais para manter o ensino de professores e a Educação Superior no Estado e melhorar sua qualidade colaborando com a melhoria da educação no Rio Grande do Sul, em todos os níveis. A AESUFOPE tendo como objetivo congregar professores, promover o ensino e a pesquisa, na direção da excelência educacional no Estado, tornou-se forte, cresceu ampliando seus associados, tendo em menos de cinco anos, congregado quase a totalidade das IES privadas e públicas do Rio Grande do Sul. A associação realizava, com muita freqüência, encontros educacionais de diferentes áreas do conhecimento, visando a compartilhar experiências entre professores e ao surgimento de propostas inovadoras para renovação constante do ensino em sala de aula. Tornou-se a porta-voz das IES junto aos órgãos públicos, secretarias do Governo do Estado e Ministério da Educação. Em 1973, a associação organizou seu primeiro evento de pesquisa, que culminou com a criação de um órgão complementar, o Departamento de Pesquisa (DPE), da AESUFOPE, composto por um conselho, cujos membros eram indicados pelos representantes das IES

e pelos seus pares. O DPE visava promover e articular a pesquisa nas IES do Estado e passou a congregar associados da Região Sul do Brasil. Organizou, de forma pioneira, no País, os *Encontros de Pesquisa dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná – Encontros da Região Sul*, que serviram de modelo para as outras regiões do País. Este departamento realizou, em forma de rodízio, encontros de pesquisa nos três Estados, com periodicidade bianual, em número de dez, ficando ao seu encargo a coordenação geral. À IES sede do evento em cada Estado cabia à coordenação local. Os eventos representavam um "fórum" de troca de experiências e divulgação da produção docente. Sem dúvida, essas atividades e esses eventos deram impulso ao desenvolvimento da pesquisa e do ensino e ao desenvolvimento da liderança educacional em nível local, regional e nacional. A AESUFOPE continua em atividades, mas mais tímida que em outros tempos, e o DPE extinguiu-se. Os eventos de pesquisa da Região Sul foram resgatados pelo Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação da Região Sul. (ENGERS, M. E. A.).

Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP: fundada em 1989, a associação visa colaborar com os poderes públicos e com as universidades e instituições públicas e privadas de ensino em programas de aprimoramento do Ensino Superior e da ciência em geral**,** promovendo estudos, conferências, seminários e demais atividades que se afigurarem convenientes para a melhoria do Ensino Superior no Brasil. Promover o intercâmbio e a divulgação de conhecimentos didáticos e técnico-cientificos, bem como a edição de publicações e instituir bolsas de estudo e estágios que possam incentivar e divulgar a pesquisa e o estudo no campo do Ensino Superior. Procura defender a autonomia das universidades e a livre atuação da iniciativa privada na área educacional. Conta com 42 instituições associadas, de todas as regiões do Brasil, sendo a maioria proveniente no Estado de São Paulo. (Disponível em www.anup.com.br. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES: associação de dirigentes criada em 23 de maio de 1989 para ser a representante oficial das IFES na interlocução com o Governo Federal, com as associações de professores, de técnicos administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. O Sistema Público Federal de Ensino Superior é composto de 55 Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs), localizadas em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal, sendo 48 universidades, 2 faculdades e 5 CEFET. Nas IFEs estudam cerca de 610 mil alunos de graduação e de pós-graduação e também alunos de Ensino Fundamental e Médio nos colégios de aplicação, escolas técnicas e agrícolas. As IFEs oferecem cursos de graduação e de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento. Na área da saúde,

o sistema abrange 45 hospitais universitários com mais de 10.800 leitos, realiza 260.000 cirurgias e atende mais de 5 milhões de pacientes por ano, prestando serviços de qualidade a todas as pessoas, indiscriminadamente. (Disponível em http://www.unb.br/andifes/andifes.htm. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB: entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1966, que congrega, por seus reitores, as universidades brasileiras do segmento das públicas e privadas. Sua finalidade é promover a integração das instituições de Ensino Superior brasileiras, na busca de um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Superior no País. O CRUB surgiu com o estímulo do próprio MEC, para articular o Estado autoritário de então e a universidade em crise. Nos iniciais o CRUB mediou políticas governamentais e propostas dos especialistas para modernização da universidades brasileira. Na década de 1070 foi um dos únicos caminhos entre órgãos oficiais e a comunidade, adensando interesses. Nos anos subseqëntes novos interlocutores assumiram parte de seus papéis, entre eles a Andifes (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior). O CRUB foi transpondo o caráter de repassador de políticas públicas para uma linha mais crítica, colocando em pauta questões controvertidas. No transcorrer de seus 40 anos de existência, o CRUB transformou-se em espaço de defesa dos interesses da universidade e em fórum democráatico de debates. Realiza reuniões periódicos e apresenta em atividades editorial intensa. Entre os periódicos publicados destacam-se *Em aberto, Estudos e Debates* e a revista *Educação Brasileira*. Publica também números avulsos especiais, além de CDRoms com as comunicações de eventos. O periódico *Estudos e Debates* iniciou em 1978, publicando trabalhos do seminário sobre *O Sistema Universitário e a Sociedade*. A característica de registro de eventos é reequacionada, acentuando os debates e a Educação Superior e seu contexto. Foi veículos das questões debatidas pelo conselho, perdendo força no surgimento de outros meios e interlocutores qualificados. Números temáticos estão vinculados as discussões nacionais, como é o caso da autonomia universitária (1980), revista retomou a publicação após interrupão de 5 anos. As produções são históricas, ancoradas em temas e posições que refletem diferentes modelos interpretativos. (FRANCO, 1998). Congrega instituições com intersse diferenciados e até conflitantes. O período *Em aberto* foi iniciado 1981 e se caracterizou por temas candentes sobre a educação brasileira, trazendo opiniões e confrontando pontos. Em 1996 atingiu 70 números. A revista *Educação Brasileira* foi criada em 1978, tendo como foco a universidade. No transcorrer dos anos foi estimulada a crítica. Houveram mudanças estruturais e busca de uma feição sóbria, seguindo o padrão

das revistas científicas. A partir de 1985 novos rumos foram traçados: divulgação intensa, orientação crítica, assuntos de interesse público e temas da Educação Superior da América Latina. Após 1994 a revista apresenta editorial, tema textos, debates e documentação. A revista Educação Brasileira apresenta ampla e contínua produção, publicando entre 1978-2004, 52 números. A análise de temáticas como avaliação da Educação Superior e pesquisa, no períodoi 1978-1995, indica que na década de 1990 ocorre um movimento crescente de publicações, elas historicamente datadas. Algumas temáticas perpassam os trabalhos e as décadas: a crise e a pesquisa, a associação para a pesquisa, a questão paradigmática e a avaliação. (FRANCO e MOROSINI, 1998). O CRUB problematiza questões que preocupam especialmente as instituições particulares, já que as instituições federais têm foruns próprios. O CRUB e seus periódicos foram e são uma mediação importante entre o governo e a comunidade. O periódico Educação Brasileira contribui para a reflexão no âmbito da universidade e sociedade; o periódico Estudos e Debates foi decisivo nas reflexões sobre políticas e a Educação Superior. (disponível em http://www.crub.org.br/. Acesso em 6 de fev. 2006) (RANCO, M.E.D.P.).**Consórcio das Universidades Gaúchas – COMUNG:** rede universitária, integrada por oito universidades e dois centros universitários do Rio Grande do Sul, cujos objetivos fundamentam-se na idéia de integração de ideais e forças. **Notas:** pode-se considerar a origem desse movimento a organização, no ano de 1990, de algumas dessas universidades em torno do então Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental (hoje PIEB, em decorrência da terminologia – Educação Básica), concebido pelos reitores dessas instituições. O referido programa, repetindo experiências anteriores vivenciadas por muitas dessas IES no âmbito do Distrito Geo-Educacional – DGE38, estabelecia como marcos para essa ação interinstitucional a participação efetiva e integrada em programas nacionais de aperfeiçoamento do Ensino Básico, o estabelecimento de parcerias com segmentos comunitários, incluindo administrações municipais, e a agilização na produção e socialização do conhecimento nas instituições participantes, pela articulação entre ensino, extensão e pesquisa. O movimento tomou força e, almejando a ampliação para outras áreas, organizou-se como *Comung* a partir de 1992. Assim, o *Comung* é resultante do movimento de articulação em busca de resistência ao anonimato das IES comunitárias existentes no Rio Grande do Sul, face ao conjunto de ações integradas que vinham mantendo, quase sempre desde suas origens, com a comunidade. Pode-se dizer que esse movimento associativo foi precursor de outros como a própria Abruc, que se organizou em âmbito nacional, apenas em 1995. As universidades que formam o *Comung* representam uma rede de educação, ciência e tecnologia que

abrange, estrategicamente, quase todos os municípios do interior do Estado. **Termos Relacionados:** ABRUC. **Federação Internacional de Universidades Católicas – FIUC:** sediada em Paris, essa federação que congrega 190 universidades nos cinco continentes. Estabelecida pelo Decreto da Santa Sé, em 1948, foi reconhecida pelo Papa Pio XII em 1949 e teve sua denominação datada de 1965. É reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como organização não-governamental associada desde 1967. Suas três missões indissociáveis da universidade são ensinar, pesquisar e servir. A FIUC possui um estatuto consultivo ante outras organizações: ONU em Nova York, Comissão Econômica e Social (ECOSOC) em Viena, Comissão dos Direitos Humanos em Genebra e Conselho da Europa em Estrasburgo e tem representação permanente ante a Associação Internacional de Universidade. (ENRICONE, D. L.).

Fórum de Pró-Reitores de Extensão: a partir de 1985, iniciam-se os Fóruns de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras, vindo a se constituírem em uma arena de debates sobre a realidade universitária, resultando na definição do conceito de extensão adotado pelas universidades: "*a extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade*". O tom, desde então, converge para mudanças na compreensão de extensão: de ações assistencialistas para ações críticas e engajadas aos interesses sociais, de função desprestigiada para articuladora do ensino e da pesquisa. Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001 considera que esta superação aponta "*para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica*" (Fórum de Pró-Reitores de Extensão, 2005). Neste sentido, a incorporação das atividades de extensão ao currículo constitui experiência que vem sendo implementada em algumas universidades, promovendo debates que começam a figurar nos fóruns de extensão. (SILVA, M. G.).

Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação FORPRED / ANPEd: instância permanente de organização dos sócios institucionais da ANPEd, constituída a partir de 1992. Os sócios institucionais são os Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, os quais devem atender a uma série de requisitos para tornarem-se sócios, como por exemplo: 1) ter 50% do quadro docente do programa como sócio individual da ANPEd; 2) comprovar efetiva participação dos pesquisadores do programa nas Reuniões Anuais da ANPEd com apresentação de trabalhos completos; 3) demonstrar estreita vinculação com a área da educação em suas linhas e grupos de pesquisa,

entre outros. O coordenador e vice-coordenador do fórum são eleitos por seus pares por um período de dois anos. O fórum compõe-se de todos os coordenadores e vice-coordenadores dos programas e se reúne duas ou mais vezes durante por ano, sendo uma das reuniões realizada imediatamente antes da Reunião Anual da ANPEd. O fórum também se organiza por meio dos fóruns regionais, nas Regiões Nordeste-Norte, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul; atualmente (2005) o FORPREd congrega 76 sócios institucionais. Um dos objetivos principais do fórum consiste em analisar a pesquisa e a pós-graduação em Educação no Brasil e o sistema de avaliação da CAPES, a fim de propor políticas que atendam os interesses acadêmico-científicos dos programas e da comunidade de pesquisadores em Educação. **Termos Relacionados**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Disponível em http://www.anped.org.br/. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M.E.D.P.; BITTAR, M.).

5.6.5.Gestão e Movimentos Estudantis

Movimentos estudantis: conjunto de ações políticas de estudantes de Ensino Superior que converge para a reivindicação de direitos, a participação efetiva em movimentos político-sociais, exigindo rupturas ou mudanças nas mais variadas esferas administrativas e de poder. Inserção discente em ações político e/ou pedagógicas dentro e fora do contexto universitário (GIESTA, 2005). Podem assumir também objetivos acadêmicos e culturais. **Notas:** configuram-se por meio de entidades estudantis que institucionalizam e buscam legitimidade para os movimentos como a UNE, de órgãos estudantis de âmbito institucional que os viabilizam organizacionalmente como os Centros Acadêmicos e de mobilizações em torno de questões problemas como a participação em fóruns diversos. **Termos Relacionados:** Associação de Ex-Alunos da Universidade; União Nacional de Estudantes (UNE); Centros Acadêmicos – CAs; Diretório Central Dos Estudantes – DCE; Associação de Estudantes de Pós-Graduação; Movimento Estudantil e Decreto 477; Entidades Estudantis; Movimentos Estudantis; Diretório Acadêmico; Apoio Acadêmico; Associações Nacionais de Pós-Graduação. (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

5.6.6. Gestão de Movimento Sindical

Movimento Sindical: pressupõe um conjunto de trabalhadores que se organizam para promover seus próprios interesses em relação a empregadores, sobretudo em torno de questões de salário, promoção, condições de trabalho e segurança no emprego. Os sindicatos têm suas origens nos primeiros estágios da Revolução Industrial, na Inglaterra do século XVIII (JOHNSON, 1997). São associações privadas que representam

um agrupamento de indivíduos ou de instituições encarregadas de defender os seus interesses (BOUDON *et al.*, 1990). (GENRO, M. E. H.).

Associação de Professores Aposentados: reúne docentes aposentados de uma instituição universitária, visando possibilitar a canalização de conhecimentos e experiências acumulados pelos seus associados na realização de projetos ou atividades específicas de cunho social, político, corporativo e/ou acadêmico. Ela promove o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade de vida e luta pelos direitos corporativos, ao lado de outras entidades congêneres. (Disponível em http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2005/jusp722/. Acesso em 8 fev. 2006). Alguns exemplos: em outubro de 2001 foi criada a "Associação dos Docentes Aposentados da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz" (ADAE), que congregando cerca de 130 antigos professores dessa unidade de ensino. A ADAE foi constituída como entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro na comarca de Piracicaba/SP. A ADAE visa criar condições para que os docentes aposentados da ESALQ sejam úteis e prestativos, possibilitando a reunião mais freqüente entre os aposentados, a assessoria às entidades públicas, a colaboração na elaboração de material didático, as consultas técnico-científicas, a ajuda aos estudantes carentes e aos jovens funcionários do campus, entre outros serviços. Seu primeiro Conselho Deliberativo foi escolhido pela assembléia e empossado em seguida. (Disponível em http://www.usp.br/agen/bols – http://www.netcomvida.com.br/. Acesso em 8 fev. 2006). Em janeiro de 2005, a Diretoria de Assuntos de Aposentadoria da ADUFPB relatou que procurou realizar suas atividades centradas na união, defesa e representação dos docentes aposentados sócios concernentes aos seus direitos, deveres e interesses, buscando atingir os seguintes objetivos: congregar e representar os docentes aposentados associados; buscar a integração entre os docentes aposentados e os da ativa na defesa dos interesses da categoria que naturalmente são requeridos pela ADUFPB; expressar as reivindicações e lutas dos docentes aposentados que juntamente com os docentes da ativa se irmanam em lutas no plano educacional, político, econômico, social e cultural; Incentivar a participação dos docentes aposentados nas reuniões do Grupo de Trabalho de Assuntos de Aposentadoria, assembléias e demais atividades inerentes à entidade; participar dos Congressos e Encontros nacionais, regionais ou locais sobre Assuntos de Aposentadoria, por delegação da Diretoria Executiva da ADUFPB; coordenar as iniciativas dos professores aposentados com relação às atividades de caráter educacional, cultural, social, artístico e de lazer. (Disponível em http://www.adufpb.org.br/docente/ap001.html. Acesso em 8 fev. 2006). (GIESTA, N.).

Associação de Professores Universitários: reúne professores de

instituições de Ensino Superior no intento de divulgar, defender interesses da categoria e da Educação Superior. Alguns exemplos: *Seção Sindical dos Docentes da Fundação Universidade Federal do Rio Grande* – APROFURG**:** é uma instância organizativa e deliberativa territorial do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, possuindo regimento próprio aprovado pela Assembléia Geral (AG) dos Docentes a ela vinculados, respeitados os Estatutos do ANDES-SN. Tem por finalidade organizar sindicalmente os docentes da FURG, gozando, para tanto, das prerrogativas sindicais asseguradas na Constituição Federal, inclusive a de representação dos interesses dos sindicalizados ligados à sua base territorial, em juízo ou fora dele, sobretudo na qualidade de substituição processual. Objetiva representar os interesses dos sindicalizados do ANDES-SN sob sua jurisdição junto aos órgãos diretivos da FURG, bem como junto a qualquer instância administrativa ou judicial, no âmbito de sua base territorial; examinar a política educacional brasileira, sobre ela manifestando-se, notadamente no que se refere ao peculiar interesse do ensino universitário do RS; promover estudos, seminários e conclaves, no sentido do aprimoramento do Ensino Superior; promover integração entre professores, estudantes e servidores técnico-administrativos; divulgar junto à comunidade os problemas do Ensino Superior, com o objetivo de obter apoio para a sua solução; estimular o aprimoramento de todos os envolvidos no processo acadêmico; lutar pelo ensino público gratuito e de qualidade socialmente referenciada; lutar por melhores condições de vida e de trabalho e pela elevação do nível das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas instituições de Ensino Superior. (Disponível em http://www.aprofurg.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). *Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo* – ADUSP: foi fundada em outubro de 1976 em substituição à Associação dos Auxiliares de Ensino, criada em 1956 para defender os interesses dos professores não catedráticos. Durante o período da ditadura militar instaurada no País em 1964 não houve atuação significativa por parte da Associação dos Auxiliares de Ensino. Em 1975, a morte de Vladimir Herzog, jornalista e professor da USP, nas dependências do DOI – CODI, provocou, pela primeira vez após 1968, um amplo protesto contra a repressão, contra as arbitrariedades policiais e contra as medidas de exceção impostas pelo governo militar. Na USP, os professores sentiram a imperiosa necessidade da criação de uma entidade que os representasse, que promovesse a integração docente e que encaminhasse as reivindicações da categoria e nesse contexto foi criada a ADUSP. Desde a sua fundação a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – ADUSP – tem procurado fortalecer a organização de base e interferindo organizadamente tanto em questões específicas relacionadas ao cotidiano da vida universitária, quanto em questões

mais gerais que afetam a sociedade como um todo. Na universidade, a ADUSP tem lutado por condições dignas de vida e trabalho, o que engloba a defesa dos salários e a luta por mais verbas para a educação pública. Ainda na universidade, ela tem defendido o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão compatíveis com as funções sociais de uma universidade pública. Na sociedade, a ADUSP articula-se com o movimento social organizado em defesa dos direitos trabalhistas e para que cada brasileiro tenha acesso à educação e à saúde de qualidade, direitos indispensáveis ao pleno exercício de cidadania. (Disponível em http://www.adusp.org.br/entidade/historia.htm. Acesso em 6 fev. 2006). *Associação de Docentes da UFRGS* – ADUFRGS: reforça o caráter associativo porque acredita que as atividades associativas permitem a aproximação entre as pessoas e as instituições às quais são vinculadas. Constitui-se "ferramenta" de motivação utilizada pelo sindicalismo moderno para congregar, informar, promover e qualificar o debate, assim como, ampliar seu quadro social, na busca do aumento de sua força política e da eficiência de suas ações. (Disponível em http://www.adufrgs.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (GIESTA, N.).

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE: foi criada em 1990 em um congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos trabalhadores em educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganhou respaldo com a filiação de vinte e nove entidades e quase 700 mil sindicalizados em todo o País. A CNTE tem sede em Brasília e é composta por 35 entidades filiadas em todo o País. "Estas entidades lutam pela valorização dos trabalhadores em educação, pautando-se pela mobilização, pela profissionalização, pela carreira, pelo piso salarial profissional nacional, pela garantia dos direitos sociais e pela ampliação dos espaços de cidadania" **Notas:** a CNTE é afiliada da Central Única de trabalhadores – CUT (Disponível em http://www.cnte.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Educação – CONTEE: foi idealizada por uma plenária de entidades, em novembro de 1990, e sua fundação foi consolidada em um congresso ocorrido em Guarapari, no mês de julho de 1991. Tem por objetivo lutar em defesa da educação, de melhores condições de trabalho e de vida para os trabalhadores em educação. A defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos é premissa básica de atuação da entidade. A CONTEE foi fundada com o objetivo de articular nacionalmente os trabalhadores em estabelecimentos de ensino privados. Está se consolidando, numa perspectiva democrática, desenvolvendo lutas em defesa dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino privado em

particular, e dos trabalhadores de modo geral. A confederação conta hoje com 66 entidades filiadas, sendo seis federações e 60 sindicatos, que representam 400 mil trabalhadores em educação de todo o País. (Disponível em http://www.contee.org.br/apre.htm. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA: fundada em 19 de dezembro de 1978, é uma entidade sindical que congrega sindicatos de trabalhadores técnico-administrativos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas Instituições vinculadas ao Ensino de 3º Grau, a ela associadas, sob quaisquer denominações, em todo o território nacional. A FASUBRA tem personalidade jurídica como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, tem sua sede jurídica e administrativa em Brasília-DF, e jurisdição em todo o território nacional. A FASUBRA-SINDICAL representa os servidores técnico-administrativos, em nível nacional, junto às entidades e instituições privadas ou públicas, abrangidas as esferas federal, estadual e municipal. Tem como uma de suas principais finalidades defender os interesses e os direitos coletivos e individuais dos membros da categoria profissional. É uma entidade democrática, sem caráter religioso ou político-partidário e independente em relação ao Estado, aos patrões e às administrações universitárias. A FASUBRA-SINDICAL se estrutura em: Congresso Nacional; Plenária Nacional; Plenária Nacional por Setor; Direção Nacional; Conselho Fiscal; Encontros Regionais; Departamentos. A FASUBRA, após amplos debates em suas instâncias, aprovou o Projeto Universidade Cidadã para os Trabalhadores, com a intenção de "dar concretude à força que impulsiona e alimenta a luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social". Esse projeto apresenta como idéia central a defesa de que a autonomia só pode ser conquistada com democracia e de que garantia da manutenção das instituições como entes públicos é fundamental para a soberania do País. (Disponível em http://www.fasubra.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (CHAVES, V. L. J.).

Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – PROIFES: criado em 2004 como associação de direito privado para fins de representação profissional e defesa das especificidades das Instituições Federais de Ensino Superior e de seus professores, visando à discussão da missão dessas entidades como um fio condutor de um sistema nacional público, responsável pela garantia do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociáveis e de qualidade. Também busca a formação crítica e competente dos profissionais dessas instituições na produção e difusão do conhecimento com vistas à construção de uma realidade social mais justa e ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País. A entidade busca manter, em conjunto com outras, vinculadas à Educação Superior

do País, um Instituto de Estudos Universitários para reunir professores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva de organizar e divulgar contribuições referentes a temas relevantes. Objetiva, ainda, a promoção de uma interlocução permanente com a sociedade política e civil por meio de suas associações e organizações profissionais, científicas, institucionais e sindicais para discussão da importância e do papel das IFES com os diferentes atores sociais, de forma apartidária e autônoma em relação ao Estado e a instâncias institucionais de qualquer natureza. (HAGEMANN, L.).

Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS: entidade sindical que representa os professores da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul. Este sindicato foi fundado em 21 de maio de 1938 e, atualmente conta com mais de 14,5 mil associados em todo o Estado. É uma entidade sindical de âmbito intermunicipal, integrando, em sua base de representação territorial, praticamente todos os municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Inclui professores de Educação Infantil, professores de Ensino Fundamental, professores de Ensino Médio, professores de Educação Superior, professores de Educação Profissional, professores de idiomas, professores de cursos livres, bem como de todos os professores empregados em empresa privada que desenvolva atividade de ensino ou de educação de qualquer natureza, presencial ou a distância, em qualquer dos municípios do Estado. Cabe salientar que este sindicato está associado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. O SINPRO também está presente em outros Estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro; porém, não se constitui como uma instituição de cunho nacional. (Disponível em http://www.sinprosp.org.br. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN: criado em 19 de fevereiro de 1981, em Campinas-SP, durante o Congresso Nacional de Docentes Universitários que contou com a participação de 287 representantes de 60 Associação Docentes (ADs) de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Foi criada como uma "Associação Nacional, autônoma em relação ao Estado e às administrações universitárias, sem caráter político-partidário, para expressar as reivindicações e as lutas dos professores nos planos econômico, social, cultural e político, tanto em campanhas trabalhistas, como na defesa de uma política educacional que atenda às necessidades populares" (MACIEL, 1991). A violência das punições arbitrárias com professores cassados, demitidos e aposentados pelos atos de exceção no País, que marcou as universidades nos anos de ditadura militar, constituiu-se numa das principais motivações que propiciaram o surgimento de um movimento organizado de docentes em âmbito

nacional. Duas posições distintas distinguiram-se durante a criação da entidade: os que defendiam a criação de uma Federação Nacional das Associações dos Docentes voltada para a discussão exclusivamente das políticas educacionais e científico-tecnológicas e os que defendiam uma associação que se pautasse por uma postura mais sindical que lutasse por uma carreira única, salários isonômicos. Após intensas discussões foi decidida a criação de uma associação nacional com caráter sindical cujas associações de docentes se organizariam por local de trabalho e assumiriam uma estrutura sem caráter federativo. Após a aprovação da Constituição de 1988, que permitiu a organização dos servidores públicos em sindicatos, a ANDES foi transformada em ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, a partir do II CONGRESSO Extraordinário, realizado de 25 a 27 de novembro de 1988, na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, para fins de defesa e representação legal dos docentes, sejam estes da Educação Básica ou da Educação Superior e respectivas modalidades, das Instituições de Ensino Superior – IES, públicas e privadas, incluindo os Centros Federais de Educação Tecnológica, com a denominação de ANDES – SINDICATO NACIONAL. Ao longo de sua existência o ANDES – SN tem pautado sua atuação conjugando uma postura nitidamente sindical e classista que reivindica melhores salários e condições de trabalho à posição necessária de lutar contra as políticas que submetem a universidade e a educação a um processo de privatização. Assim, a luta por uma educação pública gratuita, laica, democrática, autônoma e socialmente comprometida com os trabalhadores se constitui em um dos princípios fundamentais do ANDES – SN. Sua atuação na defesa desse princípio manifestou-se por meio de várias ações, dentre as quais destacamos: a proposta para a Constituinte de 1987, na qual assumiu a posição de defesa da liberdade e autonomia sindical e de verbas públicas para a educação pública; a proposta de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional fundamentada na Proposta Do Andes – Sn para a Universidade Brasileira, cuja primeira versão data de 1982, tem sido aprimorada e atualizada no decorrer dos anos e publicada no Caderno ANDES nº 2 nos anos de 1986, 1996 e 2003; e o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado em conjunto com as demais entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no qual integra a coordenação nacional. Desde 1991, o ANDES – SN mantém a publicação da Revista *Universidade e Sociedade* e do *CADERNO ANDES* como instrumentos de comunicação entre os que militam no sindicato e o conjunto da comunidade acadêmica. As revistas *Universidade e Sociedade* registram reflexões feitas por intelectuais das universidades brasileiras acerca de temas de interesse da comunidade acadêmica e da sociedade em geral com vistas à formação consciente

não apenas de sindicalizados, mas da grande maioria da sociedade. O *CADERNO ANDES* é uma publicação voltada mais especificamente para os sindicalizados e tem por finalidade registrar as principais frentes de luta que o sindicato tem implementado diante das políticas governamentais. **Notas:** O ANDES – SN é um sindicato nacional, com sede jurídica e administrativa em Brasília-DF e jurisdição em todo o território nacional com escritórios regionais em: Belém – Regional Norte I, Manaus – Regional Norte II, Fortaleza – Regional Nordeste I, Recife – Regional Nordeste II, Salvador – Regional Nordeste III, Belo Horizonte – Regional Leste, Goiânia – Regional Planalto, Cuiabá – Regional Pantanal, Rio de Janeiro – Regional Rio de Janeiro, São Paulo – Regional São Paulo, Curitiba – Regional Sul, Pelotas – Regional Rio Grande do Sul. São instâncias do ANDES – SN: Congresso do ANDES – SN; Conselho do ANDES – SN (CONAD); Diretoria do ANDES – SN; Seções Sindicais (S.SINDs) ou ADs-Seções Sindicais (ADs-S.SINDs). O ANDES – SN representa aproximadamente 71.500 docentes, sendo 65 mil das instituições públicas federais e estaduais e o restante das instituições particulares e das municipais, organizados em 62 seções sindicais nas instituições federais, 31 seções sindicais nas instituições estaduais, quatro nas municipais e dez nas particulares. (Dados atualizados em 2 de dezembro de 2004 e disponibilizados em: www.andes.org.br. Acesso em 6 fev. 2006) (CHAVES, V. L. J.).

5.7 Gestão da Educação Superior e Grupos de Pesquisa

Grupos e Redes de Pesquisa em Educação Superior: estão incluídos grupos de pesquisa que trabalham a Educação Superior e a Pedagogia Universitária como objeto principal de investigação e alguns que se destacam por desenvolverem linhas de pesquisa pertinentes à área. **Notas:** é dado destaque aos grupos que fazem parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGPB – CNPq). São também registrados grupos de universidades brasileiras que se organizam em redes. Algumas redes, centros, consórcios do exterior, também foram incluídos, sob o critério da significância para o campo de estudo. São identificados as sedes institucionais dos grupos e seus líderes e pesquisadores sêniors, além de linhas de pesquisa e produções importantes. Traz conceitos importantes para se compreender a realidade dos Grupos e Redes de Pesquisa em Educação Superior. **Termos Relacionados:** Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil; Grupo de Pesquisa, Redes Acadêmicas. (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN D. G.).

Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – DGPB/CNPq: base de dados desenvolvida no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em ação conjunta com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), desde 1992 e que contém informações sobre os

grupos de pesquisa em atividade no País, tendo um caráter censitário. O objetivo na criação do Diretório foi o "estabelecimento de um sistema de informações sobre a pesquisa científica e tecnológica pretendendo fornecer um mapeamento periódico da organização e trajetória da pesquisa no País". (DGPB/CNPq). **Notas:** o Diretório, junto com um Banco de Currículos, faz parte da Plataforma Lattes, que se tornou basilar na informatização da pós-graduação brasileira, seus quadros de pessoal e sua produção e na avaliação das universidades e cursos de pós-graduação. A primeira versão refere-se ao segundo semestre de 1993, com a produção científica e tecnológica do triênio 1990–1992. A segunda versão refere-se ao segundo semestre de 1995 e a produção corresponde ao biênio 1993–1994. A terceira versão refere-se ao segundo semestre de 1997, correspondendo ao período de 1º/1/1995 a 30/6/1997, e apresenta informações quanto aos grupos de pesquisa, pesquisadores, linhas de pesquisa e produção científica, tecnológica e artística. A quarta versão refere-se a 2000, enquanto a quinta versão ocupa-se do período de 2001 a 2002. Em 2005, o CNPq divulgou a sexta versão do senso, referente ao ano de 2004. Atualmente, os dados sobre os grupos de pesquisa podem ser acessados no site do CNPq por meio dos respectivos censos ou da base corrente. Os censos trazem informações detalhadas sobre os grupos de pesquisa, mas em datas referenciais, ou seja, os dados referem-se ao momento em que o censo é fechado. Assim, a intenção dos censos é permitir que se visualizem as transformações nos grupos e mobilidade de pesquisadores, evidenciando uma perspectiva histórica. Os grupos, quando acessados pelo censo, além de informações básicas como, pesquisadores, estudantes e linhas de pesquisa, fornecem indicadores quantitativos sobre a produção do grupo de pesquisa ao qual se observa. Menos completa em termos de dados que os censos, a base corrente apresenta os grupos de pesquisa criados e atualizados até as 24 horas anteriores ao acesso para a busca de um grupo. Nas primeiras versões, as informações foram colhidas por meio de um questionário padronizado que chegou aos líderes de grupo por meio da intermediação dos responsáveis pela atividade de pesquisa nas instituições. Recentemente, a atualização é realizada pelos líderes de grupos por via on-line. Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados em universidades, instituições isoladas de Ensino Superior, institutos de pesquisa científica, institutos tecnológicos, laboratórios e organizações não-governamentais. Os grupos de pesquisa têm sido objeto de vários estudos em universidades do Rio Grande do Sul (FRANCO et alii, 2001; BAETA NEVES, 1998; MOCELIN, 2002). **Termos Relacionados**: Grupos de Pesquisa; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Ministério de Ciência e Tecnologia. (Disponível em http://lattes.cnpq.br/diretorio. Acesso em 2

fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Grupo de Pesquisa: unidade organizativa elementar do Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil, eleita em 1992 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em ação conjunta com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Definiram, então, grupo de pesquisa como a unidade de produção constituída por pesquisadores líderes, pesquisadores seniores e pesquisadores assistentes, estudantes de doutorado e de mestrado, bem como por bolsistas de iniciação científica e pessoal técnico que compartilham investigações sobre linhas de pesquisa. O grupo de pesquisa é "o conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, onde o fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico e tecnológico, em que há envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa, no qual o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa, e que em algum grau compartilham instalações e equipamentos" (DGPB/CNPq). **Notas:** essa definição oficial, todavia, tem sido modificada por autores que tomam os grupos como objeto de investigação. Grupo de estudos também pode aparecer como sinônimo de grupo de pesquisa, da mesma forma em que se pode adotar termos como núcleo de estudos, grupo de trabalho. Pesquisa desenvolvida por dois ou mais membros, reunidos por alguma motivação e afinidade temática. Aproxima-se do conceito de nichos de formação desenvolvido por FERNANDES (1999), como espaços ocupados e apropriados pelos professores em seu *locus* de trabalho cotidiano definidos e redefinidos pelas suas necessidades e possibilidades .Nesta perspectiva os grupos de pesquisa transcendem a funcionalidade de produção de documentos fruto de investigações e reflexões para se colocar no patamar de espaços de formação continuada de professores, de pesquisadores e das novas gerações que deles participam. **Termos Relacionados**: Nichos de Formação, Núcleos de Pesquisa, Grupos de Estudo, Redes de Pesquisadores (Disponível em http://www.cnpq.br. Acesso em 6 fev. 2006) (MOCELIN, D. G.; FRANCO, M.E.D.P.).

Redes Acadêmicas: movimento que congrega pesquisadores, e/ou professores e/ou gestores e/ou grupos de pesquisa de uma ou mais IES, nacionais e/ou internacionais, agregados por interesses temáticos comuns e que buscam o desenvolvimento sistemático e contínuo de ações cooperadas que qualificam nos membros o sentido de pertencimento. Geralmente as redes acadêmicas se formam por meio de reuniões e congressos ou por meio do desenvolvimento de grupos de pesquisas, como é o caso do GEU. A experiência ilustrada com a trajetória do GEU certamente tem pontos semelhantes com a história de outros grupos de pesquisa. Tal suposto leva a ressaltar algumas mediações e questões que estão no cerne da

transposição do status de grupo de pesquisa isolado para grupo partícipe de ume rede de pesquisa, quais sejam: 1) *projetos de pesquisa, pela sua força aglutinadora e antecipativa* (BOUTINET, 2000), têm força mediadora na constituição de grupos de pesquisa e/ou de redes de pesquisadores; 2) o potencial agregador de grupos e sua manutenção e consolidação são fortalecidos por projetos financiados; 3) exigências informacionais, avaliativas e meritórias da universidade e do sistema que as engloba; 4) o alargamento e aprofundamento temático, aliado a delimitação de campos do saber; 5) a presença/emergência de mais de um líder para o qual convergem os partícipes por compatibilidade temática e/ou epistêmica e/ou ideológica, por visibilidade e prestígio, pelas possibilidades sócio-agregadoras e de convívio profissional e, ainda, pelo desenvolvimento de culturas e práticas específicas que fortalecem o sentido de pertencimento ligado a um entre os líderes; 6) a relação de orientadores e doutorandos de programas de pós-graduação está na raiz da formação de grupos, de seus desmembramentos e da formação de redes de pesquisa; 7) a participação de iniciantes na prática de pesquisa que se demonstrem identificados com os princípios da rede, seus grupos, projetos e lideranças e que isso tenda a apontar para a construção de uma tradição de formação. Franco (2004), no trabalho apresentado no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, identificou mediações intra e interinstitucionais para a participação/ampliação de grupos em redes de pesquisa, tendo presente a força das políticas públicas ligadas ao DGPB/CNPq, a pós-graduação e a qualificação de docentes, como amálgamas no estabelecimento de condições geradoras de novos grupos. Argumenta que o crescimento de grupos e de redes de pesquisa se forja nas políticas públicas que estimulam/respondem a tendência de expansão do Ensino Superior, incluindo instituições, cursos de pós-graduação e qualificação do professorado. As redes têm acrescidas mediações de características do DGPB/CNPq e de movimentos da comunidade científica. Movimentos da comunidade científica também têm promovido a participação de grupos em redes, sob diferentes formas: pela participação de membros do grupo em projetos vinculados a associações e movimentos acadêmicos, pela criação de grupos com força de rede e pela criação de redes a partir de pesquisadores individuais, mas que estão ligados a algum grupo. Como exemplos tem-se a Rede Acadêmica do Uruguai, a Rede de Investigadores sobre a Educação Superior, do México e a Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente da Espanha. No Brasil, destaca-se a Rede

Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), que surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, envolvidas com a temática da metodologia do Ensino Superior, iniciou as discussões e a sistematização de algumas ações, aceitando o desafio de construir uma caminhada coletiva. As redes acadêmicas não possuem sede fixa, caracterizam-se, especialmente, por serem organizações descentralizadas, e sua sede acaba por ser o local em que se reúnem eventualmente os pesquisadores. Em alguns casos, esse local é fixo, mas por convenção dos integrantes da rede. **Termos Relacionados:** Rede GEU; Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Formação de Grupos de Pesquisa e Prática de Pesquisa em Grupo: atualmente é consenso entre os pesquisadores que a maneira como se organizam as atividades científicas vêm apresentando profundas transformações nos últimos anos em detrimento especialmente da diminuição de recursos para a pesquisa acadêmica. Assim, fica mais evidente que a organização das atividades de produção de pesquisa na universidade passa a ocorrer freqüentemente a partir de grupos de pesquisa. A criação do Diretório de Grupo de Pesquisa pelo CNPq (DGPB/CNPq), em 1992, demarcou, inclusive, uma expansão revolucionária da produção científica por meio de grupos de pesquisa. Em estudo realizado por Mocelin (2002), foi demonstrado que a formação de um grupo de pesquisa, que possa ser chamado consolidado, não está ligada exclusivamente a aspectos formalizados, como seria o caso da criação do Diretório do CNPq. Por meio de uma abordagem microssociológica, constatou-se que de fato a criação e a consolidação de um grupo de pesquisa percorre o processo de institucionalização da pesquisa nas instituições universitárias, todavia, outros aspectos são importantes. Destaca-se que a organização em torno de uma mesma temática propicia a aproximação dos profissionais de diferentes áreas do conhecimento em núcleos disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares, fazendo com que o surgimento do grupo de pesquisa não seja produto de um encontro casual dos pesquisadores. "O grupo de pesquisa consolidado não nasce primeiramente de sua condição formal, mas de uma trajetória vivida e construída por indivíduos interessados em produzir conhecimento. E é apenas desta forma que se constroem grupos de pesquisa com uma

prática científica própria. E este é o caso do GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade" (MOCELIN, 2006). **Termos Relacionados**: Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil; Grupo de Estudos sobre Universidade; Rede GEU; Redes acadêmicas. (MOCELIN, D. G.; FRANCO, M. E. D. P.).

5.7.1.Centros e Grupos

Center for Higher Education Policy Studies (Centro de Estudos sobre Políticas de Educação Superior) – CHEPS/UT: é um instituto de pesquisa interdisciplinar situado na Faculdade da Administração Pública e Política Pública da *Universiteit Twente (UT)*, nos Países Baixos. Desde 1984, o CHEPS empreendeu e publicou uma quantidade considerável de pesquisa sobre Educação Superior, especialmente sobre o sistema de Educação Superior e os níveis institucionais. O CHEPS tem por objetivo contribuir na compreensão das instituições, nacionais e internacionais, de Educação Superior, produzindo e disseminando o conhecimento com respeito à política de Educação Superior. Produz anualmente um retrospecto de seus trabalhos e também é parceiro em diversas publicações. Os pesquisadores do CHEPS são de elevado nível acadêmico e realizam pesquisa, fundamental e aplicada, em áreas de análise econômica, política científica, educação, sociologia e história. Conta, atualmente, com uma equipe de 35 pesquisadores. (Disponível em http://www.utwente.nl/cheps. Acesso em 18 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS/UNIFESP: órgão complementar da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, criado em 1996, como um espaço para refletir sobre a prática de ensino na universidade, focalizando prioritariamente a área da Saúde, dentro de uma perspectiva interdisciplinar a partir da realidade brasileira e do contexto do Sistema Único de Saúde. Com a finalidade de desenvolver atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação em saúde. Prioriza em sua atuação as interfaces com a formação e o desenvolvimento de docentes para o Ensino Superior em Saúde, com a tecnologia educacional e com a comunicação social da ciência, no contexto da educação para a saúde. O ensino de pós-graduação se concretiza com o Curso de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde, modalidades Acadêmica e Profissional, o Curso de Especialização Educação em Saúde e a formação didático-pedagógica dos alunos de todos os programas de mestrado e doutorado da UNIFESP. As linhas de pesquisa são Currículo, Aprendizagem e Avaliação em Ciências da Saúde e Formação Docente e Desenvolvimento Profissional no Ensino em Ciências da Saúde. As atividades de extensão são desenvolvidas por meio do apoio à informação, educação e comunicação em saúde

e assessoria didático-pedagógica a setores da própria universidade e a outras instituições de Ensino Superior no País. A consolidação de estudos e pesquisa sobre educação em saúde tem favorecido a participação desse centro em projetos desenvolvidos pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação. (Disponível em www.unifesp.br/centros/cedess. Acesso em 9 dez. 2005) (SEIFFERT, O. M. L. B. e BATISTA, S. H. S.).

Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES/ UNICAMP: surgiu em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a revista *Educação & Sociedade*, e atualmente edita também os *Cadernos CEDES*. **Notas:** a idéia primeira de criação do centro, assim como o primeiro número da revista, surgiu durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP. A partir do II Seminário de Educação Brasileira, o CEDES passou a organizar, juntamente com a ANPED e ANDE, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Além desses eventos, o centro participou de inúmeros movimentos sociais de reorganização do sistema educacional, congressos, encontros, seminários, assim como esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O CEDES tem como meta, desde sua formação, ser um instrumento de luta, ao lado de outras instituições que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade. Tem como papel político, dentro dessa luta mais ampla, realizar um trabalho mais específico, voltado para a democratização da educação no âmbito nacional. O CEDES é formado por pesquisadores de diversas instituições. Líderes: Elizabeth de Almeida Silvares Pompêo de Camargo (FAM); Ivany Rodrigues Pino (UNICAMP); José Vaidergorn (UNESP); Luis Enrique Aguilar (UNICAMP); Silvio Gallo (UNICAMP); Terezinha Aparecida Quaitotti do Nascimento (PUC-CAMPINAS) (Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 2 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Centro de Estudos Sociais – CES/UC: é uma instituição científica voltada para a investigação na área das ciências sociais, criada em 1978, na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (UC). Entre o seu corpo de investigadores, encontram-se sociólogos, economistas, juristas, antropólogos, especialistas das áreas da educação, da literatura e da cultura, geógrafos, historiadores e médicos. Em fevereiro de 2002, foi concedido ao CES o estatuto de Laboratório Associado pelo Ministério da Ciência com base em duas premissas centrais: em primeiro lugar, a capacidade demonstrada de desenvolver investigação inovadora sobre a sociedade portuguesa nas suas diferentes vertentes, bem como sobre as transformações atuais a nível mundial, com destaque para as sociedades

semiperiféricas e do Hemisfério Sul, particularmente nos países de língua oficial portuguesa; em segundo lugar, o envolvimento do centro com questões de interesse público, nomeadamente as políticas públicas e as novas formas de regulação; as relações entre o saber científico e a participação dos cidadãos; e o sistema legal e a reforma da administração da justiça. O centro é dirigido desde a sua fundação pelo Dr. Boaventura de Sousa Santos e conta hoje com 62 investigadores permanentes, oito investigadores associados e 21 investigadores juniores. (Disponível em http://www.ces.fe.uc.pt. Acesso em 11 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Centro Interdisciplinar para o Desenvolvimento da Educação Superior – CIPEDES/UFRGS: centro de estudos interdisciplinares, com sede no ILEA – Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados, da UFRGS. Instituído em 1997, em vínculo com a Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, então sediada na UNICAMP, para apoiar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB durante alguns anos publicou uma separata da revista *Avaliação*. Publica também livros e documentos de estudo; promove grupos de discussão, seminários, cursos e eventos científicos. Dentre os livros publicados ainda se destaca o *Universidade em Ruínas – na república dos professores*, de 1999, pela Editora Vozes; e dentre os eventos o First Regional Research Seminar For Latin América And The Caribean Scientific Committee Meeting", realizado sob os auspícios do Unesco Forum on Higher Education, Knowledge and Research, em setembro de 2004. O CIPEDES é constituído ordinariamente pela comunicação virtual entre pesquisadores brasileiros e latino-americanos, com colegas de outras regiões, oriundos de vários horizontes disciplinares comprometidos com uma reflexão aberta, crítica e comparativa sobre a Educação Superior. Líder: Hélgio Trindade. **Termos Relacionados:** Política Educacional; Planejamento da Educação; Administração Educacional. (Disponível em http://www.ilea.ufrgs.br. Acesso em 25 jan. 2006). (LUCE, M. B.).

Educação, Estado e Sociedade – EduPesquisa/URB: grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau (URB). Está ligado à linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade, vinculada ao eixo temático Educação, Cultura e Sociedade. Atua em três frentes de investigação: 1) Gestão da Educação, com ênfase na gestão local e institucional, especialmente na gestão pedagógica; dedica-se a estudos sobre funcionamento e relevância social de sistemas, instituições e projetos educacionais, democratização da gestão e sua função sócio-política; 2) Políticas Públicas e Avaliação: com ênfase na Educação Superior; dedica-se ao aprofundamento do contexto macroestrutural que envolve a educação em suas relações com assuntos de Estado e

Governo – influências, coerções, subversões, apoios, entre outros. 3) Representações Sociais e Educação, com ênfase na formação do professor e suas práticas; dedica-se à enucleação e (re)construção de sentidos que as fundamentam, contribuindo na compreensão das articulações entre programas educativos e sociedade. Considerando que a relevância e sentido social das políticas e práticas da educação, assim como as inter-relações entre educação e sociedade perpassam as três frentes, elas têm interfaces que fundamentam atividades comuns num único grupo na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade. Em cada frente há pesquisas coletivas e pesquisas docentes e discentes. Algumas pesquisas coletivas são interinstitucionais. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann, que também coordena a vertente de investigação sobre Gestão da Educação; a frente de Políticas e Avaliação é coordenada pela Profª. Drª. Stela Maria Meneghel e a frente sobre Representações Sociais pela Profª. Drª. Neide de Melo Aguiar Silva. Participam das atividades de pesquisa do grupo, além de professores e mestrandos do PPGE/FURB, pesquisadores de outros programas da FURB e de outras instituições, mestres formados pelo programa, mestrandos e outros profissionais da educação. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional. Acesso em 28 jan. 2006). (WITTMANN, L. C.; MENEGHEL, S. M.; SILVA, N. M. A.).

Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho/UFSC: o grupo foi criado em 1995 e está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O grupo se destaca pela perspectiva de pesquisas que relacionam educação e inclusão social. As pesquisas do grupo têm sido divulgadas em publicações e eventos nacionais, com repercussão internacional. Recentemente, tem trabalhado com uma das equipes do programa "Ciência, Tecnologia, Produção e Qualificação" do CEDES, elaborando um Estado da Arte a respeito Reestruturação Produtiva e Qualificação. Parte do relatório foi publicado na revista *Educação & Sociedade*, o que interessou pesquisadores da Universidade Charles-de-Gaulle, abrindo a perspectiva de intercâmbio por meio de doutorado-sanduíche e pesquisadores visitantes. As pesquisas sobre Educação Profissional iniciaram com projetos sobre o PLANFOR abrindo parceria com núcleos da rede Unitrabalho, participando do projeto de avaliação externa do PLANFOR. O grupo também investiga as reformas educacionais nos vários níveis de ensino. Entre 2000–2004, quatro pesquisadores do grupo estiveram residindo no exterior, realizando doutorado-sanduíche e estudos pós-doutorais, por meio do convênio CAPES–British Council, que propiciou aproximação com os pesquisadores do Centre for Comparative Educational Policy da Universidade de Nottingham. Em 2002 foi desenvolvido Projeto Integrado sobre "A Linguagem da

Reforma", que articula estudos sobre trabalho e educação, administração e política educacional. Em 2003, o grupo passa a desenvolver o projeto "Profissionalização e Gerencialismo na Educação". Líderes: Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0043708JCBXLQ2. Acesso em 5 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES/Unicamp: foi criado em 28 de outubro de 1992 e está sediado Universidade de Campinas, em São Paulo. Sua função principal é a realização de estudos e pesquisas sobre a Educação Superior, notadamente a brasileira. As universidades enfrentam atualmente grandes desafios que precisam ser examinados com rigor científico e seriedade acadêmica. A própria universidade, em decorrência dos problemas existentes no ensino e na pesquisa, criados por fatores como o rápido crescimento de novas áreas de conhecimento, a explosiva demanda por Ensino Superior, o aparecimento de um novo tipo de clientela estudantil e a atual situação de inexistência de recursos para o desempenho eficiente de suas funções, precisa tornar-se objeto de pesquisa e de análise em cada uma das dimensões de suas atividades. Este é o trabalho que o GEPES vem desenvolvendo por meio de pesquisas, dissertações, teses e eventos. No Brasil, onde os problemas universitários são até mais graves do que nos países desenvolvidos em função da própria contingência de país em desenvolvimento e de sua história universitária recente, torna-se premente a necessidade de estudos científicos e o GEPES visa preencher esta lacuna com abrangência e perspectiva múltipla, dado seu caráter de organismo supradepartamental. O GEPES tem desenvolvido trabalhos tanto de pesquisas como de estudos em diferentes áreas da Educação Superior: administração universitária, planejamento, avaliação institucional, ensino de graduação, ensino de pós-graduação, formação de professores, Pedagogia Universitária, projeto pedagógico, corpo discente, vivência universitária, autonomia universitária, filosofia do Ensino Superior. O GEPES tem promovido vários eventos, mantido contato com instituições de pesquisa congêneres nacionais e internacionais e contribuído com publicações tanto em periódicos como em livro. Líderes do Grupo: José Dias Sobrinho e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. linhas de pesquisa: Avaliação Institucional, Currículos da Educação Superior, Educação superior, Filosofia da Universidade, Formação de Docentes para a Educação Superior, Políticas de Educação Superior. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso em 16 jan. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UNIR: criado em 2000, no núcleo de educação da Universidade Federal de Rondônia. O GEPES/UNIR surgiu como um grupo de pesquisa

interessado nos assuntos da Educação Superior, especialmente quanto às repercussões relativas a este nível de ensino na Amazônia. Focaliza os processos que envolvem a formação, organização e participação científica e tecnológica das instituições universitárias. Participa em projetos e pesquisas interinstitucionais e internacionais, associando-se a atividades afins com diversos outros parceiros de pesquisa bem como auxiliando técnica e teoricamente o desenvolvimento de atividades de estudos e pesquisa na área com o setor público e privado. Líderes: Walterlina Barboza Brasil; Osmar Siena. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=7540708WVC2NYG. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M.E.D.P.; MOCELIN, D. G).

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior/UFMT: foi criado em 2004 na Universidade Federal do Mato Grosso, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O grupo de estudos e pesquisa em Políticas e Formação Docente é constituído por dois subgrupos, ou seja, pesquisadores que investigam políticas e formação de professores em exercício no Ensino Fundamental e pesquisadores que investigam políticas e formação no Ensino Superior. Os estudos do grupo atendem a duas necessidades essenciais. A primeira é viabilizar pesquisas sobre o diagnóstico de formação no Estado de Mato Grosso, desenvolvido tanto no Ensino Fundamental como Superior. A segunda necessidade é a de canalizar apoio a novos pesquisadores, fortalecendo a criação de grupos de pesquisa em processo de consolidação. Objetiva ainda contribuir com as Políticas Institucionais sobre Formação Docente focando tanto a formação inicial como a continuada, bem como com a melhoria da educação no Estado de Mato Grosso. Líder: Filomena Maria de Arruda Monteiro. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0332708Y8JT0A4. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M.E.D.P.; MOCELIN, D. G.).

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UFPA: foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Pará, em 1995, por meio do Programa de Pesquisa: Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior. Inicialmente vinculado ao Serviço de Planificação e Pesquisa do Centro de Educação da UFPA – SPE, hoje, Programa de Pós-Graduação em Educação, articula-se ao Grupo de Trabalho sobre Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT-11/ANPED, fazendo parte da rede que desenvolve estudos da produção sobre Educação Superior, no Brasil, por meio do Projeto UNIVERSITAS, iniciado em 1993, que congrega pesquisadores(as) das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, cujo objeto de estudo unificador é a Educação Superior. O primeiro projeto nacional do qual o GEPES/UFPA

participou foi "*A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968-95: Avaliação e Perspectivas*". No contexto do Centro de Educação e da Universidade Federal do Pará, o GEPES/UFPA se constitui em um fórum permanente de estudos e pesquisas sobre Educação Superior, produzindo conhecimentos que, direta e/ou indiretamente se articulam à pós-graduação *lato e stricto sensu.* Ao congregar, publicar e socializar a produção dos professores(as)/pesquisadores(as), dos bolsistas de iniciação científica e dos mestrandos e doutorandos que assumem a universidade como objeto de investigação, o GEPES/UFPA tem contribuído para que a pós-graduação seja efetivamente lastreada pela pesquisa, como prevê o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Foi criado pelos(as) professores(as)/pesquisadores(as), Arlete Maria Monte de Camargo, Carlos Alberto Ferreira Lima, Luciene Miranda Medeiros, Maria das Graças Godinho, Nazilda Corrêa dos Santos e Vera Lúcia Jacob Chaves, em 1995, no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Mais tarde ingressaram no GEPES/UFPA as professoras Helena Correa de Vasconcelos e Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert. Atualmente integram o GEPES/UFPA os(as) professores(as) Arlete Maria Monte de Camargo, Luciene Miranda Medeiros, Olgaíses Cabral Maués, Salomão Mufarrej Hage e Vera Lúcia Jacob Chaves. (MEDEIROS, L.).

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior/UNIMEP: criado em 1997, o grupo visa contribuir para o entendimento da reconfiguração da Educação Superior brasileira ocorrida na última década, analisada a partir da reforma do Estado e das mudanças na produção. Os estudos e publicações do grupo de pesquisa inserem-se no esforço de melhor apreensão da gênese e do significado de um relevante conjunto de fenômenos do âmbito da Educação Superior no País, no contexto da restrição da esfera pública e da expansão da esfera privada, entre os quais se destacam: a acelerada expansão do sistema e sua intensa e progressiva privatização e mercantilização; a maior diferenciação institucional, em que se destacam cada vez mais as instituições da denominada "universidade de ensino"; a diversificação de fontes de financiamento das instituições de Ensino Superior públicas, combinada com a redução do financiamento público; a exacerbação das atividades de regulação e controle do "produto" da Educação Superior, a pretexto de avaliação, e a implementação de mecanismos empresariais/gerenciais na administração tanto do setor privado quanto do setor público, etc. Além disso, os estudos do grupo de pesquisa repercutem também nos debates que são travados hoje em relação, especificamente, a temas como os do "fundo público e financiamento das instituições federais de Ensino Superior", da "epistemologia política da reforma da Educação Superior",

da "privatização e democratização, como dois aspectos contraditórios de uma mesma realidade", e das "teorias do capital humano e do capital social" no âmbito da concepção liberal ou neoliberal da economia e do Estado. Líderes do grupo: Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior. Linhas de pesquisa: Educação Superior no Brasil. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso em 16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPES/UCDB: grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação, por meio do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Está cadastrado, desde 2002, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Sua origem ocorreu em meados da década de 1990, quando os primeiros projetos sobre universidade começaram a ser desenvolvidos, entre eles: "A universidade e o estudante-trabalhador" (realizado nos anos de 1994 e 1995); "A universidade e a formação para a cidadania"(1995 a 1997); "O processo de construção das universidades comunitárias" (1999 a 2001). Em 2002 o grupo ampliou-se com a inserção de alunos do Mestrado em Educação da UCDB; de ex-mestrandos; de alunos de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq/UCDB e de pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No final de 2002 o grupo obteve apoio financeiro ao Projeto Integrado de Pesquisa "Processo de Expansão e Interiorização da Educação Superior na Região Centro-Oeste – as marcas da mercantilização do ensino", da Fundação de Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – FUNDECT. A inserção de três pesquisadoras no Projeto Integrado "UNIVERSITAS/Br – a produção científica sobre Educação Superior no Brasil – de 1968 a 2002", que congrega pesquisadores das mais importantes universidades brasileiras: USP, UFSCar, UFRJ, UFRGS, UFG, UFAL, UFPA, foi fundamental para a consolidação do grupo. A vinculação de pesquisadores aos projetos coletivos proporcionou ao grupo novas frentes de pesquisa. Os pesquisadores, na maioria ex-mestrandos do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, são provenientes das seguintes instituições de Educação Superior: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Centro Universitário de Campo Grande (UNAES/MS); Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG/MT), entre outras. Essa inserção trouxe ao grupo a necessidade de ampliar suas pesquisas para outras problemáticas com relação direta à Educação Superior no Brasil. Desse modo, formalizaram-se, no ano de 2005, dois projetos coletivos de pesquisa: 1) "*Política de cotas para negros na Educação Superior – estratégia de acesso e permanência?*", aprovado pela FUNDECT para o biênio (2005–2007) e pelo CNPq para o período de

maio de 2005 a maio de 2006; 2); "Avaliação institucional e os desafios para a construção de uma Educação Superior democrática – o caso no Estado de Mato Grosso do Sul", aprovado pela FUNDECT, para o biênio 2005–2007; ambos contam com bolsistas CNPq/PIBIC/UCDB. O GEPPES desenvolve, atualmente, cinco projetos coletivos e aproximadamente 20 projetos individuais, envolvendo em torno de 25 pesquisadores de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e doutores com significativa produção científica no campo da Educação Superior. Desse modo, consolida-se, paulatinamente, como importante grupo de pesquisa que contribui para: 1) descentralização da pesquisa no Brasil e criação/consolidação de novos grupos de pesquisa e dos programas de mestrado em Educação da Região Centro-Oeste, sobretudo nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; 2) formação de novos pesquisadores, tendo em vista que vários estudantes iniciaram suas pesquisas na Iniciação Científica e, atualmente, estão em fase de doutoramento; 3) implementação e consolidação de pesquisas sobre política de Educação Superior, especialmente na Região Centro-Oeste, preenchendo uma lacuna significativa nessa área de pesquisa. Líderes e pesquisadores: Mariluce Bittar; Margarita Victoria Rodríguez (UCDB). (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo= 2882708I7EOZNM. Acesso em 2 fev. 2006). (BITTAR, M.).

Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade – INOVAVAL/UFRGS: o antes chamado Grupo de Estudos sobre Universidade – Educação e Inovação na Universidade (que compunha a Rede GEU) foi renomeado em 2004, passando a ser conhecido como Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade. Seguindo os moldes organizacionais da Rede GEU, o grupo se constitui agora independentemente a partir de linhas de pesquisa voltadas à avaliação na universidade, e passa a encabeçar outros grupos em outras universidades, constituindo uma rede de pesquisa, isso, dado que participantes do grupo formaram novos grupos em suas universidades (IPA, UFPel). O grupo autodenominado INOVAVAL vincula-se a redes que têm por objetivo o estudo e o debate sobre universidade e avaliação. Reúne parcerias nacionais e internacionais, que pesquisam Inovação, Avaliação Institucional e Pedagogia Universitária. Pesquisa com as universidades: UFPel-BR, UDELAR-UY, AVEIRO-PT. As repercussões são evidenciadas por meio de: 1) livros, artigos, palestras e conferências; 2) participação no GT-Educação Superior CLACSO e Cátedra UNESCO Inovación y Nuevas Tecnologias AUGM, Uy; 3) curso de Inovação e Pedagogia Universitária na Univesidad Mayor de San Simon-Bolívia 2004; 4) Intercâmbios de pesquisadores e bolsistas Aveiro, Portugal e UFRGS, BR, 2003, 2006; co-orientação Universidade Barcelona-ES, bancas no Brasil e outros países; 6) organização e participação em seminários nacionais

e internacionais; 7) parcerias com ONG Ação para a Justiça e Paz AJP, Coimbra-PT e ONG Associação das Famílias em Solidariedade AFASO, Porto Alegre, com a finalidade de extensão das atividades de pesquisas junto a comunidades de periferias urbanas; h) registro de textos originais na Biblioteca Nacional; i) registro de marca nominativa da Rede "Pororókas da Democracia e da Paz", depósito: RPI1779. O grupo formou o Grupo Inovação e Democracia – GID, atuante em atividades de extensão em Pedagogia Universitária junto a ONGs e movimentos sociais. Atualmente desenvolve a pesquisa CNPq "Avaliação participativa on line e off line: estudos integrados e interinstitucionais sobre práticas de avaliação para inclusão e participação". Concluiu a pesquisa internacional CNPq FCT: "Avaliação, auto-análise e gestão das IES: estudo conjunto BR-PT". Concluiu o estudo PROVIA com várias IES do Brasil, 2003. Participará em 2006 do AECI Proyecto de CAMPUS DIGITAL com a UDELAR, Uy e UCádiz, Espanha. Líderes: Denise Leite e Ana Maria Braga. **Termos Relacionados:** Rede GEU; Grupo de Estudos sobre Universidade – Educação e Inovação na Universidade; Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU; Redes Acadêmicas. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192708JDC8JHB. Acesso em 2 fev. 2006). (LEITE, D.).

Grupo de Estudos sobre Educação Superior/UFMG: criado em 1996, o grupo tem concentrado suas pesquisas em estudos sobre o tema da democratização do Ensino Superior e em análise de dados voltada para questões da UFMG. O grupo concluiu, em 1999, pesquisa sobre a evasão no ciclo básico da UFMG. Esse trabalho deu origem a um segundo estudo sobre a demanda nos vestibulares da UFMG na década de 90. Ambos estudos vêm tendo boa repercussão na comunidade científica, já tendo sido apresentado na Reunião Anual da ANPED de 1998, o primeiro, e o segundo, em 2000. Este último trabalho foi publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. No final de 1999 foi realizado um seminário na Faculdade de Educação com a presença de membros da comunidade científica e de segmentos da UFMG interessados nos temas que foram ali debatidos, dentre eles, a Pró-Reitoria de Graduação. Ocorreram diversas outras ocasiões de debate sobre os resultados do trabalho do grupo no interior da UFMG, durante o processo de produção desses estudos. Uma análise parcial dos resultados dos dois estudos foi publicada nos Cadernos de Avaliação da UFMG e foi solicitado pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da UnB, o envio de uma versão sobre a análise da demanda no vestibular publicada sob a forma de *pre-print*. Outros estudos vêm sendo realizados pelo grupo, sendo um deles com o objetivo de estruturar um processo de avaliação continuada dos cursos da Escola de Engenharia, e o outro, com o objetivo de traçar o

perfil dos candidatos, aprovados, concluintes e evadidos do curso de pós-graduação em Educação da UFMG. Líderes do grupo: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Mauro Mendes Braga. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso em 16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UFRGS: rede que congrega grupos de diversas instituições e que têm por objetivo o estudo e o debate sobre os sistemas de Ensino Superior e suas transformações, sobre ciência e tecnologia na perspectiva institucional, sobre grupos de pesquisa e suas políticas estaduais e nacionais, bem como sobre a Pedagogia Universitária. "Criado em 1988, portanto, cinco anos antes da criação do Diretório de grupo de pesquisa no Brasil – DGPB/CNPq, o GEU caracteriza-se como uma das inéditas experiências da organização da pesquisa por meio dos grupos de pesquisa" (MOCELIN, 2002). O GEU foi criado na UFRGS pelas professoras Maria Estela Dal Pai Franco, Clarissa Eckert Baeta Neves, Arabela Campos Oliven, Marília Costa Morosini e Denise Balarine Cavalheiro Leite. Originou-se da pesquisa "Rediscutindo a questão de articulação entre graduação e pós-graduação", sob a coordenação da professora Maria Estela Franco, da qual participou também a Dra. Maria das Graças Furtado Feldens, solicitada pelos professores Abílio Baeta Neves e Darcy Dillenburg, na época respectivamente Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e de Graduação na UFRGS. (FRANCO, M. E. D. P. et alli, 1989). Entre as repercussões das atividades do GEU, destaca-se a pesquisa em parceria, por meio da criação de redes de grupos de pesquisa e pesquisadores. O GEU/UFRGS desdobrou-se em 1995, em GEU-Sociologia e GEU-Educação e Inovação na Universidade. Em 2000 foi criado o GEU/UPF. Em 2001, a amplitude do trabalho levou ao desmembramento do GEU-Educação/UFRGS em dois grupos, o original e o GEU-Pesquisa e Inovação – GEU/Ipesq. Em 2002, e dando continuidade à criação de novos grupos sobre a mesma temática, foi criado o grupo de Estudos sobre a Universidade – Ipesq/Universidade Federal de Pelotas (GEU/Ipesq/UFPel) e o grupo de Estudos sobre Universidade – GEU-Formação Profissional e Turismo/UFPel. O GEU hoje se constitui como uma ampla rede de pesquisadores. Membros do GEU coordenaram e/ou integraram pesquisas nacionais ligadas a ANPAE, ao GT-ANPED e a ANPOCS. O GEU foi decisivo na coordenação e orientação de convênios institucionais: 1) UFRGS/FUNEMAT/CAPES, Mestrado Interinstitucional (1999–2001); e 2) no Mestrado em Educação da UFRGS/UFPel/CAPES (1996–1999). Coordenou o projeto IESALC/UNESCO: Informe sobre a Educação Brasileira (2002). Por meio de seus grupos, tem participado de outras redes como com a NESUB/UNB na análise das áreas de física, clínica médica, geociências; Universitas-BR e a Rede de Investigadores em Educação

Superior – RIES. Com a RIES, passou a integrar um projeto financiado pelo PRONEX, em 2005. Desenvolve parcerias com pesquisadores, outras redes, e universidades da América Latina, da Europa e dos EUA. Entre as latino-americanas destaca-se a UBA (Argentina) e a Universidade da la Republica (Uruguai); entre as universidades Européias: a Universidade de Aveiro (Portugal), de Kassel (Alemanha) e pesquisadores ligados ao EAIR; nos Estados Unidos, a parceria foi realizada com pesquisadores da Iupui (Universidade de Indiana) e com associados da AIR. Participa de eventos/ trabalhos de organismos e associações internacionais como a UNESCO/ IESALC, AUGM, Alfa Bracara, EAIR, AIR entre outros. No Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) a certificação ocorre por meio dos grupos partícipes. **Termos Relacionados:** Formação de Grupos de Pesquisa e Prática de Pesquisa em Grupo; Rede GEU; Redes Acadêmicas. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192708O06JFJ6. Acesso em 2 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Grupo de Estudos sobre Universidade: Educação e Inovação na Universidade – GEU/Edu/Inovação/UFRGS: Faz parte da rede GEU e reuniu parcerias que pesquisavam Pedagogia Universitária e Avaliação Institucional. Operoupor meio de duas grandes linhas de pesquisa: Inovação e Avaliação na Universidade e Pedagogia Universitária. Atualmente lidera redes nacionais e internacionais de pesquisa: Brasil/Portugal (UFRGS, UFPel, e Universidade de Aveiro); Mercosul (UFRGS, UBA-Argentina, de Edelar – Uruguay). Destas redes resultaram aulas, seminários, publicações em parceria: Universidade Integração no Conesul (1992); participação no World Yearbook of Education (1996); Universidade no Mercosul (1997); Pedagogia Universitária (1999); Avaliação e Missão das Universidades Contemporâneas (2002). Coordenou um mestrado interinstitucional convênio UFPel/CAPES (1996–2001). Trabalhou na organização de eventos internacionais como Seminário UNESCO/ UFRGS/AUGM – Ciência para o Século XXI; Quality Systems in Higher Education – Alfa Bracara. O grupo faz orientação de mestrandos e doutorandos e participa de bancas nacionais e em outros países. A partir de 2004, o grupo passa a constar no Diretório de Grupo de Pesquisa/CNPq sobre a denominação de Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade – UFRGS. Líderes: Denise Leite e Ana Maria Braga**. Termos Relacionados:** Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade – UFRGS (Disponível em http://lattes.cnpq.br/diretorio. Acesso em 12 abr. 2003). (LEITE, D.; BRAGA, A.M.).

Grupo de Estudos sobre Universidade: Formação Profissional e Turismo – GEU/FPT/UFPel: sediado na UFPel, faz parte da rede GEU, e surgiu a partir de orientandas de doutorado do grupo GEU/UFRGS. Observa-se que o grupo inova ao propor estudar o curso de Turismo da UFPel e a

Pedagogia Universitária neste curso, abrindo a perspectiva da pesquisa sobre a prática pedagógica do turismo. É interessante ainda constatar que houve uma adaptação do grupo à área de atuação de seus pesquisadores, articulando uma prática existente no GEU a uma situação peculiar do curso de turismo. O grupo, que faz parte da Rede GEU, é pioneiro em dedicar-se à pesquisa no segmento de formação para o turismo. Criado em 2002, o grupo tem como linhas de pesquisa "A Educação e Formação Profissional" e "O Desenvolvimento e a Pesquisa em turismo". A primeira linha está voltada para o estudo da formação profissional na Universidade Federal de Pelotas, buscando dar subsídios aos cursos de graduação de modo a garantir níveis de competência que legitimem o profissional formado por esta instituição. A segunda linha de pesquisa tem como objetivo desenvolver pesquisas relacionadas ao fenômeno turístico com ênfase inicialmente na análise espacial da estrutura funcional e morfológica dos elementos históricos da cidade de Pelotas buscando identificar o potencial do turismo histórico e como se pode levar tais aspectos sócio-econômicos para a prática pedagógica. **Notas:** neste primeiro momento, o objeto de estudo é o curso de Turismo, recentemente criado pela UFPel, devendo expandir-se a outros cursos de graduação da UFPel, além da perspectiva de desenvolver projetos interinstitucionais com pesquisadores de outras instituições de Ensino Superior, visando estabelecer paralelos entre os cursos de igual formação. Líderes: Maria da Graça Gomes Ramos e Tania Elisa Morales Garcia. Envolve ainda os pesquisadores Nara Nilceia da Silva Santos, Dalila Muller, Dalila da Rosa Hallal, Urânia Pereira Sperling e Renata Brauner Ferreira. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/ detalhegrupo.jsp?grupo=00456137C9F21E. Acesso em 4 fev. 2006). (RAMOS, M. G. GARCIA, T. E.).

Grupo de Estudos sobre Universidade: Inovação e Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas – GEU/Ipesq/UFPel: criado em 2002, na Universidade Federal de Pelotas, o grupo trabalha na linha de investigação "Universidade e Pesquisa". Tem sua origem no GEU-UFRGS, sendo um dos grupos que formam a Rede GEU, desenvolvendo pesquisas sobre a universidade na instituição de origem de seus pesquisadores, no caso, a UFPel. As pesquisas realizadas na Universidade Federal de Pelotas inicialmente constituíam os trabalhos de tese de doutorado de suas pesquisadoras, as quais foram estudantes de doutorado na Faced/UFRGS, onde se vincularam ao GEU/Ipesq/UFRGS. **Notas:** possui várias publicações em periódicos científicos nacionais e internacionais, bem como apresentação de trabalhos em eventos também de âmbito nacional e internacional, geralmente referindo-se à políticas públicas e pesquisa na UFPel. **Líderes:** Tania Elisa Garcia e Maria da Graça Ramos. **Termos relacionados**: Formação de Grupos de Pesquisa e Prática de Pesquisa em

Grupo; Rede GEU. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0045602MT3FOW5. Acesso em 2 fev. 2006). (GARCIA, T. E. M.; RAMOS, M. G.).

Grupos de Estudos sobre Universidade: Pesquisa e Inovação – GEU/Ipesq/UFRGS: um dos elos do GEU que desenvolve estudos sobre a produção de pesquisa nas universidades do Rio Grande do Sul é sobre Pedagogia Universitária. Como linha de pesquisa, integra o GEU desde 1988. Foi pioneiro na formação de rede de pesquisa interinstitucional (1995). No primeiro desdobramento do GEU, em 1995, passou a fazer parte do GEU-Educação/UFRGS e que em 2001, devido ao crescimento, desmembrou-se em dois grupos: o original e o GEU Pesquisa e Inovação (GEU/Ipesq). Estão/estiveram envolvidos na rede o GEU/UPF, o GEU/UFPel, pesquisadores da FURG, UFSM,UNISC,URI e Unijuí. O GEU/Ipesq trabalha duas linhas de pesquisa: 1) Universidade Pesquisa e Inovação, que estuda mediações para a pesquisa com o destaque nas condições sociais e ainda a produção acadêmica sobre Educação Superior, construção acadêmico-associativa para produção, gestão e promoção de estudos; e 2) Educação Superior, Pedagogia e Mudança, que estuda a trajetória da Pedagogia Universitária, políticas públicas e reformas curriculares, buscando identificar mudanças de paradigmas, papéis e conhecimento profissional na formação do professor de Educação Superior; Entre as publicações destaca: "Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em Perspectiva" (1997); "Universidade e Pesquisa: políticas discursos e práticas" (1999); "Redes Acadêmicos e Produção do Conhecimento em Educação Superior" (2001) com a participação de autores da Universidade de Kassel, Indiana University, Universidad Central de Venezuela e outras universidades brasileiras; participação na obra *Educação Superior no Brasil*. (CAPES/Iesalc/UNESCO). Colaborou ativamente no Minter PPGEdu/Unemat/CAPES (1999–2002) e na organização do primeiro volume da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2003) Desenvolveu, ainda projetos integrados ou integrados ou a articulados a outras redes de pesquisa sobre Educação Superior como da ANPAE e da ANPED, da rede RIES e CAPES/IESALC/UNESCO. Os membros do grupo são associados e participam do EAIR (Associação Européia de Ensino Superior) e do AIR – Association of Institutional Research (EUA). Está articulado ao Centro de Estudos Sociais – CES da Universidade de Coimbra, Portugal, em orientação conjunta de pós-doutorado iniciada em 2006. Em agosto de 2005 foi co-promotor do X Seminário Nacional Universitas – Educação Superior no Brasil em Mudança – Estado do Conhecimento, Teoria e Prática. Em 2005, o GeuIPesq-UFRGS sob a coordenação do RIES obtive apoio Pronex/Fapergs, cujo desenvolvimento contará com a colaboração da linha de pesquisa Universidade Teoria e Prática, do PPGEdu/UFRGS e que

envolverá realização de evento e publicação. Neste projeto o Geu-UFRGS desenvolverá a pesquisa "Espaços de construção da UFRGS:Memórias Vivas". Líderes Maria Estela Dal Pai Franco e Elizabeth D. Krahe. No trabalho articulado com a rede, está iniciando em 2006 um estudo sobre universidade, pesquisa e ética: novas possibilidades e questões. Termos relacionados: Formação de Grupos de Pesquisa e Prática de Pesquisa em Grupo; Rede GEU (Disponível em http://lattes.cnpq.br/diretorio. Acesso em 13 dez. 2005). (FRANCO, M. E. D. P.).

Grupo de Estudos sobre Universidade: Sociologia – GEU/Sociologia/UFRGS: tem por objetivo o estudo sobre os sistemas de Educação Superior e suas transformações; sobre políticas de educação, ciência e tecnologia; sobre grupos de pesquisa e a produção científica, sobre estudos sociológicos de educação. Tem sua origem no GEU criado em 1988 e está vinculado ao IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e ao PPG/Sociologia da UFRGS. Entre as atividades do grupo destacam-se: participação em redes de pesquisa de âmbito nacional e internacional; formação de novas gerações por meio da orientação de alunos de IC, mestrandos e doutorandos; participação em eventos científicos nacionais e internacionais e publicação dos resultados de pesquisa. Principais produções: *A Pós-Graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País* (V. I, 2002; V. 2, 2003), participação do GEU na rede nacional de pesquisadores sob coordenação do NESUB/UNB na análise das áreas de física, clínica médica, geociências; *Educação Superior no Brasil (2002),* coordenação do projeto Iesalc/UNESCO: Informe sobre a Educação Brasileira; *Estudos Sociológicos sobre a Educação no Brasil* (2002) In: MICELI, Sérgio (org). O que ler na Ciência Social Brasileira. São Paulo, Editora Sumaré; *Ensino Superior no RS (2003)* In: MOROSINI, M. C. (org). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. FAPERGS/RIES; NEVES, C. E. B. & SOBOTKA, E. *Sociologia, Pesquisa e Cooperação*. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2003; NEVES, C. *A diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil*. In: Revista Tempo Social. São Paulo. V. 15, nº 1, 2003; *A diversificação do Ensino Superior no RS: um novo cenário? (2005)* In: Relatório de Pesquisa CNPq; *Educação Superior no Rio Grande do Sul (1930–1985) (2005)* In: GEERTZ, R. & HEINZ, F. M. Historia Geral do Rio Grande do Sul. UERGS (no prelo). Líderes: Clarissa E. B. Neves e Arabela C. Oliven. (NEVES, C. E. B.; FACHINETTO, R.).

Grupo de Estudos sobre Universidade – Universidade de Passo Fundo – GEU/UPF: grupo de pesquisa criado em 2000. Tem como linhas de pesquisa "trajetória acadêmica e formação docente; trajetória da vida escolar do aluno; universidade e sociedade". Como conseqüência da participação da líder do grupo na rede interinstitucional de pesquisadores que investigam as perspectivas do sistema de Ensino Superior no Rio

Grande do Sul, existente desde 1995 e coordenada pelo antigo GEU/ UFRGS, instituiu-se na Universidade de Passo Fundo, no ano de 2000, o GEU-UPF. Sua criação foi motivada: 1) pela necessidade de articular estudos que vinham sendo desenvolvidos pelos líderes do grupo, acerca dos modelos de universidade, em especial sobre as universidades comunitárias propriamente ditas, destacando-se os estudos sobre o caráter privado, porém público, dessas instituições e 2) pela perspectiva de agregar novos estudos institucionais. Tais estudos tratam: 1) da trajetória das áreas do conhecimento para a construção do ensino (graduação e pós-graduação); da extensão e da pesquisa na universidade e da sua integração com a comunidade; 2) da constituição dos grupos de pesquisa no interior da universidade, bem como de sua articulação na comunidade científica; 3) do perfil do corpo docente e discente, da trajetória e dinâmica da vida acadêmica do professor e do aluno na universidade; 4) dos processos de gestão institucional. Líderes Solange Maria Longhi e Ricardo Rossato. (Disponível em http://lattes.cnpq.br/diretorio. Acesso em 3 fev. 2005). (LONGHI, S. M.).

Grupo de Pesquisa em Educação de Professores/PUCRS: o grupo investiga questões relacionadas à educação de professores, aos sucessos revelados no trabalho do professor e do aluno, à afetividade vinculada às questões de aprendizagem e a cultura escolar. A equipe está sediada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e envolve professores da instituição, alunos da pós-graduação e graduação e professores de outras IES. O grupo foi criado em 1995 e tem, ao longo dos anos, apresentado trabalhos em eventos internacionais e nacionais, produzido artigos em revistas nacionais e internacionais e capítulos de livros, além de ter estimulado temas de teses e dissertações já defendidas e outras em andamento. Neste momento, o grupo desenvolve pesquisa sobre a aprendizagem de crianças nos anos iniciais de escolarização com o objetivo de conhecer como elas se apropriam do conhecimento, isto é, como se dá sua aprendizagem. Para tanto, envolve entrevistas com professores e alunos, bem como observações descritivas em sala de aula para estudar os desempenhos dos alunos. O grupo de pesquisa compreende que se faz necessário conhecer e compreender a realidade da escola para poder apresentá-la aos alunos dos cursos de formação de professores e levá-los a se apropriarem das realidades existentes na escola. Líderes: Maria Emilia Amaral Engers e Marlise Grassi. (ENGERS, M. E. A.).

Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores/PUCRS: grupo está sediado na Faced/PUCRS. Inserido na linha de pesquisa: Ensino e Educação de Professores de Pós-Graduação em Educação. Criado em 1996, realizou 26 pesquisas voltadas para a formação continuada de professores, apresentadas em 58 eventos nacionais e internacionais,

respectivos anais e CD-ROMs, dois livros, cinco artigos de revistas e em capítulos de livros. Envolveram bolsistas de Iniciação Científica do CNPq, FAPERGS e da própria instituição, e alunos da pós-graduação. Pretende-se que os resultados dos estudos auxiliem na busca permanente de uma melhor qualificação das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação do futuro profissional e apontem conteúdos, práticas e vivências a serem adotadas, ampliando o significado da docência. Líderes: Délcia Enricone e Marlene Grillo. (ENRICONE, D. L.).

Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior – GPFOPE/UFSM: é sediado na Universidade Federal de Santa Maria e está composto por duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Formação Docente: Ensino Superior – tendo como repercussão o desenvolvimento de trabalhos, estudos e pesquisas na direção da formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de aprofundar os estudos nos campos teóricos da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Básico, visando ao redimensionamento profissional do professor, bem como de sua atuação em diferentes contextos educacionais por meio de organização de núcleos temáticos de pesquisa. Além de discutir e implementar pesquisas na área da formação, da docência e da profissionalização desde a Educação Básica até a Superior. Criado em 2002. Líderes do grupo: Doris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia. (ISAIA, S. M. A).

Grupo de Pesquisa Formação, Teoria e Prática Docente/PUCRS: está alocado na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Utilizando a metodologia de Histórias de Vida, construída com base em narrativas, documentos oficiais e pessoais, dá-se visibilidade às histórias de vida com a inclusiva formação e prática profissional de destacados educadores. O tema é relevante para a História da Educação, para a formação de professores e a autoformação dos docentes pela reflexão sobre a própria história de vida e a história de vida de outros educadores. Líder: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Grupo I: Identidade e Profissionalização Docente – narrativas na primeira pessoa. Coordenadora: Profª. Drª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Pesquisadores associados: Professores Doutores: Berta Weil Ferreira, Lenira Weil Ferreira, Silvio Laffin, João Dornelles, Maria Conceição Christófoli, Maria Waleska Cruz, Eliane Moura; Helena Sporleder Cortes, Jussara Freitas. Apoio: CNPq, FAPERGS, PUCRS; Grupo II – Intervenção do Professor na Prática Docente – estudos sobre o erro construtivo. Coordenadora: Profª. Drª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Pesquisadores: Doutorandos: Carmen Avani Eckhardt, Júlio César Machado da Rosa, Lourdes Frison, Suzana Schwarts. Pesquisa-ação desenvolvida com professores da Rede Municipal de Porto Alegre, auxiliando a compreensão de recursos positivos

a serem utilizados relativamente ao erro que o aluno comete. Forma-se um corpus de conhecimento sobre a intervenção docente construtiva. Os resultados das pesquisas são demonstrados em livro, capítulos, artigos (no País e no exterior), apresentações em eventos (nacionais e internacionais). (ABRAHÃO, M. H. M. B.).

Grupo de Pesquisa Fundamentos Ético-Políticos da Educação Superior – LOGOS/ULBRA: investiga a repercussão, a aceitação e a compreensão da confessionalidade na prática da ação educativa da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), que por natureza institucional possui em sua base estatutária a confessionalidade, fundamentada nos princípios da fé cristã e doutrinas postuladas por Martinho Lutero no Livro de Concórdia. O grupo busca compreender os fundamentos ético-políticos, buscando referenciais teóricos e filosóficos, nos teóricos da educação e nos teólogos, a fim de repensar a prática existente e reconduzir, quando necessário, esta ação educacional, buscando, assim, a coerência entre o discurso do estatuto da instituição e a sua confessionalidade. Tendo a ética como ação e como fim último, o bem pleno do ser humano, o grupo pesquisa e propõe alternativas que apontam nesta direção, porque acredita ser este o desejo maior da sociedade. Líder: Nestor Luiz João Beck. (MOROSINI, M. C.).

Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência/PUCRS: reúne pesquisadores da área da educação que pretendem se aprofundar em pesquisas sobre o mal-estar e o bem-estar de professores e repercussões em suas atividades, tanto de ensino como em aprendizagens de seus alunos. Têm se dedicado, desde 1996, a estudos na área da educação, expressos em projetos de pesquisa (já com relatórios concluídos e novos em andamento), em artigos publicados na revista *Educação* – PUCRS e trabalhos apresentados em encontros nacionais (entre eles SBPC, de 2000 a 2002; ANPED, de 2000 a 2002) e internacionais. Também cabe ressaltar que nossos alunos de mestrado e doutorado têm participado ativamente, em especial em práticas de pesquisa e com a apresentação de trabalhos (pôsteres) em encontros científicos, bem como os alunos bolsistas de iniciação científica têm apresentado seus trabalhos em encontros de iniciação científica. Líder: Juan José Mouriño Mosquera. (MOROSINI, M. C.).

Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária – Inovação, Formação Docente e Avaliação/UNISINOS: esse grupo, articulado com o Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores, por meio da linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores do PPG-Educação da UNISINOS, faz um recorte na temática mais ampla, no sentido de um preferencial olhar para a Educação Superior, ainda que compreendendo a articulação sistêmica entre os diferentes

graus de ensino. Os integrantes do grupo têm uma larga experiência de investigação e prática na Educação Superior, com produções reconhecidas e distribuídas nacionalmente. Têm investido em parcerias de pesquisa, destacando-se a interface com o Grupo GEU – Inovações e Avaliação, da UFRGS, e o Grupo de Políticas Públicas de Formação de Professores, da UFSC. Em nível internacional articula-se há mais de uma década com o Grupo Sala de Aula Universitária, dirigido pela Profª. Drª. Elisa Lucarelli por meio do Instituto de Investigaciones de Ciências de la Educación de la Facultad de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires. Atualmente, contemplados com financiamento por meio de Edital de Cooperação Internacional da CAPES/SECyt, desenvolvem o Projeto Políticas e Práticas Avaliativas, Inovação e Docência na Universidade, coordenado pela UNISINOS pelo lado brasileiro e com a participação dos grupos da UFPel e UFSC. Os componentes argentinos, além da coordenação da UBA, são grupos vinculados às Universidades Nacionais de Córdoba e Tucuman. No contexto desse projeto já foi realizada uma missão de trabalho, e duas doutorandas, respectivamente da UNISINOS e da UBA, estão realizando estágios de doutorado-sanduíche, no Brasil e na Argentina. O objeto principal de estudo tem sido as práticas de ensinar e aprender na universidade, desdobrando desdobradas em projetos focais que operacionalizam interesses historicamente situados. Tem havido uma alternância de estudos que analisam estruturas políticas mais amplas e outros que tomam a sala de aula e a especificidade da docência como recorte preferencial. O tema das inovações faz uma transversalidade em quase todos os projetos. O grupo de pesquisa se consolida à medida que teses e dissertações são defendidas, tendo a Educação Superior como foco. No ano de 2005 foi publicado pela Editora Autores Associados o resultado da investigação denominada Processos Avaliativos e compreensão de docência, desenvolvido pelo grupo por três anos aproximadamente. Em 2005 está sendo concluído o relatório do estudo Pedagogias Universitárias em Tempos Neoliberais, que procurou detectar, descrever e compreender como se instituía a resistência ao modelo da racionalidade única, implantado pelo anterior processo de avaliação externa, e o que move docentes e estudantes a produzirem práticas inovadoras e emancipatórias, mesmo no contexto da racionalidade única. Em 2006 iniciará a pesquisa denominada O Lugar da Formação do Professor da Educação Superior, que quer mapear as múltiplas modalidades de formação existentes e analisar seus pressupostos e resultados. Essa trajetória tem feito o grupo percorrer caminhos teórico-metodológicos que abordam ora as microestruturas, ora as políticas amplas. Esse movimento tem sido exigente, mas muito rico. Como partícipes da RIES, temos produzido materiais em parceria, em especial no esforço de mapear a produção científica na área da

Educação Superior no RS. Coube-nos a varredura das dissertações e teses que tem a Educação Superior como foco, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do RS. Esse trabalho está sendo concluído. Entretanto os dados parciais já foram divulgados nos Congressos de Iniciação Científica e em outros eventos da área. Merecerão a consolidação para a devida socialização mais ampla. A concessão de auxilio financeiro de parte da FAPERGS no Programa PRONEX reconheceu o esforço do grupo, em parceria com a PUCRS, UFRGS e UFSM por meio da RIES, de investir no mapeamento das informações referentes à Pedagogia Universitária e à Educação Superior. A trajetória investigativa na área qualificou a líder do grupo a ser convidada, na qualidade de especialista, a fazer parte da Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior, CONAES, que está implantando a proposta de avaliação institucional no País, numa perspectiva emancipatória e participativa. Líder: Prof[a.] Maria Isabel da Cunha, tendo como participantes as professoras Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Mari Margareth dos Santos Forster da UNISINOS, do PPG Educação da UNISINOS; as Professoras Cecília Luisa Broillo, Marly Terezinha Mallmann e Sonia Daut do Curso de Pedagogia da UNISINOS e Beatriz Maria Atrib Zanchet, do PPGEducação da UFPel. Itens relacionados: Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores. (CUNHA, M.I.).

Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade – GPCTS/FURG: criado em 1996, na FURG, tem como eixos básicos de atuação as políticas públicas de ciência e tecnologia, de Educação Superior e a questão da sustentabilidade. Esses eixos se entrelaçam nas diferentes linhas de pesquisa, sendo uma característica do grupo o trabalho interdisciplinar e a pesquisa em parceria com outras instituições, o que vem resultando em projetos conjuntos com o GEU-Sociologia da UFRGS, Liinc-UFRJ e outros grupos e redes nacionais e internacionais. O grupo é formado por seis pesquisadores, cinco estudantes e liderado por Maíra Baumgarten. A partir de trabalho conjunto com o PPGS/UFRGS, foi criado, em 2003, o Centro de Estudos e Documentação em Conhecimentos, Inovação e Sustentabilidade (CEDCIS), destinado a desenvolver estudos prospectivos sobre necessidades regionais e locais, e preservar a memória científica e tecnológica do Rio Grande do Sul. das atividades do GPCTS tem resultado, publicações como: Conhecimentos e Redes: sociedade, política e inovação. Ed. UFRGS, 2005; Pós-Modernidade e Conhecimento. Ed. Sulina, 2005 e Nômades de Pedra. Ed. Escritos, 2005. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0167702JDCXI0H. Acesso em 2 fev. 2006). (BAUMGARTEN, M.).

Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação de Educadores/ UNISINOS: esse grupo constitui a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e realiza estudos e pesquisas que se relacionam com as temáticas da formação de professores e da prática pedagógica, incluindo a articulação das mesmas. Assume perspectivas temáticas plurais, tanto incluindo a formação inicial e os cursos de licenciatura como a formação continuada, nas suas múltiplas possibilidades. Vem desenvolvendo parcerias com sistemas de ensino e escolas, assumindo o compromisso da produção do conhecimento com a responsabilidade social que pressupõem a inserção horizontal e participativa dos sujeitos da prática. Acolhe questões relacionadas com o uso das tecnologias educacionais, práticas pedagógicas emancipatórias e formação docente. Desdobra-se, de acordo com a temática e o agrupamento de docentes e estudantes, em subgrupos, com dinâmica própria e objeto definido pelos projetos de pesquisa em andamento. Tem uma produção científica destacada, socializada em eventos nacionais e internacionais e em diferentes periódicos nos mesmos âmbitos. Além dos docentes mencionados, participam do grupo alunos mestrandos e doutorandos ligados à linha, cujos projetos de dissertação e tese se articulam, organicamente, ao objeto de estudo do grupo. Destaque especial merecem os bolsistas de Iniciação Científica pela condição formativa que sua inserção dá ao trabalho desenvolvido pelo grupo e também pelo apoio fundamental ao alcance das metas traçadas. Apoios da FAPERGS e CNPq têm sido constantes e significativos para o desenvolvimento do grupo de estudos, em forma de auxilio financeiro para Pesquisa e Bolsas de Produtividade aos docentes. O grupo de pesquisa, articulado com o PPG Educação, tem proposto ações de parcerias e intercâmbios, muitas vezes estimuladas pelas agências de fomento. No ano de 2005 concluiu o Projeto de Cooperação Internacional patrocinado pela CAPES, em que participaram as Universidades Federais de Santa Catarina, do Rio de Janeiro e a UNISINOS, pelo Brasil, e as Universidades Portuguesas do Minho, do Porto e Católica do Minho. Como parte desse projeto, duas professoras do grupo realizaram missões de trabalho em Portugal e duas doutorandas realizaram estágios de doutorado-sanduíche naquele país. Atualmente o grupo teve aprovado pela CAPES, dentro do Programa PROCAD, uma interface acadêmica com o PPG Educação da Universidade Católica de Santos (SP), com duração inicial de dois anos, que prevê intercâmbio acadêmico e fortalecimento dos grupos de pesquisa. O grupo de pesquisa estimula outras inserções externas que favorecem a legitimidade de seus membros e dá visibilidade a sua produção. Cabe um destaque a ANPEd e a participação em GT afins, em especial os de Formação de Professores e Didática. Esse último, atualmente, é coordenado

por uma das professoras do grupo de pesquisa. A linha, no exercício da atividade de investigação e docência, acompanha a implantação da nova proposta curricular dos cursos de licenciatura da UNISINOS, articulada por meio de programas de aprendizagem. Essa atividade estreita as relações com a graduação e favorece a produção de conhecimentos sobre a formação inicial de professores. Ativa, ainda a relação com os docentes que atuam na graduação, favorecendo a inserção dos mesmos nas atividades de pesquisa. Líderes: Cleoni Fernandes, Maria Isabel da Cunha, Mari Margarete dos Santos Forster, Maria Augusta Salim Gonçalves e Eliane Schlemer. **Termos Relacionados:** Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: Inovação, Formação Docente e Avaliação (CUNHA, M. I.).

Grupo Trajetórias de Formação – GTF/UFSM: é ligado à Universidade Federal de Santa Maria e decorre de uma preocupação comum voltada para trajetórias de formação docente na Educação Básica e Superior, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Redes de Conhecimento. O incremento da 1ª inicia-se em 1999, com um projeto interinstitucional, apoiado pelo CNPq e FAPERGS, tendo por temática as concepções de docência de professores de licenciatura de quatro IES, concluído em 2003. A pesquisa desdobrou-se em dissertações de mestrado e tese de doutorado, bem como na produção de artigos e capítulos de livros, culminando na co-produção com outros pesquisadores da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, considerada uma das sete obras fundamentais da Educação Superior na América Latina em 2002 e 2003. O grupo participou desde os primórdios da criação da RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior), envolvendo-se na organização e apresentação de trabalhos nos eventos da rede: I, II, III Simpósio de Educação Superior. Este último agregou pesquisadores de outros Estados brasileiros e de diversos países da América Latina, atestando a expansão da rede. Seus membros têm participado de vários eventos na área: ANPEd, ANPEd Sul, ENDIPE e de eventos internacionais como a 5ª e 6ª Biennale de L'education et la Formation, realizadas na Sorbonne. Em 2003 passa a desenvolver novo projeto, voltado para a investigação dos ciclos de vida profissional específicos aos docentes do Ensino Superior com o apoio do CNPEq e da FAPERGS. A segunda linha, privilegiando redes de conhecimento, já conta com dissertações e tese de doutorado, enfocando as redes em termos presenciais e virtuais.A líder do grupo participa de projeto aprovado pelo PRONEX (Programa de Apoio A Núcleos de Excelência em CT&I, em 2005 sob o título Consolidação da RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior: novos desafios e múltiplas possibilidades. Sendo o único projeto da área da educação aprovado. Líderes do grupo: Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.

jsp?grupo= 0327708OLAWQ2C. Acesso em 2 fev. 2006). (ISAIA, S. M. A).

Laboratório de Mídias Integradas e Ambientes Virtuais de Educação – KÓSMOS/UFSM: o grupo prioriza o uso das tecnologias da informação e comunicação na construção de contextos de partilha de experiências e saberes multirreferenciais em Educação, em todos os seus níveis, formais (Educação Básica e Educação Superior) e não-formais, centrando no desenvolvimento profissional de professores. Busca adequar a infra-estrutura humana, científica e tecnológica para o desenvolvimento de projetos envolvendo Redes Virtuais de Conhecimento, Educação a Distância (EAD), Educação Presencial Assistida pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o uso das multimídias integradas de aprendizagem. As mudanças sociais instigam às rupturas com concepções fragmentadas de ensino e provocam os espaços educativos a tornarem-se organizações essencialmente aprendizes, sendo a mediação pedagógica, via TIC um novo canal, rompendo as barreiras de tempo e espaço. Viabilizam-se as comunidades virtuais de aprendizagem cooperativa, geradoras de uma inteligência coletiva. Os pesquisadores deste grupo interagem em propostas de investigação-ação e investigação-formação para o desenvolvimento profissional, partindo dos contextos e dinâmicas interativas em ambientes virtuais. Ao reunirem-se pesquisadores de diferentes áreas, configura-se a base de uma comunidade de aprendizagem cooperativa, partilhando zonas de possibilidades, como uma nova e libertadora forma de expressão a ser socializada amplamente. Como primeira iniciativa desenvolveu-se o projeto da Rede Acadêmica de Desenvolvimento Profissional – RADEP Virtual (www.radep.fsg.br). O grupo desenvolve projetos para atividades curriculares e extracurriculares de curta duração, semipresenciais e a distância, dinamizando novas perspectivas na educação de professores. Líderes do grupo: Everton Fêrrêr de Oliveira e Adriana Moreira da Rocha Maciel. Linhas de pesquisa: Cibercultura e Educação; Contextos e Dinâmicas Interativas. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo. Acesso em 16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Política Educacional, Gestão Educativa e Neoliberalismo/USP: o grupo foi criado em 1995, e está sediado na Universidade de São Paulo. As pesquisas se concentram na análise da política de Educação Superior na América Latina, como pode ser observado na relação das publicações que informo no currículo Lattes. A análise volta-se às profundas mudanças na identidade e no projeto de desenvolvimento institucional das universidades públicas, especialmente das federais, indicando ser este o mote central de ações e políticas implementadas pelo governo federal. Tem se agravado, nos últimos anos, a situação financeira destas instituições em detrimento da consolidação da identidade institucional

e do projeto de desenvolvimento delas. Evidenciam-se os elementos condicionantes deste processo de metamorfose das universidades públicas enfatizando a identidade básica que se encontra em reformulação, bem como a necessidade de reconceituarmos a idéia de universidade enquanto instituição social. A partir de meados dos anos 90, estudei as principais políticas e movimentos reformistas envolvendo as relações entre Estado e universidades públicas (discussões sobre organizações sociais e autonomia), a diversificação e a diferenciação institucional (o ideário da flexibilidade, da competitividade e da avaliação), bem como a constituição de um sistema sofisticado de avaliação da Educação Superior e aspectos da flexibilização curricular na graduação. Nos últimos sete ou oito anos, tenho participado de simpósios nacionais e internacionais e publiquei mais de 30 artigos e 5 livros a respeito das políticas de Educação Superior na AL. De 7 a 9/10/2004 participarei de congresso internacional na Argentina ("La universidad como objeto de investigación" – IV Congreso), na Universidad Nacional de Tucumán e lançarei, em nov./2004, com o prof. Mario Azevedo, livro sobre Política de Ensino Superior Argentina – governos Carlos Menem (1989–99). Com o professor João dos Reis Silva Jr. (Ufscar), estou concluindo a formatação de um projeto de investigação que envolve Argentina e o Brasil, por meio de uma rede de 12 universidades de ambos os países. Líder do grupo: Afrânio Catani. Linhas de pesquisa: Estado e Política Educacional, Reforma(s) da Educação Superior na América Latina. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo. Acesso em 16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

5.7.2. Núcleos

Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação/UFRGS: formalizado junto ao Departamento de Estudos Especializados e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação/ UFRGS, em 1992, visando à organização integrada de atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo das políticas públicas, do planejamento, da administração e da avaliação de instituições e sistemas de educação. É cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 1993 (versão 1.0.). No entanto, as atividades de pesquisa e extensão precursoras à sua institucionalização remontam a 1988, com o Projeto Especial Multinacional de Desenvolvimento Educacional Integrado em Zonas Desfavorecidas ou Limítrofes, financiado pela OEA. As definições de campo de atuação coincidem, em parte, com a antiga "área de concentração" em Planejamento da Educação, do mestrado em Educação, mas revelam a revisão crítica e a ampliação, proporcionadas pela ruptura com o modelo racional-normativo e pela dinâmica política

e institucional do setor educacional. Hoje este Núcleo integra a linha de pesquisa "Política e Gestão de Processos Educacionais", da UFRGS/PPGEdu. Os estudos sobre Educação Superior focalizam a formação de professores, a gestão acadêmica, a reforma, a regulação, avaliação e acreditação da Educação Superior, a expansão do acesso e políticas de inclusão, diversificação/convergência institucional e programática. Os principais trabalhos caracterizam-se pela abordagem situacional e participativa no planejamento e na avaliação educacional, pela análise do novo ordenamento constitucional, legal e institucional da educação – em especial dos princípios descentralização/autonomia, gestão democrática e financiamento público; pelos estudos sobre a situação educacional do País e no Estado do Rio Grande do Sul e seus municípios, inclusive em perspectivas comparativas internacionais e latino-americanas. O referencial contextual é o da dinâmica transnacional e o das tensões emancipação-regulação. Os estudos produzidos têm sido referência no debate acadêmico e/ou no planejamento da educação no Rio Grande do Sul, no Brasil e na América Latina. A partir de conceitos/princípios como democratização, inclusão social e gestão democrática têm sido focalizadas questões no campo das políticas públicas de educação como: direito à educação e escolarização; redefinição do papel do Estado, reordenamento da esfera pública e ordenamento constitucional, legal e institucional da educação; centralização, descentralização e participação; qualidade da educação; avaliação e financiamento de sistemas e instituições; interfaces das políticas da educação e do trabalho; integração/regionalização latino-americana. A par das citações na produção acadêmica e na documentação normativa, registram-se também como evidências de valoração técnico-científica: 1) Projetos de âmbito internacional e metodologia comparativa, estes realizados sob os auspícios da UNESCO, União Européia (ALFA) e OEA. 2) Assessorias com produção de textos, planos e projetos para Ministério da Educação, Secretarias de Educação de Estados e municípios, Ministério Público, entidades representativas de dirigentes dos sistemas de ensino (CONSED e UNDIME), de universidades (CRUB e ANDIFES) e de profissionais da educação. 3) Contratos de pesquisa e avaliação de políticas educacionais, em âmbito local, estadual e nacional (PNUD, UNICEF, UNESCO, IPEA, FAMURS, CNM, Ministérios do Trabalho e da Educação). 4) Publicação de livros e subsídios para formação inicial e continuada de professores e gestores de políticas públicas (UFRGS, FUNDESCOLA, UNDIME, UNICEF, FAMURS), bem como de banco de dados e documentos via Internet. 5) Financiamento para pesquisas por CNPq, CAPES, INEP, UNICEF, FAPERGS e Fundação FORD. 6) Responsabilidade editorial pela *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (1983–88; 1999–2001). Líder: Maria Beatriz Luce; Nalú Farenzena. **Var.**

Denominativa: Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação. **Termos Relacionados:** Política Educacional; Planejamento da Educação; Administração Educacional. (Disponível em http://www.ufrgs.br.faced/pesquisa/polgested. Acesso em 2 fev. 2006 – atual). (LUCE, M. B.).

Núcleo de Estudos e Documentação Educação, Sociedade e Cultura – NEDESC/UFG: é um espaço de resgate e preservação da memória educacional de Goiás, tendo sido criado em 1997. Está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e encontra-se vinculado à linha de pesquisa Estado e Política Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação. O núcleo tem por norte institucional a organização de banco de dados e a institucionalização da pesquisa, voltada, prioritariamente, para estudos das políticas de regulação e gestão desse nível de ensino e sua materialização em Goiás. Buscando maior organicidade para as atividades de pesquisa, ensino e orientação coletiva em desenvolvimento no NEDESC, a coordenação do núcleo estruturou projeto integrado de pesquisa denominado Políticas de Expansão e Interiorização da Educação Superior em Goiás a partir dos Anos de 1990 (projeto aprovado pelo CNPq e Sectec/GO), que tem por objetivo o exame da articulação entre a natureza e o caráter da expansão da Educação Superior em Goiás, por meio da institucionalização de duas modalidades que se articulam – a criação de IES e as políticas de expansão e interiorização das atividades deste nível de ensino. O núcleo constitui-se, pois, espaço de realização de pesquisas, de formação e de intercâmbios institucionais, envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES), Conselhos e Secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia, dentre outros. Conta, ainda, com o desenvolvimento de orientação coletiva, abarcando doutorandos, mestrandos, alunos de graduação, professores e pesquisadores. O núcleo contribui, também, na realização de atividades interdisciplinares, de orientação individual e coletiva e de consultoria sobre assuntos relativos à sua abrangência. A consolidação do NEDESC indica a sua importância no sentido de: 1) repensar a relação entre documentação e pesquisa; 2) garantir o acesso sistemático a fontes primárias e secundárias para o desenvolvimento de pesquisas na área; 3) contribuir com a articulação entre ensino e pesquisa na graduação (por meio da prática de iniciação científica) e na pós-graduação, de modo a subsidiar as linhas de pesquisa adotadas na FE/UFG. São objetivos do núcleo: 1) identificar e analisar as principais teorias e propostas acerca da relação pesquisa e documentação, bem como os desdobramentos efetivados por estas, por meio da criação de centros de referência no País; 2) inventariar e organizar banco de dados sobre as políticas de estruturação, expansão e interiorização de práticas e políticas sociais, particularmente de políticas educacionais e culturais em Goiás, por meio

da implantação de banco de dados; 3) possibilitar a consolidação da pesquisa na instituição, envolvendo atividades junto a professores e alunos da UFG e de outras IES; 4) desenvolver atividades tais como: estágios de intercâmbios, cursos de extensão, pesquisas. Dentre as temáticas centrais do núcleo encontra-se: Estado, educação e políticas públicas; história das instituições educacionais, culturais e científicas; políticas educacionais: formação de professores, Educação Básica, Educação Superior, Gestão Educacional. O núcleo é coordenado por Luiz Fernandes Dourado, Doutor em Educação pela UFRJ e Professor Titular da UFG. Integram o núcleo: João Ferreira de Oliveira, doutor em Educação pela USP e professor adjunto da UFG, Maurides Batista de M. F. Oliveira, doutora em História Social pela PUC/SP e professora adjunta da UFG, Nelson Cardoso do Amaral, doutor em Educação pela Unimep e professor adjunto da UFG. O NEDESC conta, ainda, com os professores Regina Vinhaes Gracindo, doutora em Educação pela USP e professora adjunta da UnB e Erasto Fortes Mendonça, doutor em Educação pela Unicamp e professor adjunto da UnB. (DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.).

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – NEPES/UFF: está ligado a Universidade Federal Fluminense e tem como objetivo central a sistematização e a institucionalização das ações de estudo, pesquisa e extensão na área de Educação Superior. Para tal, organiza um Centro de Documentação em Educação Superior, que pretende ser utilizado como referência por pesquisadores interessados nesta temática. Organiza, também, encontros e seminários periódicos visando à troca de experiências entre pesquisadores e pessoas envolvidas com o tema Educação Superior. Executa trabalhos em rede, fazendo intercâmbios com pesquisadores e núcleos de pesquisa do Brasil e do exterior. Articula-se estreitamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e com o Curso de Especialização em Educação Superior no Brasil da Faculdade de Educação, auxiliando na formação de mestres e doutores em Educação, assim como de especialistas em Educação Superior. Organiza publicações que têm como temática central a Educação Superior. Enfoca o caso UFF, como forma de devolver à instituição os resultados das pesquisas desenvolvidas a partir do núcleo. O núcleo desenvolve suas pesquisas nas linhas: Avaliação institucional, Financiamento e Legislação da Educação Superior Pública e Privada, História da Educação Superior no Brasil, Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil, Universidade e Formação de Professores. Líderes: Waldeck Carneiro da Silva e Maria de Fátima Costa de Paula. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso em 16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília – NESUB/UnB: ligado à área de sociologia da Universidade de

Brasília. O NESUB reúne professores-pesquisadores de diversas instituições interessados na temática sobre o Ensino Superior. Líder: Carlos Benedito Martins. O NESUB também participa de diversas redes de pesquisa nacionais e internacionais sobre a Educação Superior. (Disponível em http://www.unb.br/ceam/nucleos/ nesub.html. Acesso em 2 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES/USP: criado em 1989, o núcleo está sediado na Universidade de São Paulo. Os resultados de trabalhos de pesquisas do NUPES são amplamente divulgados, entre interessados, por meio de uma publicação regular de "Documentos de Trabalho", editadas desde a criação do grupo. O NUPES divulga seus estudos por meio de seminários promovidos a cada dois anos para um público amplo. Os membros pesquisadores do grupo participam ativamente de palestras e conferências que, em geral, têm a finalidade de informar sobre o trabalho de pesquisa realizado. Também participa da organização de cursos de extensão. O NUPES desenvolve as linhas de pesquisa: "O Negro no Ensino Superior (Projeto 1: A Situação do Aluno de Ascendência Africana nos Cursos de Formação de Professores – pedagogia no contexto de discriminação que sofrem e de sua futura atuação junto aos alunos afro-brasileiros; Projeto 2: Populações Negras e o Ensino Superior no Brasil; Pesquisa e Tecnologia Ambiental e Agrícola no Brasil: sistemas institucionais de pesquisa, financiamento e políticas públicas) e Profissão acadêmica no Brasil: evolução recente e perspectivas futuras. Líderes do grupo: Eunice Ribeiro Durham e Carolina Martuscelli Bori". (Disponível em http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso em 16 jan. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação – NUTED/UFRGS: o grupo NUTED foi criado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano 2000. Coexistem, hoje na Internet, várias propostas e modelos de ambientes educativos virtuais que abrigam cursos de alunos, formação de profissionais e professores. Uma característica atual destes cursos a distância, tem sido um grande aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos, em detrimento dos aspectos pedagógicos. Nesses ambientes ou cursos na WEB, observa-se uma "sofisticação" de emprego de metodologias de massa, centradas em modelos lineares de treinamento. As avaliações, ainda que automatizadas, restringem-se à utilização de dados quantitativos do desempenho dos aprendizes. Assim, mostra-se necessário o desenvolvimento de novos modelos de ambiente para formação de alunos de cursos superiores e professores em formação continuada, que permitam a aplicação de metodologias interativas e problematizadoras, bem como o acompanhamento e a avaliação qualitativa dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem

continuada. Considerando o exposto acima, o propósito deste grupo é pesquisar e desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem, que sirva à Educação a Distância. Pretende-se que os ambientes sejam capazes de abrigar diferentes conteúdos e/ou ferramentas pedagógicos para formação continuada de alunos de cursos de graduação/pos-graduação, profissionais e professores e alunos de cursos de licenciatura a distância, bem como sirva para registrar (coletar) informações (dados de pesquisa) sobre ações e interações efetuadas no ambiente. Os cursos a distância, realizados em ambientes virtuais, poderão: atender a demanda de qualificação das licenciaturas, Ensino Superior, em nível de graduação e pós-graduação; abrir novas possibilidades de qualificação de professores, em nível de graduação, bem como leigos que atuam na rede pública de ensino; formar profissionais, das mais variadas áreas, que atuam em locais distantes dos grandes centros urbanos; auxiliar instituições públicas de ensino interessadas em ampliar seu raio de ação em EAD. Líderes: Patricia Alejandra Behar; Alex Fernando Teixeira Primo. (Disponível em http://www.nuted.edu.ufrgs.br; http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192708FUS5AXW. Acesso em 5 fev. 2006). (BEHAR, P. A.).

Programa de Estudos e Documentação sobre Educação e Sociedade – PROEDES/ UFRJ: esse núcleo tem suas origens na pesquisa e organização do acervo da Faculdade Nacional de Filosofia, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsistas ligados à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta investigação teve início em janeiro de 1987 e se desenvolveu até 1990, quando é criado o PROEDES, como um Projeto Integrado. Em 1994, é reconhecido oficialmente como Programa, pela Congregação da Faculdade de Educação e, em 1995, pela Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e pelo Conselho de Ensino para Graduados – CEPG da UFRJ. O PROEDES surge tendo como preocupações desenvolver estudos e pesquisas, bem como resgatar, recuperar e organizar fontes documentais, procurando articulá-las, colocando-as em relação até constituírem um conjunto, por meio do qual a memória coletiva passa a ser valorizada, instituindo-se em patrimônio cultural. Nessa perspectiva, a preservação de fontes documentais é de fundamental importância, na medida em que esses acervos poderão oferecer elementos para estudos e abordagens diferenciadas no processo de elaboração do conhecimento da história do pensamento educacional brasileiro, bem como das instituições educacionais e científicas do País. Como Programa, tem por objetivos: 1) realizar estudos e pesquisas referentes a temas de educação, a instituições educacionais e científicas, bem como a seus respectivos atores; 2) contribuir para a formação de pesquisadores; 3) constituir-se em um centro de documentação em

Educação Brasileira. Líderes: Maria de Lourdes de Albuquerque Favero e Helena Ibiapina Lima. Linhas de pesquisa: Construção do Pensamento Educacional Brasileiro, História das Instituições Educacionais e Científicas no Brasil. (Disponível em http://dgp.cnpq.br/ buscagrupo/. Acesso em16 jan. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação CNPq/FAPERGS – RIES Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior: a rede surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes IES do RS, envolvidas com a temática metodologia do Ensino Superior, iniciou as discussões e a sistematização de algumas ações, aceitando o desafio de construir uma caminhada coletiva. A partir desse encontro, outros se sucederam e, elaborou-se de uma proposta de articulação desse movimento, com potencial para configurar-se como a Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior. Os objetivos da RIES são de duas ordens: a primeira diz respeito ao mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Superior e o seguinte à organização da rede. Nesse sentido, os objetivos são: traçar a trajetória da RIES, com base nos movimentos da sociedade civil e nos institucionais; destacar as temáticas e meios de produção; resgatar as experiências relevantes; delinear o perfil dos pesquisadores; desenvolver um banco de informações sobre o tema; construir um espaço virtual; e institucionalizar a rede. Embora esse movimento da RIES tenha iniciado em 1988 é em 2005 que a RIES é reconhecida pelo CNPq/FAPERGS como o único Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação do Rio Grande do Sul envolve a PUC, UFRGS, UFSM e UNISINOS. Líder Maríla C. Morosini.

5.7.3. Redes

Rede Acadêmica do Uruguai – RAU: a Rede Acadêmica do Uruguai opera desde 1988 e integra a Universidade da República. Reúne faculdades, escolas, institutos e serviços da Universidade e de entidades de educação e investigação do País. Observando as pautas estabelecidas nas instâncias regionais e globais de reflexão sobre a missão das Redes Acadêmicas Universitárias, a RAU busca ser um âmbito de integração, comunicação e discussão, a serviço dos objetivos da educação, da investigação e das transformações da sociedade. Os objetivos da RAU são: conectar as entidades acadêmicas do País entre si e entre outras redes nacionais, regionais e internacionais; formar os docentes universitários ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, apoiando seu efeito multiplicador; auxiliar o desenvolvimento de cada subgrupos de estudos, estimulando seu desempenho como gestor e utilizador de informação; apoiar a consolidação de uma infra-estrutura documental; formar usuários utilizadores e gestores de informação; desenvolver, fortalecer e

ampliar os programas de educação a distância; impulsionar a criação e o desenvolvimento de redes regionais e internacionais. (Disponível em http://www.rau.edu.uy/. Acesso em 6 fev. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Rede de Investigadores sobre a Educação Superior – RISEU: esta rede de Educação Superior é sediada no México, e é formada por acadêmicos dedicados ao estudo da Educação Superior, investigadores mexicanos, especialistas latino-americanos, espanhóis e de outras nacionalidades. Integra os investigadores dedicados ao estudo sistemático da Educação Superior, constituindo um espaço de interlocução acadêmica, difundindo textos relevantes e apoiando a investigação por meio do desenvolvimento de recursos documentais. (Disponível em http://www.riseu.net/. Acesso em 6 fev. 2006). (FRANCO, M. E. D. P.).

Rede GEU: congrega os Grupos de Estudo sobre Universidade. Os encontros da Rede GEU ocorrem esporadicamente e geralmente são organizados por meio de eventos aglutinadores onde os grupos que formam a rede expõem e divulgam suas pesquisa. Alguns dos grupos seguem a prática das pesquisas desenvolvidas pelo GEU, como, por exemplo, o GEU: Universidade de Passo Fundo que inclui em sua denominação a instituição sede, outros, como, por exemplo, o GEU: Formação Profissional e Turismo, abrem outras perspectivas de pesquisa; e ainda há os grupos que são identificados pela área de conhecimento dos seus líderes, como o GEU: Sociologia. **Termos Relacionados:** Redes Acadêmicas; Grupo de Estudos sobre Universidade; Grupo de Estudos sobre Universidade: Educação e Inovação na Universidade; Grupo de Estudos sobre a Universidade: Inovação e Pesquisa/Universidade Federal de Pelotas; Grupo de Estudos sobre Universidade: Formação Profissional e Turismo; Grupos de Estudos sobre Universidade: Pesquisa e Inovação; Grupo de Estudos sobre Universidade: Sociologia; Grupo de Estudos sobre Universidade: Universidade de Passo Fundo. (FRANCO, M. E. D. P., MOCELIN, D. G.).

Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente – RIFAD: a essa rede surgiu na Espanha como uma resposta à criação de canais estáveis de comunicação entre os profissionais preocupados com a formação e atualização dos docentes iberoamericanos. Para servir de união entre os participantes, a rede se constitui em uma plataforma horizontal, aberta ao debate, ao intercâmbio, à aprendizagem e colaboração, partindo da idéia de que todos têm algo a dizer e aprender. A participação e implicação ativa dos membros da Rede é uma questão chave para o êxito desta iniciativa. Desta forma, a RIFAD: difunde experiências inovadoras na formação docente; atua na busca, localização e difusão de bibliografia especializada e de instrumentos de investigação e técnicas; provoca o debate de temas propostos pelos membros da Rede; incentiva o planejamento e desenvolvimento de projetos comuns

de investigação sobre a formação do professor, além de potencializar o uso das tecnologias como suporte à formação profissional. Podem fazer parte da Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente todos os profissionais: formadores, administradores, investigadores, técnicos etc, preocupados com a formação do professorado e com a atitude de participar ativa e construtivamente para conseguir os objetivos da Rede. Embora seja bem estruturada em termos de objetivo e temática a ser discutida, a RIFAD não disponibiliza ferramentas para comunicação e interação entre os participantes. Ocupa-se do site da Organização dos Estados Americanos, OEA, para isso, sendo que o mesmo também não privilegia estas questões; e disponibiliza no seu site a lista de bibliografia sobre formação e Educação Superior. Caracteriza-se mais por uma rede, na qual as trocas se dão por e-mail do organizador. (Disponível em http:// www.oei.org.co/ ibcon7/www1.htm. Acesso em 6 fev. 2006) (FRANCO, M. E. D. P.).

Red Argentina de Postgrados en Educación Superior – RAPES: la Red Argentina de Postgrados En Educación Superior (RAPES), creada en junio de 2005, está constituida por los responsables académicos (Directores, Integrantes de Comité Académico) de las distintas carreras de postgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) en Educación Superior, Docencia y Gestión universitaria de Universidades Nacionales Argentina. Tiene una coordinación rotativa, actualmente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en la persona de la Decana Prof. Nelly Mainero. Su dirección electrónica es: jcapello@unsl.edu.ar. Sus objetivos son: Promover la cooperación académica entre los distintos postgrados de Educación Superior de Universidades Nacionales. Promover la difusión de las distintas actividades que se realizan en el ámbito nacional e internacional sobre la problemática de la Educación Superior. Difundir las producciones teóricas e investigaciones sobre este tema. Facilitar los intercambios de docentes y alumnos. Constituir un cuerpo de evaluadores y de referatos para facilitar los intercambios, contribuir a la internacionalización del conocimiento sobre la Educación Superior. La RAPES en esta su primer etapa ha definido para la reflexión temas críticos como los siguientes: administración universitaria, pedagogía universitaria, gestión de los sistemas de información Políticas de información, constitución del campo de la Educación Superior, cooperación internacional, avance de las ciencias cognitivas, condiciones de producción de las tesis, condiciones de funcionamiento de los postgrados, e olíticas lingüísticas. (Fuente: Acta de Constitución de la RAPES (Red Argentina de Postgrados en Educación Superior. 2005) (LUCARELLI, E.).

UNIVERSITAS/BR: grupo de pesquisa decorrente de projeto integrado CNPq, em desenvolvimento desde 1993, que tem como objetivo

principal selecionar, organizar, disponibilizar e avaliar a produção científica sobre Educação Superior, no Brasil a partir de 1968. **Notas:** UNIVERSITAS, no decorrer deste período, teve apoio da FAPERGS, do INEP, de diversas fundações de pesquisa estaduais, da CAPES e de instituições onde os investigadores do projeto atuam. Em termos de conhecimento UNIVERSITAS vem desenvolvendo um projeto de criação e aperfeiçoamento de uma biblioteca virtual (http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas), que disponibiliza, em torno de 10 000 documentos, sobre a produção da área (periódicos, teses e dissertações e livros), em forma de resumos classificados em 15 categorias e 77 subcategorias. Este projeto guarda-chuva reúne um grupo de 28 pesquisadores e 36 aprendizes de 16 universidades brasileiras (PUCRS, FURB, UCDB, UCP, UERJ, UFG, UFRGS, UFRJ, UFMG, UFPR, UFSCAR, UNIFESP, UNIMEP, UFPA, USP, UFAL), congregados no GT Política de Educação Superior – ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. A gestão do grupo de pesquisa tem como base uma coordenação geral, na PUCRS e coordenações regionais, a saber – Norte – UFPA, nordeste – UFAL, sudeste – UNIMEP E UFRJ, centro-oeste – UCDB. É reconhecido pela possibilidade de consolidação e em alguns casos desenvolvimento de grupos de pesquisa sobre Educação Superior, contribuindo desta forma para a superação das disparidades regionais. A rede UNIVERSITAS já publicou nove coletâneas e um estado de conhecimento e realizou dez seminários nacionais em diversas universidades brasileiras sobre o tema da Educação Superior. Como fruto deste construto teórico-metodológico o grupo vem desenvolvendo pesquisas sobre banco de dados na área da Educação Superior. Um dos subprojetos sobre estado de conhecimento da internacionalização universitária, princípios e práticas, foi realizado a partir do intercambio de uma professora como visiting scholar na Universidade do Texas – Austin com o apoio da CAPES. O grupo fomentado pela Comissão Européia desenvolveu projeto ALFA/ACRO, que reuniu as universidades de Valencia, de Amsterdã, do Porto, UFRGS, PUCRS, Três de Febrero e Universidad Católica del Uruguay para elaborarem análises sobre o acreditação da Educação Superior na América Latina/União – Européia. (MOROSINI, M. C.).

5.8 Gestão da Educação Superior, o Docente e o Estudante

Gestão da Educação Superior e o Docente: refere-se a processos de aprendizagem da docência que estejam inseridos em projetos institucionais, continuados e problematizadores, favorecendo a produção de conhecimento em redes colaborativas que envolvam gestores e professores. **Notas:** a Educação Superior em saúde agregando mudanças nas políticas públicas de educação e de saúde, configurando demandas

no sentido de articular a gestão com o desenvolvimento docente a partir dos pressupostos do cuidado na perspectiva da integralidade, intersetorialidade e interdisciplinaridade. Entende-se, a gestão do Ensino Superior como articulação coletiva dos movimentos de ensino, pesquisa e extensão, sendo fundamental o envolvimento de diferentes sujeitos, com suas crenças e práticas. Pensar e fazer no campo do desenvolvimento docente em saúde mostram-se potencialmente transformadores na medida em que privilegiam a prática docente e possibilitam momentos formativos com professores que empreendam discussões, interpretações e teorizações sobre os modos de exercer a docência. **Var. Denominativa:** Formação Docente em Saúde, Formação e Gestão Participativa. Termos relacionados: Co-Gestão, Aprendizagem Significativa, Enfoque Problematizador. (BATISTA, S. H. S. S.).

Gestão, Desenvolvimento Docente e Licenciaturas Plenas Parceladas: modalidade de licenciaturas ofertadas fora da sede e que na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) se desenvolveu a partir de 1991, tendo sido denominada Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas e alcunhada de Projeto Parceladas ou simplesmente Parceladas. Apresenta proposta curricular própria tanto em termos de espaços-tempo de realização como em termos de conteúdos e tem como eixo metodológico a pesquisa. É um Projeto caracterizado pela proposta de ser uma formação de professores em rede, em serviço e continuada, o que estabelece uma relação específica também com a formação dos professores de Ensino Superior. O Projeto criou em torno de si uma rede de formação envolvendo os estudantes (alunos dos cursos), os alunos desses estudantes/professores e os professores universitários que nele trabalham. Por suas características funciona como uma formação continuada para os professores de Ensino Superior: proporciona a relação permanente entre as teorias estudadas e as práticas, trazidas continuamente à sala de aula em forma de questionamentos pelos alunos/professores; promove planejamento coletivo e interdisciplinar; exige atividades de pesquisa para atender às diferentes demandas dos diversos contextos locais e ao próprio exercício de conhecer pela pesquisa, além da necessidade de se preparar para orientação dos trabalhos de pesquisa dos alunos; promove práticas pedagógicas dialógicas inclusive modificando as relações e interações que se estabelecem entre professores de diversos níveis de ensino.**Var. Denominativa:** Projeto Parceladas ou Parceladas. (GENTIL, H. S.).

Gestão, Desenvolvimento Docente e Rede de Significações: a Rede de Significações é uma perspectiva teórico-metodológica, visa compreender a produção de sentidos e significados em situações específicas por meio do estudo das interações em que as pessoas se envolvem e suas relações dialógicas, nas quais vão produzindo e transformando esses significados.

Na proposta da RedSig o pesquisador esboça uma configuração a partir dos diversos elementos de um contexto e relações dos sujeitos envolvidos e busca os significados coletivos constituídos em determinado tempo, levando em conta os circunscritores, elementos que simultaneamente impelem a tal configuração e a delimitam. Tal perspectiva se mostra pertinente aos estudos e pesquisas acerca da docência do Ensino Superior tendo em vista a multiplicidade de aspectos a serem considerados nesse campo entre os quais os diversos contextos de formação e atuação dos docentes, a variedade de suas atividades profissionais, as relações e interações nas quais se envolvem e os significados que vão se constituindo nesse processo contínuo de formação, quer acerca de sua identidade, de sua profissão ou de seus conhecimentos. A RedSig possibilita levar em consideração as peculiaridades dos diversos processos e os múltiplos aspectos significativos de cada contexto sem cair em um relativismo geral e leva o pesquisador à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos aos processos em foco.(GENTIL, H. S.).

Gestão e Identidade Profissional do Professor de Ensino Superior: as formas e/ou práticas assumidas nos processos de tomada de decisões e desenvolvimento de ações institucionais são elementos constitutivos das identidades profissionais dos professores do Ensino Superior. Entendemos identidades como processos contínuos, construções constantes que acompanham o desenvolvimento humano e que, sendo individuais ou coletivas, são territórios de significação. Constituem-se a partir de histórias partilhadas, compõem-se de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras(os) e permitem seu reconhecimento. São frutos de interações, de processos dialógicos e têm caráter semiótico. (GENTIL, 2005, p. 66). Desse modo, consideramos que as identidades profissionais podem ser compreendidas como processos de significações em contínua constituição nas relações e interações experimentadas pelos sujeitos, tanto em seus contextos pessoais, como nos de formação e de trabalho. Portanto, é mister levar em consideração a gestão da Educação Superior na constituição das identidades de professores de Ensino Superior. Linhas e modelos de gestão de caráter mais ou menos democrático, mais ou menos participativo implicam em relações diferentes no interior das IES e destas com outras instituições. Isto proporciona diferentes possibilidades de significação das identidades de seus docentes, tanto durante seu processo de formação inicial de professores em formação e na continuidade dessa formação, quer se faça referência aos cursos de pós-graduação, quer à sua formação no trabalho, no exercício da profissão. (GENTIL, H. S.).

Gestão, Políticas Públicas da Educação Superior e a Formação de Profissionais: a formação de profissionais resulta, entre outros aspectos,

das Políticas públicas e da gestão da Educação Superior. Na área da saúde os diferentes percursos da formação de profissionais no Brasil têm sido atrelados a políticas públicas no campo da saúde e a gestão. A partir da Reunião Mundial da Saúde de Alma-Ata (URSS, 1978), que delibera como meta central a Saúde para Todos, as orientações legais referentes à formação do profissional passam a assumir o direito de todos a promoção, prevenção e reabilitação no âmbito da saúde individual e coletiva e a considerar a participação da comunidade no planejamento, organização, funcionamento e regulação da atenção primária a saúde, envolvendo recursos das diferentes esferas governamentais. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde (Enfermagem, Resolução CNE/CES nº 3, de 1º de novembro de 2001; Medicina, Resolução. CNE/CES nº 4, de 1º de novembro de 2001; Nutrição, Res. CNE/CES nº 5, de 1º de novembro de 2001; Farmácia Resolução. CNE/CES nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; Odontologia Resolução CNE/CES nº 3, de 19 de fevereiro de 2002; Fisioterapia, Res. CNE/CES nº 4, de 19 fevereiro de 2002; Fonoaudiologia, Resolução /CES nº 5, de 19 fevereiro de 2002; Terapia Ocupacional, Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de fevereiro de 2002) definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação profissional, as competências e habilidades gerais (Atenção à Saúde, Tomada de Decisões, Comunicação, Liderança, Administração e Gerenciamento) e específicas. São determinados os conteúdos essenciais da formação, tendo como parâmetros as necessidades sociais da saúde com ênfase nos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS – universalidade, equidade e integralidade. O caminho proposto para garantir a concretização desses princípios e fundamentos envolve decisões políticas na gestão da Educação Superior, favorecendo o desenvolvimento do docente e do profissional. Ele compreende: a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência; o uso de metodologias voltada à construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos; a integração das dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais da perspectiva interdisciplinar; introdução de diferentes cenários de ensino-aprendizagem para o aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional. (Disponível em http:/www.mec.gov.br. Acesso em 9 dez. 2005). (SEIFFERT, O. M. L. B.).

Gestão e Mobilidade Acadêmica no Brasil: ação de cooperação, por meio de acordo, firmado entre universidades e instituições de Ensino Superior, com o objetivo de oportunizar a alunos que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, cursarem disciplinas em outras IES. Esses alunos necessitam ter integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro

ano ou 1º. e 2º. semestres letivos do curso, na instituição de origem (remetente), possuir, no máximo, uma (01) reprovação por período letivo (ano ou semestre), e permanecer durante o período de um (01) ano letivo. Apenas excepcionalmente e quando aprouver, poderá ser permitida a extensão deste prazo por mais um (01) período letivo. Ao final da permanência do aluno, a universidade receptora, com vínculo temporário, deverá emitir o(s) certificado(s) comprobatório(s) da(s) disciplina(s) cursada(s) pelo mesmo, com notas, freqüências e resultados finais obtidos. (GARCIA, T. E. M.; AFONSO, M. R.).

Gestão, Mobilidade Acadêmica e Desenvolvimento Docente: refere-se principalmente ao intercâmbio científico e tecnológico no nível da Educação Superior e ocorre por meio da presença de docentes/pesquisadores e estudantes brasileiros de instituições superiores em outros países e de estrangeiros no Brasil. A mobilidade de docentes/pesquisadores ocorre por meio de Estágios Doutorais, Pós-Doutorado e Pesquisador Visitante. A mobilidade estudantil ocorre principalmente na pós-graduação, mas alguns acordos abrem a perspectiva para cursos de graduação. O conceito de mobilidade acadêmica internacional pode ser situado no contexto de internacionalização que transcende a esfera econômica, se estendendo nas formas do fazer e pensar humanos (CASTELLS, 1999). Neste sentido, a mobilidade acadêmica também pode ser entendida como um processo vinculado à cooperação internacional. Para FRANCO (2002), o intercâmbio de conhecimento técnico, científico e tecnológico e cultural é uma prática em franca ascensão no mundo globalizado e certamente é instrumento basilar de promoção do desenvolvimento dos países, bem como de possibilidades de aproximação e de entendimento, no enfrentamento de tensões externas e no estreitamento de laços político-econômicos. Assim entendida, a cooperação internacional é instrumento que no Brasil, nas últimas décadas, cresceu nos níveis governamental e institucional. Tem acompanhado *pari passu* a trajetória da Educação Superior brasileira. Essa idéia indica que existe estreita ligação entre acordos de nível político-econômico e a cooperação na Educação Superior e na ciência e tecnologia (FRANCO e MOCELIN, 2003). Convém mencionar que a mobilidade acadêmica para docentes ocorre preferencialmente no âmbito do desenvolvimento de pesquisa, portanto, tendo em vista a cooperação e intercâmbio científico. A mobilidade estudantil está voltada tanto para a atividade de pesquisa quanto à de formação, constituindo-se em importante experiência para a trajetória das novas gerações de professores-pesquisadores brasileiros. No que se refere à mobilidade de docentes-pesquisadores, se evidencia a possibilidade de se ampliarem os convênios de intercâmbios para docentes e a perspectiva de criação de grupos e redes de pesquisa internacionais. No que se refere à mobilidade de

estudantes, Franco e Mocelin (2003) afirmam que o segmento estudantil apresenta potencial distributivo de conhecimentos tendo no horizonte a formação de novas gerações. A mobilidade acadêmica internacional revela construção de parcerias, necessidade de capacitar quadros, promoção do conhecimento mútuo e respeito pelas diferenças culturais. Tais aspectos levam a pensar a mobilidade acadêmica como um elemento-chave de integração, capaz de conciliar as diferenças e estimular as concordâncias. **Notas**: A mobilidade acadêmica de docentes e estudantes brasileiros para o exterior é financiada no Brasil pela Capes, pelo CNPq e por agências internacionais. Além delas, as fundações de amparo à pesquisa, no âmbito dos Estados da Federação, destinam auxílios para modalidades cooperativas, especialmente de curta duração. A Capes, por meio do Programa Estudantes Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), financia a vinda de estudantes da América Latina, Caribe, Ásia e África para o Brasil. **Termos Relacionados:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Mobilidade Acadêmica de Estudantes no Brasil. (FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G.).

Participação Docente e Democratização da Universidade: refere-se ao movimento que leva a universidade a articular-se com um número cada vez maior de indivíduos e/ou ser gerida de forma participativa. **Notas:** o elitismo da Educação Superior não é oriundo da universidade, mas do organismo social onde ela está inserida. Entretanto, submetida a pressões de grupos sociais, a universidade pode apresentar maior ou menor grau de avanços no caminho da democratização.**Termos Relacionados:** Socialização da Educação Superior. (MICHELOTTO, R.).

Participação Docente nas Decisões em IES Públicas Federais: refere-se ao assento com direito a voz e voto nas decisões junto aos órgãos colegiados deliberativos e ou consultivos das instituições públicas de Educação Superior, principalmente, nos departamentos de ensino e conselho departamental das unidades acadêmicas, colegiados de cursos de graduação e pós-graduação, conselhos superiores de ensino, pesquisa e extensão e conselho universitário. As instituições públicas de Educação Superior obedecem ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, participando dos mesmos os segmentos da comunidade institucional, local e regional, mas em qualquer caso, os docentes ocupam setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. Os estatutos das IES públicas, aprovados em seu colegiado superior, em instância final, asseguram a organização da comunidade acadêmica em colegiados e órgãos de direção com capacidade decisória

sobre todos os assuntos relativos ao ensino, à pesquisa, à extensão, à administração e ao planejamento. A Lei nº 9.192, de 1995, garante a participação dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo no processo de escolha dos dirigentes das instituições públicas de Ensino Superior assegurando que o processo ocorre por meio da elaboração de listas tríplices organizadas pelo colegiado máximo da instituição, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, observando o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição. (RAMOS, M. G. G.; GARCIA, T. E. M.).

Participação Docente nas Decisões em IES Comunitárias: ocorrem de diferentes formas dependendo da concepção e do modelo institucional, compreendendo a escolha de dirigentes e a organização administrativa. Escolha de dirigentes: uma das características da universidade comunitária é a eleição de seus dirigentes. A título de exemplo, a UNISC, é uma universidade comunitária. Desde 1986, na instituição ocorrem eleições para dirigentes. De 1990, aos dias atuais, os segmentos dos alunos e professores contam cada um, com 40% do peso dos votos. Os funcionários e assembléia comunitária da APESC – mantenedora da instituição contam com 10% cada um. A assembléia comunitária é constituída por vários representantes da comunidade regional como sindicatos, entidades estudantis, da área da saúde, do poder público municipal e estadual e de setores da universidade. Organização administrativa: em nível deliberativo, a administração básica se dá nos colegiados de departamento e a superior, nos conselhos. Em nível executivo, a administração básica se dá por meio da chefia de departamento e a superior, em nível de reitoria. A universidade conta com três conselhos deliberativos: Conselho de Graduação – CONGRAD, Conselho de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – CONPPEX e o Conselho Universitário – CONSUN. Todos os departamentos estão representados no CONPPEX e no CONSUN. A partir do ano de 2000, como resultado de discussão sobre a estrutura organizacional, o CONGRAD conquistou oito cadeiras no CONSUN, duas por área do conhecimento (Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Exatas e da Terra, Biológicas e da Saúde). Ainda o CONPPEX e o CONGRAD contam com três representantes em cada um dos conselhos. Essa organização de departamentos ligados à reitoria é um modelo adotado principalmente por universidades de pequeno e médio porte.(CAMARGO, I.).

Gestão da Educação Superior e o Estudante: ações políticas e administrativas de planejamento, tomada de decisão e avaliação institucional, implicando dinâmicas de apoio aos discentes na Educação Superior. **Termos Relacionados:** Apoio Acadêmico; Monitoria; Atividades de Nivelamento; Atendimento Extraclasse; Auxílio Alimentação; Auxílio Atividades Esportivas; Auxílio Creche; Auxílio Transporte;

Acompanhamento Psicopedagógico; Atendimento à Saúde do Corpo Discente; Auxílio Moradia; Programa de Bolsas de Iniciação Científica; Incentivo Científico-Cultural. (GIESTA, N. C.).

5.9 Gestão da Educação Superior – Bases Informacionais sobre Educação Superior

Dados sobre Educação Superior no Brasil: são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, CAPES, CNPq, o IPEA e o IBGE. Algumas associações fornecem dados específicos sobre o interesse e foco de seu grupo. O INEP disponibiliza a mais importante base de dados em Educação Superior no Brasil, com estatísticas relativas ao Censo da Educação Superior e ao Censo Escolar, realizados pela própria instituição em parceria com o Ministério da Educação. Sinopses estatísticas compiladas a partir de 1996 podem ser acessadas, bem como informações coletadas por meio do "EDUDATABRASIL: Sistema de Estatísticas Educacionais". O Censo da Educação Superior é alimentado anualmente pelas IES brasileiras por meio do endereço eletrônico do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior – SIEdSup, parte integrante do portal virtual do INEP. Este censo coleta dados do Ensino Superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância. A CAPES dispõe do mais importante acervo de dados sobre pós-graduação, incluídos tipos de curso por região, Estado, instituição, titulação do corpo docente e informações discentes. (Disponível em http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/ProDoc.htm. Acesso em jan. 2006). O CNPq contribui por meio da Plataforma Lattes, que dispõe do Diretório de Grupos de pesquisa no Brasil e Curriculum Vitae de pesquisadores. **Notas:** O endereço eletrônico do INEP dispõe ainda de Estudos Especiais, do catálogo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), bem como do Programa de Legislação Educacional Integrada – ProLEI, que reúne normas referentes à legislação federal em Educação, selecionadas por meio do Diário Oficial da União. É possível também efetuar o *download* ou aquisição de publicações relativas à educação, bem como publicações institucionais e séries documentais O Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), criado em fevereiro de 1998 pelo INEP, tem por finalidade desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais. Está sob a responsabilidade do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Reúne-se, sistematicamente e para questões específicas, são formados grupos de trabalho. (Disponível em http://www.inep.gov.br/comped/. Acesso em 8 jun. 2005). O Ministério da Educação atua na obtenção de dados por meio do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais ligado à Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) O departamento tem por objetivo estruturar e gerar informações para subsidiar o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas em Educação. O IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD apresenta informações sobre as características gerais da população, referentes a 2002 e 2003, bem como indicadores retrospectivos de rendimento relativos ao período de 1993 a 2003, para o conjunto do País e grandes regiões, contribuindo para o quadro contextual da Educação Superior. (Disponível em http://www.ibge.gov.br/. Acesso em jan. 2006.). (FRANCO, M. E. D. P.).

Pesquisa Institucional (PI) sobre Educação Superior: estudos e investigações destinados a informar, descrever e/ou subsidiar a tomada de decisões para o planejamento e a administração da ES, em âmbito de uma ou mais instituições e/ou de programas e projetos que visam à ingerência sobre problemas específicos locais, regionais e até mesmo nacionais, a partir de dados sobre corpo docente e desempenho de estudantes. As decisões sobre o planejamento e a qualidade da Educação Superior estão no cerne da Pesquisa Institucional, que converge para três grandes eixos: o acesso de dados para informar e descrever o corpo docente, discente e funcional; o desenvolvimento de indicadores e de medidas de desempenho e sucesso de estudantes; e o apoio à administração e ao planejamento de uma organização educacional, visando à eficiência e à eficácia. O primeiro eixo, o mais tradicional, objetiva a informação sobre o corpo docente e funcional, tendo em vista relatórios e estatísticas educacionais. Detém-se especialmente nos insumos. O segundo eixo focaliza a aferição do desempenho e sucesso do aluno, a partir de indicadores de desempenho e da competência em disciplinas. O terceiro eixo visa o aumento da eficiência e da eficácia nas diversas formas de gerência e planejamento. Estes três eixos marcam a PI desenvolvida especialmente nos EUA que conta com o estímulo de uma associação, a AIR na área. Existe um marcante desenvolvimento da PI e um aumento considerável no número de Instituições de Educação Superior (IES) que dispõem de tais serviços e/ou os terceirizam. **Notas:** Nos EUA as fontes informacionais que alimentam os bancos de dados são diversificadas, assim como o são os serviços oferecidos pelos diferentes tipos de organismos envolvidos: 1) Organismos de abrangência nacional e que atuam em âmbito nacional na captação de dados e na elaboração de estatísticas como, US Department of Education (NSE), por meio do National Center of Educations and Statistics (NCES), a National Science Foundation (NSF) por meio da Division of Science Resources Statistics (DSRS), e a Carnegie Foundation; 2) Centros e Institutos de Pesquisa predominantemente sem fins lucrativos que oferecem uma ampla base de dados a partir das quais desenvolvem instrumentos como National Students Clearinghouse;

Educational Research for Higher Education; Higher Education Research Institute (HERI), National Research for the First Year Experience and Students in Transition; 3) Organizações Profissionais, universidades e Instituições de Pesquisa que desenvolvem ações promotoras de qualificação de recursos humanos ou certificadoras, tais como, American Association on Institutional Research (AIR); 4) Centros Universitários de Pesquisa Institucional que desenvolvem amplos programas de pesquisa como o Community College Research Center (CCRC) da Columbia University e o Indiana Project on Academic Success (IPAS); 5. Organismos centrados em instrumentos avaliativos temáticos destinados a prover informações como National Survey of Student Engagement (NSSE) que dispõe do instrumento College Student Report; 6. Organismos provedores de informações como Datatel Inc., que oferece informações e soluções gerenciais; 7. Organismos que desenvolvem softwares como o Datablock e Statistical Package for Social Sciences (SPSS). As principais temáticas de estudo têm sido a retenção do estudante nos vários semestres da graduação, sua sustentabilidade financeira, a persistência, o envolvimento no processo de ensino aprendizagem e a visão de carreira profissional. As pesquisas institucionais têm focalizado mais a IES propriamente dita do que o sistema educacional como um todo. As pesquisas são de caráter quantitativo utilizando testes estatísticos como análise discriminante, correlação, regressão múltipla e análise fatorial.(45 Annual Meeting AIR, San Diego 2005) A tendência da PI hoje é transpor o patamar de insumos e de resultados para se deter no patamar de processos e de impactos, sobre a educação, a sociedade e o sucesso da organização. O Brasil, nas últimas décadas avançou consideravelmente na disponibilização de dados confiáveis que podem subsidiar decisões no sistema educacional e nas IES. Existem importantes bases de dados no INEP, CAPES, CNPq e no próprio IBGE. Alguns estudos têm sido realizados, tanto em IES que já tem setor estabelecido, como no âmbito do sistema educacional. (Ver Bases Informacionais). A pesquisa institucional assentada em dados e informações é cada vez mais entendida como basilar para a tomada de decisões de gestão.**Termos Relacionados**: Gestão da Educação Superior – Bases Informacionais – Dados sobre Educação Superior no Brasil. (FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.).

Socialização do Conhecimento e Bibliotecas Virtuais de Educação Superior: disponibilização de dados, informações, trabalhos acadêmicos, trabalhos apresentados em congressos, textos para discussão, em *sites* especializados. Os documentos têm sido disponibilizados por meio de boletins digitais e bibliotecas virtuais. No Brasil, entre os trabalhos pioneiros destacam-se o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) do INEP e o Portal da CAPES. O Portal de Acesso Livre, da CAPES/

MEC/CAPES permite o acesso virtual para consulta a publicações cientificas brasileiras e internacionais de diferentes áreas de conhecimento, a resumos de bases referenciais e patentes, além de um banco de resumos de teses. As Associações Acadêmicas também têm colocado em seus sites documentos de interesse associativo ou apresentados nos eventos por elas promovidos, funcionando como 'bibliotecas virtuais', o caso da ANPED. Os boletins digitais, nos últimos anos, ganharam considerável espaço como meio de comunicação, divulgação, estabelecimento de parcerias. É o caso do boletim do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC/UNESCO). **Termos Relacionados:** Ver 5.3 CAPES-Portal de Acesso Livre. (FRANCO, M. E. D. P.).

Socialização do Conhecimento e Periódicos Brasileiros que Publicam Educação Superior no Brasil: são três os tipos de periódicos, os exclusivos em Educação Superior (Educação Brasileira), os de Educação que publicam artigos sobre Educação Superior (Educação e Realidade/UFRGS) e os periódicos gerais (como o *Educação* /PUCRS). O projeto UNIVERSITAS-BR desenvolve uma pesquisa integrada, **iniciada em 1993** e formalmente **apoiada pelo CNPq desde 1996,** que tem como objetivo maior selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre Educação Superior, no Brasil, de 1968–2002. Reúne um grupo de pesquisadores de 20 IES. Resultou do trabalho um Banco de resumos de documentos sobre Educação Superior publicados em mais de 30 periódicos brasileiros. No período estudado foram publicados 7.319 documentos, assim distribuídos nos periódicos nacionais: *Boletim ANPEd* (162); *Boletim Informativo Bibliográfico (81); Cadernos ANDES (138); Cadernos CEDES (58); Cadernos de Pesquisa (37); Cadernos NUPES (116); Ciência e Cultura (1467); Ciências Sociais Hoje (4); CIPEDES (51); Debate e Crítica (8); Documenta (475); Educação & Sociedade (156); Educação Brasileira (636); Educação e Pesquisa (54); Educação e Realidade (59); Educação em Revista (83); Em Aberto (150); Encontros com a Civilização Brasileira (17); Ensaio (78); Estudos (96); Estudos e Debates (223); Estudos em Avaliação Educacional (19); Fórum Educacional (108); INFOCAPES (99); Jornal da Ciência/SBPC (2.234); Revista Avaliação (231); Revista Brasileira de Ciências Sociais (18); Revista Brasileira de Educação (35); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (141); Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (52); Revista de Administração Pública (48).* Universidade e Sociedade 183 Total 7.319. (Disponível em http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas. Acesso em 8 fev. 2006.). **Notas:** os periódicos brasileiros são avaliados pelo **Sistema Qualis da CAPES.** Assentados nas informações fornecidas pelos programas por meio da coleta de dados, os comitês classificam os veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. (FRANCO, H.E.D.P.).

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs.)

6. PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs.)

6.1. Formação Docente e Educação Superior

6.1.1. Saberes e Formação Docente

Pedagogia Universitária: campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. **Notas:** reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de "conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão" (LUCARELI 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processo vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA, M. I.).

Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. **Notas:** é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. **Termos Relacionados:** autoformação, heteroformação e interformação. (ISAIA, S.).

Autoformação Docente: processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO, 1999) **Notas:** esta necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se. (ISAIA, S.).

Heteroformação Docente: processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta (DEBESSE, 1982). **Notas:** iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. O assessoramento, quando feito por membros externos, precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo consequëntemente genérico a toda situação de formação. (ISAIA, S.).

Interformação Docente: processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. (MARCELO, 1999). **Notas:** este processo envolve atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação. Nesse sentido, o processo formativo docente abarca ações auto, hétero e interformativas, integrando, assim, as diversas dimensões envolvidas nesse processo. (ISAIA, S.).

Processos Formativos: os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. **Notas:** as pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação. (OLIVEIRA, 2000, 2004).

Termos Relacionados: processos, tempos e espaços formadores, memória, imagens da docência. (OLIVEIRA,V.).

Humana Formação: compreensão ampliada de formação que remonta aos gregos, explicitada na compreensão de cidade educativa presente na Paidéia. das virtudes da *polis* depende a formação dos cidadãos. **Notas:** Arroyo toma esse referente para destacar uma compreensão de formação que extrapola a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. Para o autor (2004, p. 226) "a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a idéia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente. É a sociedade educativa que educa e humaniza. Se a cidade educativa depende da virtude de cada um, a Paidéia nos aponta para algo mais radical: da humanização do mundo, pois das virtudes da polis depende a formação dos cidadãos". Envolve a cultura, os valores, as representações coletivas, as normas, os papéis atribuídos aos homens e às mulheres, às crianças e aos jovens. Articula-se com a dimensão freireana em que "a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra" (1987, p. 15). A compreensão da humana formação constrói novas subjetividades que interferem no conhecimento produzido sobre formação docente, incluindo uma dimensão cultural e coletiva. (CUNHA, M. I.).

Processos colaborativos de formação: estratégias de formação que facilitam a compreensão, planejamento, ação e reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos. Com relativa freqüência os processos colaborativos de formação tomam a escola como lugar preferencial de desenvolvimento e partem da realidade concreta de seus atores. Nessa perspectiva assumem uma condição investigativa que tem referência na prática cotidiana. **Notas:** a colaboração conduz a processos participativos que por si só são formativos. Freire afirma que "toda a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda a educação autêntica se transforma em educação do pensar". (1987, p. 135). Em alguns casos, integram os processos colaborativos de formação, além da comunidade nele diretamente envolvida, pesquisadores e estudiosos vinculados às universidades e/ou aos sistemas de ensino. O que vale definir é o caráter das relações horizontais, onde se reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ainda que tenham características específicas. O processo assume uma radicalidade democrática e pressupõe a autoformação como elemento integrador da autonomia docente. (CUNHA, M. I.).

Formação Inicial: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da

profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. **Notas:** os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais. (CUNHA, M. I.).

Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. **Notas:** no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. **Termos Relacionados:** formação em serviço. (CUNHA, M. I.).

Formação em Serviço: tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. **Notas:** em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho. **Termos Relacionados:** Formação Continuada (CUNHA, M. I.).

Saberes Pré-Profissionais: saberes que os futuros professores constroem na suas trajetórias como estudantes. **Notas:** a profissão docente provavelmente seja a que maior presença tenha dos saberes pré-profissionais, já que, ao iniciar estudos que profissionalizam o futuro professor, os sujeitos trazem as marcas de uma convivência cultural com a docência de aproximadamente 11 ou 12 anos, tempo de seu percurso escolar. Por todo esse período aprenderam, pela convivência, os modos de ser docente, incluindo valores, representações sociais e estereótipos. "Saberes pré-profissionais compõem, com saberes de outras origens, o espectro que constitui a docência". (TARDIF, 2000). LUCARELLI (2003) refere-se a modelos de profissão. São chamados também de aprendizagens pré-profissionais. (CUNHA, M. I.).

Saberes Docentes: conjunto de conhecimentos, habilidades, competências

e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. **Notas:** no caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. Para Oliveira (2003) são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espaço de atuação do professor. Incluem os saberes experienciais, os saberes acadêmicos, os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes. (CUNHA, M. I.).

Saberes Docentes: são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (TARDIF, 2002). (OLIVEIRA, V.).

Saberes Pessoais: são os saberes que explicitam a singularidade da pessoa do professor a partir da subjetividade acionada no trabalho docente. As experiências que produziram e foram produzidas pela pessoa ao longo da sua trajetória de vida configuram um professor diferente. (OLIVEIRA, V.).

Saberes Acadêmicos: construídos no espaço de formação realizada em instituições de Ensino Superior onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores. **Notas:** os saberes acadêmicos, para serem legitimados, devem passar pelo crivo do método científico, cotejado e legitimado pelos pares. Exigem uma certa permanência e historicidade na sua constituição. Resultam de produções e pesquisas que trazem contribuições para o campo educacional. (CUNHA, M. I.).

Saberes Experienciais: construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados por sua experiência. Alcançam legitimidade quando, acompanhados por processos reflexivos, conseguem compreender e justificar as razões da tomada de decisões dos docentes. **Notas:** o reconhecimento dos saberes experiências é recente e apóia-se na concepção da chamada epistemologia da prática (SCHÖN, ZEICHNER, TARDIF) que representa uma reação à supervalorização da teoria e do conhecimento sustentado por generalizações universais. (CUNHA, M. I.).

Experiências Educativas Interdisciplinares: são as práticas educativas que podem viabilizar uma pedagogia universitária que sai dos limites disciplinares para experimentar um trabalho formativo e autoformativo

para os alunos e para os próprios professores no espaço acadêmico. Nos novos desenhos curriculares, há experiências nas IES, por meio das temáticas, dos núcleos, dos eixos integradores, que visam proporcionar um trabalho/experiência interdisciplinar e, transdisciplinar, fazendo a pessoa adentrar em lugares/espaços desconhecidos e aprender com eles. O movimento é da disciplina que vem sendo trabalhada ao longo da trajetória profissional por um professor na universidade para as outras disciplinas, dos demais colegas, voltando novamente para o conhecimento disciplinar com uma abordagem mais complexa. (OLIVEIRA, V.).

Modelos de Mentorias em Educação de Professores: alternativa de formação onde um jovem professor tem como mentor um docente mais experiente, de reconhecida condição profissional. **Notas:** modelo instituído a partir de experiências e práticas exercidas em outros campos de formação profissional, em especial nas profissões liberais. Aceita a perspectiva de que a aprendizagem ocorre no espaço da prática profissional, assumindo as imprevisibilidades do cotidiano. Define um tempo de permanência do jovem professor junto ao seu tutor, com quem deve partilhar reflexões e responsabilidades pelo produto de seu trabalho. Nesse sentido se aproxima da condição clínica, onde há uma triangulação nas relações entre professor, aluno e usuário do conhecimento aplicado. (CUNHA, M. I.).

Protagonismo Docente: ação do professor caracterizada pela iniciativa na tomada de decisões, a partir de processos reflexivos e fundamentados, onde são reconhecidas e legitimadas as suas participações. **Notas:** o protagonismo inclui a participação ativa do sujeito/professor. Opõe-se à idéia de "participação simbólica" (SIRVENT, 1994) que pode gerar nos atores "ilusão de exercer um poder inexistente", sem alterar nenhuma estrutura de poder institucional. O protagonismo, conceito aprofundado por Lucarelli (2003), acentua o caráter de "ator principal" que assume o docente, em contraponto com a perspectiva de "executor" que lhe foi atribuída em momentos em que preponderou a racionalidade técnica. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial. (CUNHA, M. I.).

Imaginários Docentes: representações construídas pelos professores sobre as diferentes criações sociais, simbolizadas nas normas, nos valores, nos comportamentos, nas ideologias, nas crenças, nos sonhos e nas

expectativas. Campo do simbólico, onde os significados com relação às instituições, às relações, às criações, num amplo sentido, são construídos pelos professores. É o território dos sentidos e significados, construídos individual e coletivamente, e que são (res)significados/alterados historicamente. (OLIVEIRA,V.).

Produção Pedagógica: compreende todas as atividades que os professores elaboram, tendo por objetivo o processo formativo de seus alunos e deles próprios. Compreende o material elaborado e organizado para o desenvolvimento das aulas, a troca de idéias e as discussões proporcionadas nesse espaço, a construção coletiva de alunos e professores de novas compreensões sobre as temáticas aí em pauta, as orientações realizadas, entre tantas outras atividades. (ISAIA, 1992). No espaço da aula universitária, professores e alunos, em um processo interativo e colaborativo, podem recombinar de forma criativa os conhecimentos das áreas as quais estão vinculados. E é a partir dessas primeiras formas de produção que podem advir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de temáticas que são do interesse de ambos ao longo de seus processos formativos. **Notas:** esta é uma forma de produção pouco reconhecida e valorizada pelos próprios professores, uma vez que dentro da cultura universitária a ênfase recai na produção estritamente científica, envolvendo elaboração de artigos, livros, apresentação em eventos científicos, entre outras. (ISAIA, S.).

Conhecimento Docente Cotidiano: pressupõe a resolução de problemas práticos presentes no cotidiano do professor. Esse conhecimento ativa uma teoria implícita que mobiliza os conceitos cotidianos construídos para validá-los. Sua utilização não prevê respostas universais, uma vez que os problemas suscitados pelo ambiente/realidade não são sempre os mesmos. Notas: o professor constrói esse conhecimento a partir dos saberes experienciais, utilizando-os para a organização dos conhecimentos escolares e científicos. (ARNAY, 1997; BOLZAN, 2001, 2002). (BOLZAN, D.).

Conhecimento Docente Pedagógico: caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura. (MARCELO, 1999). (BOLZAN, D.).

Conhecimento Docente Específico: refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes

interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor. (MARCELO, 1999). (BOLZAN, D.).

Competência Pedagógica: capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude critíco-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética. Logo, não se restringe ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aspectos administrativos, mas se amplia num processo de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente. **Notas:** Goergen (2000) destaca quatro competências fundamentais do educador para o complexo cenário da educação na atualidade: 1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica; 2. Competência rejuntiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético. **Termos Relacionados:** docência, desenvolvimento profissional, competências. (FERRI, C.).

Concepção de Docência: envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. (ISAIA 2001a, 2003b). **Notas:** nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem. (ISAIA, S.).

Innovación: en una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación

didáctica. **Nota:** La innovación como ruptura, implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. Una práctica innovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente en el contexto de la historia de los sujetos, los grupos o las instituciones que la portan, esto es, si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado actor; se parte del supuesto que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, (BLEGER, 1971) en este caso en lo referente al desempeño de su rol docente. Las innovaciones, al ser producciones originales en su contexto de realización gestadas y llevadas a cabo por un sujeto o un grupo a lo largo de todo el proces, son *protagónicas* en el sentido que sus creadores, al igual que en el teatro griego, se constituyen en los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma. Se puede homologar la innovación al concepto de *praxis inventiva*, categoría creada por Heller como oposición a la de praxis repetitiva (HELLER, 1987). La *praxis inventiva* es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico. Es en este campo donde opera predominantemente el pensamiento en sentido estricto. (LUCARELLI, 2003.).

Inovação Pedagógica como Ruptura: interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete ao longo do tempo. Legitima-se, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar essa nova prática com as já existentes por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (LUCARELLI, 2003). **Notas:** o conceito de ruptura nas inovações inclui fortemente uma perspectiva epistemológica. Nesse sentido a inovação se diferencia de rearranjos de métodos ou abordagens. Pressupõem assumir um conceito de conhecimento que rupture com a perspectiva dominante. (CUNHA, M. I.).

Professor Reflexivo: é capaz de querer e colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas. Assim ele pode pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para quê das mesmas. Cabe ao professor reflexivo duas instâncias de reflexão. A primeira, durante a ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente da aprendizagem dele e de seus alunos. A segunda, quando, além de refletir durante a ação, reflete também sobre a reflexão na ação, ou seja, olha retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo, em busca de auto-

aperfeiçoamento e autoconsciência docente. (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2001) **Notas:** além da auto-reflexão individual, a outra instância exercida, na atividade educativa, é a auto-reflexão interpessoal. Por meio dela os professores, em grupo, podem investir em uma nova compreensão pedagógica da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e interação solidária. (ISAIA, S.).

Professor Marcante: é o docente que, por suas características pessoais e profissionais, marca a trajetória escolar de seus alunos independentemente do nível educacional em que atua. **Notas:** Castanho (2001) afirma que professor marcante é aquele que se torna uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Destaca que, no professor marcante, as dimensões pessoal e profissional se entrelaçam num todo indivisível, responsável por uma postura admirável como professor. São características dos professores marcantes: a capacidade de ensinar bem, de variar procedimentos de ensino, de planejar suas aulas, de aliar características cognitivas e afetivas e de articular posições teóricas com uma postura política clara. **Termos Relacionados:** Docência, Dimensão Pessoal, Dimensão Profissional. (FERRI, C.).

Professor Gerativo: caracteriza-se por não se eximir frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível. (ISAIA, 1992, 2001, 2003). **Notas:** o professor apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. (ISAIA, S.).

Professor Aprendente: "Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um circuito arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesmo". (RANCIÈRE, 2004). Só aprende e se coloca neste lugar aquele que não supõe conhecer tudo. O professor, historicamente, é pensado no lugar do ensinante, daquele que faz a mediação, do responsável pela tradução. Na sociedade do conhecimento – e a necessidade de pensarmos a formação como um "continuum", como um processo inconcluso e permanente –, instituímos a figura do professor aprendente. Podemos pensar também na aprendizagem do professor a partir da reconstrução reflexiva da sua experiência docente. Também podemos pensá-lo como aprendente a partir da necessidade de uma reforma do pensamento, onde a necessidade de uma postura pessoal e profissional mais complexa, não-

reducionista, nem simplificadora é desejada no Ensino Superior e em uma Pedagogia Universitária para que possamos experimentar/experienciar novos projetos formativos. **Termos Relacionados:** aprendente, experienciar, complexidade, reforma do pensamento (OLIVEIRA, V.).

Professor Empreendedor: expressão contemporânea que adjetiva a docência numa perspectiva que inclui a capacidade propositiva. **Notas:** em alguns contextos essa expressão representou uma ligação com um conceito pragmático, decorrente da visão neoliberal relacionada à economia de mercado, em contraponto à perspectiva crítica, com base na dialética e no materialismo histórico. Ressemantizada, vem aparecendo em outra perspectiva, mais ligada ao paradigma da complexidade. Nesse sentido se adequaria ao "professor que é capaz de exercitar seu compromisso em cuidar, de importar-se, no cotidiano, com que o aluno aprenda a transgressão, constituindo-se um sujeito capaz de traçar uma história própria, com potencial transcendência, traduzindo seu pensar numa estreita relação com a autonomia cidadã". (PORTAL, DUHÁ, 2005, p. 164.). Pressupõe conhecimentos, saberes e compromissos para estabelecer uma nova ordem que equilibre a dimensão da realização individual com os interesses coletivos. (CUNHA, M. I.).

Articulador Pedagógico: profissional de diferentes áreas do conhecimento com interesse e conhecimento pedagógico para atuar como mediador, junto a docentes e discentes, no processo de apropriação e de discussão dos aspectos pedagógicos que envolvem os cursos de graduação e seqüenciais. **Notas:** são atribuições do articulador pedagógico, dentre outras, a de participar, junto com a coordenação do curso, do processo de elaboração, avaliação e revisão do Projeto Pedagógico do Curso; das atividades de planejamento, divulgação, implementação e acompanhamento do Programa de Formação Continuada de Docentes; das discussões dos resultados das avaliações interna e externa; do estímulo aos docentes do curso para emprego de estratégias diversificadas de ensino e de avaliação, adequadas aos conteúdos das disciplinas, orientando-os na elaboração e execução dos planos de ensino. **Termos Relacionados:** projeto pedagógico, programa de formação continuada de docentes. (FERRI, C.).

Professor Universitário – Formador Cultural: para além da formação profissional, é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento

contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente. A concepção de formação cultural precisa ser reconstruída/(res)significada num país onde precisamos pensar na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente. **Notas:** a expressão "conhecimento prudente para uma vida decente" é de Boaventura de Souza Santos (2000), quando defende a idéia de que o conhecimento cientificamente produzido deve voltar às pessoas, à sociedade, de forma a produzir nesta uma vida melhor, um novo senso comum. (OLIVEIRA, V.).

Transposição Didática: designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas**;** currículo real e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensada e organizada pelo professor. (CHEVALLARD, 1991) **Notas:** dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação, gerenciar os avanços e progressões previstas para disciplinas são fatores constituintes desse processo. (BOLZAN, D.).

Hábitus Docente: sistema de disposições permanentes e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas do professor, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividades variadas, a partir de analogias a esquemas que permitam o encontro de alternativas para a resolução de problemas presentes na docência. (BOURDIEU, 1975) **Notas:** a noção de hábitus docente destaca a integração dos esquemas de conhecimento em um sistema, em uma "gramática geradora" de pensamentos e atos docentes. (PERRENOUD, 2002) É um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência. (BOLZAN, D.).

Cotidiano e Docência: construção do conhecimento que se dá a partir do desvendamento do cotidiano do professor. Tem como objeto de estudo o conhecimento que dirige a conduta da vida diária, muito ligado aos pressupostos do senso comum. A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É por meio dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. Descobre-se como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática, verbaliza no seu discurso e que estabelece com

seus alunos e com a sociedade em que vive. **Notas:** o método mais convincente para esclarecer os fundamentos da vida cotidiana é o da análise fenomenológica que abstem-se de qualquer hipótese causal ou genética, assim como de afirmações relativas ao status ontológico dos fenômenos analisados (BERGER e LUCKMAN, 1978). O ver fenomenológico que se dá no cotidiano produz, por meio da experiência, formas diversas de perceber a realidade, que passam pelos sentidos, lembranças e emoções. Cada sujeito é único, com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano. (CUNHA, M. I.).

Ecologia da Sala de Aula: refere-se às psicodinâmicas interativas educador–educando e educando–educando, organizadas a partir de díadas, tríadas, quatrilhos; de observação e/ou participação conjunta, definindo-se a "sala de aula" como espaço pedagógico, um lócus privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem pela significação e continuidade das interações, constituindo um microssistema auto-organizativo. **Notas:** para Bronfenbrenner e Morris (1998), os microssistemas definem-se pela experienciação da pessoa em um ambiente característico (físico, social e simbólico) particular, cujas peculiaridades convidam, permitem ou inibem o engajamento no meio ambiente, em atividades progressivamente mais complexas. **Var. Denominativa:** Espaço Pedagógico como Microssistema de Desenvolvimento. **Termos Relacionados:** Biossistemas Pedagógicos. (MACIEL, A.).

Naturalização da Docência: manutenção dos processos de reprodução cultural, construídos e mantidos como base da docência. O professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. **Notas:** alicerça-se nas práticas historicamente construídas, delineando representações da profissão de professor que se estabelecem no senso comum. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino, não tendo, geralmente, formação profissional para o magistério, tende a repetir práticas naturalizadas na sua cultura. (CUNHA, M. I.).

Cultura escolar/acadêmica: constitui-se no conjunto de crenças, habilidades, teorias, normas, valores, ideologias e dimensões correlatas que interagem com o conhecimento e com a prática pedagógica que se produz na escola e nos espaços acadêmicos. "É formada por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes" (SACRISTAN, 1999, p. 78). Tendem, muitas vezes, a caracterizar-se pela fragmentação, incluindo a coexistência de concepções, interesses e práticas diferentes, nem sempre explicitadas e refletidas. **Notas:** as perspectivas teóricas contemporâneas reconhecem que fazem parte da cultura escolar/acadêmica as condições de produção

de novos sentidos e, também, de continuidade ou reprodução de tradições histórica e ideologicamente constituídas, como um processo inerente à educação. Entretanto, de acordo com Giddens (1993, p. 57), "há formas tradicionais de defender a tradição que conduzem ao fundamentalismo e ao imobilismo e há formas abertas de valorizar as tradições de maneira não-tradicional". De qualquer forma a perspectiva cultural encaminha ao reconhecimento de traços históricos e sociais nas instituições, ações e sujeitos pedagógicos. (CUNHA, M. I.).

Cultura Docente: conjunto heterogêneo de pressupostos, crenças, valores, representações, ideologias e normas que orientam a ação dos professores e contribuem para dar sentido e significado ao que fazem, encontrando razões e justificativas para suas ações. **Notas:** nesse contexto, para Martinez Bonafé (1995, p. 323), "o termo cultura abarca, de um modo amplo e genérico, o conjunto de significados que se produzem em relação com a prática de ensinar e que tem sua origem nas influências socializadoras do conhecimento prático do professorado, desde o âmbito sócio-cultural externo até o interno da instituição escolar". A cultura docente, numa visão ampliada, incorpora representações sociais historicamente construídas, envolvendo as perspectivas de classe social e gênero, as expectativas em relação ao papel da escola e dos próprios docentes num determinado tempo e espaço. Nela interferem, ainda, os traços da cultura institucional e os dispositivos regulatórios que externamente incidem sobre a educação escolarizada. A cultura docente se revela nos juízos de valor, nos rituais pedagógicos e nos discursos do campo científico da educação. Envolve as diferentes áreas de conhecimento, os lugares e os espaços em que o professor produz sua ação pedagógica. Vincula-se à suas raízes e trajetórias de vida, mas também se modifica no cotejamento com as mudanças sociais e culturais de seu tempo. (CUNHA, M. I.).

Desconstrução da Experiência: processo que estimula a reflexão sobre a história de vida dos sujeitos, identificando as mediações fundamentais necessárias à recomposição da ação educativa e profissional, numa perspectiva conseqüente e fundamentada. **Notas:** os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. Esse processo exige dos homens, como explica Freire (1977, p. 100), uma "arqueologia" da consciência, por meio desse esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios. (CUNHA, M. I., CUNHA, C).

Modelo Aplicacionista do Conhecimento na Formação de Professores: modelo ideológico, epistemológico e institucionalizado, idealizado segundo uma lógica disciplinar, sem uma lógica profissional, em uma relação sujeito–objeto que não executa um trabalho profundo sobre

os filtros cognitivos, sociais e afetivos, por meio dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. **Notas:** os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicar" esses conhecimentos (TARDIF, 2000). (MOROSINI, M. C.).

Modelo da Prática Profissional na Formação de Professores: modelo epistemológico baseado numa ideologia que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. **Notas:** muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Esse modelo procura revelar tais saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Compreende também a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000). (MOROSINI, M. C.).

Formação Docente no Mercosul: é possibilitada pelo *Protocolo de Integração Educacional sobre Reconhecimento de Títulos Universitários para o Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados-Partes do Mercosu*l, aprovado pela Decisão nº 4/95 do Conselho do Mercado Comum. **Notas:** os Estados-Partes, por meio de seus organismos competentes, reconhecerão, unicamente para a realização de estudos de pós-graduação acadêmica, os títulos universitários de graduação (duração mínima de quatro anos ou de 2.700 horas cursadas) expedidos pelas instituições de Ensino Superior reconhecidas. Tais diplomas por si sós não habilitam ao exercício da profissão. Quando não houver título correspondente, examinar-se-á a adequação da formação do candidato à pós-graduação, de conformidade com as exigências para admissão. (MOROSINI, M. C.).

Novas Tecnologias e Formação Docente: processos tecnológicos que, desenvolvidos em espaços específicos, demandam impacto nas formas de acesso e distribuição do conhecimento, incidindo sobre os saberes dos professores e alunos. Incluem, especialmente, o uso da imagem e a informática como elementos principais. Possibilitam que a formação de professores incorpore diversificadas condições de atualização e eficiência. **Notas:** o estímulo à educação a distância tem patrocinado a ampliação de experiências e de laboratórios de formação docente visando à utilização de tecnologias, especialmente no campo das aprendizagens virtuais. (CUNHA, M. I.).

Laboratórios de Ensino: espaços que se caracterizam pela utilização da experimentação na formação de professores. Objetivam aprendizagens

em que os docentes desenvolvem processos de reflexão a partir de novas experiências de ensinar e aprender. **Notas:** acompanhados de pesquisas, são espaços de produção de conhecimento, ampliando seu raio de ação para além dos limites físicos da sua localização. Na formação de professores do Ensino Superior, favorecem a interiorização de saberes e práticas pedagógicas, tomando a prática como referente para a construção da teoria. (CUNHA, M. I.).

Colégios de Aplicação: instituições de Ensino Fundamental e Médio vinculadas especialmente às faculdades de educação das universidades públicas e centros formadores de professores, com o objetivo de desenvolver experiências de ensino e aprendizagem que favoreçam a formação dos alunos, futuros professores. Tendo um corpo docente permanente, abrigam as atividades de prática de ensino e estágio dos estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. **Notas:** implantados sob a inspiração da Reforma Universitária de 1968, que criou as faculdades de educação, os colégios de aplicação foram questionados nos anos 80 pela sua suposta elitização. Esse movimento implicou em medidas de democratização do acesso e na ampliação da sua relação com a comunidade, mantendo a sua condição de espaço de práticas de formação dos futuros professores. (CUNHA, M. I.).

Avaliação Externa e Formação: relação estabelecida entre os formatos avaliativos externos que incidem na qualidade da Educação Superior, instituindo padrões de formação e atingindo a subjetividade dos docentes, estudantes e gestores, na definição de papéis a serem por eles desempenhados. **Notas:** processo que pode trazer resultados positivos para a qualidade educativa quando assume uma condição de respeito às culturas, trajetórias e diversidades. Pode representar, ao contrário, uma ameaça, ao assumir um padrão proveniente de um *ethos* externo generalista, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. Assume uma condição de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação, atingindo fortemente a subjetividade docente (CUNHA, M. I. 2005). Como lembra Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento, provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, elimina as demais formas alternativas de conhecimentos*. O reverso da força da visão única é a incapacidade para reconhecer visões alternativas* (p. 241). Registra-se, na contemporaneidade, uma tensão entre os formatos emancipatórios de avaliação institucional e os modelos regulatórios instituídos a partir da perspectiva concorrencial, presente nas políticas globalizadas. Ambas as posições revelam uma concepção de Estado e interferem nos objetivos da Educação Superior. (CUNHA, M. I., ZANCHET, B.).

6.1.2. Formação Docente e Trajetórias:

Percurso Vital: considera-se como sendo o continuum experenciação–expressão, evidenciado em autobiografias que revelam as idiossincrasias do sujeito/professor, cuja interpretação permite a compreensão dos entrelaces do tempo histórico e vital, mas também concreto e subjetivo, a partir dos eventos significativos para a pessoa, nos diferentes contextos vividos. O percurso vital indica pistas para uma provável definição de quem seja esta "pessoa", em processo de desenvolvimento, que experencia e expressa, no tempo, a sua própria trajetória. **Notas:** o desenvolvimento é um processo que pressupõe estabilizações e mudanças das características biopsicológicas da pessoa ao longo do ciclo de vida e, também, por meio de gerações (BRONFENBRENNER & MORRIS,1998). O percurso vital evidencia isso ao revelar uma riqueza de informações que vão além do indivíduo, ao percebê-lo como um ser de relações, com o outro e com o meio ambiente. **Termos Relacionados:** trajetória; história vital. (MACIEL, A.).

Trajetória: porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica. (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001 a 2003). **Notas:** assim, um docente ou grupo compartilha valores, normas, idéias e modos de atuação de sua própria geração, mas convive também, de modo dissonante ou não, com outras gerações anteriores ou posteriores à que pertencem. A trajetória, em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente. **Termos Relacionados**: Trajetória Pessoal; Trajetória Profissional; Trajetória de Formação (ISAIA, S.).

Trajetória Pessoal: envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem com marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai-se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. (RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2003a). **Notas**: a possibilidade atual de a idade adulta estender-se até os 75 anos permite aos professores manterem-se ativos no meio acadêmico e colaborarem com a formação de novas gerações de profissionais, bem como com a de futuros mestres e doutores. Dessa forma, a atividade gerativa, própria à docência, pode

aliar-se à sabedoria e ambas contribuirem para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos. (ISAIA, S.).

Trajetória Profissional: processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. **Notas:** nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a). (ISAIA, S.).

Trajetória de Formação: contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO, 1999; ISAIA, 2001, 2003a). **Notas:** percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, S.).

Geração Pedagógica: conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham entre si valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a). O contexto da Educação Superior compreende uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam. **Notas:** as possíveis resistências ao longo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que indica a necessidade de ela ser levada em conta para o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente (ISAIA, S.).

Tempo e Trabalho Docente: normatização e distribuição do tempo no exercício profissional do professor, que define atribuições visíveis e oculta responsabilidades não contabilizadas de seu trabalho. **Notas**: ao professor é atribuída uma carga de trabalho dimensionada pelo tempo em que ele está com os alunos, na sala de aula. Na perspectiva da cultura das políticas educacionais e institucionais que repercute na remuneração de seu trabalho, silencia-se o tempo que o professor requer para preparação de suas aulas, acompanhamento e avaliação dos estudantes e condições de

sua própria capacitação. Trata-se de um "tempo instrumental (NICASTRO e AndréOZZI, 2003) de desenvolvimento do trabalho com suas marcas, posições, começos, finais, períodos" etc. Interfere na burocratização do trabalho docente ou na condição de estresse dos profissionais, atingidos na sua auto-estima pela impossibilidade de responder com qualidade ao que dele se espera. (CUNHA, M. I.).

Tempo e Formação Docente: reconhecimento de que a docência é marcada por ciclos de desenvolvimento profissional mais ou menos relacionados com o tempo cronológico e de experiência que os sujeitos desenvolvem. "Os homens necessitam de tempo para organizar suas experiências: marcam posições, períodos que se sucedem e também regularidades que se repetem em uma determinada situação. O tempo é uma ferramenta do homem em seu desenvolvimento" (ELIAS, 1989). Diferentes autores (Hubermann, Tardif e Lessard, entre outros) têm apresentado resultado de pesquisas que reconhecem características específicas para cada etapa profissional vivida pelos professores, divididas, em geral, em três ou quatro categorias temporais.**Termos Relacionado**s: ciclos profissionais, ciclos de formação, carreira docente. (CUNHA, M. I.).

Ciclos de Vida Profissional Docente: processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola. Abarca uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. Mesmo que haja certa estandardização seqüencial, os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores (HUBERMAN, 1989, 1998). **Notas:** esse processo compreende momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que, apesar de seqüencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. Sobre os ciclos específicos dos professores do Ensino Superior não existem estudos conclusivos, sendo necessário investir em pesquisa na tentativa de apreender os prováveis percursos e suas temáticas significativas ao longo da carreira docente. **Termos Relacionados:** carreira pedagógica. (ISAIA, S.).

Carreira Pedagógica: entendida como um processo que envolve a trajetória especificamente docente dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados e que, de algum modo, condiciona as ações formativas que eles realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e de seus alunos. Desejos, sentimentos, expectativas emanados do entorno educativo e do mundo

interior dos professores são responsáveis pela configuração que cada um pode apresentar em diferentes momentos da carreira docente. (ISAIA, 2003a) Assim, esta é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). **Notas:** a carreira, apesar de envolver a idéia de sucessão, não apresenta uma linearidade seqüencial absoluta, compreendendo arrancadas e recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc. Nesse sentido é importante considerar-se, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira. (ISAIA, S.).

Identidade Profissional Docente: é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. **Notas:** resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. Segundo Pimenta, (2002), ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor. O estudo da construção da identidade do professor aponta como um dos seus aspectos essenciais à questão dos saberes constitutivos da docência, que inclui a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos. (GRILLO, M).

Processo Identitário Docente: envolve o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor. **Notas:** "a identidade não

é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor". (NÓVOA, 1992, p. 16). **Termo Relacionado:** eu profissional. (ISAIA, S.).

Eu Profissional: sistema multidimensional que compreende as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do campo profissional. O eu profissional constrói-se na dinâmica relação entre os professores como indivíduo e como grupo. Ele constitui, em ambos os casos, um complexo subjetivo (mundo interior individual e coletivo) consciente e inconsciente, com necessidades defensivas e criadoras. (ABRAHAM, 1987) **Notas:** orienta o modo como os professores percebem e simbolizam o que sucede a cada um e ao grupo como um todo, o que engendra a identidade específica ao mundo do trabalho docente. **Termos relacionados:** eu individual; eu coletivo. (ISAIA, S.).

Eu Profissional Individual: envolve o **eu real**, o **eu ideal** e o **eu idealizado**. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta e simbolizar o que sucede consigo e em suas relações com os outros. O segundo compreende como o professor gostaria de ser, segundo seus valores, ideais e aspirações. O terceiro advém da ilusão que o professor tem de ser o que sua imaginação constrói. (ABRAHAM, 1987) **Notas:** a relação entre o eu real e o ideal é saudável e possibilita aos professores estarem abertos às experiências vividas e, assim, serem flexíveis e estarem abertos à mudança e à transformação, podendo, assim, realizarem-se. Em contrapartida, o eu idealizado leva a impossibilidade de os professores perceberem a experiência real vivida, tornando-os alienados de si mesmos, o que leva à estagnação profissional. (ISAIA, S.).

Eu Profissional Coletivo: compreende o **eu real** e o **eu oficial**. O primeiro corresponde à percepção objetiva que o grupo tem de si. O segundo compreende o que já está constituído e orienta as percepções do grupo para o que aí está, impedindo a percepção objetiva do que poderia ser e não é. (ABRAHAM, 1987; ISAIA, 2001a) **Notas:** quando o eu oficial sobrepuja o real, ocorre um distanciamento das experiências percebidas e vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, podendo levar à alienação e ao conformismo do grupo. (ISAIA, S.).

Experiência Labiríntica: compreende as intrincadas relações entre o eu profissional individual e coletivo e representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias. Esta experiência evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado. Sua essência é movimento e busca,

sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional. (ABRAHAM, 1986) **Notas:** a experiência labiríntica, no que tem de positiva e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de seus percursos. Sua possibilidade real está vinculada ao fato dos docentes poderem sentir-se seguros como pessoas e como grupo, na medida em que encontram no centro do labirinto o **eu verdadeiro** (ABRAHAM, 1986; ISAIA, 2001). Só assim eles serão capazes de aventurar-se nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, abertos à inovação e ao compartilhamento de descobertas e de possibilidades de crescimento grupal. (ISAIA, S.).

Mal-Estar Docente: conjunto de reações adversas que repercute negativamente em toda a personalidade dos professores. Estas advêm das rápidas mudanças sociais, sobre as quais os docentes não têm controle, nem compreensão. Conseqüentemente eles passam a se sentir acossados, na medida em que não encontram estratégias convenientes de enfrentamento. (ESTEVE, 1987, 199a; ISAIA, 2001a). **Notas:** ao serem responsabilizados pelas falhas educacionais, apesar de não terem condições adequadas de resolvê-las, podem desenvolver uma imagem profissional desvalorizada, que envolve sentimentos de inaptidão, desajustamento e depreciação, responsáveis por uma crise de identidade pessoal e profissional. (ISAIA, S.).

Mal-Estar Docente: efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela, incluindo carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente (ESTEVE, 1984, 1994). Acresça-se a isso as dificuldades dos alunos e as aulas cada vez mais numerosas; trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal, que é o ensinar, e é fator de fadiga; descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade. Tem como causas: fatores de segunda ordem: modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; função docente: contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; objetivos do sistema de ensino e os avanços do conhecimento; e imagem do professor; e fatores de primeira ordem: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares e esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor. **Notas:** o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos (JESUS, 1998, p. 60–61): aspectos biofisiológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos. Ao se tornar excessivo, pode gerar estresse em dois níveis: eustress, como otimização de seu funcionamento adaptativo (portanto positivo),

e distress, como ruptura, má adaptação. (MOSQUERA, STOBAUS, C., 2000). (MOSQUERA, J.; STOBAUS, C).

Bem-Estar na Docência: diz respeito à própria motivação e realização do professor, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional. Dois momentos existenciais respondem por níveis mais elevados de bem-estar: formação docente e sentido profissional (MOSQUERA e STOBÄUS, 2000). No primeiro, evitar uma relação estritamente normativa; não estabelecer falsos ideais; abandonar a ambigüidade pedagógica, salientar o conhecimento da realidade cultural. No segundo, valorizar o trabalho docente pelo saber e pela competência. (MOSQUERA, J. J.; STOBÄUS, C.).

Sentimentos Docentes: constituem-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos. (HELLER, 1982; ISAIA, 1996; ISAIA, 2003). **Notas:** a negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e empobrecimento dos mesmos como pessoas e profissionais. Os processos formativos necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional. (ISAIA, S.).

Solidão Pedagógica: sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. **Notas:** os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior. (ISAIA, 1992, 2003a). Como docentes, assumem desde o início da carreira inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. (ISAIA, S.).

Angústia Pedagógica: sentimento desenvolvido pelos docentes pelo fato de terem consciência da necessidade de transformar suas práticas, mas não saberem qual o caminho a percorrer. Sentem-se pressionados pelas exigências em seu ambiente de trabalho, principalmente em termos de cobrança institucional, seja pela titulação, produção ou pela competência pedagógica. (WEINGARTNER, 2005) **Notas:** estes docentes sentem necessidade de formação e ainda precisam de uma condução pedagógica

mais efetiva, a fim de que possam construir conhecimento pedagógico compartilhado e encontrar possíveis alternativas de transformação pedagógica. (ISAIA, S.).

Atributos Docentes: características individuais, adquiridas na trajetória pessoal e profissional, e que evidenciam o nível real de desenvolvimento do docente, portanto precursores e produtores do seu desenvolvimento potencial, via interatividade. Segundo o Modelo Bioecológico, para compreender ampla e sistematicamente esta interatividade, é preciso pontuar os três conjuntos de características individuais que formam a estrutura da pessoa em desenvolvimento: disposições, recursos e demandas. Motivação e autodeterminação são fatores importantes para a persistência em direção à construção daquilo que é evidenciado como possibilidade de vir a ser. A disponibilidade de recursos depende da auto-avaliação das habilidades, conhecimentos e experiências em relação às atividades de aprendizagem propostas. A competência e a experiência com as habilidades requeridas pelas atividades desempenhadas na vida e na profissão ativarão o potencial motivacional e o grau de envolvimento com elas. Os níveis de proficiência em várias habilidades comprovam as expectativas de sucesso e encorajam ao engajamento nas atividades subseqüentes, em graus gradativos de complexidade, inclusive diminuindo a probabilidade de ação dos fatores de estresse que podem levar ao mal-estar docente. As demandas relacionam-se com características que convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente, fomentando ou rompendo as operações dos processos proximais. **Notas:** Bronfenbrenner e Morris (1998) analisam algumas características consideradas importantes para a aprendizagem, dentre estas: motivação, curiosidade, interesse pelas atividades, bem como recursos pessoais, que incluem as habilidades, os conhecimentos e experiências e ainda, atrativos que facilitam a interatividade para a prática coletiva de atividades em qualquer ambiente. **Var. Denominativa:** características da pessoa, idiossincrasias. (MACIEL, S.).

Docência Superior: compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 1992, 2002; NÓVOA, 1992). **Notas:** assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles. (ISAIA, S.).

Docência Orientada: experiência compartilhada do(a) professor(a) que está se qualificando no curso de Pós-Graduação em Educação com um professor orientador, responsável pela disciplina no espaço da docência no Ensino Superior. **Notas:** muitas IES criaram a obrigatoriedade para alunos bolsistas dos Programas de Pós-Graduação em Educação. A modalidade de docência orientada tem sido estimulada para os(as) alunos(as) que desejam viver a experiência docente no Ensino Superior e, ainda, para os(as) alunos(as) que têm nas suas pesquisas investigações que falem de perto às questões da formação inicial e continuada. Como espaço compartilhado é uma experiência onde se encontram gerações e representações diferentes de docência, portanto, um "lócus" de aprendizagem, de formação e autoformação na perspectiva da produção de pedagogias no espaço da universidade. (OLIVEIRA, 2004). (OLIVEIRA, V.).

Desenvolvimento Profissional Docente: processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (MARCELO, 1999; ZABALZA, 2004). Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. **Notas:** desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intricado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados AO longo da carreira docente. (ISAIA, S.).

Desenvolvimento Profissional: é o processo de construção de uma professoralidade, de um perfil/performance profissional que se dá ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, sendo sua garantia um desejo/disposição de aprendizagem contínua e permanente na profissão. Numa perspectiva *foucaultiana* poderíamos dizer que se trata de um "cuidado de si mesmo" (*cura sui*). Para FOUCAULT (1987), a questão do sujeito e da verdade tomada pela expressão délfica "conhece-te a ti mesmo" não seria completa. Pois, esta fórmula – conhece-te a ti mesmo – estava sempre "acompanhada de outra exigência: ocupa-te de ti mesmo. O conhecimento de si mesmo seria uma das aplicações concretas de preocupação por si. (KUREK e OLIVEIRA, 2002). Incluímos ainda a preocupação institucional com políticas de formação continuada para os professores acionando com espaços/tempos de reflexão sobre as experiências vividas na docência, não se limitando a um desejo pessoal o

desenvolvimento na profissão. (OLIVEIRA, V.).

Auto-Desenvolvimento Docente: compreende professores envolvidos em ações autoformativas, independentemente de iniciativas da instituição a que pertencem, e que utilizam procedimentos autodidatas para implementar seu desenvolvimento profissional docente. **Notas:** estão abertos para buscar sua formação, entendendo que a qualidade de sua atuação está diretamente envolvida no processo de auto-desenvolvimento e formação pedagógica. (WEINGARTNER, 2005). (ISAIA, S.).

Dimensão Pessoal da Docência: decorre do fato dos docentes serem capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Eles estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão. (ISAIA, 2003a, 2003a). Compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação a suas atividades docentes, ou seja, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos dessas atividades, são capazes de se distanciarem e fazer com que elas se tornem objetos de suas reflexões. **Notas:** pelo processo de integração entre consciência e pessoa, a dimensão pessoal da docência torna-se um dos elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento profissional docente. (ISAIA, S.).

Dimensão Pedagógica da Docência: integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa (ISAIA, 2001a). Compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo. **Notas:** envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilite a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. (ISAIA, S.).

Dimensão Profissional da Docência: envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Este repertório compreende conhecimentos, saberes e fazeres advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da área de experiência docente. Essa dimensão leva em conta: formar professores para a Educação Básica, formar profissionais para as demais áreas de atuação e gerar conhecimentos sobre os domínios específicos, bem como a construção do conhecimento de ser professor. **Notas:** a valorização da dimensão profissional da docência

implica em considerar os direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Para tanto são relevantes as políticas e os critério adotados de seleção, acompanhamento e promoção dos professores ao longo da carreira. (ISAIA, S.).

Profissionalismo Interativo: é entendido, a partir de Fullan e Hargreaves (2000), como sendo o conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa. Envolve decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente no contexto próximo e global. Exige que se desenvolvam: culturas colaborativas de apoio mútuo, compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da instituição educativa, diálogo permanente, processos reflexivos e ações que abracem outras instituições e a sociedade de um modo geral. (MACIEL, A.).

Aprendizagem Docente: processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. (LEONTIEV, 1984; ISAIA, 2004). **Notas:** a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (ISAIA, S.).

Atividade Docente de Estudo: mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias á incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual forma. (DAVIDOV, 1988; ISAIA, 2004) **Notas:** esta atividade pode ser compreendida a partir de três momentos interligados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada; no

segundo, saber quais as ações e operações necessárias para efetivá-la e, por último, auto-regular a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida. (ISAIA, S.).

Aprendizagem Docente Reflexiva: processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional. (BOLZAN, 2002, p. 17). **Notas:** ao refletir sobre sua ação pedagógica o professor estará atuando como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir as prescrições impostas pela administração ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, D.).

Mediação Pedagógica: processo dinâmico no qual o professor se utiliza de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação. Representa o aspecto indireto da atividade de ensino, por meio de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade. (BOLZAN, 2002, p. 33 - 44) **Notas:** na mediação utiliza-se de dois elementos distintos: instrumento e signos que colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais dos docentes. (BOLZAN, 2005).

Orientação Pedagógica: refere-se a uma atividade cujo fim consiste em apoio pessoal e profissional aos professores em formação inicial e continuada. (MARCELO, 1999) **Notas:** espaço que corresponde ao apoio no processo formativo, implicando a ajuda entre os docentes a fim de atender às suas necessidades. O planejamento desta ação pressupõe a introdução de observações e análise da prática como forma de melhorar o ensino por meio do processo de reflexão entre os docentes em serviço e os professores em formação. (BOLZAN, D.).

Mediação Pedagógica – energia circulante no processo interativo que estimula a aprendizagem colaborativa à medida que explora processos proximais de desenvolvimento, utilizando-se estrategicamente do diálogo (des)construtivo de estruturas existentes e também de ferramentas culturais que desafiem cognitivamente o sujeito a avançar em direção aos seus potenciais ainda inexplorados. **Notas:** pode ser concebida como

possibilidade em um ambiente virtual de educação, utilizando-se os recursos tecnológicos como pontes de aproximação. (MACIEL, A.).

Criatividade Docente: processo complexo que envolve a dinâmica relação entre o professor**,** os vários domínios a que pertencem os conhecimentos científicos e acadêmicos que domina, os sistemas simbólicos a eles relacionados e o campo, ou seja, o contexto interpessoal com o qual interage, aqui representado pelo espaço universitário, bem como a maneira com que o professor produz o ensino. (GARDNER, 1996) **Notas:** o docente não só precisa ser perito nos conhecimentos específicos, como apresentar competência pedagógica para ajudar os alunos na difícil tarefa de evoluir da mente intuitiva para a mente acadêmica, em direção à mente do especialista. A criatividade pedagógica é plural e envolve o modo como o professor gera ou enfrenta a assimetria produtiva, aceitando os desafios dela decorrentes. (ISAIA, 2001b). (ISAIA, S.).

Liderança Docente: envolve a capacidade do professor em não só resolver questões formativo-educativas em sua mente, como também tentar alterar as mentes de seus colegas e alunos para conseguir as mudanças que ele considera necessárias. A estrutura da liderança compreende uma estória ou mensagem comunicada e a corporificação da mesma, por meio do exemplo. (GARDNER, 1999b). **Notas:** em termos de mensagem, cabe ao professor comunicar aos alunos e colegas uma visão significativa do desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal contínuos, contemplando não apenas competências existentes, mas também aquelas lactentes ou inexistentes. Em relação a corporificação da mensagem, cabe ao docente vivenciá-la pelo seu exemplo de vida. Contudo sua liderança só se efetivará ao contemplar, simultaneamente, razão e emoção no espaço pedagógico. (ISAIA, 2001b). (ISAIA, S.).

6.1.3. Formação Docente e Redes de Conhecimento:

Rede de Conhecimento: trata-se de uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Sem perder a preciosidade das informações originais, no entanto, transcendendo-as em um processo auto-organizativo de novas idéias e perspectivas. Como apoio às práticas e teorias decorrentes, é um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da autonomia do professorado. Pode ser uma ferramenta mobilizadora da experiência, além da dimensão pedagógica, para a produção de saberes, enquanto rede de (auto)formação. (MACIEL, S.).

Comunidade de Aprendizagem Colaborativa: refere-se à auto-organização de um grupo de pessoas que desejam aprender juntas, mediando-se reciprocamente, a partir de suas experiências e saberes.

Parte de um contexto principal, articulador das relações e exige uma permanente mediação pedagógica, alimentada pela participação autônoma de seus membros. **Termos Relacionados**: investigação-ação; investigação-formação; comunidade investigativa. (MACIEL, S.).

Conhecimento Compartilhado: refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual. (BOLZAN, 2002). **Termos Relacionados:** conhecimento pedagógico compartilhado. (BOLZAN, D. 2001, 2002).

Conhecimento Pedagógico Compartilhado: é um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p. 151). **Notas:** é um conceito-base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber-fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original. Podemos considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo. **Termos Relacionados:** processo interativo e mediacional de formação e redes de relações docentes. (BOLZAN, D.).

Processo Interativo e Mediacional de Formação: é um processo que se constitui à medida que os instrumentos culturais – atividade discursiva e atividade intelectual reflexiva – vão sendo apropriados pelos docentes ao longo de seu processo formativo, implicando na organização de redes de conhecimento docente. (BOLZAN, 2002, p.148) **Notas:** envolve relações de interdependência entre parcerias, os papéis daí decorrentes são ativos e vão se modificando/transformando durante o processo interativo e mediacional. (BOLZAN,D.).

Rede Virtual de Formação: contexto construído a partir de um complexo

cognitivo, potencializado pela acessibilidade às ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação, tornando-se suporte à inovação profissional, institucional e social. Como instância criadora, exige o conhecimento e otimização das relações que unem a mente humana, como processador de informações natural e o computador, processador artificial de informações. **Notas:** a rede virtual constitui-se em um espaço propício ao desenvolvimento profissional docente envolvendo o processo formativo dos professores e viabilizando novos modos de aprendizagem docente. (MACIEL, A.).

Comunidades Ativo-Críticas de Conhecimento: células auto-organizativas, mediante processos de investigação-ação e investigação-formação que constituem-se como elos motivadores de redes de conhecimento, presenciais e virtuais. Tornam-se contextos de potencialização humana das TIC, que atuam como instrumentos culturais, na mediação pedagógica e na articulação entre os membros do grupo. (MACIEL, A.).

Redes de Relações Docentes: a constituição da rede de relações docentes se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada. (BOLZAN, 2002). **Notas:** assim, os significados sociais da atividade discursiva vão sendo apropriados pelos professores durante o processo interativo e mediacional trazidos à luz pelo pensamento e expressos coletivamente. Termo relacionado: Atividade Discursiva. (BOLZAN, D.).

Atividade Discursiva: constitui-se por uma dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/ conjunto de vozes docentes em interação, o mesmo que narrativa (BOLZAN, 2002). **Notas:** a possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao professor a conscientização da sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os docentes no grupo. **Termos relacionados**: estímulos auxiliares. (BOLZAN, D.).

Estímulos Auxiliares: formas de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão docente, fator preponderante na mediatização da atividade discursiva. (BOLZAN, 2002, p.14). **Notas:** os estímulos auxiliares podem ser altamente diversificados, incluindo os instrumentos da cultura na qual nasce o indivíduo, a linguagem das pessoas que se relacionam com

esse indivíduo e os instrumentos produzidos por ele mesmo. (VYGOTSKI, 1994). **Var. Denominativa:** andaime ou suporte. (BOLZAN, D.)**.**

Mediação Pedagógica Virtual: configura-se a partir do engajamento de participantes no mesmo ambiente educativo virtual, quando existe interatividade em nível de experiências e idéias compartilhadas que, em um crescente de diálogo complexo, permitem a evolução cognitiva de todos os participantes. **Termo Relacionado:** mediação pedagógica. (MACIEL, A.).

Redes Virtuais de Desenvolvimento Profissional Docente: ambientes virtuais desenhados e dinamizados com vistas ao desenvolvimento profissional de docentes. A referência de modelagem de um ambiente define-se a partir de suas necessidades, com foco nas competências pedagógicas e tecnológicas, porém sem perder de vista as competências técnico-científicas das áreas de formação do docente. **Var. Denominativa:** ambiente virtual de formação. **Termos Relacionados:** redes de conhecimento. (MACIEL, A.).

Redes de Desenvolvimento Profissional Docente: por sua configuração inter-relacional, supera o caráter tradicionalmente individualista das iniciativas de aperfeiçoamento docente. Assim, na medida em que envolve um grupo interativo de professores em seus esforços de compartilhamento de atividades formativas, a rede passa a ser um espaço propício para o desenvolvimento profissional docente. O trabalho de equipe e cooperação entre os professores representa um dos componentes indispensáveis à constituição dessas redes. **Notas:** para a efetivação dessa rede, Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004) indicam a necessidade da existência de uma equipe que se responsabilize pelas atividades formativas a serem desenvolvidas pelos membros da mesma, avaliando permanentemente as atividades. Esta equipe não pode ter a função apenas de orientar e mediar, sob pena de se alijar do processo formativo do qual também faz parte, na medida em que também estão implicados no processo de desenvolvimento profissional docente. (ISAIA, S.).

Biossistemas Formativos: organizam-se como **ambientes pedagógicos**, presenciais ou virtuais, a partir de demandas interativas, cujos elos motivacionais se estabelecem no processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador (mediador oficial) das atividades propostas. Organizam-se como **cenários de mediação** em que vão se articulando, permitindo, na complexidade do biossistema e sua evolução, uma construção transdisciplinar colaborativa. Estabelece-se, então, uma malha interativa que pode ser acionada a qualquer momento, por qualquer membro conectado no coletivo. Surge um novo conhecimento, para além do "compartilhado", construído na interconexão e transcendência de experiências e idéias. **Notas:** Pierre Lèvy (1998, 1999, 2000)

aponta para uma ecologia cognitiva, conceito articulado na idéia de "biossistemas formativos". **Var. Denominativa**: espaços pedagógicos como microssistema de desenvolvimento profissional, biossistemas pedagógicos. (MACIEL, A.).

Assessorameto Pedagógico: ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares. Para alguns autores é uma prática especializada em situação que requer a definição de valores e um enquadre teórico explicitado (NICASTRO e AndréOZZI, 2003). **Notas**: o assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos. **Termos Relacionados**: supervisão pedagógica e coordenação pedagógica. (CUNHA, M. I).

Supervisão Pedagógica: ação ligada à gestão e organização da escola e dos espaços educativos que orienta uma proposta pedagógica que deve ser concretizada pelos atores educacionais. "Etimologicamente significa 'visão sobre' e sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado" (FERREIRA, 1999). Historicamente ligada aos princípios da organização do trabalho em ambientes industriais, migrou para o âmbito dos sistemas escolares quando esses se tornaram objeto de teorizações sobre o seu funcionamento e eficácia. No Brasil foi implantada em programas de assistência e formação de professores com influência norte-americana e consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692, de 1971, que definiu um espaço legal para o seu exercício, a partir de formação profissional proposta como Habilitação nos Cursos de Pedagogia. **Notas**: especialmente na década de 80 a supervisão pedagógica foi fortemente atingida pelo chamado movimento crítico da educação que a responsabilizava pela divisão do trabalho escolar, reforçando estruturas verticais de poder e controle sobre a ação docente. Posteriormente foi recuperado o seu sentido pedagógico, podendo representar um referente articulador das práticas educativas, numa dimensão participativa e democrática, aproximando-se da "idéia de orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo, num ambiente de colaboração e respeito mútuo" (ALONSO, 1999). Essa perspectiva questionou o termo supervisão pela conotação autoritária que poderia sugerir e se aproximou mais da compreensão da coordenação, apoio e/ou assessoramento pedagógico. **Termos Relacionados**:

coordenação pedagógica e assessoramento pedagógico (CUNHA, M. I.).

Coordenação pedagógica: ação de articulação de projetos e práticas pedagógicas em escolas e em outros espaços educativos. Refere-se à ação de profissionais da educação que possuam saberes específicos para promover a articulação dos sujeitos da prática pedagógica, em geral exigindo um diálogo entre os conhecimentos do campo da educação e aqueles que tem origem nos campos científicos que são objeto do ensino e da aprendizagem. **Notas:** alguns sistemas de ensino optaram por essa denominação para a ação dos pedagogos na escola e nos demais espaços de desenvolvimento e formação humana, por considerarem que se distanciava do usual conceito de supervisão, ligado a uma perspectiva linear de autoridade. Mesmo considerando a necessidade de saberes específicos no campo da Pedagogia, algumas experiências valorizam, especialmente, a legitimidade do coordenador e sua capacidade de liderança, outorgando a qualquer professor o exercício dessa função, desde que escolhido e acolhido por seus pares. **Termos relacionados**: supervisão pedagógica e assessoramento pedagógico.(CUNHA, M. I.).

Apoio Pedagógico: procedimento voltado para um grupo de professores engajados em implantar possíveis mudanças em sua atuação docente. Para sua concretização é importante a existência de uma rede de professores que estejam envolvidos em compartilhar dúvidas, acertos, angústias e satisfações inerentes à docência, bem como refletir sobre o saber e o saber fazer próprios a sua profissão e a atividade que desempenham. O compartilhamento de suas práticas educativas é uma resposta possível à lacuna de formação pedagógica nas IES. **Notas:** o apoio pedagógico se constitui em um espaço onde os professores podem tornar seus os procedimentos e saberes próprios à profissão docente e levar em conta as mudanças consideradas como importantes pelo grupo e pela instituição. Por meio das atividades de formação continuada é possível rever a atuação docente, socializando com o grupo de professores as práticas bem sucedidas e, assim, gerar oportunidades de novos conhecimentos e novas aprendizagens. (ISAIA, S.).

6.1.4. Formação Docente e Pesquisa

Pesquisa em Educação: a educação como ciência utiliza-se de diferentes tradições paradigmáticas e, estas, com diversos aportes teórico-metodológicos, dependendo dos posicionamentos epistemológicos do pesquisador e da natureza do objeto especificamente a ser estudado. (ABRAHÃO, M. H.).

Pesquisa como Dispositivo de Formação: a investigação tem se mostrado um dispositivo viabilizador de uma formação/autoformação contínua do professor universitário por se tratar do movimento das suas

disposições/interesses temáticos. Tem sido apontada consensualmente nas investigações sobre Ensino Superior como um das representações dos docentes, um "diferencial" no imaginário social sobre a profissão. Experiência que pode acionar com aprendizagens inter/transdisciplinares e, produzir uma docência significativa na perspectiva de configurar saberes experienciais, saberes acadêmicos, saberes pessoais, entre outros. (OLIVEIRA, V.).

Pesquisa Participante: pode ser descrita como forma de investigação que privilegia a interação entre o pesquisador e membros de situações investigativas na coleta de dados, análises e nas soluções de problemas coletivos. **Notas:** essa modalidade de pesquisa, orientada para o processo educacional, é relevante na formação de professores, por estimular estudos voltados para a práxis docente nas questões relacionadas aos interesses sócio-educativos de comunidades e grupos em geral. (PEREIRA, M. A.).

Investigação Narrativa: estudo da forma como os professores e os demais atores da cena educativa experimentam o mundo e o reconstroem, por meio dos fios da memória. A complexidade dessa investigação está em que uma mesma pessoa encontra-se simultaneamente ocupada em viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa são momentos que se interpenetram no fluxo da existência ao dar sentido a ela e reconstruí-la ao narrá-la. (CONNELLY; CANDINI, 1995; HUBERMAN, 1998; McEWAN, 1998, ISAIA, 2005). **Notas:** a investigação narrativa estrutura tanto a experiência que será estudada quanto os padrões de investigação que são utilizados para seu estudo. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada. (ISAIA, S.).

Narrativas: "É uma das tecnicas das quais a pesquisa autobiográfica se utiliza para formar um corpo de conhecimentos compreensivo. **Notas:** "Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH. & BAUER, 2002). Sobre narrativas no cenário educacional, em especial: Larrosa (1995; 1999); Mc Ewan & Egan (orgs., 1995); Fabra & Domènech (2000); Bolívar et al (2001). A narrativa auto-referente é um elemento substantivo para o conhecimento de si e, nesta dimensão, é construtora/reconstrutora de identidades de sujeitos. Construção de identidade é tomada no sentido que lhe dá Ciampa (2001), isto é, identidade como metamorfose; identidade como movimento. Identidade é, pois, um processo que se verifica durante toda a vida do

sujeito. Este processo, naturalmente, se desenrola independentemente de o sujeito intencionalmente narrar-se. (ABRAHÃO, M. H.).

Pesquisa Dialética: a dialética enquanto método de investigação tem como base o materialismo dialético e o materialismo histórico. Aplicada na formação de professores, estuda a realidade interpretada pelo docente nas suas múltiplas interações estabelecidas com as diversas instâncias da realidade social, marcada por conflitos, contrários e mediações, numa perspectiva transformadora e histórica. (PEREIRA, M. A.).

Abordagem Narrativa Sócio-Cultural: trata-se de um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas idéias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. (CONNELLY e CANDINI, 1995; BOLZAN 2001c, 2002) **Notas:** a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes. (BOLZAN, D.).

Pesquisa Teórica: refere-se a uma atividade investigativa dirigida para o desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos, que envolvem um sistema de construtos abstratos e suas relações, na busca de explicação sobre o processo formativo docente. (HAYMAN, 1991). (ISAIA, S.).

Investigação-Formação: compreende-se como sendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no exercício da docência, planificado e dinamizado por meio da investigação-ação, constituindo-se concretamente em investigação-formação. As interfaces entre investigação e prática profissional ocorrerão por meio de um continuum de "ações, reflexões, decisões e inovações/ações", em espirais ascendentes, que têm como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico. Nesse processo, uma comunidade ativa vai se constituindo na interação, seja em ambiente de partilha presencial ou virtual. Partindo-se do diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente (re)planejamento das atividades em um processo reflexivo, permite-se a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação,

de sistematização e socialização das produções decorrentes do processo. **Notas:** pensar a prática investigativa como um processo formativo, conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo. Cada fase cíclica é uma nova proposta para ser investigada e é o meio pelo qual se (re)configura o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares e sociais. A investigação-ação, reconfigurada como processo de investigação-formação, permite a compreensão de como se desenvolvem, no ambiente educacional, a articulação da comunidade científica, a organização e o fortalecimento do movimento e a interatividade entre os membros, no que se refere às possibilidades que oferece para um continuum de formação do professor-investigador. **Termos Relacionados:** investigação-ação; comunidade investigativa. (MACIEL, A.).

Investigação-Ação: envolve um processo histórico e social de transformação da prática educativa concreta em que os próprios atores envolvidos sentem a necessidade de inovações. Seu método central é uma espiral auto-reflexiva, formada por ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, conduzidos e negociados pelos agentes implicados com o propósito de intervir em sua prática educativa e melhorá-la. Esta espiral vincula a reconstrução do passado com a construção de um futuro concreto e imediato por meio da ação. (CARR-KEMMIS, 1988) **Notas:** o objetivo dessa forma de investigação consiste em melhorar a prática educativa em vez de apenas gerar conhecimentos. A produção e utilização destes se subordinam à prática, estando condicionados a ela. (ELLIOTT, 1993). (ISAIA, S.).

Investigação-Ação e Investigação-Formação: processos interconectados que têm como meta o desenvolvimento e a realização do profissional docente, promovendo a solidariedade profissional. As dinâmicas de formação devem se configurar, pela investigação-ação e investigação-formação, em uma rede de trabalho com base na experiência e saberes dos participantes, gerando uma cultura colaborativa, em que os participantes, seus alunos e colegas desenvolvem-se e realizam-se profissionalmente. A rede formativa torna-se espaço presencial e virtual de escuta sensível, sendo que todos podem ser líderes, potencializando suas variadas competências, de acordo com as situações que se lhes apresentam como desafios. As ações são planificadas cooperativamente, mediante o encorajamento pedagógico e a solidariedade profissional. (MACIEL, A.).

Investigaçâo Hermenêutica: referencial teórico-metodológico que coloca em evidência o fato de que o objeto / sujeito investigado é passível de interpretação, porque explicita construções simbólicas significativas. "O estudo das formas simbólicas é fundamental e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação. Formas simbólicas

são construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas". Compreensão e interpretação são processos exigidos no trabalho com narrativas (orais e escritas) que se configuram em materiais (brutos) onde opiniões, crenças, representações precisam ser contextualizadas a partir de uma análise sócio-histórica e uma análise discursiva. Thompson, abordando o que chama de "hermenêutica de profundidade", referindo-se a Ricoeur, oferece cinco variantes da análise formal ou discursiva: análise semiótica, análise da conversação, análise sintática, análise narrativa, análise argumentativa. **Notas:** por mais sistemáticos que os métodos da análise discursiva sejam, eles não dispensam e nem podem abdicar da construção criativa do significado, de uma explicação criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado, do que está explicitado. (THOMPSON, 1981, 1995; RICOEUR, 1981, 1994). (OLIVEIRA, V.).

Etnografia e Formação: processos formativos que usam os princípios da etnografia como fundamento, numa perspectiva antropológica. Em geral utilizam a investigação sobre a sala de aula como referente, por meio das técnicas de observação, entrevistas e diários de campo. **Notas:** os processos de ensinar e aprender assumem a perspectiva etnográfica compreendendo os sujeitos na sua inserção social e cultural. Tanto valorizam os processos por eles vividos em suas trajetórias de vida como estimulam, no aprendiz, a condição de pesquisador. Em contato com o ambiente pesquisado, estabelece-se uma possibilidade de reconstruir processos e significados que se transformam em trajetórias de formação. Usam narrativas como principal procedimento metodológico a fim de que o professor possa ser sujeito da análise que faz da própria prática. (CUNHA, M. I.).

Modelo Biossistêmico de Investigação: seu construto fundamental encontra-se em uma abordagem multirreferencial que estuda a multidimensionalidade do ser humano e o seu entrejogo com o ambiente. Compreende primeiramente a pessoa e suas idiossincrasias, a multiplicidade e interconexões dos contextos nos quais está envolvida em seu percurso vital e os processos implícitos, sobretudo os processos proximais, que estabelecem uma tendência em seu desenvolvimento. No entanto, pode-se supor uma compreensão para além do individual, pela ação humana e humanizadora nos diferentes agrupamentos sociais e profissionais. Os processos (auto) organizativos devem ser compreendidos na complexidade de fatores que são, em sua substância, biopsicossociais, envolvendo uma lógica de desenvolvimento, do interpessoal para o intrapessoal, da sociedade para o interior das Instituições, como organizações humanas. **Notas:** o modelo biossistêmico pressupõe a compreensão da condição

humana e suas possibilidades de evolução (auto) organizativa, da molécula para o átomo, tendo este, em sua ínfima parte, a essência do todo. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), um modelo sistêmico pressupõe quatro componentes – Pessoa/Processo/Contexto/Tempo (PPCT), estabelecendo um paradigma bioecológico que contribui para a conceituação de um modelo biossitêmico, aplicável às pessoas e às organizações. (MACIEL, A.).

Análise de Conteúdo: método de análise textual que busca inferências a partir de um texto. Envolve análise textual qualitativa, compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que esta emerge a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, **a categorização**; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 1998) **Notas:** um texto sempre possibilita múltiplas significações, pois diferentes sentidos podem nele serem encontrados. Assim, apesar de um texto poder ser considerado objetivo em seus significantes, não o é em seus significados. (BAUER e GASKEL, 2004). A codificação transforma um texto, criando nova informação sobre ele. Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras, estando estas vinculadas aos referenciais adotados pelo pesquisador e suas questões de pesquisa. (ISAIA, S.).

Narrativas Educativas: são as produções orais e escritas (reconstruções biográficas) que reconstroem as experiências pessoais e profissionais construídas ao longo das trajetórias de vida dos professores, por meio do trabalho da memória. São narrativas que acionam com processos de formação/autoformação porque (res)significam imagens, representações, sentidos construídos e, que de posse desse material, os movimentos são percebidos e, possivelmente refletidos a partir das marcas produzidas na pessoa do professor. **Notas:** por meio das narrativas temos acesso às preocupações, às mudanças de perspectivas, aos processos de escolha e, principalmente, no espaço acadêmico, às escolhas de temáticas de investigação que são sempre, autobiográficas. Nossas escolhas falam da nossa trajetória e dos nossos interesses atuais. Nesta perspectiva, pensamos na potencialidade da expressão: "pesquisadores de si", porque ao narrar-se, somos colocados na condição de investigadores das nossas trajetórias. Por meio das narrativas temos acesso também aos saberes docentes. (OLIVEIRA, V.).

História de Vida como Projeto de Conhecimento: se a abordagem biográfica e autobiográfica, como uma experiência formadora "é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a

si próprio no seu ambiente humano e natural". Os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas, bem como os movimentos identificatórios – os processos de identificação transformados pelas experiências vividas em tempos/espaços como pessoa e profissional. **Notas**: as narrativas também foram se constituindo, ao longo das nossas investigações, em projetos de conhecimento, pois estávamos trabalhando com pessoas adultas, com uma trajetória histórica de esquecimento e de profanação/autoprofanação do campo pedagógico. (JOSSO, 2002). (OLIVEIRA, V.).

História de Vida: reconstrução de processos pessoais individuais e coletivos de formação do professor, trazendo para os cenários de formação os saberes sobre a docência, a escola, a sala de aula, o professor, a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão, assim como os saberes pessoais e os contextos formativos do professor. **Notas:** a história de vida como abordagem teórico-metodológica potencializa, nos processos de investigação/formação, o relato das vivências que produziram marcas, registros na pessoa e no profissional que decide reconstruir sua trajetória de vida. Por meio da história de vida temos acesso aos contextos sócio-históricos e culturais, aos comportamentos, às mentalidades e às representações de um coletivo que se manifesta e se imbrica na singularidade da pessoa. Por meio da construção de algumas histórias de vida, compreendemos a história da educação num tempo/espaço específico, assim como a história da profissão docente (NÓVOA, A., 1995; OLIVEIRA, V.; 2000, 2003, 2004; ABRAHÃO, 2001, 2004). (OLIVEIRA, V.).

Pesquisa Autobiográfica em Educação: é a pesquisa que compreende a investigação com diários (diários de classe [ZABALZA, 1991, por exemplo]), memoriais (SOARES, 2001,entre outros), histórias de vida (ABRAHÃO, 2001, 2004; NÓVOA, 1995, etc.) e toda a sorte de biografias e autobiografias. **Notas:** o principal veio temático de que trata a pesquisa autobiográfica em educação se refere à formação de professores. Pode-se aqui citar duas vertentes principais: estudos que elegem como objeto de pesquisa professores que já auferiram experiência profissional, estão na etapa final da sua carreira ou já são aposentados, cuja experiência permite reconstruir aspectos de sua própria formação e do que lhes foi (tem sido) permitido realizar pelo sistema educacional e escolar de diferentes épocas (entre outros: ABRAHÃO, 2001, 2004; CONNELY e CANDINI, 1987; GOODSON, 1992; BALL e GOODSON, 1989; TAMIR, 1991) e trabalhos que, a partir da utilização da pesquisa (auto)biográfica como perspectiva epistemológica e autoformativa, estudam a formação inicial e a continuada de professores segundo projetos específicos de investigação/formação. (Entre outros: CATANI (1994; CATANI et al. 2008; CUNHA, 1997; SOUZA, 2001, 2005; CHENÉ, 1988; JOSSO, 1988, 1999,

2002; DOMINICÉ, 1990; PINEAU, 1990). (ABRAHÃO).

Método Autobiográfico: abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa/formação com pessoas/profissionais de diferentes áreas, no nosso caso específico, os professores, tendo como base a autoreconstrução das lembranças que produziram experiência e a reflexão sobre os "materiais" trazidos do passado ao presente de forma (res)significada. **Notas:** a narrativa escrita – a "escrita de si" aciona com a memória que reconstrói e coloca as pessoas envolvidas a partir do trabalho de reconstrução das lembranças de posse do seu patrimônio vivencial em outro processo – de "compreensão retrospectiva". (JOSSO, 2002; OLIVEIRA, 2000, 2003, 2004, 2005; ABRAHÃO, 2004). (OLIVEIRA, V.).

Educação Comparada: abordagem sócio-histórica, onde as perspectivas de pesquisa são centradas sobre a materialidade dos fatos educativos e também sobre as comunidades discursivas que os descrevem, os interpretam e os localizam em um dado espaço histórico. **Notas:** é uma tentativa de reunir toda a complexidade dos fenômenos da globalização e localização; a consulta comparativa interroga o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, como processos complementares de dois momentos de um mesmo processo histórico; ampara-se em uma ciência que não tome suas assertivas no excesso de si, mas na aceitação do outro. Uma ciência que não reivindique a explicação singular, mas que se reconheça na pluralidade das significações; uma ciência que compreenda os limites de sua interpretação. É um processo de passagem de uma identidade singular a identidades múltiplas, onde os comparatistas têm uma responsabilidade social e onde a identidade nacional é reforçada, considerando o reconhecimento da indissolúvel individualidade do outro. A comparação em educação é uma história de significados e não um arranjo sistemático de fatos: os significados que as diferentes comunidades dão a suas ações e que lhes permitam construir e reconstruir o mundo (NOVOA, 1995, p. 44). (MOROSINI, M. C.).

6.2. Profissão/ Trabalho Docente. (MOROSINI, M. (Org.)

Professorado – Campo de Estudo: quadro conceitual sobre o professorado como categoria social, ou seja, a sua posição na estrutura social. **Notas:** as perspectivas se concentram no enfoque funcionalista, sintetizado na profissionalização do professor e no enfoque neomarxista, sintetizado na proletarização do professor, bem como apontam para um terceiro enfoque que visa superar a dicotomização entre as perspectivas da profissionalização ou do proletarização e propor a análise do professorado como grupo de status. (MOROSINI, M. C.).

Teoria das Profissões: construção de um novo profissionalismo docente de acordo com as idéias educativas democráticas e dialógicas, que introduza uma nova linguagem que respeite os valores do professorado. **Notas:**

para Serró, 1999, deve estar enraizada numa categoria geral do trabalho, que abarque todas as formas reais de trabalho produtivo. É estabelecida em torno de: a) qualificação especializada ou experiência; b) habilitação pelo credenciamento profissional; c) autonomia técnica individual e grupal; e d) colegialidade, elemento que distingue a profissão docente da competitividade entre trabalhadores no livre mercado e das hierarquias formais da burocracia racional-legal. (MOROSINI, M. C.).

Professorado como Grupo de Status: "[...] grupo de pessoas com uma mesma imagem social com senhas de identidades próprias, expressas em mesmo estilo de vida e uma morfologia de conjunto de produções similar e homogênea formadora da imagem social" (SERRO, 1999, p. 50). **Notas:** essa perspectiva é considerada uma terceira via entre os dilemas do professorado como profissional ou como proletário. São analisadas nesta concepção: a origem e a posição profissional do professorado; os motivos da escolha profissional; o processo de socialização profissional; a carreira docente; a prática docente e o processo de trabalho; a especificidade do trabalho solitário e implicações sociais e a feminilização docente. (MOROSINI, M. C.).

Trabalho: é a própria produção da existência humana. **Notas:** são atividades humanas construtivas. É uma categoria de mediação. Trabalho não é apenas produzir bens de troca, mas também bens de uso. Na sociedade do trabalho do século XIX e XX, o dogma vinculava trabalho/emprego/salário. Os empregos representam apenas uma forma entre muitas de distribuição de riqueza (NOSELLA, 2001). (MOROSINI, M. C.).

Trabalho Docente: é marcado pela flexibilização da gestão das Instituições de Ensino Superior – IES com o mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis. **Notas:** para MANCEBO e FRANCO, 2003, o incremento dessas zonas de exclusão implica uma perda da identidade com o trabalho e afeta as práticas e as funções docentes pela transfiguração das atividades do professor consideradas primárias, o ensino e a pesquisa. A dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente é subtraída, retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento do campo da política e da ética. Desse modo, a produção do conhecimento ganha notável expansão, ao mesmo tempo em que o saber assume contornos de mercadoria-chave. Em nome da flexibilização, novas atribuições são agregadas ao trabalho docente: a responsabilidade pela captação de recursos é bem o caso de um sobretrabalho. O trabalho docente é regido, nas IFES, categoria dos servidores federais, pelo contrato de trabalho do RJU – Regime Jurídico Único e nas IES privadas pela CLT

– Consolidação das Leis Trabalhista. (MOROSINI, M. C.).

Proletarização do Trabalho Docente: fragilização da profissionalização docente, marcando o enfoque neomarxista de análise do professorado como categoria social. É a perda pelo trabalhador docente sobre do controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho. **Notas:** sintetiza-se na perda da autonomia do professor e a produção de uma espécie de colonização. A proletarização do trabalho docente vem se acentuando no mundo globalizado, pela presença do estado avaliativo, com a fortificação do controle de tempo e de tarefas. Existem sete constantes da profissão docente: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana, e riscos psicológicos. (CUNHA, 1999).

Campo Científico: arena onde ocorre a Pedagogia Universitária. É o sistema de relações objetivas entre posições adquiridas pelos docentes; é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial, para a obtenção da autoridade científica (BOURDIEU, 1983). **Notas:** o campo científico é orientado pela concepção de ciência oficial: um conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no estado objetivado (instrumentos, obras, instituições, etc.) e no estado incorporado (hábitos científicos, sistemas de esquemas de percepção, apreciação e de ação). O Sistema de ensino é o único capaz de assegurar à ciência oficial sua permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos aos destinatários legítimos da ação pedagógica; é uma ordem que engloba o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo em que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens. (MOROSINI, M. C.).

Autoridade Científica: monopólio da competência científica compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente que é socialmente outorgada a um agente determinado; é uma espécie particular de capital social, que pode ser acumulado, transmitido e reconvertido em outras espécies. **Notas:** suas estratégias de investimento podem ser da parte dos dominantes – conservação (perpetuação da ordem científica), e da parte dos pretendentes – sucessão (lucros ao final de uma carreira previsível) e dos subversivos (ocorre dentro das regras estabelecidas pelo campo científico). É definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social. Não há escolha científica que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente cientifico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983). (MOROSINI, M. C.).

Campo Acadêmico do Professor: área disciplinar à qual o professor está ligado, via de regra, por formação inicial. **Notas:** é um dos fatores que

contribuem para a segmentação da prática de professor, juntamente com o tipo de instituição de Educação Superior em que ele exerce sua profissão. As IES têm diferenças em nível de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades isoladas, federação de faculdades) e/ou natureza jurídica (públicas e privadas) que se refletem nas condições de trabalho do docente. No caso do campo acadêmico, quanto mais alta a especialização do professor menor é a sua integração com o conceito de professor tomada em sua definição geral e maior com a disciplina. CLARK e NEAVE (1995) ressaltam a forte ênfase que vem sendo posta no currículo interdisciplinar e no ensino, o que implica uma redução da importância do departamento e da atividade disciplinar. (MOROSINI, M. C.).

Mercado de Trabalho Acadêmico: condições de trabalho acadêmicas, regime de trabalho, administração da profissão acadêmica e remuneração docente. **Notas:** na ultima década vem apresentando características de deteriorização devido à massificação do Ensino Superior, diminuição do suporte financeiro publico, fundos de pesquisa escassos e direcionados a fins específicos e crescentemente ligados a interesses privados. O mercado de trabalho acadêmico vem se transformando rapidamente. A profissão se mantém comprometida com a universidade e ligada às funções de ensino e pesquisa e de administração universitária, mas tem variado consideravelmente quanto a emprego e condições de trabalho (ALTBACH, 2000). O mercado de trabalho é repleto de desafios e caracterizado como "*de comportamento econômico irracional*", ou seja, um mercado muito imperfeito em termos clássicos. É composto por um número infindável de submercados relacionados ao campo acadêmico e ao tipo de instituição a que o professor pertence. Alguns fatores que interferem no mercado acadêmico: a magnitude e os tipos de matrícula; a produção dos graduados; a taxa da distribuição de idade sobre a taxa de docentes aposentados; políticas sociais de apoio à diversificação por gênero e raça e a competição advinda de outros setores empregatícios (oportunidades de emprego). Sobre tais fatores interferem fatores macroeconômicos e seus reflexos (NEAVE, CLARK, 1995). (MOROSINI, M. C.).

Fundamentalismo Pedagógico: sectarismo resultante da adesão radical a uma teoria, autor ou prática pedagógica. **Notas:** é comum nos depararmos com um professorado que, pouco a pouco, deixa de se perguntar o que pode fazer, o que sabe fazer, o que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta o que é que *deve* fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação de sua prática para uma instância exterior a si, fabricando uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma espécie de bíblia imaginária que se põe a seguir.

Var. Denominativa: sectarismo pedagógico, radicalismo pedagógico, messianismo pedagógico. (PEREIRA, M.).

Profissão Docente: posse de um repertório que inclui conhecimentos (knowledge base), estratégias e técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério. (TARDIFF, 2001).

Profissionalização da Educação: renovação dos fundamentos epistemológicos do oficio de professor buscando conferir-lhe o estatuto de profissão. **Notas:** a profissionalização da educação se desenvolve em meio a uma crise geral do profissionalismo. A crise da profissão docente é causada pela: ***crise da perícia profissional –*** crise dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais certas profissões procuram solucionar situações problemáticas concretas. A ausência de referências comuns gerou a impressão que a profissão não dispõe de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade; ***crise da formação profissional –*** grande insatisfação quanto à formação oferecida nas faculdades e institutos profissionais, dominados por culturas disciplinares e por imperativos da produção de conhecimentos e não assentados na realidade do mundo do trabalho profissional; ***crise do poder profissional –*** tanto o político como o poder de competência se refere à perda de confiança que o público e os clientes depositam no profissional; ***crise da ética profissional –*** a dos valores que guiam os profissionais e que não têm princípios claros, regulares e consensuais. Isto ocorre principalmente nas profissões cujos objetos de trabalho são os seres humanos e acarreta para os profissionais da área uma complexificação crescente do discernimento das atividades profissionais; ***crise do professorado –*** situação marcada pela ambigüidade do trabalho docente, que se apresenta como um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização; falta de reconhecimento social do professor na sociedade contemporânea, fonte de mal-estar entre os docentes; perda do controle de suas qualificações; ausência de sentimento de pertencer a uma categoria profissional; polissemia do termo formação do professor (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001); "jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula; e exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados." (MOROSINI, M. C.).

Professor: etimologicamente a palavra professor origina-se de *profiteri*, verbo latino que significava declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer. E também está na raiz à palavra *professio*, que designava profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação

religiosa. **Notas:** tratava-se, portanto, de adotar um estilo, um modo de vida. A profissão dos votos significava o compromisso de professar uma religião dentro das normas e regras próprias da ordem ou congregação. A profissão religiosa, temporária ou definitiva (perpétua) implicava no abandono da vida do mundo para dedicar-se ao exercício religioso, normalmente por meio dos votos de pobreza, castidade e obediência. Ou também podia significar que o professo abraçava a vida monástica ou conventual. Na origem, pois, professor era, pois aquele que fazia profissão de, aquele que se dedicava a determinava tarefa ou forma de vida. Inicialmente muito ligadas às atividades religiosas, as tarefas do ensino vão progressivamente se secularizando e professor passa posteriormente a designar aquele cuja profissão é dar aula ou aquele que transmite algum ensinamento à outra pessoa. E se identificou com aquele que dá aula sobre algum assunto. Esta noção se conserva até os dias de hoje. **Termos Relacionados:** docente, professor universitário. (ROSSATO, R.).

Professor: profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido; pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência. (MOROSINI, M.).

Profissionalidade Docente: segundo o "Dicionário de usos do Português do Brasil", de Francisco S. Borba, São Paulo: Ática, 2002. 1ª edição – 1ª impressão, a palavra profissionalidade é um "NF-nome feminino (Abstrato de Estado) e tem as seguintes significações: 1. Possibilidade de ser uma profissão; 2. Condição daquilo que é tomado como profissão. "O conceito de profissionalidade docente, portanto, considerando essas significações, é entendido como expressão da atuação dos professores na prática. Nos termos propostos por SACRISTÁN (1995), é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão de professor. **Notas:** é uma definição complexa que deve ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social, estando por isso em permanente elaboração. Precisa, pois, ser sempre entendida a partir de sua contextualização. (BAZZO, V.).

Profissionalidade: [...] "não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão". (CONTRERAS, 2002, p. 74). **Notas:** a profissionalidade apresenta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas dimensões apresentam variações e podem classificar o trabalho docente em tipos de professor, a saber: o professor especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico (p. 192). Ligado ao conceito de profissionalidade, CONTRERAS destaca o de autonomia profissional

variável segundo o modelo de professor. (MOROSINI, M. C.).

Autonomia profissional [...] "ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais... que atuem como orientadores da própria prática". (CONTRERAS, 2002. p. 195). **Notas:** a autonomia é construção. É construída em interação, não é um status de separação, e sim uma dinâmica de relação. É caraterizada pela independência de juízo, para a constituição da identidade no contexto das relações, conseguindo manter um certo isolamento critico, sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros, uma qualidade de relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos, e compreender a nos mesmos e a nossas circunstancias e também parte de um processo de discussão e contraste com os outros. É um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (MOROSINI, M. C.).

Professor Especialista Técnico: uma das formas de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão de professor. Na dimensão da obrigação moral predomina a rejeição de problemas normativos e os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos a serem alcançados. Na dimensão do compromisso com a comunidade ha a despolitização da prática com a busca da eficácia e da eficiência. Na dimensão da competência profissional está voltada ao domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos. A autonomia profissional para este modelo de professor é compreendida "como status ou atributo. Autoridade unilateral do especialista. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza". (CONTRERAS, 2002, p. 192). (MOROSINI, M. C.).

Professor Reflexivo: uma das formas de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão de professor. **Notas:** na dimensão da obrigação moral, o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Na dimensão do compromisso com a comunidade, esta é definida pela negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles. Na dimensão da competência profissional, esta é definida na pesquisa/reflexão sobre a prática. A autonomia profissional

para este modelo de professor é compreendida como "responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas. (CONTRERAS, 2002, p. 192). (MOROSINI, M. C.).

Professor Intelectual Crítico: uma das formas de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão de professor. **Notas:** na dimensão da obrigação moral o ensino é dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação. Na dimensão do compromisso com a comunidade se destaca a defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros) e a participação em movimentos sociais para a democratização. Na dimensão da competência profissional se destaca a auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. O desenvolvimento da análise e da crítica social e a participação na ação política transformadora. A autonomia profissional para este modelo de professor é compreendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 192). (MOROSINI, M. C.).

Professor Profissional**:** tem como pressuposto que a universidade deve ser responsável pela formação de profissionais para o atendimento das necessidades da sociedade. **Notas:** o professor profissional tem como postulados: 1. O conhecimento do trabalho enquanto fonte do conhecimento pragmático e o desenvolvimento transmitido e desaguadouro dos profissionais por ele formado é a referência primeira do professor; 2. O conhecimento pragmático é desenvolvido de uma postura ética são condições para a formação profissional adequada ao mercado de trabalho; 3. O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos não incrementa a competência profissional do professor, fonte do ensino de qualidade; e 4. A liberdade acadêmica tem como sustentáculo a autoridade da experiência acoplada ao distanciamento dos órgãos de coordenação acadêmica. (MOROSINI, M. C.).

Professor Cientista: tem como pressuposto a universidade deve ser local de excelência que tem no seu cerne a competência do saber. **Notas**: o professor cientista tem como postulado: 1. A pesquisa internacional e nacional consubstanciada na participação em entidades e comitês é a referência primeira do professor; 2. O conhecimento cientifico e o desenvolvimento da postura ética são condições para a competência do professor; 3. O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos da graduação não incrementa a competência do professor e da própria universidade; e 4. A liberdade acadêmica, condição para o

alcance da qualidade cientifica, tem como sustentáculo a autoridade do conhecimento. (MOROSINI, M. C.).

Professor Transformador Social: tem como pressuposto que a universidade deve ser inserida na comunidade e da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para o comportamento do professor. **Notas:** o professor transformador social tem como postulados: 1. A realidade sócio-politica consubstanciada em participações no coletivo universitário é a referência primeira do professor; 2. A formação do intelectual orgânico é condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; 3. O exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos é parte constitutiva da consolidação de hegemonia do coletivo; e 4. A liberdade acadêmica é orientada pelo coletivo por opção do professor. (MOROSINI, M. C.).

Orientação de Teses e Dissertações: a orientação de teses e dissertações é uma atividade central no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. No plano mais imediato volta-se para o acompanhamento dos pós-graduandos na elaboração do projeto de pesquisa, na produção e na apresentação ou defesa da tese ou dissertação. A médio e longo prazo, a orientação auxilia os orientados a construirem um conjunto de capacidades necessárias ao pesquisador autônomo e ao formador de pesquisadores. **Notas:** No contexto da pós-graduação *stricto sensu* é função exclusiva de doutores, embora até recentemente, pela carência destes, muitos mestres a exerceram. Orientar caracteriza um processo de acompanhamento, de tutoria, de direcionamento e de apoio ao orientando em uma série de aspectos ainda pouco pesquisados, mas decisivos na formação dos futuros orientadores e, por decorrência, dos pesquisadores. Na há, em termos gerais, uma formação específica para orientadores. Esta se constrói no próprio processo de ser orientado e de orientar. A tradição em orientação tem uma história relativamente curta em nosso país. Muitos orientadores atuando em programas de PG atualmente formaram-se doutores no exterior, trazendo, dessas experiências, influências diversas para a orientação: mais supervisão do orientador (EUA) ou mais autonomia do orientando (Europa, particularmente França). Com a criação e considerável expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, na última década, o número de doutores ampliou-se, desenvolvendo-se formas autóctones de orientação, ora se aproximando, ora se distanciando das estratégias praticadas no exterior. Orientadores contemporâneos consideram que cabe ao orientador preparar o pós-graduando para praticar o conjunto de atividades que caracteriza o cotidiano de um pesquisador, o que implica inseri-lo nos diferentes ambientes onde se desenvolve, testemunha e divulga a pesquisa (eventos, periódicos etc.), uma vez que o ciclo da investigação científica só se completa quando

ela circula publicamente. Aprender/descobrir os caminhos para ocupar/conquistar espaços públicos de credibilidade para difundir pesquisas faz parte fundamental da formação do pesquisador e, portanto, do trabalho do orientador. Esta perspectiva tem sido favorecida pela modalidade de orientação em grupo, cada vez mais praticada na PG *stricto sensu* brasileira, como complemento ou, até, como substituto da tradicional orientação individual. Cabe ressaltar que a cultura de grupos de pesquisa vem sendo induzida fortemente pelos órgãos nacionais de fomento e avaliação da pós-graduação, particularmente a CAPES e o CNPq, pela adoção das linhas de pesquisa nos programas de PG e pela integração entre graduação e pós-graduação, sobretudo por meio dos programas de iniciação científica. Na última década, a cultura da pesquisa conquistou prestígio e credibilidade como forma de qualificar a Educação Superior. A orientação de produções acadêmicas vem sendo adotada como condição para titulação na pós-graduação *lato sensu* e na graduação (monografias ou trabalhos de conclusão de curso), e junto aos bolsistas de iniciação científica. Nessas instâncias acadêmicas, o objetivo da orientação é, em diferentes níveis de exigência e metas, a capacitação e construção de autonomia em pesquisa. Evidentemente, ao incluir a orientação na graduação, para todos os alunos formandos, esbarra-se na necessidade de contar com muitos orientadores e com a precariedade de suas formações para tal exercício. (BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N.).

Docente: Termo empregado indistintamente e como sinônimo de professor. **Notas:** embora tenha chegado até nós pela via latina (*docere* = ensinar) sua raiz está no grego: *docxa*. Desta mesma palavra provém o termo dogma que significa uma verdade inconteste e que deve ser aceita por todos e que foi amplamente utilizada pela Igreja católica. Contudo deve-se distinguir que a Igreja católica empregou o dogma para determinar como verdade que deveria ser aceita por todos, somente em relação a questões interpretadas a partir da revelação. Portanto, o dogma católico tem em última instância como origem a própria revelação, ou seja, a palavra de Deus. A docência, pela sua origem, implica uma busca incessante da verdade, em todos os campos, em todos os tempos. Esta busca da verdade nos conduz à construção do saber. **Termos Relacionados:** professor, professor universitário. (ROSSATO, E.; ROSSATO, R.).

Professoralidade: construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. **Notas:** a professoralidade é uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência

a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. **Var. Denominativas:** subjetividade do professor; profissionalidade do professor. (PEREIRA, 2005 e OLIVEIRA, 2002).

Imaginários Docentes: representações construídas pelos professores sobre as diferentes criações sociais, simbolizadas nas normas, nos valores, nos comportamentos, nas ideologias, nas crenças e nos sonhos. Campo do simbólico, onde os significados com relação às instituições, às relações, às criações, num amplo sentido, são construídos pelos professores. (OLIVEIRA,V.).

Liberdade Acadêmica: no sentido *humboldtiano* é a não restrição da habilidade de conduzir o ensino e a pesquisa na universidade, limitada à área de especialização do professor. No sentido genérico inclui (ALTBACH, 2000), além do ensino e da pesquisa, a participação na arena política, ou seja, a liberdade de participar em debates públicos nas áreas relacionadas à especialização do professor bem como, num sentido amplo, expressar suas posições políticas e sociais. (MOROSINI, M. C.).

Autonomia Intelectual: concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar. Notas: para LIPMAN (1995), trata-se de adquirir capacidade de formular julgamentos mais objetivos, por meio de habilidades cognitivas de ordem superior: pensar crítico/pensar criativo. Esta autonomia explica-se por um conjunto de situações suscetíveis de posicionamento crítico e de fecundação do diálogo nos campos da objetividade do conhecimento e da historicidade de sua produção. Para CARNEIRO (2000) a autonomia intelectual vai-se encorpando na capacidade crescente de análise de concepção e de aplicação dos elementos conceptivos. (GROLLI, D.; SCHEID, F.).

Autonomia Docente: habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho. **Notas:** poucas ocupações, como o professorado, desfrutam da liberdade de controlar o uso de seu tempo, o *focus* de seu trabalho e a organização de sua produtividade. Os acadêmicos gozaram de liberdade por séculos sem qualquer forma de medida de seu trabalho. (ALTBACH, P.).

Carreira do Magistério Superior Público: cargos efetivos da carreira do magistério superior nas IFES, compostos das seguintes classes: Professor

Assistente (AS) deve possuir graduação; Professor Auxiliar (AX) deve possuir mestrado; Professor Adjunto (AD) deve possuir doutorado; e Professor Titular (TT) deve possuir doutorado. **Notas:** o ingresso nas classes de Professor Auxiliar, Assistente ou Adjunto, faz-se mediante concurso público de provas e títulos. Para as classes de Professor Auxiliar, Professor Assistente e Professor Adjunto, também serão aceitos o título de Livre-Docência, de validade nacional, na respectiva área de conhecimento do concurso. Para Professor Titular, o candidato deve ser portador do título de Doutor obtido em curso credenciado pelo CNE ou reconhecido pela IFES, ou Livre-Docente, no setor de conhecimento do concurso; ou ser Professor Titular ou Adjunto de instituição federal de ensino, no setor de conhecimento do concurso; ou ter sido reconhecido pessoa de notório saber, no setor de conhecimento do concurso. Os docentes terão progressão funcional de nível, dentro da mesma classe do magistério, por avaliação do desempenho acadêmico, consideradas as atividades docentes de ensino, pesquisa, extensão e administração. A progressão funcional por titulação de uma para outra classe da carreira do magistério superior, exceto para a de Titular, dar-se-á, independentemente de interstício, para o primeiro nível da classe de Professor Adjunto mediante obtenção do título de Doutor e da classe de Professor Assistente, mediante obtenção do grau de Mestre. (MOROSINI, M. C.).

Professor Substituto: cargo de magistério superior das IES caracterizado por contratação por prazo determinado, não superior a 12 (doze) meses, mediante contrato de locação de serviços, em observância às estritas necessidades do ensino em dada área de conhecimento e matéria, à vista do plano de trabalho departamental. São considerados substitutos eventuais aqueles de caráter temporário e emergencial, em função de falta de docente decorrente de exoneração, demissão, aposentadoria, licença à gestante ou afastamento para tratamento de saúde ou previsto na legislação eleitoral ou para desempenho de mandato classista nos termos da lei. O ingresso de professor substituto faz-se em regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, sendo que a vigência total do contrato, incluída a renovação ou prorrogação, não será superior a 01 (um) ano. Constatada a necessidade de contratação de professor substituto, o chefe do departamento encaminhará solicitação ao diretor do setor, que a submeterá à aprovação do Reitor. Disponível em http://www.UFRGS.br/consun/estatuto.htm#Comunidade%20Universitária. Acesso em 10 mar. 2005. (MOROSINI, M. C.).

Carreira do Magistério Superior Privado: cargos efetivos da carreira do magistério superior nas instituições privadas de Ensino Superior no País, regidos pela CLT – Consolidação das Leis Trabalhista. (MOROSINI, M. C.).

Regime de Trabalho: carga horária que o servidor deve dedicar à instituição

à qual está ligado. Admite-se, segundo as IFES, duas categorias de regime de trabalho: regime parcial de 20 horas semanais ou dedicação exclusiva – 40 horas. O candidato nomeado para provimento do cargo fica sujeito a estágio probatório por período de 36 (trinta seis) meses, durante o qual sua aptidão, capacidade e desempenho no cargo serão objeto de avaliação pela Câmara Departamental ou Colegiado equivalente, posteriormente homologada pela CPPD – Comissão permanente de Pessoal Docente. O Regime de Trabalho de 40 horas semanais somente será concedido em caráter excepcional, mediante justificativa do Conselho Departamental da Unidade, aprovada pela respectiva Congregação, acompanhada de currículo do docente, que comprove que sua experiência profissional fora do magistério é relevante e comprovadamente positiva para o desempenho das atividades docentes e que seu conhecimento pode ser utilizado para melhoria da qualidade de ensino, pesquisa e/ou extensão. Esta solicitação deverá ser acompanhada de plano de trabalho e será concedida com duração mínima de 2 anos. (MOROSINI, M. C.).

Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior – GED: Lei n° 9.678, de 3 de julho de 1998, para os ocupantes dos cargos efetivos de professores de 3° grau lotados e em exercício nas IFES/MEC. Os valores da gratificação advêm de atividades na docência, na pesquisa e na extensão, segundo a avaliação de uma comissão de docentes externos e internos à instituição. (MOROSINI, M. C.).

Interdisciplinaridade: refere-se à interação e à interdependência entre áreas do conhecimento por meio de relações de cooperação, sinergia e combinação num espaço representativo de profissionalidades. **Notas**: a competência coletiva para a efetivação da interdisciplinaridade é emergência recursiva e incessantemente reconstruída nas interações estabelecidas na confluência de competências individuais. Estas interações propiciam a construção de uma rede de aprendizagem coletiva e de uma identidade grupal, que se consolida nas relações de intercomplementaridade e de transversalidade, originando relações de subordinação e de integração. A interdisciplinaridade é expressão da reconstrução da autonomia disciplinar em suas relações de dependência e da promoção da capacidade de inteligibilidade para a construção/desconstrução/reconstrução de sínteses explicitadoras da transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é gerada em movimentos de ruptura/continuidade inclusos nas interações/integrações entre idéias e atitudes, numa apreensão mais profunda de realidades vivas, por meio de uma translinguagem (entre, por meio e além). A interdisciplinaridade é indissociável da transdisciplinaridade pelas múltiplas circunstâncias de integração que exige a tecitura de uma "arquitetura integrativa complexa transdisciplinar", que valoriza a estabilidade/instabilidade em cada instância disciplinar que, na integração

com as demais, forma uma rede interativa, gerando relações cada vez mais enriquecedoras e enriquecidas entre e nas instâncias constitutivas, que passam simultaneamente a conviver com relações inibidoras e limitativas. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entrefecundam-se e reconstroem-se recursivamente: à medida que o percurso interdisciplinar se concretiza, contraditoriamente a interdisciplinaridade se dilui, dando lugar à síntese transdisciplinar; à proporção que a transdisciplinaridade se configura, instaurando nova dúvida sobre o conhecimento construído, dá lugar à própria diluição pelo ressurgimento do movimento interdisciplinar, instaurando-se, desta forma incessantes movimentos de continuidade e ruptura numa dialógica inacabada (MORIN, 2000). A incompletude da interdisciplinaridade e das sínteses transdisciplinares constitui limitação e é indicativo de complexidade e de uma decorrência das interdependências e da autonomia. As idéias e o espírito transdisciplinar morrem, vivem, renascem nas intercomunicações entre áreas do conhecimento características da interdisciplinaridade; são totalidades provisórias e parciais que incluem reflexão sobre o imaginário permeado por sonhos, desejos, mitos, desejos, ilusões; a fragilidade das relações interpessoais e do conhecimento pertinente e na robustez; as relações de poder que perpassam a cultura organizacional. **Termos Relacionados:** transdisciplinaridade, interação, integração, intercomunicação. (BIDONE, V.).

Identidade Institucional: processo subjetivo que envolve representações simbólicas e imaginários de uma instituição, que incidem sobre os sujeitos e coletivos sociais. **Notas:** FERNANDEZ (1996) define como identidade institucional como *aqueles caracteres e estados que encontram significado à luz de operações das instituições – na maior parte das vezes inadvertidamente para os sujeitos das instituições*. DUBAR (1991) apresenta a identidade como *a articulação entre uma dimensão biográfica e uma dimensão relacional que se joga em cada um dos sistemas de ação ou espaços institucionais da vida dos sujeitos*. Essas posições inspiram SEGALL, PAPAHIU, RODRIGUES y PARRA (2004) a afirmar que a identidade institucional *se constrói no interior das instituições a partir de disposições e de referentes simbólicos e imaginários previamente incorporados e transformados ao longo das trajetórias dos sujeitos em sua passagem pelos distintos sistemas de ação incluindo a família e a escola*. Nesse sentido, tem a ver com os espaços de convivência, com o sentimento de pertencimento, memória e significados coletivos, crenças, linguagens e valores. **Termos Relacionados:** identidade, identidade social, cultura experiencial. (CUNHA, M. I.).

Cultura experiencial: no campo da educação, significa o conjunto de representações, valores e práticas que os sujeitos pedagógicos constroem

em suas trajetórias na interface com seus contextos. **Notas:** PEREZ GOMES (1999, p. 48) afirma que a *cultura experiencial trata da peculiar configuração de significados e comportamentos que os estudantes elaboram de forma particular, induzidos pelo contexto em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios com o meio familiar e social que rodeiam sua existência, mas mediados por sua experiência biográfica e sua trajetória peculiar*. Para SEGALL, PAPAHIU, RODRIGUES y PARRA (2004, p. 69), a *cultura experiencial dos estudantes serve de plataforma principal para a construção da identidade institucional. É uma continuidade e/ou ruptura com a cultura experiencial construída na família, nos grupos sociais, nos bairros e na escola que constrói essa identidade*. As histórias de vida e as trajetórias sócio-familiares se constituem em importantes referentes para a construção da cultura experiencial e esta tem sido considerada fundamental na elucidação dos processos de formação docente e estudantil, nos espaços acadêmico-profissionais. **Termos Relacionados**: identidade social, saberes pré-profissionais. (CUNHA, M. I.).

ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ENRICONE, D. (Org.)

7. ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

ENRICONE, D. (Org.)

7.1. Estudante de Educação Especial:

Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): aluno que apresenta, ao longo de sua trajetória escolar, diferentes estruturas de necessidades oriundas de dificuldades acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento, comprometendo o acompanhamento das atividades curriculares. **Notas:** necessidade educacional especial, temporária ou permanente, pode estar vinculada a uma causa orgânica específica ou relacionada a condições, disfunções, limitações ou deficiências durante o processo de aprender a aprender na instituição escolar. "Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes". (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001). Necessidades Educacionais Especiais é um conceito adotado pelo CNE/CEB, abordado na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, com base no Parecer CNE n° 17/2001. "A aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada aluno, em vez de cada aluno se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo" (Declaração de Salamanca). **Variante Denominativa:** Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD's). **Termos relacionados:** Portador(a) de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE)**:** *O termo portadoras é impróprio, já que necessidades não se portam como objeto* (CARVALHO 2000); as pessoas não "portam deficiências", mas as têm. Os termos aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido eram utilizados até a década de 80. A partir do ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), adotou-se a expressão "pessoa deficiente". A expressão "pessoa portadora de deficiência" muitas vezes reduzida para "portadoras de deficiência" foi adotada amplamente mas, a partir da década de 90, entrou em uso a expressão "pessoas com deficiência". Termo correto: *pessoa com deficiência*. A sigla

---

* Colaborou na organização desta categoria a professor Elaine Turk Faria.

PPD's está em desuso, logo, devemos evitar o uso das mesmas em seres humanos. (SASSAKI, 2003, item 48). (BRAIGHI, D. e FARENZENA, Z.)

Estudante com Deficiência Mental: é aquele que apresenta um "funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho". **Notas:** a classificação "deficiência intelectual" é considerada não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com seu meio ambiente físico e humano e que, por sua vez, deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa. A expressão "deficiência mental" foi proposta pela American Association of Mental Retardation – AAMR em 1992, aceita nacional e internacionalmente. Há uma variedade e uma complexidade de situações abrangidas pelo conceito *deficiência mental*, que é uma condição diferente da doença mental – distúrbios de ordem emocional, transtorno mental, psicoses e outros. O grau de comprometimento intelectual das pessoas com deficiência mental difere de pessoa para pessoa. **Variante Denominativa:** O termo Excepcional foi amplamente utilizado nas décadas de 50, 60 e 70, para denominar as pessoas com deficiência intelectual. Os estudos e pesquisas educacionais (décadas de 80 e 90) passaram a utilizar o termo Excepcional para referir tanto pessoas com inteligência acima da média (superdotadas ou com altas habilidades, e posteriormente as altas habilidades ou superdotados) como pessoas com deficiência intelectual. **Termo relacionado:** Pessoas Portadoras de Deficiência Mental. "O termo 'portadoras' é impróprio, já que necessidades não se portam como objeto" (CARVALHO 2000). Esta expressão vem sendo abolida, bem como retardo mental, retardamento mental, mongolóide, mongol, portador de retardamento mental, pessoa com retardo mental, que são termos pejorativos. Também são obsoletos os termos deficiência mental dependente/custodial, deficiência mental treinável/adestrável, deficiência mental educável.(BRAIGHI, D. e FARENZENA, Z.)

Estudante com Deficiência Física: é o aluno que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, manifestando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (art.

4° do Decreto n° 3.298, de 20/12/1999). **Notas:** Comprometimento locomotor, de caráter permanente ou de longa duração, compreendendo vários sistemas do corpo. As conseqüências de determinadas doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas podem produzir quadros de limitações físicas diversas. Dentre elas, podemos destacar: Acidente vascular cerebral (derrame); Amputações (falta de algum membro do corpo); Lesão cerebral (paralisia cerebral); Lesão medular, causada por acidentes automobilísticos e domésticos, arma de fogo, mergulho; Malformações congênitas; Poliomielite (paralisia infantil). Ao se referir a pessoa com qualquer tipo de deficiência, diz-se **"**pessoa com deficiência", pois no campo da reabilitação o termo deficiência física não indica os diversos tipos de deficiências contidas no corpo humano, e sim um tipo específico de deficiência, a motora. O atendimento às necessidades específicas de uma pessoa com deficiência física exige a eliminação de barreiras atitudinais e a quebra de barreiras físicas e arquitetônicas, atendendo ao "direito de ir e vir". **Variante Denominativa:** Deficiente Físico é uma expressão que enfatiza a deficiência do "ser pessoa". Termo que deve ser abolido, pois a ênfase é o ser humano, suas competências e habilidades.**Termo relacionado:** Pessoas Portadoras de Deficiência Física. "O termo portadoras é impróprio, já que necessidades não se portam como objeto". (CARVALHO 2000). Esta expressão vem sendo abolida**.** As expressões utilizadas, como defeituoso, inválido, aleijado, para designar a pessoa deficiente física, são, atualmente, consideradas pejorativas. O termo correto e usual, na atualidade, é *pessoa com deficiência física.* (BRAIGHI, D. e FARENZENA, Z.)

Estudante com Deficiência Auditiva: é aquele que apresenta perda parcial ou total bilateral, das possibilidades auditivas, variando de graus e níveis de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve; de 41 a 55 db – surdez moderada; de 56 a 70 db – surdez acentuada; de 71 a 90 db – surdez severa; e acima de 91db surdez profunda e anacusia. (Art. 4° do Decreto n° 3.298, de 20/12/1999, passa a vigorar com as seguintes alterações Art.4°(...), II – deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000 HZ, 2.000 HZ e 3.000 HZ"). **Notas:** na Educação Básica e na Educação Superior, a valorização do aprendizado do surdo deve ocorrer de forma mais centrada nos conhecimentos construídos do que na forma como demonstra seu saber. No vestibular e no próprio curso superior, ao se avaliar o candidato surdo, deve-se considerar os aspectos semânticos do conhecimento, preponderantemente sobre os aspectos formais da Língua Portuguesa, conforme recomenda o aviso-circular 277/96, do MEC e do Desporto. Destaca-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**,** que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras,

no Art. 1°, Parágrafo único: "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". Portanto, trata-se de uma língua e não de uma linguagem. Segundo Capovilla e Raphael (2001), *língua define um povo; linguagem define um indivíduo*. Os surdos ou as pessoas surdas são capazes de exercer qualquer função na sociedade que não requeira exclusivamente habilidades auditivas. Sua limitação resume-se apenas a um bloqueio na recepção de determinados "input" oral-auditivos, dentre eles o lingüístico. O problema lingüístico os coloca mais ou menos na condição de pessoas estrangeiras cuja língua materna não é aquela oficialmente utilizada no sistema educacional regular, com um agravante que é o seguinte: um estrangeiro que não domine a Língua Portuguesa, no caso do Brasil, em um tempo relativamente curto pode vir a dominá-la e, então, passar a freqüentar a escola regular; um surdo pode vir a aprender, em um espaço maior de tempo, o Português escrito e falado, este último com maior dificuldade. O Ministro da Educação, Fernando Haddad, autorizou, no dia 15/08/05, a criação do primeiro curso de graduação bilíngüe para deficientes auditivos. O curso, na modalidade normal superior para a educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, ministrado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa, será oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão vinculado ao MEC, com sede no Rio de Janeiro". **Variante Denominativa**: Surdos, pessoas surdas, comunidade surda. (Capovilla e Raphael, 2001). A palavra mudo (surdo-mudo) denota desconhecimento sobre a realidade da pessoa surda. A surdez (deficiência auditiva total) se diferencia da deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo). A palavra mudo não corresponde à realidade dessa comunidade. Há pessoas que ouvem (não são surdas) mas têm distúrbios da fala (deficiência da fala), em decorrência não falam. (BRAIGHI, D. e FARENZENA, Z.)

Estudante com Deficiência Visual: é aquele que apresenta uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. **Notas:** a diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira). Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde, 1997), o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, e usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. Há vários tipos de classificação:

de acordo com a intensidade da deficiência, temos a deficiência visual leve, moderada, profunda, severa e perda total da visão; de acordo com o comprometimento do campo visual, temos o comprometimento central, periférico e sem alteração; de acordo com a idade de início, a deficiência pode ser congênita ou adquirida; se está associada a outro tipo, como surdez, por exemplo, a deficiência pode ser múltipla ou não. A deficiência visual inclui dois grupos: cegueira e visão subnormal. *Cegueira: é* considerado cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados. Terá como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille. Deverá, no entanto, ser incentivado a usar seu resíduo visual nas atividades de vida diária sempre que possível. *Visão Subnormal ou Baixa Visão: é* considerado portador de baixa visão aquele que apresenta desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência visual interfira ou limite seu desempenho. Sua aprendizagem se dará através dos meios visuais, mesmo que sejam necessários recursos especiais. A cegueira baixa visão pode afetar a pessoa em qualquer idade. Bebês podem nascer sem visão e outras pessoas podem tornar-se deficientes visuais em qualquer fase da vida. Ela também ocorre independentemente de sexo, grupo étnico, raça, ancestrais, saúde, condições de residência ou qualquer outra condição específica. A deficiência visual interfere em habilidades e capacidades e afeta não somente a vida da pessoa que perdeu a visão, mas também a dos membros da família. Entretanto, não significará o fim da vida independente e não ameaça a vida plena e produtiva. O braile escreve-se com pautas e punções, e também em máquinas datilográficas especiais. A escrita pode ainda obter-se por meio de impressoras braile ligadas a computadores assistidos por software apropriado, a partir da digitação do texto ou do seu reconhecimento óptico. Lê-se em folhas de papel escritas à mão, datilografadas ou impressas, e em linhas braile incorporadas em terminais de computador. Segundo a Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003: É assegurada à pessoa portadora de deficiência visual, usuária de cão-guia, o direito de ingressar e permanecer com o animal nos veículos e nos estabelecimentos públicos e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por essa Lei. § 1º. A deficiência visual referida no caput desse artigo restringe-se à cegueira e à baixa visão. Na mesma Lei, § 2º, para a concessão do benefício previsto no art. 1º, "é considerada pessoa portadora de deficiência visual aquela que apresenta acuidade visual igual ou menor que 20/200 (tabela de Snellen) no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20°, ou ocorrência simultânea de ambas as situações". **Variante Denominativa:** Há diferença entre deficiência visual parcial (baixa visão)

e cegueira (perda total da visão). Louis Braille foi o inventor do sistema de escrita e impressão para cegos. Conforme Martins (1990), grafa-se Braille somente quando se referir ao educador Louis Braille. Por ex.: *A casa onde Braille passou a infância.* Nos demais casos, devemos grafar: braile (máquina braile, relógio braile, dispositivo eletrônico braile, sistema braile, etc. (BRAIGHI, D. e FARENZENA, Z.)

Estudante com Altas Habilidades/Superdotação: refere-se ao aluno – criança e adulto – que se destaca por um potencial intelectual superior. **Notas:** apresenta desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (Política Nacional de Educação Especial do MEC/SEE,1994). Atualmente é aceita por vários autores a caracterização de comportamento superdotado que consiste na interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. **Habilidade acima da média:** refere-se aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. **Criatividade:** são os comportamentos visíveis por intermédio da demonstração de traços criativos no fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens, tais como: falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosófica ou outras. **Envolvimento com a tarefa:** relaciona-se aos comportamentos observáveis por meio de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza. O aspecto motivacional inclui uma série de traços, como: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na sua própria habilidade de desenvolver um trabalho importante. Algumas características são consideradas universalmente, como: curiosidade e vivacidade mental; motivação interna; persistência na área de seu talento; facilidade de compreensão e percepção da realidade; capacidade de resolver problemas; energia; habilidade em assumir riscos; sensibilidade; pensamento original e divergente; conduta criativa. As mesmas características podem variar em grau de intensidade e na forma de sistematizar os comportamentos. **Variante Denominativa:** No Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, vários documentos do Governo Federal têm adotado, nas políticas referentes à educação, o termo aluno superdotado e talentoso. Também foi introduzido o termo "altas habilidades". (Secretaria de Educação Especial, MEC/SEE, 1995). O termo "superdotado" é criticado, especialmente em função do prefixo "super", que gera uma expectativa de desempenho ou rendimento acadêmico

excepcionalmente alto. Entretanto, mesmo em países como os Estados Unidos, em que o termo utilizado é *gifted* e não *supergifted*, o mesmo tem sido rejeitado por muitos educadores, os quais preferem os termos "talento" ou "crianças/jovens com um desempenho excepcional", entre outros, de forma similar ao que vem ocorrendo em países europeus, nos quais "alta habilidade" ou "aluno altamente capaz" vêm sendo adotados nos documentos oficiais relativos às políticas educacionais voltadas para a educação do aluno que se destaca por um potencial intelectual superior. A nomenclatura, ao longo dos anos, tem se constituído fonte de polêmica, dada a diversidade de pontos de vista dos diferentes especialistas. Importante registrar que nos documentos do MEC e Secretaria de Educação Especial utilizam-se os termos: "Altas Habilidades"- adotado pelo Conselho Europeu, "Superdotado ou Talentoso" – adotados pelo Conselho Mundial (BRAIGHI. D. e FARENZENA, Z)

Acessibilidade: significa que as pessoas têm não só o direito de acessar a rede de informações, mas também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. **Notas:** a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Para os fins dessa Lei são estabelecidas as seguintes definições: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em: a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes; d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa; III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. A expressão "acessibilidade", presente em diversas áreas de atividade, tem também na informática

um importante significado. Para ser realmente potencializador da acessibilidade, cada projeto de página/portal deve proporcionar respostas simultâneas a vários grupos de incapacidade ou deficiência e, por extensão, ao universo de usuários da *Web*. (FARENZENA, Z.)

7. 2. Estudante na Legislação

Estudante Regular: é aquele que mantém o vínculo formal com a instituição de ensino. **Notas:** o vínculo consuma-se através da matrícula, a partir da qual o aluno passa a ocupar uma das vagas do curso. A regularidade do ato da matrícula requer o atendimento a dispositivos legais e regimentais, que prevêem o ingresso por meio de uma das seguintes vias: concurso vestibular, processo seletivo específico, transferência ou ingresso como diplomado. Essa situação permanece até que seja desfeito o vínculo, quer por conclusão do curso, quer por abandono, transferência ou cancelamento da matrícula. Também o estudante que efetuar trancamento da matrícula será considerado aluno regular durante o período de trancamento, desde que esse período não ultrapasse o prazo máximo fixado no regimento da instituição. A situação de *regularidade* do aluno não significa, necessariamente, que o discente esteja apresentando bom desempenho nos estudos, freqüência assídua às aulas ou participação ativa nas demais atividades acadêmicas. Significa apenas a estabilidade do vínculo firmado entre ele e a instituição de ensino. O embasamento legal sobre essa questão pode ser encontrado no Parecer CNE/CES nº 365/2003. (STREHL, A.)

Estudante Irregular: é aquele que obteve matrícula sem atender às condições legais e regimentais mínimas estabelecidas para ingresso no Ensino Superior. **Notas:** a irregularidade pode configurar-se pelo não-cumprimento de algum dos requisitos exigidos para a matrícula, como ocorre, por exemplo, quando um candidato logra obter ingresso no Ensino Superior mediante a apresentação de documento falso de conclusão do ensino médio. No caso em que se venha a constatar a ausência da conclusão do ensino médio previamente à realização da matrícula, os estudos realizados nessa situação serão considerados inválidos. Apenas poderão ser convalidados depois que o aluno vier a comprovar que concluiu o ensino médio e que se submeteu a novo concurso vestibular, tendo nele obtido aprovação. Analisando um caso dessa natureza, o antigo Conselho Federal de Educação assim se pronunciou em relação a uma estudante que apresentou documento falso para realização da matrícula: "como solução, entendemos deva a interessada submeter-se a novo concurso vestibular. Se aprovada e classificada, deverá matricular-se na 1ª série do curso e pleitear a convalidação das aprovações obtidas. Se ocorrer tal convalidação, poderá ser expedido e registrado o competente

diploma". (Parecer CFE nº 520/93). (STREHL, A.)

Estudante Especial: é aquele que ingressa em curso superior através de processo diverso do padrão usual, todavia amparado pela legislação. Denomina-se "especial" devido à adoção de procedimentos peculiares por ocasião de seu ingresso. **Notas:** não se confunde, pois, com "aluno com necessidades especiais." A LDB vigente (Lei nº 9.394/96, art. 50) chama-o de "aluno não-regular," o qual, aceito em razão da "ocorrência de vagas," poderá matricular-se em disciplinas do curso desde que demonstre "capacidade de cursá-las com proveito". Não ingressa, portanto, através do concurso vestibular unificado, promovido pela instituição de ensino. Tornar-se-á aluno regular no momento em que se submeter ao processo seletivo usual da instituição e nele obtiver aprovação. As vagas a serem preenchidas com alunos especiais são as remanescentes do concurso vestibular ou aquelas que surgirem no decorrer do curso em conseqüência de evasões e transferências. **Variante Denominativa***:* Aluno não-regular. (STREHL, A.)

Estudante Jubilado: é aquele que, por ter ultrapassado o prazo máximo para a integralização do curso, teve sua matrícula cancelada compulsoriamente pela instituição de ensino. **Notas:** o jubilamento acarreta a invalidação dos estudos até então realizados no curso. O jubilado perde o *status* de aluno e deixa de fazer jus ao diploma. A fixação de prazo máximo para a conclusão do curso justifica-se nas instituições públicas, que oferecem ensino gratuito. Nessas instituições, o estudante tem suas despesas cobertas por recursos de toda a sociedade. Por conseguinte, usufruir dos benefícios de uma vaga gratuita além do tempo necessário, excedendo o limite máximo de tolerância, gera intolerável custo adicional ao País. O instituto da jubilação visa, justamente, impedir a geração desse custo. De acordo com a jurisprudência emanada das manifestações do Conselho Federal de Educação, predecessor do atual Conselho Nacional de Educação, o aluno jubilado somente poderá efetuar nova matrícula caso venha a se submeter a novo vestibular, concorrendo em pé de igualdade com os demais candidatos. Após ter obtido aprovação no processo seletivo, poderá solicitar aproveitamento dos estudos realizados anteriormente, ficando sua concessão a critério dos respectivos Departamentos. Tal orientação encontra respaldo também no Parecer n° 541/97, do Conselho Nacional de Educação, que se pronunciou a respeito do caso de um aluno jubilado que solicitara anistia. O Relator do processo, Conselheiro Arnaldo Niskier, apresentou voto nos seguintes termos: "Não há fundamento legal na solicitação do estudante [...] no sentido de ser anistiado do curso em que foi jubilado. Deve, se desejar, prestar novo exame de habilitação e, se for o caso, solicitar o aproveitamento dos créditos cursados anteriormente". (STREHL, A.)

Estudante com Matrícula Trancada: é aquele que solicita afastamento temporário das atividades acadêmicas, expressamente formalizado através de documento próprio. **Notas:** cabe ao regimento da instituição estabelecer o período máximo de afastamento, durante o qual é garantida a manutenção do vínculo institucional. Durante o período de trancamento, ficam suspensas as obrigações contratuais pactuadas por ocasião da matrícula, tanto as que se referem à prestação de serviços por parte da instituição de ensino, quanto as que dizem respeito ao pagamento de mensalidades pelo aluno de escola privada. Portanto, enquanto perdurar o trancamento, o aluno não tem direito de usufruir dos serviços institucionais oferecidos ao corpo discente. Em contrapartida, o período durante o qual o aluno se encontra com a matrícula trancada não é computado para fins de contagem de tempo para jubilação. E caso, por ocasião do retorno aos estudos, o curso tiver sofrido revisão curricular, o aluno poderá ser enquadrado compulsoriamente no novo currículo. (STREHL, A.)

Estudante Evadido: é aquele que se desvincula da instituição de ensino, deixando de fazer parte do corpo discente, mediante cancelamento da matrícula ou abandono. **Notas:** o instituto do cancelamento requer a formalização de ato de desligamento, sem ter concluído o curso nem ter solicitado transferência. O abandono, por sua vez, caracteriza-se pelo afastamento puro e simples, sem tomar qualquer providência quanto ao vínculo existente. O eventual reingresso de aluno evadido sujeitar-se-á aos requisitos estabelecidos no regimento da instituição, principalmente quanto à regularização de seu período de afastamento. E se, no momento do reingresso, já tiverem sido implantadas alterações curriculares, o reingressante ficará sujeito ao enquadramento na nova estrutura curricular em vigor. De maneira geral, os estudos anteriormente concluídos serão aproveitados desde que sejam considerados equivalentes aos do novo currículo. (STREHL, A.)

Estudante Egresso: é aquele que, tendo concluído o curso em que se encontrava matriculado, colou grau e recebeu o respectivo diploma ou certificado de conclusão. **Variante Denominativa***:* Diplomado; Concluinte. (STREHL, A.).

Ex-Estudante: é aquele que já não mantém vínculo com a instituição de ensino à qual pertencia. Seu desligamento pode ter ocorrido tanto em virtude da conclusão do curso quanto por transferência, cancelamento da matrícula ou abandono. (STREHL, A.)

Estudante Transferido: é aquele que, por razões de natureza profissional ou particular, deixou a instituição onde se encontrava regularmente matriculado, para dar continuidade aos estudos em outra instituição. **Notas:** o ato da transferência obedece a procedimentos definidos pelas

instituições de ensino em seus regimentos. A LDB de 2006 permite "a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo", ressalvando-se as transferências *ex-officio* (art. 49). De acordo com o Parecer CNE/CES nº 365/2003, os cursos são considerados *afins de* acordo com seu enquadramento em uma das cinco grandes áreas do conhecimento definidas pela CAPES, que são: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias e Tecnologias, além das licenciaturas. (STREHL, A.)

Estudante Transferido *Ex-Officio:* é o funcionário público federal, civil ou militar, estudante, que se deslocou para uma instituição de ensino situada em localidade distinta daquela onde se encontrava matriculado, em decorrência de mudança compulsória do local de exercício de sua atividade profissional, conforme ato baixado pela autoridade à qual se encontra subordinado. **Notas:** a aceitação dessa transferência independe da existência de vaga, pode ser realizada em qualquer época do ano e se estende aos dependentes estudantes. Conforme a Lei nº 9.536/97, art. 1º, a transferência *ex-officio* pode dar-se entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino. Entretanto, cumpre esclarecer que, se o estudante optar pela transferência de uma instituição pública para uma particular, ficará sujeito ao ônus do pagamento das mensalidades vigentes na instituição de destino. Não possui direito à transferência *ex-officio* o estudante que optar, por iniciativa própria, pela mudança de domicílio. O benefício também não se aplica ao interessado que exerça apenas uma função de confiança ou que esteja *assumindo* cargo efetivo em razão de concurso público, em localidade diferente daquela onde reside e estuda. (STREHL, A.)

Estudante Laureado: é aquele que recebe um título de distinção por ter apresentado um desempenho considerado modelar durante a realização do seu curso. **Notas:** o regimento dispõe sobre os requisitos necessários para a obtenção da láurea acadêmica. O Regimento da PUCRS, por exemplo, estabelece que a láurea será conferida ao aluno concluinte que obtiver *coeficiente de rendimento não inferior a 8,5 nas disciplinas do currículo pleno*. No cálculo desse coeficiente, nenhum grau de disciplina poderá ter sido inferior a 8,0 e pelo menos dois terços dos graus finais não poderão ter sido inferiores a 9,0. Além disso – e este parece ser o requisito mais relevante -, exige-se que todo o curso tenha sido realizado na Instituição *com exemplar procedimento (grifo nosso) e sem interrupção, salvo trancamento de matrícula* (art. 66). Trata-se, pois, de um aluno homenageado por seu mérito acadêmico. Geralmente recebe a distinção durante a cerimônia de colação de grau. (STREHL, A.)

Estudante Militar: Há dois tipos de alunos militares: os militares de carreira

e os estudantes que prestam serviço militar. O aluno que presta serviço militar poderá ter suas faltas justificadas por força de atividades que venha a ser obrigado a exercer durante o funcionamento das aulas. A LDB de 2006 preceitua que *o ensino militar é regulado em lei específica* (Lei nº 9.394/96, art. 83). **Notas:** aos militares que estudam em instituições civis também se aplicam alguns dispositivos especiais. Por exemplo, o aluno, militar de carreira, que for transferido *ex-officio,* terá assegurada transferência para curso afim em instituição de ensino existente na localidade de destino, independentemente da existência de vaga. Parecer do antigo Conselho Federal de Educação já dispunha que aos estudantes sujeitos ao serviço militar poderá ser permitida a prestação de provas parciais e exames finais, mesmo que não tenham cumprido a freqüência mínima exigida, *contanto que as ausências sejam justificadas pela autoridade militar* (Parecer CFE nº 1.077/75). Constitui jurisprudência que as faltas justificadas não eximem o aluno de realizar as provas e todos os demais trabalhos escolares exigidos normalmente da turma, mesmo que sua realização ocorra em época especial. (STREHL, A.)

Estudante Doente: é aquele que se encontra em estado de morbidez em grau tal que impeça a presença física do estudante às atividades acadêmicas. **Notas:** a legislação garante 'tratamento excepcional' a esses alunos, permitindo-lhes a realização de *exercícios domiciliares com acompanhamento da escola* como forma de *compensação da ausência às aulas* (Decreto-Lei nº 1.044/69, art. 2º). Entende-se, pelo exame da legislação citada, que o aluno doente não fica dispensado da realização de provas ou de quaisquer outros trabalhos exigidos a todos os alunos da turma. Apenas lhe é conferido o direito de realizar as tarefas em domicílio e de prestar, em data especial, as provas às quais não puder comparecer devido à doença. O Decreto-Lei nº 1.044/69 condiciona esse regime de excepcionalidade à emissão de *laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional*. Hoje, observa-se, entretanto, flexibilidade quanto a essa exigência, sendo comum a aceitação de atestados médicos em geral. (STREHL, A.)

Estudante Gestante: é a estudante em estado de gestação, para a qual é estendido o regime de exercícios domiciliares, previsto no Decreto-Lei nº 1.044/69. **Notas:** o regime é aplicável a partir do oitavo mês de gestação, por um período de três meses (Lei nº 6.202/75, art. 1º). Assim como o aluno doente, também a gestante poderá, caso lhe seja inviável freqüentar as aulas, realizar as tarefas acadêmicas em domicílio. Suas faltas serão justificadas, podendo prestar exames finais, inclusive em data especial, de acordo com o disposto no regimento da instituição. (STREHL, A.)

Estudante Atleta: é o estudante regularmente matriculado em instituição pública ou privada de ensino que, na condição de atleta, participa de

competições estudantis oficiais. **Notas:** o aluno que, a partir de 12 anos de idade, participar dos jogos estudantis organizados pelo Ministério do Esporte poderá receber bolsa-atleta – Categoria Atleta Estudantil, nos termos do Anexo à Lei nº 11.096/2005. Na referida lei, encontram-se discriminados os requisitos a serem cumpridos para poder concorrer à bolsa. (STREHL, A.)

Estudante Cotista: é aquele que ingressa no curso ocupando uma vaga reservada por um sistema de cotas, estabelecido para proporcionar condições de acesso à Educação Superior a segmentos da população historicamente dela excluídos. **Notas:** o Programa Universidade para Todos (PROUNI) dispõe que as instituições de Ensino Superior que aderirem ao Programa deverão destinar um percentual de bolsas de estudos para a "implementação de políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros" (Lei nº 11.096/2005, art. 7º, II). A proporção de bolsas direcionadas a esse fim deverá ter como piso o percentual de "cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" (Lei nº 11.096/2005, art. 7º, II, § 1º). O percentual de vagas reservadas no concurso vestibular a candidatos provenientes de grupos étnicos considerados excluídos ou a alunos oriundos de escolas públicas é fixado pelas instituições de ensino. A adoção de cotas no concurso vestibular tem sido alvo de freqüentes críticas. Foram movidas ações judiciais para garantir vaga a candidatos não cotistas que, tendo obtido a pontuação mínima necessária para a classificação no concurso vestibular, acabaram sendo preteridos sob alegação de insuficiência de vagas, o que pode ter ocorrido em função de sua reserva a candidatos cotistas. O mérito acadêmico, demonstrado através do desempenho dos candidatos no processo seletivo, ainda parece constituir a forma mais democrática de acesso ao Ensino Superior, desde que se garanta, previamente, uma educação básica de qualidade para todos. (STREHL, A.)

7. 3. Iniciação Científica, auxiliar docente

Bolsista de Iniciação Científica: é o estudante de graduação que participa de pesquisa científica na instituição de Ensino Superior. **Notas:** o bolsista possui retorno imediato, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação. É proporcionada ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos, bem como estímulo ao desenvolvimento do pensar científico e da criatividade decorrentes das condições criadas pela prática da pesquisa, a qual caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de projetos de pesquisa e constitui um canal adequado de

auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno. (ENRICONE, D.)

Monitor: é um aluno matriculado num curso de graduação da universidade e que confecciona os materiais e recursos utilizados nas aulas virtuais, como também interage com alunos nas aulas-laboratório presenciais. **Notas:** "como em EAD a maior parte das comunicações ocorre através de sistemas de correio eletrônico e/ou listas, o monitor tem também a função de 'filtrar', dentre as mensagens recebidas, aquelas de natureza restrita ao tema do curso e as de natureza mais técnica, tais como instalar/utilizar/configurar um programa. A partir desta seleção inicial, ele responde às que forem de sua competência e encaminha as demais". (MARTINS et al, 2002, p. 2). **Variante Denominativa**: Estagiário em atividades extracurriculares, auxiliando o professor, tanto no ensino presencial como na educação a distância, não só na confecção/organização de materiais didático-pedagógicos como na interação com os alunos. (FARIA, E. T.)

Tutor: tanto pode ser um professor auxiliar como um aluno graduado na universidade, matriculado num curso de pós-graduação e sua atuação desenvolve-se, na educação a distância, não somente no que se refere ao domínio dos conteúdos, como também às habilidades de relacionamento com os alunos e de utilização adequada dos meios, como estratégias e ferramentas para interação a distância. **Notas:** o tutor tem que estabelecer um vínculo afetivo com o aluno e buscar a potencialização do ato educativo dentro de ação participativa, criativa, relacional e principalmente reflexiva. Assim, é necessário caracterizar o perfil do tutor como o de um profissional que possa superar características próprias de modelos autoritários (STRUCHINER et al, 1998). A tutoria é realizada pelo professor cooperador que se compromete, junto com o aluno, "com a construção temática, problematizando-a, compartilhando experiências para a transformação do já dito, do já pensado, do já feito". (GADOTTI, 2000, p. 262). A função do tutor é a de incentivar a reflexão e a ação, minimizando as dúvidas e propiciando possibilidades de aprendizagem e conhecimento (AGUILAR et al, 2002). Nesse sentido, o tutor, na educação, não é um "protetor", mas, sim, uma pessoa que faz a mediação entre o aluno e o professor, auxiliando na manutenção de um ambiente de aprendizagem (FARIA, E. T.)

7. 4 . Aprendizagem e Psicopedagogia

Aprendente: sujeito ativo e interativo no processo de construção de significado e de sentido de um determinado assunto, tema ou conteúdo. **Nota:** como autor de sua aprendizagem, é aquele ou aquela que estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e os novos. (CRUZ, M.W.)

Aprendizagem do estudante: prática caracterizada pela ação do aluno. **Notas:** processo interno que exige uma síntese permanentemente relacional e inovada entre o *continuum* afetivo e o *continuum* cognitivo e a curiosidade instigadora da novidade. **Variante Denominativa:** Aprendizagem Discente – Processo dinâmico, criador e relacional. A aprendizagem é um processo de elaboração de sentidos, de significados, de relações. Nesta lógica, a promoção da aprendizagem passa por experiências de sentido. O sentido nas experiências de ensino é o que confere protagonismo à aprendizagem. (CRUZ, M.W.)

Aprender: é apropriar-se de uma linguagem, historiar-se, recordar o passado para despertar o futuro. **Notas:** envolve autoria. Distingui-se da informação, implica atividade do sujeito, não pode ser possível senão através dela. "É um processo vincular que põe em jogo a articulação da inteligência e da afetividade do sujeito a partir das experiências sociais e escolares. É sair de si mesmo, conectar o prazer e o desprazer, a satisfação e a privação. É deparar-se com o desconhecido, com o desafio de crescer e amadurecer, frente à realidade". (RAMOS, 2001, p. 214). É adquirir um saber e um saber-fazer, uma conduta útil que poderá se reproduzir sempre que a situação o permitir. É estar com os olhos abertos à realidade; escutar e trabalhar com as diferenças. É uma relação de receber e dar, sentir e agir. (RAMOS, M.B.)

Dificuldades de Aprendizagem: representam bloqueios, falhas e prejuízos no processo de aprendizagem escolar, na vida de crianças**,** adolescentes e adultos**. Notas:** alteram a relação entre desejo e inteligência, aprisionam a estrutura cognitiva e diminuem sua função. Envolvem quatro tipos de fatores: os orgânicos, os específicos, os psicógenos e os ambientais. "Advém da exclusão dos conhecimentos, do empobrecimento da vida psíquica, da expropriação do saber e do pensar. Desvitalizam, muitas vezes, os vínculos, o pensamento, o potencial criativo e a aprendizagem. Representam a impossibilidade de saber, mostrar, para não se apropriar do conhecimento, se tornar independente". (RAMOS, 2001, p. 217). Produzem um prejuízo no vínculo do sujeito com a realidade. (RAMOS, M.B.)

Transtornos de Aprendizagem: representam dificuldades da leitura, da escrita e do cálculo. **Notas:** são específicos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, que afetam o desempenho social e escolar. Devem ser avaliados através de provas padronizadas, aplicadas individualmente, para avaliar o nível de desenvolvimento intelectual e o nível de desempenho da habilidade prejudicada. Representam dificuldades de comunicação, de leitura, de escrita e raciocínio lógico matemático, que levam o sujeito a um afastamento progressivo da escola. Afetam o nível de rendimento esperado quanto aos critérios de idade cronológica, inteligência e

escolaridade. (RAMOS, M. B.)

Fracasso Escolar: está relacionado à repetência sucessiva numa série e à possibilidade de evasão escolar no ensino regular. **Notas:** traz rupturas com o conhecimento formal; desqualifica o saber do sujeito. Provoca a marginalização e destitui as possibilidades de acesso ao material e à cultura conferida pelo conhecimento escolar. Afeta o processo de subjetivação, porque se apóia na exclusão, na desigualdade, na desqualificação das vivências que o aluno traz à sala de aula. Leva à exclusão dos que não se enquadram nos padrões escolares. (RAMOS, M. B.)

Estilos de Aprendizagem: é uma ampla caracterização da maneira preferida pelo estudante para manejar as tarefas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2000). **Notas:** é a predisposição do estudante para adotar uma estratégia de estudo, ou, ainda, um conjunto de atividades de processamento da informação (OLIVEIRA, 2000). São formas estáveis de abordar tarefas de estudo ou uma predisposição característica de um indivíduo para adotar uma determinada estratégia de aprendizagem. Estratégias são seqüências de ações ou formas específicas de lidar com tarefas particulares. Os estilos estão focados na pessoa; as estratégias nas tarefas. Os estilos provavelmente têm uma base psicológica e estão suficientemente fixados no indivíduo, ao contrário das estratégias, que são formas passíveis de serem aprendidas e desenvolvidas para lidar com as situações e tarefas; sendo métodos particulares de utilização dos estilos que melhor se ajustam a cada situação. (OLIVEIRA, 2000). São estilos de aprendizagem e sua significação: **Estilo compreensivo** – o estudante usa a estratégia holista, ou globalizante, para dar conta das tarefas de aprendizagem; **Estilo operativo** – o estudante usa estratégia serialista, ou detalhista e seqüencial para aprender; e **Estilo versátil** – o estudante usa estratégias holistas e serialistas para aprender. São patologias associadas aos estilos de aprender: **globettroting** – passagem rápida às conclusões sem evidências; **imprevidência** – dificuldade no uso de analogias e na construção de um quadro referencial. (OLIVEIRA, 1979). (LEITE, D.)

Concepções sobre Aprendizagem: são expressões dos estudantes sobre o aprender e suas finalidades. **Notas:** *incremento qualitativo de conhecimentos*: 'Aprender' é visto como aquisição de informação na perspectiva do 'saber mais' ou 'saber muito'. Esta aquisição resulta, normalmente, da absorção ou assimilação e posterior armazenamento de grandes quantidades de conhecimento; *Memorização e reprodução*: 'Aprender' é visto, essencialmente, como armazenamento de informações que possam ser evocadas e reproduzidas posteriormente como blocos de conhecimentos. Este processo toma lugar quando se recorre às rotinas de repetição e memorização; *Aplicação de conhecimento*: 'Aprender' é visto como aquisição de fatos, competências ou procedimentos que

podem ser retidos e evocados para serem usados quando necessário. Toma lugar este processo através da aquisição de conhecimentos que podem ser usados e/ou aplicados; *Significação das coisas ou capacidade de abstração*: 'Aprender' é visto como o relacionamento e conexão de novas informações com conhecimentos anteriores e com o concreto (real). Processa-se por conexão entre aquilo que é aprendido e outros conhecimentos existentes; *Forma diferente de interpretar e compreender a realidade*: 'Aprender' é visto como envolvendo a mudança de entender ou compreender o mundo por (re)interpretação do conhecimento. Este processo toma lugar quando os sujeitos identificam e selecionam os aspectos principais ou relevantes da informação e os relacionam a partir de diferentes contextos e situações. Em conseqüência do reconhecimento e identificação de novas relações ou conexões não previstas, os sujeitos mudam qualitativamente o seu entendimento e modo de compreender o mundo; *Mudar como pessoa*: 'Aprender' é visto como compreender e situar-se no mundo de forma diferente e como conseqüência de mudanças internas ao próprio sujeito. Este processo toma lugar através de profunda reflexão e envolvimento na aprendizagem. (VAN ROSSUN & SCHENK, 1984; MARTON & RAMSDEM, 1987; RAMSDEM, 1992; MARTON, DALL'ALBA & BEATY, 1993). (Compilação feita por OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Experiências Significativas de Aprendizagem: referem-se àquelas experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação**. Notas:** Em geral, transgridem o espaço acadêmico e são, normalmente, transgressoras, também, do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico; são compatíveis com um mundo complexo, denso, multidisciplinar, exigindo soluções para muitas coisas ao mesmo tempo. Trata-se de experiências que estimulam o desenvolvimento de projetos e onde há de se jogar com os imprevistos e singularidades do momento. **Termo relacionado:** Aprendizagens significativas. (CUNHA, M. I.)

7.5. Cognição e Orientação de Estudo

Metacognição: é o conhecimento que o estudante possui sobre o seu próprio processo de conhecer, o que ele sabe que sabe. **Notas:** este conceito abrange capacidades e atributos cognitivos e as percepções, emoções e motivações. Envolve o conhecimento sobre as próprias ações, sua avaliação e possível correção de desempenhos e resultados. A metacognição permite formar representações sobre o que o estudante pensa de si (auto-imagem) e o que ele acredita que os outros pensam dele (heteroimagem). Auto e heteroimagem do estudante contribuem para formar sua identidade social. (LEITE, D.)

Competências: conceito polêmico e polissêmico presente no discurso

oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares e de outros documentos oficiais que tratam de atribuições do campo profissional que se desdobram em *competências*, tanto para definirem capacidades, conhecimentos, saberes e habilidades descontextualizados de uma relação mais orgânica nas condições concretas da produção da vida em suas contradições e superações, quanto para regularem o exercício profissional por meio de códigos prescritivos, com sentidos impregnados de *um viés ideológico da proposta neoliberal* (RIOS, 2001, p. 83). "A referência ao bem comum conduz à definição de competência como **conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade** (...) A competência guarda o sentido de **saber fazer bem o dever.** Na verdade, ela se refere sempre a um **fazer** que requer um conjunto de **saberes** e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis". (RIOS, 2001, p. 87-88). Para essa autora, o aprofundamento da discussão entre competência e qualidade define a competência como "uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades", (idem, p.93), assim a competência na ação docente se configura em dimensões inter-relacionadas: técnica, estética, política e ética que se efetivam na práxis cotidiana, ultrapassando-se como *referências de caráter conceitual,* construindo-se no movimento de uma *cidadania democrática* (FERNANDES e GENRO, 2005). (FERNANDES, C)

Orientações de Estudo: dos estudantes de Educação Superior *são a visão de mundo global sobre as experiências de aprendizagem do estudante; podem ser representadas como uma série de conceitos inter-relacionados que descrevem a aprendizagem em níveis crescentes de generalização* (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Abordagem ou Orientação de Estudo: é *o conjunto das interações e dos processos de estudo que o estudante utiliza para aprender*, desde a leitura, a compreensão e a interpretação de um texto até a realização de uma prova ou exame, desde a leitura da bibliografia recomendada até as aplicações práticas de suas aprendizagens (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Abordagem ou Orientação Superficial: é a expressão de uma forma desorganizada e superficial de enfrentar as tarefas de estudo. **Notas:** os alunos utilizam uma abordagem superficial ao estudar quando se apóiam na desculpa de que não há tempo para pensar nas implicações das leituras e estudos. São características: distrações que tornam difícil iniciar um trabalho; hábito de deixar uma tarefa para depois, o que exige esforço maior em cima da hora de entregá-la; atitudes negativas dos estudantes que freqüentemente se questionam sobre a validade do trabalho que fazem no curso que freqüentam. A Orientação Superficial também

sugere estar ligada ao medo do fracasso que se expressa na tensão e depressão trazida pelo acúmulo de tarefas. Um estilo acompanha essa orientação de estudo – o *holista* – o estudante que se orienta de forma superficial parece ter o hábito de olhar o todo de suas tarefas e estudos com alguma dispersão, faz longas cadeias de pensamento ao ler um livro, gosta de trabalhar ao redor de suas próprias idéias, mesmo aquelas que não o levem muito longe, ou ainda, lhe agrada mais deixar a imaginação divagar para tentar entender uma idéia do que propriamente buscar um quadro de referência para o todo. Os professores são vistos como aqueles que "tornam verdades simples em verdades desnecessariamente complicadas" e têm a culpa pelo erro do estudante. Como patologia associa-se à *imprevidência* no aspecto da dificuldade em seguir uma orientação ou pista. A esta característica se associam as conclusões pensadas de forma rápida, superficiais, próprias de estudantes que se dizem "apressados", com muito trabalho. (LEITE, D.)

Abordagem ou Orientação para o Significado: é a expressão de questionamento profundo ao ato de aprender, de ler, ao conteúdo dado em aula ou lido nos livros. **Notas:** são características: a busca pela evidência para confirmar, ou não, uma justificativa, uma conclusão, bem como a procura de alternativas que permitam a interpretação de um achado, o relacionamento entre idéias; motivação intrínseca para aprender, ou seja, gosto de estudar. O conteúdo acadêmico é visto como algo atraente, algo que prende a atenção. Ao lado da motivação intrínseca para estudar-aprender, aparece uma *Motivação para a Realização* com ênfase na idéia de *fazer tudo realmente bem nas disciplinas* e uma *Abordagem Estratégica,* onde o estudante diz que procura modificar as condições para estudar – se elas não forem favoráveis, tenta conseguir os livros ou os recursos e informações de que precisa para estudar. (LEITE, D.)

Abordagem ou Orientação para a Reprodução: é a expressão da necessidade de apoio do professor para a definição de tarefas de aprendizagem. **Notas:** nesta orientação, o aluno está refém do conteúdo dado pelo professor em aula, por isso, prefere disciplinas claramente estruturadas e bem organizadas. São características: a memorização como recurso preferencial para "guardar" os conteúdos; pensar que ao ler deve-se memorizar os fatos importantes para utilizá-los mais tarde. São estudantes que se orientam de forma estratégica para estudar quando afirmam que, ao lado da memorização, tentam ter em mente, ao fazer trabalho ou prova, exatamente aquilo que o professor parece desejar. Aparece com peso alto, nesta abordagem, a patologia do *superficialismo ou "globettroting"*, característica dos estudantes que possuem pouco conhecimento de detalhes, mas uma "boa idéia" sobre muitas coisas.

Estes estudantes parecem depender do professor cujo ensinamento reproduzem, aparentemente sem questionamento. (LEITE, D.)

Abordagem ou Orientação para Profissionalização: é a expressão de uma orientação extrínseca para o estudo; uma orientação que prioriza objetivos fora da Universidade, objetivos de profissionalização. **Notas:** a Universidade é o meio necessário para a obtenção do diploma no qual os estudantes estão mais interessados do que nas disciplinas que cursam. A principal motivação dos estudantes para estar no curso reside no fato de que isto os ajudará a conseguir ou a ter um emprego melhor. Talvez por isso mantenham uma certa atitude negativa caracterizada no fato de não terem propriamente escolhido sua educação, que teria acontecido em suas vidas, não sendo algo tão desejado. Ás vezes se admiram do motivo que os levou ao curso em referência, assim, centram-se nos conteúdos e lêem muito pouco além do que é exigido para a realização dos trabalhos acadêmicos. (LEITE, D.)

Capacidades Específicas (Skills): são as operações (ou ações) medidas de acordo com a quantidade e/ou qualidade de conhecimentos que um estudante é capaz de obter dessas operações (velocidade, exatidão, esmero, etc.). **Notas:** toda a operação tem um objeto e uma finalidade; a operação é obtida com ou através de algumas coisas, garantindo um determinado tipo de capacidades. Cronbag e colaboradores identificaram dois tipos de capacidades, nomeadamente as operações sobre conhecimento (*on knowledge*) e as operações com conhecimento (*with knowledge*). (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Operações 'on Knowledge': correspondem à capacidade de obter conhecimento, tomando este como objeto em que as operações são desempenhadas na mente ('*inside the mind*'). **Notas:** estas operações conduzem a novo conhecimento ou novas representações do anterior e previamente adquirido. Em outras palavras, o objetivo das operações é afetar a reorganização e reestruturação dentro da estrutura cognitiva. (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Operações "With Knowledge": igualmente toma o conhecimento como seu objeto, mas, ao contrário do primeiro tipo, está voltado para a realidade ('outside the mind'), ou seja, para resultados ou produtos verificáveis. **Notas:** o efeito na obtenção dessas operações pode, em última análise, ser demonstrado na realidade. Como regra este processo produz novas experiências e novo conhecimento acerca da realidade. (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Auto-Regulação Acadêmica: é a expressão da autoformulação e regulação de pensamentos, sentimentos e ações pelos estudantes, orientados para alcançar suas metas e objetivos. **Notas:** diz respeito à atividade do estudante para definir e construir seus próprios objetivos de

aprendizagem e não apenas ser um receptor passivo de conhecimento. A auto-regulação acompanha os estudantes de sucesso acadêmico que têm facilidade em analisar, planejar, executar e avaliar as tarefas acadêmicas que lhes são propostas. A auto-regulação acadêmica não é uma capacidade mental, tal como a inteligência, ou uma competência acadêmica, como por exemplo, a proficiência na leitura. Em vez disso, é o processo auto-orientador através do qual os estudantes transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas. (LEITE, D.). São perspectivas características dos estudantes com auto-regulação acadêmica: a) *Investigador behaviorista***:** enfatiza as respostas que envolvem processos de autocontrole, auto-instrução e auto-reforço quando submetidos a escolhas entre vários percursos alternativos de ação. Investigações sugerem que os sujeitos podem ser treinados para gerir os estímulos discriminativos, estabelecer conseqüências e administrar recompensas e punições; b) *Perspectiva desenvolvimentista***:** enfatiza a aquisição da mudança de competências auto-reguladoras para incluir os efeitos das variáveis pessoais (self) e dos contextos ambientais. Do ponto de vista desenvolvimentista, os processos de internalização e controle, na auto-regulação acadêmica, parecem provir das influências exteriores (contexto, professor, pares, etc.). Nesse sentido muitas das competências auto-regulatórias são aprendidas através do ensino e exposição aos modelos sociais; c) *Perspectiva do processamento da informação***:** valoriza tarefas e conhecimentos pessoais. A aprendizagem auto-regulada exige que o aluno compreenda as exigências de uma atividade, as suas competências pessoais e as estratégias necessárias para fazer face às tarefas. Ajuda o indivíduo a regular os materiais de estudo e aprendizagem, a controlar os seus esforços e nível de estudo e sugere quando deve (ou não) adotar uma nova abordagem à tarefa e avaliar a sua disponibilidade; d) *Perspectiva da teoria sociocognitiva* – compreende auto-observação, autojulgamento e auto-reação. Ou seja, o estudante observa, julga e reage relativamente às percepções acerca dos progressos realizados em função dos objetivos ou metas fixadas. O progresso percebido e as satisfações antecipadas do cumprimento dos objetivos sustentam as motivações. (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Processos de Autocontrole e Auto-Regulação: são processos gerais ativados pelos estudantes para orientar, regular e supervisionar suas aprendizagens. **Notas:** são processos de autocontrole: a) *Planejamento de atividades*: processos adotados antes de iniciar uma tarefa ou atividade de aprendizagem. Inclui a fixação de metas, predição de resultados, inventário da ordem segundo a qual determinadas estratégias deverão ser usadas, experimentação de várias formas, caminhos e simulações para antecipação de erros e problemas. O planejamento das atividades ajuda

os estudantes a decidirem quais as estratégias a usar e como processar as informações efetivamente. Ajudam os alunos na evocação de qualquer conhecimento relevante da memória de longo prazo que possa tornar a organização ou a compreensão da informação mais acessível; b) *Atividades de monitorização* **–** processos essenciais da auto-regulação que incluem testar, revisar e inventariar ou reorganizar estratégias de uma tarefa de estudo e aprendizagem. A monitorização está presente quando o estudante fixa a sua atenção durante o estudo ou quando se autoquestiona durante a leitura de um texto ou assunto para avaliar a sua compreensão acerca deste. Essas atividades ajudam os alunos a compreender as informações e a integrá-las com os conhecimentos anteriores; e c) *Atividades de verificação ou auto-regulação* – envolvem avaliação dos resultados das tarefas de aprendizagem relativamente a critérios ou metas previamente estabelecidas de eficiência ou efetividade. Incluem: o ajustamento dos esforços e tempo de estudo em resposta às dificuldades de uma tarefa, a revisão das informações para testar a sua compreensão, o ato de sublinhar os aspectos mais importantes ou saltar aqueles que são mais difíceis. As atividades de auto-regulação promovem os desempenhos ajudando os alunos a testar e a corrigir os seus comportamentos à medida que vão executando uma determinada tarefa. (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Estratégias Cognitivas de Estudo e Aprendizagem: são as operações ou processos mentais que o estudante utiliza para facilitar a aprendizagem. **Notas:** Estas estratégias são manifestadas através de comportamentos específicos, os quais são orientados por determinadas metas ou finalidades estabelecidas de modo consciente ou inconsciente. Sob a perspectiva de um modo geral as estratégias de aprendizagem dos alunos do curso superior funcionam por ativação do sujeito passivo. (LEITE, D.)

Tipos de Estudantes Segundo Suas Estratégias Cognitivas: a) '*lineares'* (*algorithmic thinkers*) são estudantes que aprendem e pensam de modo linear e mecânico. Parecem ser capazes de aprender apenas o 'que', mas, não o 'quando' nem o 'porquê'; b) *circulares*' (*mental chip thinkers*) são estudantes que tratam cada idéia ou *bit* de informação como um fato isolado ou descontextualizado para ser gravado num círculo mental tal como um *chip* separado num computador; c) '*catatônicos*' (*catatonics*) são estudantes que, talvez, adeptos da simplificação e dos problemas poucos complicados, 'bloqueiam' mentalmente quando confrontados com situações mais complicadas ou não familiares. Esses estudantes não sabem o que fazer ou onde começar de modo a dar sentido à situação; d) '*memorizadores/ decorebas'* (*mental muscle thinkers*) são estudantes que descobriram um método de estudar e aprender e o fixaram (usualmente por memorização) para depois ser utilizado persistente

e exaustivamente, excluindo todas as outras abordagens alternativas. Estes estudantes podem estar mais convencidos para 'estudar muito' do que propriamente 'estudar melhor'; e) '*esquecidos'* (*mental lobotomies*) são estudantes que aparentam fazer progressos razoáveis, mas perdem muito do que aprenderam em períodos mais ou menos longos (férias). A sua compreensão dos conhecimentos é aparentemente frágil ou pouco consistente. (OLIVEIRA, 2000). (LEITE, D.)

Atividade de Estudo: envolve a assimilação ativa, por parte do aluno, do acervo de conhecimentos socialmente produzidos, voltados para o domínio e a área de atuação para a qual ele está se formando. Envolve a atividade conjunta do aluno com o professor e os demais colegas. A atividade de estudo volta-se para a apropriação de procedimentos gerais de ação (estratégias mentais) que permitem a assimilação da produção em pauta. (DAVÍDOV, 1988; DAVÍDOV e MARKOVA, 1987) **Notas:** A partir dessa atividade, o aluno se estabelece como sujeito do processo de aprender, de conhecer e de produzir, o que repercute em mudanças qualitativas em seu desenvolvimento cognitivo e em de toda a sua personalidade. Instaura-se, assim, como uma atividade investigativa e criadora, responsável pela conquista da auto-educação e, conseqüentemente, da autonomia formativa. (ISAIA)

Trabalhos de Campo: são experiências que exigem deslocamento para outros territórios que não os acadêmicos tradicionais como a sala de aula e os laboratórios. **Notas:** Valorizados pelos alunos por significarem imersões na prática social, exigem a capacidade de tomada de decisões, incluindo as incertezas, com a decorrente liberdade para errar, perguntar e acertar. Envolvem a condição de autoria e autonomia. **Termo relacionado:** Territorialidade (FERNANDES, 1999). (CUNHA, M. I.)

Trabalho Coletivo: refere-se a processos orgânicos de trabalho em grupo que se constituem como uma *teia de relaçõe*s que envolvem o trabalho com o conhecimento como categoria fundante em uma perspectiva coletiva. **Notas:** Orgânico pelas conexões que são estabelecidas nessa perspectiva coletiva, entendendo essa perspectiva como instância que se constrói *não* sobre o igual, mas pelo respeito às pessoas nas suas diferenças, possibilidades e limites, reconstruindo o que é comum entre as pessoas – suas pessoalidades – suas capacidades de serem humanas. Interagindo com a visão antropológica de Paulo Freire, resgata-se a idéia de humanização em Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 85), de que nos construímos *produzido produtor do que o produz,* num processo histórico-cultural construído através de diferenças. **Termo Relacionado:** Trabalho em grupo. (FERNANDES, C)

Reconfiguração do Tempo e Espaço de Aprendizagem: compreendida como elemento que liberta os processos de ensinar e aprender da

regulação do currículo tradicional e os conhecimentos e saberes que constituem a formação dos estudantes. **Nota:** extrapola as tradicionais divisões do espaço e tempo do currículo universitário, estabelecendo-se no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação com o contexto social e profissional. "É tecida pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores produzem". (FERNANDES, 2001). Rompe com o paradigma dominante em que o tempo é o elemento estruturador do processo de ensinar e aprender, denominado por Hargreaves (1996) de *tempo técnico-racional*. (CUNHA, M. I.)

Protagonismo: entendido como a participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria. **Notas:** envolve a tomada de decisões partilhadas; a produção pessoal original e criativa; o estímulo aos processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. "Refere-se ao caráter de ator principal que assume o sujeito em ações fundamentadas e críticas, em contraposição ao seu lugar de executor decorrente da perspectiva tecnicista". (LUCARELLI, 2003, p. 100). (CUNHA, M. I.)

Projeto de Aprendizagem: procedimento de aprender e de ensinar, que envolve um conjunto de conhecimentos e de saberes de vários campos disciplinares e de metodologias apoiadas na pesquisa como princípio educativo. **Notas:** exige, na maioria das vezes, "uma inserção na prática social, com um tempo delimitado e um trabalho coletivo de decisões e construção de parcerias: alunos, professores e, também, com a comunidade". Acompanhados por professores que assumem o papel de tutores/consultores articulando teoria e prática, forma e conteúdo, estilos de aprendizagem e possibilitando a visibilidade do Curso como um todo (FERNANDES, 2001), esse procedimento de ensino apresenta uma tendência interdisciplinar. Conceito elaborado com base nos estudos de Fernandes e, especialmente, de Hérnandez (1998, p. 27) ao interagir com esse autor em sua análise de projetos de trabalho, afirmando que esse procedimento não está associado apenas a uma questão metodológica "(...) mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da Escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade". **Termo relacionado:** Procedimento de ensino e aprendizagem. (FERNANDES, S.)

7. 6. Instrumentos de Avaliação

Auto-Avaliação do Estudante: representa um movimento reflexivo, analítico e compreensivo contínuo da própria idéia de ação no transcorrer do processo de ensino e de aprendizagem, que possibilita a quem aprende revisitar o seu pensar e o seu fazer, visando à ampliação do pensamento e à qualificação das ações. (CRUZ, M.W.)

Prova: refere-se a todo material capaz de comprovar ou atestar o desempenho do estudante em relação à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de competências, tendo, também, a função de tornar evidente as dificuldades de aprendizagem. **Notas:** em que pese, culturalmente, a prova esteja associada a um conjunto de questões a serem respondidas ou problemas a serem resolvidos, essa definição, mais ampla, permite que materiais como questionários, textos e resenhas de livros produzidos pelos alunos, relatórios de atividades e excursões, trabalhos de pesquisa, maquetes, entre muitos outros, possam ser considerados provas do desempenho dos alunos. Apresentações dos alunos em seminários e em argüições orais podem ser consideradas provas, contribuindo para isso os registros escritos do professor. (RAMOS, M.)

Tipos de Provas: a) Teórica: expressão empregada por professores para referir instrumento de avaliação a ser respondido por escrito pelo estudante, com vistas a atestar o seu conhecimento acerca de conceitos e princípios numa determinada área de estudos; **b) Prática**: consiste em instrumento empregado para atestar as competências dos estudantes associadas a conhecimentos sobre temas ou objetos em contextos específicos de aprendizagem, como, por exemplo, laboratórios, oficinas e salas especiais. **Notas:** geralmente, a prova prática é realizada com base na ação do estudante ou na escrita e na descrição sobre essa ação. Na prova prática os estudantes têm condições de colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes, dando visibilidade de suas competências e permitindo ao professor identificar dificuldades de aprendizagem com vistas à sua intervenção, pois "atribuem notas e conceitos e, por sorte, acrescentam algumas recomendações [...], constatam resultados e os apontam! Como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!" (HOFFMANN, 1993, p.57). **Termo relacionado:** Atividade de avaliação prática; c) **Prova Dissertativa:** trata-se de um conjunto de itens de resposta livre, nos quais o estudante apresenta sua própria resposta, evidenciando, conforme o caso, a sua capacidade de definir, identificar, relacionar, explicar, descrever, interpretar, comparar, contrastar, entre outras. **Notas:** a prova dissertativa pode ser aplicada com a possibilidade de consulta a materiais bibliográficos, sendo, neste caso, avaliada a capacidade de o estudante articular as suas idéias com as dos autores e de fazer a síntese dessas idéias. "Quando itens de resposta livre são empregados, espera-se que tenham sido considerados alguns princípios técnicos, para que não favoreçam respostas rotineiras em que o examinando quase sempre reproduz, literalmente, manuais e livros-textos, sem demonstrar sua capacidade de auto-expressão."(VIANNA, 1978); d) **Prova Oral:** consiste na apresentação de questões pelo professor para que o estudante disserte oralmente, num dado tempo. **Termo relacionado:**

Argüição oral; **e) Prova Parcial**: refere-se a instrumento escolar que compõe, junto com outros, o processo de avaliação do desempenho do aluno; **f) Prova Final:** consiste em instrumento de avaliação aplicado ao final do semestre ou do ano letivo, tendo características de síntese do desempenho do estudante. **Notas:** quantitativamente, a prova final pode estar associada às provas parciais ou não. **Termo relacionado:** Exame final. (RAMOS, M.).

Relatório: refere-se a um instrumento de avaliação constituído de um texto produzido pelo estudante, que contém a descrição de uma atividade de aula, de laboratório ou de pesquisa, entre outras. **Notas:** "a avaliação dessas atividades permite conhecer como avança o aluno, que dificuldades encontra, que particularidades tem seu trabalho em comparação com o dos companheiros..." (GUERRA, 1998, p. 69). (RAMOS, M.).

Seminário: consiste em estratégia de ensino e de aprendizagem, com ampla participação dos estudantes na pesquisa, em trabalhos de grupo, e em apresentações de sínteses, que pode ser empregada como meio de avaliação, principalmente relacionado às competências sociocomunicativas, pois envolve investigação, compartilhamento de informações e diálogo. (RAMOS, M.)

Trabalhos: genericamente esse termo serve para designar uma variedade de tarefas realizadas pelos estudantes, as quais permitem constatar o desenvolvimento de competências, habilidades e a aprendizagem de conceitos e princípios. **Notas:** além da produção de textos, integram esses trabalhos os relatórios, que atestam a participação do estudante em projetos, atividades de campo e outras atividades relacionadas à área de estudo em tela. Os trabalhos podem ser realizados individualmente ou em grupos. **Termo relacionado:** Trabalhos escolares. (RAMOS, M.)

Vestibular: refere-se ao principal e mais tradicional exame ou concurso empregado para a classificação e seleção aos cursos de graduação do Ensino Superior nas instituições públicas e privadas no Brasil. **Notas:** pelo seu objetivo classificatório, o concurso vestibular, em geral, é constituído de instrumentos contendo questões de múltipla escolha e/ou questões dissertativas sobre conteúdos das áreas de estudo do ensino médio, sendo obrigatória "[...] uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo" (Portaria Ministerial nº 391/2002). Cabe destacar que, quando o número de candidatos é menor do que o número de vagas, o que ocorre com freqüência, o Concurso Vestibular, mesmo classificando, perde a sua função de seleção. **Termos relacionados:** Exame vestibular, concurso vestibular. (RAMOS, M.)

7. 8. Vida Acadêmica

Culturas Estudantis: "é um conjunto de entendimentos partilhados sobre o

ambiente e um conjunto de ações congruente com estes entendimentos" (FELDMAN e NEWCOMB, 1976) (OLIVEIRA, 2000). **Notas:** o termo cultura compreende valores, normas e orientações partilhadas pelos estudantes que podem ser passados de uma geração para outra. (LEITE, D.)

Politização dos Estudantes: é expressão do processo de construção e afirmação de uma identidade política e social durante o período de vida acadêmica do estudante. **Notas:** diz respeito à formação de uma consciência social do estudante sobre a necessidade de sua participação na vida política da academia e do país. Compreende uma visão de mundo, representações e valores relativos às classes sociais em suas relações na sociedade. (LEITE, D.)

Dimensões de Politização dos Estudantes: a) *Ativista social* – estudante como uma categoria social transitória que considera a universidade um espaço de recrutamento, ação e desenvolvimento políticos. Questiona valores da sociedade. Voltado para o envolvimento com pessoas e em busca de certas formas de poder, pode negar suas origens de classe. Atua em partidos políticos, filiado, ou em centros acadêmicos ou grupos de estudos políticos ou outros grupos jovens. Atua politicamente dentro e fora da universidade; b) *Vanguarda* – estudante como vanguarda ou parcela mais esclarecida e radical da "pequena burguesia". Mostra-se preocupado com as reformas da universidade, reivindica interesses próprios ou da categoria, constrói desenvolvimento político individual. Simpatizante de partido político, atua no centro acadêmico, participa de greves e passeatas, de atividades de integração dentro da universidade, de atividades de melhoria do padrão da universidade. Questiona valores da educação e da sociedade. Voltado para o envolvimento com pessoas. Gosta de estar por dentro das coisas, do que existe. Atua preferencialmente dentro da universidade; c) *Aprendiz de Intelectual* – estudante como aprendiz de intelectual, categoria social em relação direta com seu mercado de trabalho. Preocupa-se com a formação dada pela universidade aos intelectuais para que atuem sobre os problemas da sociedade. Participa de greves, passeatas, assembléias e, esporadicamente, de algum centro acadêmico. Atua em questões que afetam a sala de aula, a disciplina, os professores. Participa, ou não, em aula. Expressa opiniões críticas com radicalismos. Preocupa-se com a modificação da universidade que entende como uma catapulta para sua ascenção social e ocupacional. Gosta de si próprio e "aproveita", "pega" o que as pessoas trazem. Atua preferencialmente dentro da universidade naquilo que afeta o nível pessoal; *Filho da burguesia* – estudante conservador que vê a universidade como um espaço transitório para busca de titulação e talvez da melhoria da ocupação profissional. Participa, ou não, em aula ou assembléias, porque não tem opiniões para dar em grande grupo.

Considera que não tem utilidade participar da política estudantil por isso raramente vai a um centro acadêmico ou assembléia de estudantes ou se envolve com greve. Critica a atuação de estudantes em partidos políticos. Vê-se como um indivíduo único pouco se envolvendo com as questões da universidade, um local onde está transitoriamente. Em geral já ocupa uma posição no mercado de trabalho; *Bicho-grilo ou underground* – estudante que ainda não se encontrou como categoria. Está indefinido quanto à sua opção profissional. Critica a universidade e o "sistema" autoritário e burguês que não oferece opções para todos. Tanto participa quanto não participa de reuniões de diferentes partidos políticos, assembléias, passeatas. Em geral, realiza atividade alternativa ou "underground" fora da universidade (música, artesanato). Considera-se 'des-integrado' ou 'des-ligado' ou, ainda, "peça" do quadro. Troca de cursos. Não se identifica como universitário. Faz críticas inconseqüentes que podem ser radicais. Valoriza a igualdade entre as pessoas, na família e na sociedade. Atua, por vezes, em atividade alternativa não necessariamente política. (LEITE, D.)

7.8. Neurociência

Neurônio: célula do sistema nervoso considerada unidade funcional de informação. **Notas:** é formada por um corpo neuronal, que apresenta inúmeros prolongamentos ramificados (dendritos) e um prolongamento mais longo bastante ramificado na porção terminal (axônio). Os neurônios, capazes de receber milhares de sinapses, funcionam em conjunto, sendo denominados circuitos ou rede neuronais, o que permite a integração de informações (LENT, 2001). (CARVALHO, F.).

Sinapse: local de contato entre dois neurônios, ou entre um neurônio e uma célula muscular, conferindo ao sistema nervoso a capacidade de processamento de informação. **Notas:** de acordo com Lent (2001), a transmissão sináptica ocorre através da condução de sinais elétricos até os terminais do axônio, sendo a partir daí veiculados quimicamente (neurotransmissores) para o neurônio conectado, o qual, ao receber a informação química nos dendritos, a transforma em sinal elétrico novamente, ocorrendo dessa forma a distribuição da informação ao longo da rede neuronal, atingindo diferentes áreas do cérebro. Nas sinapses o estímulo pode ser multiplicado, retido ou bloqueado parcialmente, sendo traduzido numa determinada conduta. (CARVALHO, F.)

Neurotransmissores: substâncias endógenas armazenadas nos terminais do axônio de um neurônio que, quando liberadas em vesículas, são captadas por receptores nos dendritos de um outro neurônio, permitindo a propagação dos impulsos nervosos. **Notas:** o ato pedagógico é extremamente relevante para a retenção e processamento da informação

trabalhada em sala de aula, uma vez que "as explicações de um docente não somente informam, mas com sua atuação e paralinguagem transmite estímulos que podem vir a contribuir para a secreção de neurotransmissores que provocam o entusiasmo, a euforia o desejo de aprender ou, pelo contrário, o aborrecimento, a desconexão e a falta de interesse" (TORRE, 2004, p. 87) (CARVALHO, F.)

Plasticidade Cerebral: flexibilidade do cérebro para reagir às demandas do ambiente, explicada pela sinaptogênese, garantindo a aprendizagem permanente. **Notas:** existem fases em que a plasticidade é maior, como na infância e na juventude, sendo que o cérebro está mais suscetível de transformações provocadas pelo ambiente externo. Já na fase mais adulta, a capacidade de adaptação do sistema nervoso, principalmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente são menores (RATEY, 2001). Experiências com seres humanos através de técnicas de imagem demonstram que há uma variedade de exemplos de plasticidade compensatória, como no caso dos cegos, os quais apresentam uma representação maior da região do córtex motor que controla os dedos que lêem em braile (LENT, 2001). (CARVALHO, F.)

Autopoiese: é a capacidade de auto-organização do ser vivo, a fim de continuar dinamicamente adaptado ao ambiente em que vive. **Notas:** a existência de todo ser vivo depende de contínuas mudanças estruturais, as quais se realizam por meio de processos autopoiéticos gerados em função do acoplamento estrutural que ocorre entre o ser vivo e o ambiente (MATURAMA & VARELA, 2001). O educando, como ser vivo, tem naturalmente atividade autônoma, sendo capaz de desenvolver estratégias de auto-organização permanentemente em busca do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Morin (2000), os seres vivos apresentam uma autonomia de organização e comportamento que permite a adaptação ao meio bem como adaptarem o meio a eles próprios. (CARVALHO, F.)

Auto-(Geno-Feno)–Eco–Reorganização: concepção de organização do ser vivo a partir dos seguintes pressupostos: a) organização permanente de um sistema que tende a desorganizar-se; b) reorganização permanente de si a partir da auto-referência, isto é, auto-organização; c) nos seres vivos, essa organização está vinculada à geratividade (organização genética que comporta o genótipo) e à fenomenalidade (organização das atividades e comportamentos do fenótipo); d) organização dependente das interações com o ambiente, sob a forma de ecossistema que oferece ao indivíduo alimento e informações para gerir sua auto-organização (MORIN, 2002). (CARVALHO, F.)

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (Orgs.)

8. CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (Orgs.)

8.1. Conceitos Basilares

Currículo: conceito polissêmico cuja compreensão varia em função da perspectiva teórica e ideológica que assume, bem como da amplitude de referentes em que se baseia. Para Gimeno Sacristan (1988, p. 18) "os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, através dos quais se realizam os fins da educação escolarizada. Na prática, o que se refere ao *curriculum* é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre o *curriculum*". **Notas:** a abundância de definições sobre *curriculum* indica a sua condição de um terreno movediço, em que a delimitação de significado depende do contexto teórico e histórico em que se situa. Em uma perspectiva restrita, *curriculum* se reduz ao sentido da grade curricular, onde estão informadas as disciplinas, tempos e cargas horárias de desenvolvimento de conteúdos. Em perspectivas mais amplas, o conceito de *curriculum* foi assumido como trajetória humana, vinculando ao sentido etimológico da palavra. Cada educando faz seu percurso e o *curriculum* é o conjunto de experiências por ele vivido, incluindo os processos escolarizados (RULE, 1973). Há um pressuposto, em muitos autores, de que o currículo é uma práxis, antes de ser um plano estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação, e nem se esgota nos processos de socialização cultural da escola. Essa vertente inclui a dimensão dialética e histórica, assumindo que forma e conteúdo fazem parte de uma totalidade. Portanto, o *curriculum* não se reduz a um conceito, mas a uma construção cultural que só assume sentido imbricado na prática e na experiência humana (GIROUX, 1993). Cabe um destaque, ainda, aos estudos que tomam o currículo no contexto das relações de poder, refletindo o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (BERNSTEIN, 1998). Também assume importância a atual influência dos estudos culturais sobre as questões de currículo assumindo a perspectiva pós-estruturalista, com especial influência das idéias de Foucault (1976) para quem os discursos são dispositivos centrais, envolvendo processos de inclusão e exclusão, uma vez que o conhecimento está atravessado por formas de poder que não podem ser eliminados do ato de conhecer. O conceito de diferença, oriundo das contribuições de Derrida ( ) e Deleuze (1998), trazem novos

aportes para a compreensão crítica das práticas curriculares pois, como afirma Burbules e Rice (1993, p. 192)), "a diferença não é somente um questão de pertencimento sociológico a um grupo, mas também uma visão de mundo e da subjetividade construída das pessoas que entram numa relação de diálogo".**Termos Relacionados:** Currículo Integrado. (CUNHA, M. I.).

Multiculturalismo: tendência curricular que procura atentar para as especificidades sociais e culturais dos diversos grupos que freqüentam o ambiente escolar**. Notas:** a despeito de viabilizar uma matriz inclusiva, o multiculturalismo pode responder ora a demandas afirmativas de determinados grupos, ora a estratégias de segregação relativa por parte de grupos dominantes. (PEREIRA, M.V.).

Estudos culturais: estabelecido na Universidade de Birmingham em 1964, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos investiga os movimentos da indústria cultural e da cultura de massas a partir de artefatos cotidianos que vão desde o rádio e a TV até a moda ou as questões de gênero, dando ênfase ao modo como os bens culturais são produzidos e disseminados como mercadoria. **Notas:** exerce grande influência no campo educacional a partir dos anos setenta, proporcionando a experimentação de um currículo crítico ao capitalismo e à sociedade contemporânea. (PEREIRA, M.V.)

Teoria: palavra que decorre do verbo grego *theorein* que quer dizer "ir aos jogos, ver o que acontece de um certo lugar no estádio" (BRANDÃO, 2003). Teoria inclui a construção de conhecimentos de forma organizada e a capacidade de construir argumentos plausíveis para explicar determinado fenômeno. Envolve uma disposição de explicar a realidade a partir de princípios e axiomas. **Notas:** na perspectiva da construção do conhecimento, teoria significa em Brandão (2003) "perceber algo no real desde uma certa posição entre outras e a partir de uma concepção peculiar de idéias, no interior de um certo lugar próprio da cultura das ciências". (FORSTER, M).

Prática: experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos experiências. **Notas:** trata-se de um saber possível na espera de conceituação, produzido lentamente mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação. É dinâmica e provisória, obriga a criar, a inventar, a re-inventar. As atividades práticas apresentam sempre um caráter 'oportunista', na medida em que se adaptam em permanência às circunstâncias da situação. Produtora de saberes, de contradições, de estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos. O saber da prática "é adquirido no fazer, sobre o qual as

pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional" (SANTOS, 2000, p.55). Nesse sentido "o saber-fazer do professor parece mais amplo que o seu conhecimento discursivo" (TARDIF, 2000, p.214). Apresenta limites, quando reduzida ao espaço privado, individual. A concepção de prática pode ter diferentes compreensões, a partir da perspectiva epistemológica em que é concebida. **Termos Relacionados:** Prática Pedagógica, Prática Social, Saberes. (FORSTER, M).

Relação Teoria-Prática: movimento que interjoga um conjunto de componentes referidos às práticas dos sujeitos intervenientes no ato pedagógico, em que o conteúdo mediatiza essas práticas e as estratégias fazem possível o contexto da realização. **Notas:** rompe com a dicotomia presente na percepção positivista de ciência onde a prática é compreendida como aplicação da teoria. Nessa perspectiva, "esses componentes integram o sistema didático-curricular que definimos como um sistema complexo, articulador de elementos heterogêneos, interdefinidos e interdependentes" (LUCARELLI, 1996, p.34). Compreender que a prática e a teoria fazem parte de uma mesma forma de produção de conhecimentos exige a condição de valorização de ambas dimensões do processo de aprendizagem, onde interessa a relação construída pelos sujeitos na apropriação da totalidade. (CUNHA, M.I.).

Epistemologia da Prática Profissional: estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. **Notas:** a finalidade desta epistemologia é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000). Para Oliveira (2003), trata-se do estudo do conjunto de saberes acionados pelos professores em seu cotidiano escolar no desempenho de todas as tarefas relacionadas com a docência. **Termos Relacionados:** Epistemologia; Prática Profissional. (CUNHA, M.).

Perspectiva Interdisciplinar: compreendida para além da transgressão do disciplinar – superando o que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina. **Notas:** trata-se de uma busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico e, especialmente, como tentativa do resgate da totalidade, para superar a fragmentação da própria vida, compreendendo a vida em sua complexidade: conexões, interações, relações, reorganizações e transformações em movimento permanente. Idéia construída a partir da teorização da prática do Projeto Produção do Conhecimento. Fundamentada em Freire e Shor (1987) e Fazenda (2003).

(FERNANDES, 2004). **Termos Relacionados:** Interdisciplinaridade. (FERNANDES, C).

Prática Educativa: ação orientada e plena de sentido que se desenvolve com objetivos pedagógicos, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social. **Notas:** diz Gimeno Sacristan (1999) "que o que acontece no mundo educativo tem muito a ver com os agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais que acontecem nos sistemas educativos e em torno dos mesmos" (p. 30). Pode ser considerada como uma unidade de análise apropriada para entender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação social que envolve crenças coletivas e marcos institucionalizados. "Envolve ação que interfere consciente e voluntariamente no decurso normal das coisas condicionando seu decorrer" (Mosterín, 1987, p. 142). Em sentido amplo refere-se aos processos humanos de fazer a educação. **Termos Relacionados:** Ação Educativa. (CUNHA, M. I.).

Ação Educativa: exercício intencional que emprega energias humanas capazes de produzir um efeito pedagógico, passando do projeto à sua realização. **Notas:** a ação evidencia alguma potencialidade ou faculdade da qual dispomos e por meio da qual se expressa. Agir é tomar a iniciativa, começar, conduzir, pôr algo em movimento. No dizer de Arendt (1993), "agir é condição do ser humano e a ação apela ao sujeito na sua totalidade, pois tudo que se relacione com as ações humanas levará a selo da expressividade da pessoa que age" (p. 201). A ação educativa exercida pelos educadores e educandos terá as marcas que os caracterizam como *pessoas singulares. As ações não só expressam a singularidade do eu, graças a qual podemos esperar o inesperado e o imprevisível, mas que por meio delas cada um constrói a própria diferença em relação aos demais e se torna singular ator de sua própria vida* (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 31). **Termos Relacionados:** Prática Educativa (CUNHA, M. I.).

Competência: conceito polêmico e polissêmico presente no discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares e de outros documentos oficiais que tratam de atribuições do campo da formação (Universidade) e do campo profissional (Escola/ espaço não escolar) que se desdobram em *competências*. **Notas:** competências denominadas tanto para definirem capacidades, conhecimentos, saberes e habilidades descontextualizados de uma relação mais orgânica nas condições concretas da produção da vida em suas contradições e superações, quanto para regularem o exercício profissional por meio de códigos prescritivos, com sentidos impregnados de *um viés ideológico da proposta neoliberal* (RIOS, 2001, p.83). "A referência ao bem comum conduz à definição de competência como **conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade** (...) A competência guarda o sentido de **saber fazer**

bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um **fazer** que requer um conjunto de **saberes** e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante se considerar o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis". (RIOS, 2001, p. 87 e 88). Para essa autora, o aprofundamento da discussão entre competência e qualidade define a competência como "uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades", (idem, p.93), assim a competência na ação docente se configura em dimensões inter-relacionadas: técnica, estética, política e ética que se efetivam na práxis cotidiana, ultrapassando-se como "referências de caráter conceitual, construindo-se no movimento de uma cidadania democrática" (FERNANDES e GENRO, 2005). **Termos Relacionados:** Conhecimentos, Saberes, Habilidades E Objetivos. (FERNANDES, C).

Mudança Pedagógica: movimento vivido com definida intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos. **Notas:** necessariamente a mudança não significa algo definitivo, revolucionário e inédito, mas pode ser caracterizada como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e sobre a aprendizagem, incluindo movimentos de rupturas com os saberes naturalizados, tanto os que se originam no senso comum quanto aos que são produzidos pelas generalizações de origem técnico-científica. (BROILO, C).

Inovação na Educação: conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ***ruptura*** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; ***gestão participativa***, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagônicos da experiência; ***re-configurações dos saberes*** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; ***reorganização da relação teoria/prática*** rompendo com a dicotimização; e ***perspectiva orgânica*** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. (CUNHA, M.).

Reinvenção de Pedagogias Universitárias: construção de pedagogias que atendam aos princípios epistemológicos e éticos de cada campo científico e de campo profissional na reconstrução pedagógica do conhecimento na universidade. **Notas:** envolve uma compreensão multidimensional em seus procedimentos de ensino e de aprendizagem, em suas relações de inteireza de ser humano e em suas relações com a realidade sócio-cultural-histórica, tanto nas relações interpessoais da sala de aula, quanto nas relações estabelecidas por dentro dos conteúdos trabalhados e da

realidade vivida, interconectando grandes movimentos da Vida e outras metáforas pedagógicas, que nos encaminhem para a unidade do diverso, juntando arte, ciência e emoções, ultrapassando a visão generalizante fundada em uma única racionalidade (PRIGOGINE, 1996). **Termos Relacionados:** Pedagogias Universitárias; Campos Epistemológicos e Campos Profissionais. (FERNANDES, C).

Intuição: potencialidade humana, *racionalidade* que se alimenta dos saberes/sabores das experiências vividas e dos sentimentos, que se complementa e se enriquece com os dados coletados, nem sempre percebidos, mas que se corporificam na *solução de problemas*. **Notas:** não se trata de uma *iluminação* espontaneísta, mas envolve uma necessária abertura para o desconhecido, tal como "o cientista tem que andar a beira do desconhecido e o que está a beira do desconhecido é o problema da vida (...) o raciocínio é importante para provar as coisas, mas é a intuição que mostra a solução dos problemas" (SCHENBERG, 1984; p.108; 109). Conceitualização elaborada com base nas necessidades de trabalhar com as múltiplas racionalidades (SOUZA SANTOS, 1987; FREIRE, 1997) que adentram na sala de aula universitária. (FERNANDES, C. 2004). **Termos Relacionados:** Múltiplas Racionalidades. (FERNANDES, C.).

Ruptura Paradigmática: ruptura com o paradigma dominante nos processos de ensinar e de aprender que se dá no campo epistemológico em busca de outra episteme. **Notas:** ocorre em três dimensões: a compreensão de conhecimento, ciência e mundo; a superação do conhecimento como conteúdo estático – *cadáver de informação – corpo morto de conhecimento* (FREIRE E SHOR, 1987. p.15); a reconstrução pedagógica do conhecimento, recriando a teoria e ressignificando a prática; e a perspectiva de outras formas de ensinar e aprender – na superação do individualismo e na construção sócio-cultural do conhecimento e dos saberes. (FERNANDES, 1999). **Termos Relacionados:** Inovação Pedagógica, Protagonismo. (FERNANDES, C).

Protagonismo: entendido como a participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria. **Notas:** envolve a tomada de decisões partilhadas; a produção pessoal original e criativa; o estimulo aos processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. "Refere-se ao caráter de ator principal que assume o sujeito em ações fundamentadas e críticas, em contraposição ao seu lugar de executor decorrente da perspectiva tecnicista" (LUCARELLI, 2004, p. 100) O protagonismo está ligado estreitamente à condição de construção da autonomia intelectual que pressupõe a tomada de decisões e a ação dos sujeitos do processo pedagógico. (CUNHA, M.I.).

Autonomia Intelectual: concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da

educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar. **Notas:** para Lipman (1995), trata-se de adquirir capacidade de formular julgamentos mais objetivos, através de habilidades cognitivas de ordem superior: pensar crítico/pensar criativo. Esta autonomia explica-se por um conjunto de situações suscetíveis de posicionamento crítico e de fecundação do diálogo nos campos da objetividade do conhecimento e da historicidade de sua produção. A autonomia intelectual vai-se encorpando na capacidade crescente de análise de concepção e de aplicação dos elementos conceptivos, Carneiro (2000). **Termos Relacionados:** Protagonismo. (GROLLI, D.).

Prática Pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. **Notas:** articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999). **Termos Relacionados:** Prática, Prática Social, Metodologia. (FERNANDES, C.).

Prática Pedagógica Dialógica: prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. **Notas:** professores e alunos aprendem que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaçotempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas. (FERNANDES, 1999) "O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo". (FREIRE e SHOR, 1987, 13-14). **Termos Relacionados:** Prática Pedagógica, Dialogicidade. (FERNANDES, C.).

Territorialidade: diferentes configurações tecidas pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores fazem na sala de aula. Refere-se à ocupação, à circulação e à apropriação dos diferentes territórios formais e não-formais da vida acadêmica. Embora não haja uma linha física, um muro, um rio, os movimentos do professor e dos alunos nem sempre se cruzam na ocupação deste território, ficando suas territorialidades bem definidas. **Notas:** há uma decisão do professor partilhada com os alunos para que este território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da Universidade, mas que seja sala de aula pela intencionalidade de ensinar e aprender e dos atores principais, professor e alunos, que expandem fronteiras para além do limite físico formal. Conceitualização elaborada com base nos estudos de Milton Santos (1996) e de Paulo Freire (1995). (FERNANDES,

1999). **Termos Relacionados:** Trabalho de Campo, Sala de Aula. (FERNANDES, C.).

Re-configuração do Tempo e Espaço de Aprendizagem: compreendida como elemento que liberta os processos de ensinar e aprender da regulação do currículo tradicional e os conhecimentos e saberes que constituem a formação dos estudantes. **Notas:** extrapola as tradicionais divisões do espaço e tempo do currículo universitário, estabelecendo-se no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação com o contexto social e profissional. "*É tecida pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores produzem*" (FERNANDES, 2001). Rompe com o paradigma dominante em que o tempo é o elemento estruturador do processo de ensinar e aprender, denominado por HARGREAVES (1996) de *tempo técnico-racional*. (CUNHA, M.I.).

Memória Educativa: recortes trazidos em narrativas pelos sujeitos, as quais são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida. **Notas:** a memória educativa trabalhada através de um roteiro sistematizado permite "re-construir", na singularidade de cada experiência, a busca das totalidades históricas, firmando, então, a possibilidade do espaço da identidade. A identificação do que é significativo para os alunos cria vínculos entre si e entre eles e o professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida. A memória, como fonte, abastece a trajetória de professores e alunos na construção de um território comum pela marca da diferença, em que o ponto de partida não é mais o programa da disciplina ou a leitura da turma ou do conteúdo, pelo professor, mas sim, a *teia de relações* construída com as narrativas de alunos e professores. Conceito apoiado nos estudos de Bosi (1979) e Soares (1991). (FERNANDES, 1999). **Termos Relacionados:** Sala de Aula, Narrativas, Protagonismo. (FERNANDES, C.).

Memória Crítica: consiste na ação de trazer à lembrança, relatar ou resgatar fatos históricos, situações, ações, atividades, movimentos e/ou resultado de experiências vivenciadas pessoalmente, ou por outrem. Memória crítica é a capacidade de interpretar, valorar e avaliar criteriosamente uma situação existencial ou histórica. **Termos Relacionados:** Memória Educativa, Narrativas. (GROLLI, D.; SCHEID, F).

Transposição Didática: é a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino (CHEVALLARD, 1988). O saber objetivo, para se transformar em noções suscetíveis de aprendizagem, passa pela didatização – uma série de operações até certo ponto polêmicas, capazes de levar tal saber a reducionismos e

até mesmo a falsificações, pelo grau de distância que pode separá-lo do conhecimento escolar. **Notas:** este último apareceria, então, como um saber sem produtor, sem historicidade e temporalidade, conforme é encontrado com freqüência em livros didáticos. As transformações por que passa o saber são inevitáveis e devem ser consideradas mais adaptações ou diferenças do que simplificações do conteúdo (PETITJEAN, 1998); trata-se de uma didatização do saber para que possa ser aprendido pelo aluno. A transposição didática, por si mesma, não implica redução nem banalização do saber; ao contrário, exige inovação e originalidade, pois a cada novo período letivo, a cada aula, o conhecimento a ser ensinado é parcialmente recriado pelo professor num trabalho inédito partilhado com os alunos. Tem lugar uma criação ou uma recriação sustentada pelo domínio que possui o docente do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, pela reflexão sobre a prática, pelo intercâmbio com colegas, pela interação com os alunos e, ainda, pelo *habitus* profissional, o qual traduz uma relação pessoal com a cultura e com o mundo (GRILLO, M.).

Contrato Didático: tem existência no contexto de uma relação didática constituída pela interação entre alunos, o saber e o professor. Consiste numa negociação reguladora de trocas entre variáveis ligadas ao ensino, ao saber e aos alunos, incluindo regras e compromissos recíprocos assumidos deliberadamente. **Notas:** o contrato didático gerencia as relações particulares entre esses três elementos sem cristalizá-los em regras definitivas; antes, coloca-os em tensão por meio de rupturas necessárias para possibilitar a cada um dos parceiros, professores e alunos, modificar permanentemente suas relações com o saber e com os conhecimentos. O tipo de relação que professor e aluno mantêm com o saber é o verdadeiro motor da relação didática. São essas relações com o saber e suas mudanças e rupturas que dinamizam a dialética professor-alunos e saber. Ao aprender, o aluno deve ter modificado a relação com o saber, condição indispensável à aprendizagem. O contrato didático tem, pois, como função principal otimizar a mudança de relação com o saber. São tais relações que permitem diferenciar o contrato didático de qualquer outro envolvimento no qual a relação com o saber não é um objetivo. Um bom contrato didático é, em geral, aquele que mais rapidamente se torna obsoleto (JONNAERT e BORGHT, 2003) (GRILLO, M.).

8.2. Dinâmica da Prática Pedagógica

Metodologia do Ensino Superior: abordagem teórico-prática dos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentada numa teoria de conhecimento, numa teoria de aprendizagem e em modalidades técnicas de organizar o ensino e a aprendizagem. **Notas:** procura articular, numa perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar, a prática pedagógica,

a prática profissional e os estudos teóricos, no sentido de produzir, fazer avançar e socializar conhecimentos e saberes específicos da área, buscando uma qualidade acadêmica e social, atendidas as relações éticas e democratizantes. **Termos Relacionados:** Pedagogias Universitárias; Metodologias; Ensinagem. (GRILLO, M. C.).

Didática: estudo dos processos de ensino-aprendizagem no contexto institucional (LEITE, 2002). Campo de conhecimentos e saberes de pluralidade epistêmica, em que as questões teoria e prática, ensinar e aprender, conteúdo e forma estão relacionadas. **Notas:** constitui-se em uma relação tensionada entre epistemes diversas, exigindo uma postura diferenciada de diálogo permanente entre elas, em contínuo movimento de construção social e cultural. Assenta-se em uma *prática pedagógica* corporificada nos sujeitos que a fazem, professores e alunos ensinando e aprendendo – *nos processos de ensinar e aprender* – situando-se nos conhecimentos plurais de seu campo em suas especificidades e nos diálogos que faz com outras epistemes – perspectiva interdisciplinar e dialógica; nos meios técnicos socialmente produzidos, produção de técnicas de ensino situadas nas condições concretas que a realidade sócio-cultural exige. (FERNANDES, 1999). **Termos Relacionados:** Pedagogias Universitárias, Metodologias de Ensino. (FERNANDES, C.).

Plano de Ensino: documento elaborado individual ou coletivamente, que faz um recorte disciplinar do conhecimento legitimado pelo Projeto Político-Pedagógico de um curso, resultante de um processo de ideação mediado por discussão entre professores e por diálogo com a realidade: contexto sócio-cultural; relações ciência e tecnologia, educação, trabalho e sociedade; processos de ensinar, aprender e avaliar. **Notas:** a norma mais comum para elaboração de planos de ensino contém os seguintes itens: cabeçalho; dados de identificação da disciplina; objetivos de ensino (às vezes aparecem discriminados em objetivos gerais e específicos); conteúdo programático; procedimentos de ensino (técnicas e atividades); recursos de ensino; avaliação; bibliografia; observações. Em alguns casos, há o acréscimo de um cronograma. Os Planos de Ensino podem ser de vários níveis: de aula, de unidade, de disciplina. O grande desafio na elaboração do plano de ensino é torná-lo, para além do cartorial, do depósito na Coordenação e/ ou Direção de Curso um documento em aberto, para discussão com os alunos e com o próprio curso na produção de sentidos e significados diferentes e diferenciados, abrindo fronteiras para a ideação política e embates culturais. (FERNANDES, 2001). **Termos relacionados:** Didática, Planejamento. (FERNANDES, C.).

Princípios de Aprendizagem: dizem respeito à aprendizagem como desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas problematizadoras e como possibilidade de ampliação da autonomia do sujeito,

facultando-lhe apropriar-se da realidade e transformá-la; à universidade que se preocupa com a formação integral do profissional/cidadão; à disponibilidade de se reaprender os processos de ensinar e de aprender; à necessidade de acompanhamento da prática pedagógica dos docentes universitários, no sentido de aproximá-la de uma proposta pedagógica; ao compromisso com uma pedagogia situada que tenha como ponto de interesse a ciência, na medida em que esta possa contribuir na consecução de melhoria das condições de vida da humanidade, o que demanda maior rigor e compromisso do professor no ensino e na pesquisa. **Termos Relacionados:** Ensinagem, Protagonismo. (FORSTER, M.; BROILO, C.).

Ensinar na Sociedade Tecnológica: perspectiva do ensino que se insere na sociedade tecnológica, articulando as interações dos sujeitos com os espaços culturais, as mídias e as tecnologias, numa perspectiva de prática social. **Notas:** envolve a memória social dos docentes e dos alunos significando, para Kenski (2001, p. 94), "partilhar nossas lembranças, desconstruir as formas estruturadas que aprendemos através dos meios de comunicação, recriando novas leituras sobre os mesmos objetos". Essa perspectiva ultrapassa a condição do uso de aparatos tecnológicos e incorpora compreensões epistemológicas e sociais próprias. (CUNHA, M.I.).

Sala de Aula Universitária: espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. (FERNANDES, C. 1999). **Notas:** a sala de aula envolve as dimensões da cotidianeidade, tanto na dimensão subjetiva – da consciência do sujeito, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Território compreendido como um espaço geográfico delimitado fisicamente por uma decisão política. Daí as fronteiras serem subtraídas ou expandidas. Essa idéia oriunda da Geografia Física é atravessada pela produção histórica do espaço geográfico. **Termos Relacionados:** Territorialidade, Trabalho de Campo. (FERNANDES, C.).

Gestão Pedagógica da Sala de Aula: processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros**. Notas:** atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula. (THERRIEN, J.; THERRIEN, A, 2000).

Relação Professor-Aluno: relação humana e pedagógica mediada pelo trabalho com o conhecimento em seus meios de produção, disseminação e

ressignificação. Essa relação, quando rompe com as visões antropológicas e metodológicas marcadas pela precisão da racionalidade técnica da Modernidade, possibilita outras relações construídas na perspectiva do paradigma emergente (SANTOS, 1987). **Notas:** relação que favorece o protagonismo de professores e de alunos, interagindo em práticas mais democráticas, em clima de fronteiras mais abertas e heterogêneas de acolhimento às diferenças como categorias de conteúdo ético. **Termos Relacionados:** relação Pedagógica Crítica; Prática Pedagógica Dialógica. (FERNANDES, C.).

Relação Pedagógica Crítica: relação entre professores-alunos-alunos que se funda na criticidade, na inquietude, na curiosidade epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos que interagem a teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria nos processos de ensinar e aprender. (FERNANDES, 1999) **Notas:** "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis". (FREIRE, 1997, p.28). **Termos Relacionados:** Relação Professor-Aluno. (FERNANDES, C.).

Ensinagem: designa uma situação de ensino da qual decorra necessariamente a aprendizagem. **Notas:** trata-se de um processo que inclui vários determinantes. Ele é fruto da ação efetivada entre professores e estudantes, em processos de parceria deliberada, consciente e contratual, no enfrentamento ao conhecimento escolar e considerando a relação e a mútua dependência das duas ações, de ensinar e de apreender. Quando o docente se propõe a ensinar, ele define uma meta (o ensinar) cuja intenção é obter a aprendizagem, por parte do aprendiz. No entanto, embora esta intenção seja condição essencial não é condição suficiente. A aprendizagem ocorre quando, para além da intencionalidade docente, declarada na meta e nas ações de ensinar, ocorra também a efetivação da referida meta, ou seja, o objeto de estudo seja de fato apropriado pelo estudante. Dai a importância do contrato onde a parceria é essencial, pois a apreensão pode ser parcial ou relativa, caso em que deve ser complementada; isto exige dos parceiros a efetivação de um processo permeado por comunicação, confiança e diálogo na abertura para novos momentos consecutivos de ensino e para a solicitação de novos elementos que se fizerem necessários à aprendizagem: trata-se de prática social complexa que exige uma tessitura constante. O processo de ensinagem decorre de um ato de ensinar carregado de intencionalidade (meta) e acompanhado de efetivação desta mesma meta, pela apropriação intencional e deliberada, com a interação dos sujeitos na direção da explicitação e

apropriação do objeto de aprendizado, em movimentos complementares de complexidade crescente. O acompanhamento ou avaliação faz parte do processo, sendo condição para os re-encaminhamentos necessários. Nessa perspectiva, propõe-se como fundamento à ensinagem o método dialético, pois o mesmo toma como foco o movimento do pensamento, de síncreses iniciais, não elaboradas ou até caóticas sobre o objeto de estudo, na direção de sínteses mais e melhor elaboradas acerca do mesmo objeto. Processo que se efetiva através da análise e como fruto da mediação do docente, que deliberadamente planeja, propõe e coordena e retoma ações (suas e dos estudantes) na direção da superação da visão sincrética inicial, por percepções, visões e ações mais elaboradas, resultantes desta ação conjunta e deliberada dos sujeitos, visando a apropriação ativa e consciente dos fundamentos, conceitos, leis, princípios e nexos do objeto apreendido. (ANASTACIOU, L.).

Processo de Ensinagem: indica uma prática social complexa que envolve tanto a ação de ensinar como a de aprender. **Notas:** termo cunhado por Anastasiou (2004) para caracterizar "um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento da construção do conhecimento escolar e acadêmico, decorrente de ações efetivadas na sala de aula. Envolve formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer" (ANASTASIOU, 2004). Identifica-se com a expressão *fazer aulas*, ao invés de *assistir aulas*. (CUNHA, M.I.).

Experiências Significativas de Aprendizagem: se referem àquelas experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação**. Notas:** em geral, transgridem o espaço acadêmico e são, normalmente, transgressoras, também, do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, compatíveis com um mundo complexo, denso, multidisciplinar, exigindo soluções para muitas coisas ao mesmo tempo. Trata-se de experiências que estimulam o desenvolvimento de projetos e onde há de se jogar com os imprevistos e singularidades do momento. **Termos Relacionados:** aprendizagens significativas. (CUNHA, M.I.).

Estratégias de Ensino: refere-se aos processos e técnicas que professor e alunos lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem. **Notas:** as estratégias incorporam condições cognitivas, estéticas e éticas. Essa concepção favorece a afirmativa de Anastasiou (2004) quando afirma serem as estratégias "a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando a efetivação da aprendizagem". Estratégias incorporam a condição da flexibilidade, exigindo que o previamente planejado se adéqüe às condições objetivas de sua realização. (CUNHA, M. I.).

Oficina Pedagógica: estratégia metodológica de formação profissional usada freqüentemente nos espaços acadêmicos, incluindo a formação de professores. **Notas:** caracteriza-se por uma condição de articulação entre teoria e práticas vivenciadas nas situações de formação em tempo definido. Pressupõe a ação coletiva que favorece interações, pois "se trata de uma forma de ensinar e, sobretudo, aprender, mediante a realização de algo que se leva a cabo conjuntamente; é um aprender fazendo em grupo" (ANDER-EGG, 1991, p. 10). Nesse sentido "gera novas relações pedagógicas entre os sujeitos e desses com o conhecimento, onde os participantes da experiência se convertem em equipe para refletir sobre o trabalho que realizam e, indistintamente, vão assumindo papéis de animador, de educador e de aluno" (FALLAS, 1989, p. 151). É uma estratégia de formação bastante valorizada pelos professores que nela encontram conexões com suas práticas, favorecendo a sua melhor qualidade. (CUNHA, M. I.).

Trabalho Coletivo: processos orgânicos de trabalho em grupo que se constituem como uma "teia de relações" que envolvem o trabalho com o conhecimento como categoria fundante em uma perspectiva coletiva. **Notas:** orgânico pelas conexões que são estabelecidas nessa perspectiva coletiva, entendendo essa perspectiva como instância que se constrói *não* sobre o igual, mas pelo respeito às pessoas nas suas diferenças, possibilidades e limites, reconstruindo o que é comum entre as pessoas – suas pessoalidades – suas capacidades de serem humanas. Interagindo com a visão antropológica de Paulo Freire (1987), resgata-se a idéia de humanização em Álvaro Vieira Pinto (1979: p.85), de que nos construímos "produzido produtor do que o produz", num processo histórico-cultural construído através de diferenças. (FERNANDES, 1999). **Termos Relacionados:** Trabalho em Grupo. (FERNANDES, C).

Trabalhos de Campo: Experiências que exigem deslocamento para outros territórios que não os acadêmicos tradicionais como a sala de aula e os laboratórios. **Notas:** valorizados pelos alunos por significarem imersões na prática social, exigem a capacidade de tomada de decisões, incluindo as incertezas, com a decorrente liberdade para errar, perguntar e acertar. Envolvem a condição de autoria e autonomia. **Termos Relacionados:** Territorialidade. (CUNHA, M.I.).

Estudo de Caso: estratégia metodológica que desenvolve os processos de análise e de síntese, fomentando conexões que fortalecem a capacidade de argumentação e contra-argumentação de uma situação e/ou fenômeno singular que exige um procedimento investigativo e que estão ligados ao campo profissional em estudo. **Notas:** envolve a necessidade do caso em estudo "estar incluído no contexto de vivência do estudante, ou em parte de uma temática em estudo" (ANASTASIOU, 2004, p.91). Outra questão

importante no trabalho com o estudo de caso é a não-comparabilidade entre as possibilidades encontradas pelos diversos grupos em sala de aula, cada grupo deverá ter seu caso analisado no contexto dos processos encaminhados pelo próprio grupo. **Termos Relacionados:** Trabalho Coletivo, Estratégias de Ensino. (SILVEIRA, D. FERNANDES, C).

Metodologia da Problematização: entendida como um conjunto de métodos, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados para realização de um propósito maior, que é o de preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar também intencionalmente para transformá-lo em uma direção de um mundo e de uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio ser humano. **Notas:** "exige uma fundamentação teórica na concepção da educação histórico-crítica e constitui-se em uma metodologia fundada nos princípios teóricos de Paulo Freire, uma vez que Freire defendeu uma educação problematizadora, uma pedagogia problematizadora, que se contrapõem à educação bancária ou à pedagogia bancária". (BERBEL: 1999, p.2-10). A metodologia da problematização tem uma organicidade dialética, tomando como base as etapas do Arco de Maguerez a partir de um problema percebido na prática social. **Termos Relacionados:** Educação Libertadora, Problematização da Realidade. (FERNANDES, S).

Projeto de Aprendizagem: procedimento de aprender e de ensinar, que envolve um conjunto de conhecimentos e de saberes de vários campos disciplinares e de metodologias apoiadas na pesquisa como princípio educativo. **Notas:** exige, na maioria das vezes, "uma inserção na prática social, com um tempo delimitado e um trabalho coletivo de decisões e construção de parcerias: alunos, professores e, também, com a comunidade". Acompanhados por professores que assumem o papel de tutores/consultores articulando teoria e prática, forma e conteúdo, estilos de aprendizagem e, possibilitando a visibilidade do Curso como um todo (FERNANDES, C., 2001), esse procedimento de ensino apresenta uma tendência interdisciplinar. Conceito elaborado com base nos estudos de Fernandes (1999) e, especialmente, de Hérnandez (1998, p.27), ao interagir com este autor em sua análise projetos de trabalho, afirmando que este procedimento não está associado apenas a uma questão metodológica (...) "mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da Escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade". **Termos Relacionados:** Procedimento de Ensino e Aprendizagem; Interdisciplinaridade. (FERNANDES, S; FERNANDES, C.).

Solução de Problemas: estratégia metodológica que incentiva o desenvolvimento do pensamento reflexivo, favorecendo a curiosidade

epistemológica e a criatividade dos estudantes para trabalhar com a leitura da realidade e com o encaminhamento de alternativas para a realidade analisada, ultrapassando as soluções prescritivas. **Notas:** configura-se como uma proposição curricular em que "há currículos totalmente organizados em torno de resolução de situações problemáticas e Programas de Aprendizagem em que a resolução de problemas aparece como uma estratégia, a qual vincula o estudante à área profissional em estudo". (ANASTASIOU, 2004, p.86). Também denominado de PBL, sigla de Problem Basic Learning, aprendizagem pela solução de problemas, que vem fundando algumas propostas curriculares de cursos da área da saúde, especialmente, Cursos de Medicina. **Termos Relacionados:** Estratégias de ensino, Organização curricular. (FERNANDES, C.).

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): são estruturas tecnológicas (plataformas) e todas as relações entre os sujeitos participantes que se constroem em cima destas, sejam interações, reflexões, contribuições, questionamentos, processo de construção de conhecimentos, registros feitos no ambiente, entre outros. **Notas:** coexistem, hoje na Internet, várias propostas e modelos de ambientes virtuais de aprendizagem que abrigam cursos de Ensino Superior e propõem a dar suporte a processos de ensino-aprendizagem via Web, oriundos tanto do meio acadêmico quanto do comercial. Cada um deles possui, de forma implícita ou explícita concepções sobre como ocorre este processo e servem para propósitos específicos. Entre os internacionais/comerciais tem-se o FirstClass Classrooms, o Learning Space, o TopClass, o WBT Systems, o Virtual-U, WebCT e, nos nacionais/acadêmicos menciona-se o AulaNet, E-proinfo e Teleduc. Cursos a distância, têm sido aperfeiçoado recursos tecnológicos, em detrimento dos aspectos pedagógicos. Nesses ambientes observa-se uma "sofisticação" de emprego de metodologias de massa, centradas em modelos de treinamento. O processo educacional é baseado na instrução, no conteúdo e controle. Este é ministrado em seqüência linear, e a interação é do tipo estímulo-resposta. A avaliação é centrada em provas e valores quantitativos. O professor é a autoridade máxima e o centro do processo educacional. As avaliações se restringem à utilização de dados quantitativos do desempenho dos aprendizes. Assim, mostra-se necessário o desenvolvimento de novos modelos de ambiente para formação de alunos de cursos superiores que permitam a aplicação de metodologias construtivistas-interacionistas, bem como o acompanhamento e a avaliação qualitativa dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem continuada e, principalmente, que tirem proveito da potencialidade de interação das tecnologias da comunicação e informação. Estes se caracterizam por ter como foco do processo educacional a construção do conhecimento do sujeito, sua

aprendizagem. Dá-se valor aos processos coletivos, através da interação, comunicação, cooperação entre os indivíduos. O papel do professor é de orientador, facilitador da aprendizagem, tornando-se mais um parceiro de seus alunos nas discussões e construções realizadas. A avaliação baseia-se no acompanhando de todo o registro da aprendizagem. Portanto, vê-se na tecnologia e, especificamente, nestes ambientes virtuais de aprendizagem, um lugar de formação de redes de convivência entre os aprendizes, em que a ênfase está no processo de construção do conhecimento, autonomia e autoria. Além disto, destaca-se dentro destes espaços a interação a distância, a construção de um espaço heterárquico, de cooperação, respeito mútuo, solidariedade centrado na atividade do aprendiz, no pensamento em rede, não linear, com vistas à formação de um sujeito produtor de seu conhecimento. Logo, é preciso construir e utilizar ambientes virtuais de aprendizagem que sejam capazes de abrigar diferentes arquiteturas pedagógicas para formação de alunos de cursos de Ensino Superior, bem como sirvam para registrar (coletar) informações (dados de pesquisa) sobre ações e interações efetuadas no ambiente. Seguindo este caminho, visa-se contribuir para a consolidação de novos espaços pedagógicos na Internet, ampliando as possibilidades de trabalho nas instituições educacionais. Portanto, tem-se um longo caminho a percorrer, investigar e crescer. (BEHAR, P.A).

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

LEITE, D. (Org.)

9. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

LEITE, D. (Org.)

Avaliação: proveniente do latim *valere* significa ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno. Avaliação refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo. **Notas:** Dias Sobrinho considera (2002) que o conceito de avaliação é plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências. Faz parte de um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado, de diferentes modos e com distintos modelos, em seu funcionamento sócio-histórico. Definições de avaliação vêm evoluindo no processo sócio-histórico de sua concretização. Em sua primeira geração, ao início do século vinte, foi compreendida como medida, de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; a quarta geração conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes. Nas últimas décadas com os avanços tecnológicos e informacionais a avaliação passa a qualificar-se requisitando profissionais especializados. Surgem as associações profissionais e a institucionalização de suas funções qualificadas predominantemente pela técnica e pela ética. **Var. Denominativa:** Medida (Assessment) **Termos Relacionados:** Avaliação Institucional, Avaliação Educacional, Avaliação da Aprendizagem (*Evaluation*) (DIAS SOBRINHO 2002; WORTHEN et al, 2004) . (LEITE, D. 2006).

Avaliação e Educação: as concepções de avaliação guardam relação com as concepções de educação porque ao avaliar um curso, programa ou instituição se está desenvolvendo uma ação técnico-pedagógica vinculada ao campo da educação e às suas referências éticas, valorativas e sociais. **Notas:** a avaliação reflete, nos seus enfoques ou formatos, as concepções de educação. "A cada uma dessas concepções correspondem instrumentos e técnicas (de avaliação) que se lhes ajustam. Esses instrumentos e a tecnicalidade de que são feitos respondem a uma opção ética nem sempre explícita". (SOBRINHO, 2002, p. 47). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Avaliação da Educação Superior: designa a avaliação que tem por

objeto a supervisão e o controle do sistema de Educação Superior no seu conjunto e de cada uma das instituições e programas e políticas que o constituem. **Termos Relacionados:** Avaliação do Sistema Federal de Educação Superior. (LEITE, D. 2006).

Avaliação do Sistema Federal de Educação Superior: corresponde à avaliação de instituições federais e instituições privadas de Educação Superior. **Notas:** o Estado, através do poder executivo, é o mantenedor das instituições públicas federais, a ele cabe regular o seu funcionamento e o das IES privadas afim de garantir a qualidade da educação que oferecem. As instituições estaduais e municipais não fazem parte do sistema federal. (LEITE, D. 2006).

Avaliação Educacional ou da Aprendizagem: refere-se à avaliação de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, competências, habilidades ou atitudes; refere-se à análise de desempenho de indivíduos ou grupos, seja após uma situação de aprendizagem ou regularmente no exercício de uma atividade em geral profissional; refere-se à avaliação para análise de currículos ou programas de ensino, seja de um curso, seja de um nível de ensino (ex.: ensino fundamental), seja de uma modalidade (ex: magistério de nível médio), seja de um curso de formação profissional de curta duração (ex: panificação). (BELLONI; MAGALHAES; SOUZA, 2000, p. 16). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Avaliação do Desempenho do Aluno: termo que designa a avaliação de um ato ou efeito de uma ação do aluno frente à uma exigência externa de medida ou comparação apoiada em critérios. Avaliação de comportamentos ou mudanças reais observáveis por variáveis mensuráveis. Análise de desempenho de indivíduos ou grupos seja após uma situação de aprendizagem ou regularmente no exercício de uma atividade, em geral, profissional. **Termos Relacionados:** Avaliação de competências (BELLONI; MAGALHAES; SOUZA, 2000; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). (LEITE, D, 2006).

Avaliação de Competências: processo que verifica o grau de desempenho dos sujeitos para resolver problemas que exigem a mobilização e utilização de um conjunto de saberes adquiridos. **Notas:** afirmam Ropé e Tanguy que o termo competências se apresenta "como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos" (1997, p. 16). Nesse sentido a utilização da noção de competência nos processos de avaliação está relacionada a mecanismos que visam á construção de referenciais para a formação que se aproximem mais das exigências sociais. Aponta um perfil de formação de recursos humanos adequados á realidade do mundo do trabalho. No campo educacional, o uso da

noção de competência objetiva designar as capacidades que devem ser adquiridas pelo aluno na sua trajetória de aprendizagem. As capacidades referem-se a um conjunto de saberes e fazeres desenvolvidos a partir da aquisição do conhecimento. Implicam em um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário no domínio do conhecimento e de sua articulação com a realidade. A avaliação de competências, no processo de ensino e de aprendizagem, é um processo de verificação do desempenho do aluno para resolver problemas que exigem domínio do conhecimento que está subjacente às competências. **Termos Relacionados:** Avaliação de Desempenho. (ROPÉ; TANGUY, 1997). (ZANCHET, B. 2006).

Vestibular ou Processo Seletivo para Ingresso ao Ensino Superior: avaliação para ingresso nas instituições de Ensino Superior realizada através de um Exame Vestibular ou de outras formas de avaliação ou medida para seleção de candidatos. **Notas:** para ingresso no Ensino Superior público ou privado, o candidato deverá realizar provas de ingresso. Cada universidade organiza seu processo de avaliação, individualmente ou em conjunto com outras IES, ou contrata os serviços de agência especializada em tais serviços. Há notas mínimas de aprovação e os exames abrangem as matérias que constam dos currículos do ensino médio. Algumas IES aceitam como parte das condições de ingresso aos seus cursos superiores, os resultados obtidos pelos candidatos no ENEM, outras realizam o 'vestibular agendado'. Nas universidades públicas o número de vagas obedece ao princípio do *numerus clausus,* ou seja, número regulado de vagas, ofertadas independente da demanda. O exame vestibular tem o objetivo de regular a oferta do ensino visando o ingresso aos cursos superiores. **Var. Denominativas:** Concurso Vestibular, Exame Vestibular**.** **Termos Relacionados:** Prova. (LEITE, D. 2002).

Vestibular Agendado: refere avaliação informal para ingresso nas instituições de Ensino Superior realizada através de entrevista previamente agendada com os candidatos. (LEITE, D. 2006).

Exames Nacionais: instrumentos de avaliação individual, empregados em sistemas de avaliação da Educação Superior, promovidos pelo governo ou por associações profissionais; podem ter abrangência nacional e realização regional; podem servir `A comparação e à seleção de indivíduos. (LEITE, D. 2006).

Exames de Profissão: instrumentos de avaliação promovida por associações representantes de distintas e diversas profissões e que visam a auto-avaliação da formação profissional e/ou seleção e/ou revalidação de diplomas e/ou credenciamento para atuação profissional. (MACHADO, R. 2006).

Exame AMRIGS ou Programa de Avaliação Médica – PAM: exame

promovido pela Associação Médica do Rio Grande do Sul desde 1971 e que tem como objetivos auto-avaliação do profissional médico, revalidação de diploma e seleção para alguns programas de residência médica. Disponível em: http://www.faurgs.ufrgs.br/concursos/AMRIGS0105/Manual AMRIGS.doc. Acesso em: 17 jan. 2006. (MACHADO, R. 2006).

Exame OAB OU DA Ordem dos Advogados do Brasil: exame promovido pela OAB e realizado pelas seccionais da referida ORDEMde duas a três vezes ao ano sempre em duas etapas, uma prova objetiva e outra prático-profissional; tem como objetivo o credenciamento do Bacharel em Direito no quadro de advogados de cada Seccional da OAB. Disponível em: http://www.fae.edu/oab/2exame2005/regulamento_2_2005.pdf. Acesso em: 17 jan. 2006. (MACHADO, R. 2006).

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio: exame de avaliação, criado pelo MEC, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, desde 1998 vem sendo aplicado para avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio (concluintes ou egressos). Os resultados do ENEM servem para medir o desempenho pessoal do aluno e como parte dos critérios para selecionar candidatos ao ingresso nas IES. São utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais. Centra-se na avaliação de desempenho por competências, tendo como objetivo verificar o aprendizado de conteúdos básicos aprendidos pelo aluno, suas competências e habilidades, desenvolvidas em onze anos de escolarização básica. O exame, realizado anualmente, é constituído de uma prova única composta de duas partes: uma redação (tema proposto pelo exame) e uma parte de múltipla escolha (teste objetivo). **Notas:** não é uma avaliação obrigatória. O aluno que realiza esta avaliação recebe um Boletim Individual atestando sua participação. O boletim informa as notas obtidas pelo aluno na parte objetiva e na parte de redação da prova mais a interpretação de resultados. Gráficos ilustram o desempenho em cada competência avaliada de acordo com o Modelo de Competências do ENEM presentes no Manual de Inscrição ao exame. (MEC/INEP, 2006). (PIRES, R; LEITE, D.2006).

PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior: instituído em 1995 pela Universidade Federal de Santa Maria como alternativa ao ingresso no Ensino Superior através do concurso vestibular tradicional. **Notas:** o programa consiste na aplicação de provas de acompanhamento classificatórias no final de cada ano cursado do Ensino Médio, estas podem ser realizadas tanto por alunos de escolas cadastradas na RAP – região de abrangência do PEIES (RS, SC E PR) quanto por estudantes de escolas não cadastradas. Tem como objetivo não somente a seleção e classificação de candidatos ao Ensino Superior, mas também a qualificação do ensino e a promoção da cidadania. (ALMEIDA, 2006). Disponível em: http://www.

prograd.ufrgs.br/xviforgradsul/palestras/peies.doc Acesso em: 17 jan. de 2006. (MACHADO, R. 2006).

Avaliação Docente: refere à "temática da avaliação do desempenho dos docentes e se inscreve num movimento de responsabilização das instituições educativas perante a sociedade e de afirmação da credibilidade das mesmas." (ALARCÃO; TAVARES, 1999) **Notas:** o movimento de responsabilização trouxe consigo a avaliação dos cursos e a auto-avaliação institucional a qual lançou as universidades em um processo de "endogeneização" designado de "escolas reflexivas" que seriam organizações que refletem sobre si próprias, sobre sua missão, comprometidas com um processo avaliativo e formativo. É, pois, nessa perspectiva, de uma linha de "oportunização da qualidade" e não apenas da produtividade quantitativa que alguns autores levantam o pressuposto de que a avaliação dos docentes seja um processo normal e desejável. Concebendo a profissão do professor, como uma atividade eminentemente comunicativa, de natureza psicossocial, que requer hoje, cada vez mais, atitudes pedagógicas e competências de comunicação e animação, é desejável que a avaliação dessa prática volte-se, na perspectiva do professor, para uma atitude de autoquestionamento, baseada num processo analítico-reflexivo sobre a sua visão e prática de ensino. (ALARCÃO; TAVARES, 1999, p. 2). (PIRES, R. 2006).

Avaliação Institucional: de uma refere a projeto de avaliação que permite um balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade (missão e funções); como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais. O termo é empregado para a avaliação de políticas públicas, em especial das políticas setoriais e instituições prestadoras de serviços públicos (educação, saúde); considera a avaliação de planos e projetos; refere-se também à avaliação de políticas implementadas por ONGs (BELLONI; MAGALHAES e SOUZA, 2000, p. 17). (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000; BELLONI; MAGALHAES; SOUZA, 2000). (LEITE, D. 2006).

Etapas da Avaliação Institucional: fases do processo de avaliação das instituições que se dão em determinado espaço de tempo, exigindo preparação, coleta e análise de informações. **Notas:** a experiência internacional revela que as fases ou etapas de avaliação não se completam antes de 8 ou 10 meses. As principais fases de avaliação institucional têm duração variável de acordo com as especificidades das instituições. Em geral, compreendem: 1) auto-estudo; 2) exame do auto-estudo; 3) visita da comissão de avaliadores externos; 4) elaboração do parecer escrito da Comissão de avaliadores externos; 5) resposta escrita da direção da

instituição; 6) parecer final. **Var. Denominativa:** Fases da Avaliação Institucional **Termos Relacionados:** Fases da Avaliação, Fases da Avaliação PAIUB. (POLIDORI, 2000). (LEITE, D.2006)

Avaliação da Universidade: parte da Pedagogia Universitária; designa um processo que avalia a qualidade das atividades específicas desenvolvidas pela instituição de Educação Superior tais como o ensino, a investigação, a pós-graduação e a extensão. Caracteriza-se por um julgamento gradativo do que é realizado através da avaliação interna complementada pela avaliação externa podendo, ambas avaliações, serem coordenadas pela própria instituição ou por agências externas à instituição ou pelo Estado. **Notas:** a Universidade é vista como unidade que tem suficiente identidade para ser submetida a um processo de avaliação que permita conhecer sua organização, seu funcionamento, sua "cultura", seu sistema de gestão, o ambiente universitário, os grandes resultados, a satisfação da comunidade interna e da comunidade externa. A identidade dos diversos planos que podem ser objeto de análise, propicia uma reflexão e valoração que traga as bases de um autêntico sistema de qualidade, orientado para a melhoria contínua da instituição. **Var. Denominativa:** Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação Universitária **Termos Relacionados:** Avaliação Institucional, Avaliação Paiub, Avaliação das Instituições. (RIVILLA, 2003). (BRAGA, A.; LEITE, D.).

Auto-Avaliação Institucional: processo interno de avaliação que é realizado por sujeitos interessados na instituição envolvidos como avaliadores e avaliados, isto é, eles são não só sujeitos mas também parte do objeto de avaliação. Assim, um processo de auto-análise é realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas. **Termos Relacionados:** Auto-Análise Institucional, Avaliação Interna. (DIAS SOBRINHO, 2000; VROEIJENSTEIN, 1995). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Avaliação Interna: processo interno de avaliação de uma instituição orientado externamente e operado por comissões próprias para este fim ou produzido e "promovido pela comunidade acadêmica segundo seus conceitos, seu ritmo, suas finalidades e suas regras". **Notas: "**existe forte possibilidade de o processo ser participativo, dirigido ao social e destinado aos próprios sujeitos para efeitos de melhoria institucional, individual e coletiva. Isto estaria mais de acordo com os costumes acadêmicos, fundados nos princípios da autonomia e zelosos das práticas da colegialidade e das práticas democráticas institucionais". **Termos Relacionados:** Auto-Avaliação Institucional. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 58). (LEITE, D. 2006).

Avaliação Externa: procedimento operado de fora para dentro da instituição, pelo governo ou por agências especializadas, governamentais e não-governamentais ou privadas, para ajustar as instituições e os sistemas de educação às políticas e às normas e determinantes burocráticos e políticos. Sua função é fornecer "dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema e fornecer informações para as escolhas dos usuários". A "sua função é de controle e seleção" e supervisão e, para tanto, necessita de "uma informação ampla e facilmente entendida pela população" (há uma grande tendência de que a avaliação seja objetivista e quantitativista, – para efeitos de comparações e de classificações – e controladora ou fiscalizadora). **Var. Denominativa:** Hétero-Avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 55-56). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Avaliação de Programas Institucionais e Políticas Sociais: procedimento estratégico que visa dar visibilidade às ações públicas efetivadas com o objetivo de democratização do Estado e da sociedade civil, de formas a compreender as Políticas e o Estado em ação. Este processo de avaliação objetiva a melhoria das Políticas e da ação do Estado e pode sugerir modificações na formulação, implementação e nos resultados de ações. (RICO, 2001). (GENRO, M. E. 2006)

Avaliação de Organizações: procedimentos de medida e de avaliação institucional, de *input*, processos e resultados, de entidades sociais que são dirigidas por metas, com sistemas de atividades deliberadamente estruturados e coordenados visando à qualificação de suas relações internas e com o ambiente externo. Tais medidas e avaliações valem-se de instrumentos diversificados para sua realização. (RODRIGUES, C. 2006).

Avaliação de Organizações Governamentais: procedimentos estratégicos que visam avaliar as organizações criadas pela iniciativa do poder público cujo capital se destina à produção de ações de bem-estar social dentro de metas de planejamento governamental. (RODRIGUES, C. 2006)

Avaliação de Organizações Não-Governamentais (ONGs, associações, cooperativas): avaliação que enfatiza resultados e processos, em geral participativa, dos programas e projetos sociais desenvolvidos por ONGs, associações, cooperativas e outros organizações não-governamentais. **Notas:** uma organização não-governamental tem caráter público sendo de constituição privada, sem fins lucrativos, tendo objetivo de produzir bens e serviços de caráter público. Tem como suposto que nas ações de intervenção social o significado político, ideológico, isto é, o conjunto das idéias, pautas culturais e atitudes influenciam nos comportamentos coletivos e individuais. A avaliação dessas organizações e de seus programas sociais caracteriza-se pela coleta sistemática de informações sobre atividades características e resultantes de projetos e programas

realizados para avaliar sua efetividade e compromisso na construção de opções para futuras programações. (BARREIRA, 2002, p. 99, 104). (GENRO, M.E.; FÉLIX, G. 2006).

Avaliação da Qualidade: designa a avaliação da qualidade entendida como um atributo ou conjunto de atributos dos objetivos, dos serviços e das relações que existem no seio das instituições das sociedades modernas e que, segundo a percepção dos cidadãos, satisfazem as suas expectativas razoáveis tornando-as dignas de confiança. A expressão avaliação da qualidade conota que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades; designa um processo que avalia a qualidade das atividades específicas desenvolvidas por uma instituição educacional. **Notas:** o conceito de qualidade associado ao de avaliação está no centro de intensa discussão porque sua definição depende de quem procede à avaliação e do contexto em que esta se efetua. Depende dos paradigmas que orientam a avaliação e suas concepções expressas ou implícitas Na avaliação da qualidade do Ensino Superior é possível considerar que a qualidade está associada a um elevado grau de exigência acadêmica ou aos aspectos pedagógicos ou aos referenciais para obtenção de melhores empregos ou ocupações no mercado de trabalho ou para atender ao princípio da liberdade de escolha de oferta educacional pelas famílias ou ao princípio da empregabilidade. Neste sentido, a noção de qualidade pode ter um significado diferente para pessoas diferentes e diz respeito a processos ou resultados, não se podendo, portanto, falar de *qualidade*, mas sim de *qualidades.* **Termos Relacionados:** Avaliação da Qualidade da Educação. (PFEFFER e COOTE, 1991; GREEN, 1994; RUPÉREZ, 1994; GENTILLI e SILVA, 1994; VROEIJENSTEIN, 1995). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Avaliação da Qualidade da Educação: termo empregado com pelo menos duas conotações, uma primeira diz respeito à possibilidade de um sistema de avaliação que atenda às exigências do mundo produtivo. A segunda significa o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, crítica e fundamentada, capaz de acenar para uma condição emancipatória da educação. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na participação e na solidariedade como possibilidade. **Termos Relacionados:** Avaliação da Qualidade. (CUNHA, M. 2004).

Avaliação da Qualidade Isomórfica da Educação: conceito de avaliação referido à critério(s) estandardizado(s) com tendência a considerar um modelo único de qualidade. Tal conceito propicia a comparação internacional da qualidade de cursos, instituições e sistemas de educação e tem sido acirrado na última década pela redução do termo *qualidade* à *empregabilidade,* preferentemente ligada à lógica de mercado. (MOROSINI, M, C., 2000).

Avaliação da Qualidade da Diversidade da Educação: conceito multidimensional de avaliação que envolve todas as funções e atividades da instituição: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Abarca uma auto-avaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas são parte integrante do processo de avaliação institucional. (UNESCO. 1998. ART. 11, Alínea a). (MOROSINI, M.C., 2000).

Avaliação da Qualidade Social ou da Eqüidade da Educação: conceito de avaliação ligado à noção de democracia e conseqüentemente à noção de cidadania e à concepção de educação por inteiro. Segundo Paro (2000) supera a visão de educação como aquisição de informação, medida por provas e exames; tem um forte componente ético-social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos; e considera a concretude das práticas escolares na elaboração de políticas públicas mais justas. (MOROSINI, M.C.).

Cultura da avaliação: conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções universitárias. A cultura da avaliação, para instalar-se, necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados. **Notas:** a literatura costuma apontar a década de 90 do século XX como a década da qualidade. Ocorreu uma espécie de fascinação pela moda do tipo eficientista, que tomava conta do "mundo dos negócios" e contagiou algumas correntes pedagógicas que passaram a inspirar-se nas organizações em termos de avaliação. Na verdade, as transposições não foram somente de terminologia mas também de processos tal como o da Qualidade Total. No entanto, com a influência da qualidade empresarial, o sistema de Ensino Superior desenvolveu como contrapartida a cultura da qualidade com sistemas avaliativos que se identificaram com os processos emancipatórios e avaliações participativas, (ASHTON et al, 1995; GENTILLI e SILVA, 1994). **Termos Relacionados:** Avaliação Emancipatória, Avaliação Participativa, Paradigma Emancipatório, Paradigma Regulador**.** (RISTOFF, 1994; ASHTON et al, 1995; GENTILLI e SILVA, 1994). (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004).

Cultura da Avaliação entre os Estudantes: conjunto de percepções, reflexões e questionamentos partilhados pelos estudantes sobre os processos avaliativos relativamente às suas distintas modalidades e

apresentações. **Notas:** no Brasil foi impulsionada ou ampliada pela oposição dos estudantes e da sociedade ao Provão, processo avaliativo proposto pelo Ministério da Educação e Cultura. Os estudantes mostram-se atentos aos processos avaliativos e a discussões e mudanças decorrentes destes e retratam de forma diversificada e original as suas percepções. (MACHADO, R. 2005)

Programas de Avaliação Universitária: conjunto de diretrizes, planos, projetos, instrumentos de avaliação que têm por objeto a implementação de processos de avaliação a serem realizadas pela IES, individualmente ou pelo sistema de IES, e planejado por elas ou por associações, governos e outros interessados. **Notas:** para Worthen et al (2004) um programa contém uma teoria de programa, uma descrição dos elementos fundamentais para avaliação, o que pretende e como vai proceder. Pode apresentar um modelo e justificar os motivos que levam a realizar as mudanças e transformações desejadas e, nesse sentido, o programa emprega dados e visões de mundo dos idealizadores ou dos seus planejadores. (WORTEN et al, 2004). (LEITE, D. 2006).

Programas Nacionais de Avaliação: conjunto de diretrizes, planos e projetos, metodologias e instrumentos de avaliação que têm por objeto a realização de um mesmo programa de avaliação em uma abrangência e tempo definidos e efetivado em uma região ou território de um país. **Notas:** no Brasil a avaliação universitária destacou-se de outros países nos anos 90 do século XX ao conviver com programas nacionais de diferentes origens como o PAIUB, o CINAEM, o CRUB, o SISTEMA MEC (PROVÃO). (LEITE, D. 2006).

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: programa nacional de avaliação proposto pela ANDIFES, Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ao MEC que vigorou no país de 1993 a 1997. Foi adotado por IES do sistema federal de Educação Superior e por IES dos sistemas estaduais e municipais. **Termos Relacionados:** Avaliação PAIUB. (LEITE, D.2006).

CINAEM – Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico: programa nacional de avaliação criado em 1991 por interesse das escolas médicas do país que teve como objetivos estudar o ensino, os currículos e a gestão das faculdades de Medicina, suas relações com a comunidade, com o SUS – Sistema Único de Saúde e serviços estatais de saúde, bem como desempenho docente e discente. **Notas:** o processo de avaliação, gestado por comissão nacional e interinstitucional, envolvia todas as escolas médicas do país em procedimentos que incluíam um diagnóstico do conjunto das escolas do país, de seus docentes e discentes o qual era devolvido às escolas com sugestões de melhoria. Além do

diagnóstico, os procedimentos incluíram avaliação por pares, estudo ecológico e de corte, estudo transversal e modelo pedagógico. Estratégias e planejamento estratégico faziam parte dos procedimentos sugeridos pela CINAEM. Esta comissão foi desarticulada quando o Provão passou a ser o principal avaliador das escolas médicas.(LEITE, 1998). (LEITE, D. 2006)

CRUB – Programa CRUB de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras: programa nacional de avaliação proposto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, destinado preferencialmente às instituições privadas, que compreende uma avaliação com procedimentos quantitativos e qualitativos, uma dinâmica de avaliação interna e externa e a análise de processos e resultados. (LEITE, D. 2006).

PAIUNG – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas: programa de avaliação regional proposto pelo COMUNG, Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, apoiado pelas seguintes IES comunitárias – UNIJUÍ, UNICRUZ, UPF, UNISC, UCS, UCPel, FEEVALE, URI e URCAMP. Este programa de avaliação articula e dinamiza as relações entre universidades comunitárias que participam do Consórcio. **Notas:** constitui uma forma de produção de saber sobre cada IES e sobre o conjunto das comunitárias. Em 2004 o PAIUNG, após dez anos de atuação, publicou dados sobre o processo de avaliação integrada que desenvolveu em duas etapas: (1ª) 1994-1998 e (2ª) 1999-2003. O programa segue a proposta original PAIUB quanto aos princípios, metodologias e procedimentos, incluindo como ênfase, a relação das universidades com a comunidade. (LEITE, 2003). (LEITE, D. 2006).

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária: programa de avaliação ideado na década de 80 (1983) que visava avaliar a gestão e a produção de conhecimentos das IES. Insuficientemente apoiado pelas IES e pelo MEC foi desativado em 1984. (LEITE, D. 2006).

Programas de Avaliação Internacionais: conjunto de diretrizes ou planos e projetos, ou metodologias e indicadores de avaliação que têm por objeto a realização de programas ou pesquisas de avaliação internacional com objetos, abrangências, periodicidade e tempos definidos, efetivados no âmbito de mais de um ou em vários países, de um ou mais continentes. (LEITE, D. 2006).

Programa ALFA/ACRO: Programa de Cooperação Acadêmica entre a União Européia e a América Latina para a Acreditação e Reconhecimentos Oficiais de instituições de Educação Superior firmado entre Universidades do Mercosul e da União Européia. Integram como universidades membros: a Universidad de Valencia (ES) (Coord.), a Universidade do Porto (PT), a Universita de Roma "La Sapienza"(IT), Maastricht Universitas (NT), a Universidade Luterana do Brasil (BR), Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (BR), Universidad Nacional Tres de Febrero (AR), Universidad Católica del Uruguay (UY). (MOROSINI, M. C. 2004).

Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional: tem a participação de todos os países da Cúpula das Américas interessados nas atividades relacionadas à avaliação educacional. Impulsionado a partir do Plano de Ação que destaca o papel da educação como chave para o progresso e define linhas de ação prioritárias para a área. **Notas:** a primeira reunião do Fórum ocorreu em março de 2002. (MOROSINI, M. C.2004).

Programa Mundial de Indicadores: visa desenvolver um conjunto de indicadores internacionalmente comparáveis, atualizados e relevantes, a partir da metodologia adotada nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. (OCDE) (MOROSINI, M.C.).

Setor Educacional do Mercosul e avaliação: tem como base de comparação o desenvolvimento de um Sistema de Informação e Comunicação que contempla, dentre outros temas, a difusão de indicadores educacionais comparáveis dos países membros e associados. (MOROSINI, M.C.).

Políticas de Avaliação Universitária: expressão da ação social do Estado no que se refere ao controle e à supervisão das IES que compõem o sistema federal de Educação Superior do país e o sistema de pós-graduação nacional. **Notas:** desde os anos 70 do século XX o país desenvolve uma política de avaliação da Pós-Graduação através da CAPES. A década de 90 do século XX consolidou a cultura da avaliação da graduação no país através da ampla discussão das políticas públicas que incidiram sobre a avaliação das universidades e o controle de qualidade do sistema, especialmente das IES privadas. Foram políticas da época: a avaliação PAIUB que vigorou de 1993 a 1997 o sistema MEC de Educação Superior desenvolvido de 1995 a 2003 que incluía o ENC ou Provão e as políticas de credenciamento e reconhecimento associadas às avaliações do sistema. A partir de 2004, instalou-se o SINAES. (LEITE, D. 2006).

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: responsável pela avaliação oferecida pelas Instituições de Educação Superior (IES) que compreendem o sistema federal de Educação Superior (IES públicas federais e privadas). O SINAES foi implementado através da Lei 10.861 de 15/04/2004 e é composto por três grandes pilares: avaliação dos estudantes realizada através do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE); avaliação dos cursos de graduação desenvolvida por visitas *in loco* realizadas por pares e; avaliação institucional compreendendo a auto-avaliação e a avaliação externa. Este sistema tem por principal finalidade desenvolver a melhoria da qualidade da Educação Superior do país e promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior. (POLIDORI, M., 2006).

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior: órgão responsável pela coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861 de 15/04/2004. Este órgão procura dinamizar e articular as diversas ações de avaliação desenvolvidas pelas IES que compõem o sistema federal de Educação Superior (IES públicas federais e privadas) na proposta de atender ao SINAES e colaborar no subsídio de formação de políticas educacionais para o país. Como complementação, possui também a atribuição de articular-se com os sistemas estaduais de Educação Superior visando estabelecer critérios e ações comuns de supervisão e avaliação da Educação Superior. (POLIDORI, M. 2006).

Diretrizes de Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES): emanadas pela CONAES, foram elaboradas e publicadas em agosto de 2004 atendendo à responsabilidade de estabelecer diretrizes norteadoras para o SINAES. Neste sentido, a CONAES emitiu um documento que contempla seis grandes abordagens: 1) A avaliação da Educação Superior; 2) Concepção de avaliação do SINAES; 3) Princípios e Dimensões do SINAES; 4) Diretrizes para a implantação do SINAES; 5) Etapas do processo de auto-avaliação das IES; 6) Interação CONAES/INEP/CPAs. (POLIDORI, M., 2006).

Diretrizes para Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: foram publicadas em novembro de 2005 pelo Ministério de Educação identificando-se como uma versão preliminar elaborada pela CONAES. **Notas:** as Diretrizes foram divididas em duas grandes abordagens: **1)** Diretrizes para a Avaliação Externa das IES abordando os seguintes itens: **a)** Avaliação Externa e Qualidade das IES no âmbito do SINAES; **b)** Diretrizes Metodológicas para a avaliação externa; e **2)** Instrumento para a Avaliação Externa das IES abordando **a)** concepções e princípios; **b)** Avaliação externa das IES. A proposta pretende atender a todas as necessidades de uma IES e está pautada pelas dez dimensões que compõem o processo de auto-avaliação que integra o SINAES seguido do processo de avaliação externa. O processo atribui cinco conceitos assim estabelecidos: conceitos 1 e 2 para situação um desempenho fracos; conceito 3, mínimo aceitável e conceitos 4 e 5, situação ou desempenho fortes. (POLIDORI, M., 2006).

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: um dos instrumentos do SINAES constituindo um dos seus pilares. **Notas:** sua proposta tem como base dar ênfase aos conhecimentos que compõem o perfil profissional, articulando teoria e prática; focar a avaliação nas habilidades, saberes e competências fundamentais para além dos conteúdos programáticos previstos nos currículos, sempre considerando as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação e o desenvolvimento

do processo pedagógico. A sua aplicação é anual, momento em que é aplicada uma mesma prova para os alunos do final do primeiro ano (aqueles que já cursaram cerca de um ano do curso – possuem de 7% a 22% da carga horária mínima do currículo cumprida) e do último ano (aqueles que têm no mínimo 80% da carga horária mínima do currículo concluída). A prova é composta por duas partes sendo a primeira chamada de *componente comum* e consiste nas mesmas questões para todos os cursos buscando avaliar aquisições de competências gerais e a segunda parte é chamada de *componente específico* e suas questões buscam contemplar a especificidade de cada curso no domínio das competências. Um questionário é aplicado com a finalidade de complementar as informações sobre as condições de ensino que cada IES oferece no desenvolvimento dos cursos de graduação, além de obter informações sócio-econômicas dos estudantes. (POLIDORI, M., 2006).

AI – Avaliação das Instituições de Educação Superior: parte do Programa Sinaes que tem por objetivo contribuir para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela instituição e trazer subsídios importantes para a regulação e formulação de políticas educacionais. Tem igualmente a função de subsidiar os processos que regulam o credenciamento e recredenciamento das IES, levando em consideração o importante princípio do respeito à diversidade e à identidade institucional. Inclui a auto-avaliação institucional seguida pela avaliação externa com visita de pares indicados pelo MEC/INEP". Os resultados da auto-avaliação realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) de cada instituição servem de base para a análise da avaliação externa. Disponível em: MEC http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ edusuperior/sinaes/news05_02.htm. Acesso em: 30 de nov. 2005. (LEITE, D. 2006).

CPA – Comissão Própria de Avaliação: comissão que deve ser instalada nas IES (Pública ou Privada) através de ato do dirigente máximo. Nesta Comissão deve ser assegurada a participação de segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. Tem como função coordenar os processos internos de avaliação da IES; sistematizar e prestar informações solicitadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pela operacionalização do SINAES. (POLIDORI, M., 2006).

Auto-avaliação institucional SINAES: processo desenvolvido no interior da Instituição de Educação Superior (IES) sob coordenação das CPAs que tem como principal objetivo proporcionar seu auto-conhecimento e envolver todos os sujeitos da IES (docentes, discentes e técnico-administrativos). Uma avaliação que integra o sistema SINAES, "construída com visão global e integrada da instituição, de modo a contextualizá-la em sua

complexidade e características históricas e em sintonia com os seus objetivos e missão". (MEC/CONAES/INEP, 2005). (POLIDORI, M. 2006).

Avaliação Externa SINAES: caracteriza-se como parte do sistema SINAES, articulada à auto-avaliação com o objetivo de propor soluções para a melhoria da qualidade da IES. Uma comissão de peritos (pares) visita a IES e desenvolve uma dinâmica que consiste em conhecer todos os documentos da IES referentes à avaliação (ocorre anteriormente à visita ou *in loco),* realização de entrevistas e reuniões coletivas com docentes, discentes e dirigentes e, o preenchimento do relatório. **Notas:** no SINAES, a "avaliação externa, realizada segundo uma concepção formativa, se diferencia dos necessários procedimentos de credenciamento das IES, ainda que seus resultados sejam relevantes em processos regulatórios. A justificativa para essa condição alicerça-se na natureza da avaliação formativa que deve privilegiar a condição diagnóstica e reflexiva, identificando aspectos, procedimentos e processos que podem e/ou devem ser aperfeiçoados na instituição, assim como seus pontos de excelência acadêmica. Neste sentido, ela produz recomendações, gera proposições e projetos de ação, apresenta alterações a serem feitas nos programas desenvolvidos, indica onde e como as metas e os objetivos dos diversos atores e unidades da instituição podem ser revertidos em aspectos alinhados à sua missão, potencializando os recursos existentes". (MEC/CONAES/INEP, 2005). (POLIDORI, M., 2006).

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação SINAES: instrumento que tem o objetivo de proporcionar uma avaliação de cada curso de graduação para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos desenvolvido nas IES. A ACG utiliza-se da análise das seguintes dimensões: **(a)** organização didático-pedagógica; **(b)** avaliação do corpo docente; **(c)** avaliação das instalações físicas gerais e específicas; **(d)** avaliação das bibliotecas. A ACG deve ser considerada como um importante instrumento de coleta de dados e informações para subsidiar a Avaliação Externa, componente da Avaliação Institucional do SINAES que ocorre no final do processo de avaliação das IES. (POLIDORI, M., 2006).

PPI – Projeto Pedagógico Institucional: É um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Cada instituição de Educação Superior (IES) nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. Em sua fundamentação, o PPI deve expressar uma visão de mundo contemporâneo e do papel da Educação Superior em face da nova

conjuntura globalizada e tecnológica, ao mesmo tempo em que deve explicitar, de modo abrangente, o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. Neste sentido busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Trata-se de uma projeção dos valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão. A construção do conhecimento e o exercício da prática tecnocientífica devem ser articulados no espectro de valores humanísticos, de forma que sua dinâmica e realização se configurem a partir do entendimento de que a ciência e a técnica não se apresentam apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo de inserção na realidade, de ação e interação do homem com o mundo.Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, entre outros, o histórico da instituição; seus mecanismos de inserção regional; sua missão; âmbitos de atuação; princípios filosóficos gerais; as políticas de gestão, de ensino, de pesquisa, quando for o caso, de extensão; perfil humano, perfil profissional; concepções de processos de ensino e de aprendizagem, de currículo, de avaliação de ensino e de planejamento e os diversos programas. (RISTOFF, D., 2006)

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional: elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Os seus referenciais devem levar em consideração os resultados da avaliação institucional. Articula-se ao PPI e apresenta necessariamente os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente); organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas — presenciais e a distância); infra-estrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução. (RISTOFF, D.)

PPC – Projeto Pedagógico de Curso: em consonância com o PPI e PDI, cada curso deve elaborar seu próprio projeto pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação à qual está relacionado. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento. Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional. . (RISTOFF, D.)

CAPES – Sistema de Avaliação da Pós-graduação: avaliação realizada pela CAPES para aferir a qualidade e o desempenho de programas de pós-graduação, cursos de mestrado e doutorado, tendo como parâmetro de análise referentes pré-estabelecidos gerais e próprios a cada uma das áreas de conhecimento. Os resultados das avaliações são expressos em uma escala de pontos, de 1 a 7, sendo 5 a nota máxima para mestrados e 7 a nota máxima para doutorados, compondo o conceito final do programa. **Notas:** o formato avaliativo modelo CAPES foi construído ao longo dos anos, com consultas à comunidade acadêmica, efetivado com o concurso de pares acadêmicos e tem se mantido como política do MEC tanto durante a vigência do PAIUB, como da avaliação Sistema MEC 1995-2003 e da avaliação SINAES. Inclui diagnósticos quali-quantitativos tendo como base as características próprias de cada programa. A produtividade do sistema é aferida centralmente sobre o corpo docente permanente do programa em avaliação. A interrelação entre a proposta do programa, corpo docente, corpo discente, atividades de pesquisa, atividades de formação, produção intelectual, teses e dissertações, constituem os principais quesitos de avaliação. Os procedimentos básicos para a avaliação incluem análises de comissão de pares e visitas dos pares aos locais dos programas. Para composição da qualificação final de cada programa existem quatro momentos: 1º: análise pelas Comissões de Área do conjunto de programas de pós-graduação do país com enquadramento de 1 a 5; 2º: análise dos programas 5, submetendo-os aos referenciais de excelência 5 a 7, considerando o seu desempenho diferenciado e compatível com similar

internacional; competitividade com programas similares internacionais; demonstração de liderança na comunidade científica; 3º.: apreciação dos resultados pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, de cada área e grande área do conhecimento, com homologação dos resultados finais; 4º.: divulgação de resultados finais. Cada área do conhecimento elabora suas orientações próprias de avaliação traçadas por sua comunidade científica. Os instrumentos de avaliação estão especificados e disponíveis na página *web* da CAPES. (LEITE, 2002). A CAPES iniciou suas atividades em 1951 como uma Coordenação do MEC. Desenvolveu suas práticas de avaliação da pós-graduação, a partir dos anos 1970, através de um sistema que caracterizava o desempenho de cursos de mestrado e doutorado em separado. As avaliações, cujos critérios eram estabelecidos por pares indicados pela comunidade, tinham periodicidade anual e depois, bi-anual. Sendo de conhecimento dos cursos, os critérios de avaliação alcançados permitiam obter uma classificação pontuada por conceitos A, B, C, D e E, hierarquizada do melhor ao pior desempenho. A experiência consolidou-se ao longo dos anos, sempre em diálogo com as IES: em 1980 iniciaram-se as visitas de pares aos programas de pós-graduação, em 1982 os resultados das avaliações deixaram de ser reservados, sendo divulgados individualmente; em 1984 os cursos adquiriram o direito de solicitar reconsideração de suas avaliações em caso de se julgarem prejudicados pelo conceito obtido; em 1985 os conceitos foram divulgados para todos os cursos, e não apenas para aqueles que haviam sido avaliados; em 1988 a ajuda da informática permitiu que a avaliação fosse, em parte, realizada por meio eletrônico; em 1992 as comissões de pares acadêmicos passaram a receber amplo material de apoio, incluídos indicadores quantitativos e qualitativos, para realizar a avaliação externa, com visitas *in loco*; em 1994 as avaliações passaram a ser efetuadas em duas etapas; em 1998, o sistema foi modificado, tendo em vista a estabilidade exigida – 79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado atingiram a classificação A ou B (POLIDORI, 2000). Após esta modificação, os procedimentos de avaliação incluíram novos e mais ajustados critérios de aferição da qualidade dos programas de pós-graduação. (LEITE, 2002; POLIDORI, 2001). (LEITE, 2006).

Sistema MEC de Avaliação da Educação Superior (1995-2003): conjunto sistematizado de procedimentos de avaliação da Educação Superior, definidos pelo MEC e aplicado no período compreendido entre os anos de 1995 e 2003, integrado por: a) Avaliação das Condições de Oferta/de Ensino, b) Avaliação Especialistas, c) Exame Nacional de Cursos (Provão) e seu ranqueamento, d) Avaliação Institucional e) Censo da Educação Superior, que foram realizados pela SESU/MEC e INEP e operaram juntamente com a avaliação da Pós-Graduação, realizada pela CAPES. (MOROSINI, M.C.2004).

ACO – Avaliação das Condições de Oferta: forma de avaliação externa

dos cursos de graduação das IES cujos alunos realizaram o Exame Nacional de Cursos – Provão. Os Especialistas de cada área de conhecimento à avaliação externa, *in loco,* das chamadas Condições de Oferta dos cursos de graduação, posteriormente avaliação denominada Condições de Ensino (CE), utilizando um conjunto de indicadores pré-estabelecidos para avaliar (a) organização didático-pedagógica de cada curso; (b) adequação das instalações físicas; (c) adequação das instalações especiais – laboratórios, oficinas, salas-ambiente e outros; (d) qualificação do corpo docente – titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiência profissional, relações professor-aluno e outros; (e) bibliotecas – acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental; (f) Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Os resultados dessas verificações eram expressos em conceitos: CMB – condições muito boas; CB – condições boas; CR – condições regulares e CI – condições insuficientes. **Notas:** as Comissões de Especialistas da Área de Conhecimento estabeleciam, para cada curso profissional, curso de graduação em uma carreira profissional, as definições relativas às provas que são as mesmas que tinham o objetivo de orientar aos verificadores em sua tarefa de avaliação. A Secretaria de Ensino Superior do Ministério, SESU/MEC foi a responsável pelo treinamento dos especialistas, docentes acadêmicos das áreas do conhecimento correspondentes às carreiras profissionais. Enviados a todo país, os especialistas observavam as condições locais, captavam e encaminhavam os dados que auxiliavam na composição da classificação nacional de cursos de graduação. A avaliação ACO foi divulgada na página *web* do MEC, onde constava o manual pertinente a cada curso conforme a área de conhecimento bem como o resultado das avaliações por curso avaliado. A ACO foi desenvolvida durante o período de 1996 a 2001 quando passou a ser chamada de Avaliação de Condições de Ensino, ACE. **Var. Denominativa**: Avaliação das Condições de Ensino. (LEITE, D.2002).

ACE – Avaliação das Condições de Ensino: forma de avaliação de cursos de graduação que considera as seguintes dimensões: **(a)** organização didático-pedagógica; **(b)** avaliação do corpo docente; **(c)** avaliação das instalações físicas gerais e específicas; **(d)** avaliação das bibliotecas. **Notas:** a ACE começou a ser desenvolvida a partir de 2001 como continuidade da ACO. Com esta característica e denominada como ACE, foi desenvolvida até o ano de 2004, quando foi implantado o SINAES e recebeu novo formato passando a ser chamada de Avaliação de Cursos de Graduação(ACG).**Var. Denominativa:** ACO **–** Avaliação das Condições de Oferta, ACG Avaliação Cursos de Graduação . (POLIDORI, M. 2006).

Avaliação Especialistas: tipo de avaliação realizada por Comissão de

Especialistas, grupos de avaliadores/verificadores especializados que integram as comissões verificadoras instituídas pelo MEC, através do Dec. 63.338/68; com base na Portaria 181/96, e anteriores, para definir conteúdos do ENC Provão e avaliar as condições de ensino dos cursos de graduação do sistema federal de Educação Superior brasileiro. **Notas:** a SESu/MEC nomeou as Comissões Verificadoras, formadas a partir de seu corpo de consultores indicados pela comunidade acadêmica da área. Pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, as comissões de especialistas de ensino passaram a ter como objetivo assessorar a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação nas seguintes ações: I – analisar e verificar *in loco* o mérito das propostas de autorização de novos cursos e credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; II – atualizar, periodicamente, os critérios de qualidade e indicadores de oferta e demanda para os cursos da área de atuação; III – propor diretrizes e organização curriculares das respectivas áreas; IV – verificar *in loco* as condições de funcionamento das instituições e dos cursos de nível superior, inclusive para fins de seu reconhecimento. As comissões de especialistas são constituídas por docentes de alto nível de formação acadêmica, ou renomada atividade profissional, com reconhecida experiência de atuação no ensino de graduação, por área de conhecimento. Os especialistas cadastram-se no site do INEP e são selecionados para participarem do processo analítico após treinamento. (CUNHA, M. 2004).

ENC – Exame Nacional de Cursos: denominado como Provão o ENC foi implantado através de uma Medida Provisória em 1995 (MP nº 1018/1995) explicitado na Lei nº 9.131/1995 sob o abrigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, regulamentado pela Portaria nº 249/1996, pelo Dec. nº 2026/2000 e pelo Dec. nº 3.860/2001, do poder Executivo da nação. O Exame Nacional de Cursos (ENC) teve como objetivo medir as aprendizagens realizadas pelos estudantes de último ano da educação terciária. **Notas:** o ENC foi um instrumento utilizado como medida de avaliação externa dos cursos de graduação e não do aluno. Foi aplicado em todo o país, em geral no mês de junho de cada ano, avaliando paulatinamente todas as carreiras profissionais, sempre integrando novos cursos ao processo. De 1996 até 2003 foram avaliados 24 cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. Era um exame de caráter obrigatório e o aluno poderia recusar-se a responder às questões, mas, não poderia deixar de comparecer à prova pois, se isto acontecesse, não

receberia seu diploma e, conseqüentemente, prejudicaria seu curso ou posicionamento no *ranking* nacional. As diretrizes para as provas, de cada curso, eram definidas por Comissões de Curso, Especialistas, indicados pelo Ministério da Educação, após consulta a entidades e associações profissionais que definiam os programas dos conteúdos, as orientações sobre a prova e o questionário sobre o curso e a instituição de ensino a ser respondido pelos alunos. A Diretoria de Avaliação e Estatística do Ensino Superior do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – publicou uma revista de divulgação denominada Revista do Provão, que trazia as orientações sobre os exames. A página *web* do MEC/INEP (http://www.inep.gov.br/enc/provao), divulgava dados sobre o Provão e as informações para sua realização. As IES, as direções, as coordenações de faculdade e cursos, recebiam material informativo sobre o exame. Neste material constavam: uma introdução sobre as principais características do curso; o nome dos membros da comissão e suas instituições de origem; a duração e o formato da prova; os conteúdos, as habilidades, saberes e competências que iriam ser medidos. Os exames foram realizados até o ano de 2003 em diferentes locais do país ao mesmo tempo. Os resultados das provas valiam para o curso freqüentado pelo aluno e eram expressos da seguinte forma: conceito A (cursos com desempenho acima da média com um desvio padrão acima da média); conceito B (cursos com desempenho no intervalo entre o meio e um desvio padrão acima da média); conceito C (cursos com desempenho no intervalo em torno do meio desvio padrão da média geral); conceito D (para cursos com desempenho entre um meio e um desvio padrão abaixo da média geral); conceito E (para cursos com desempenho abaixo de um desvio padrão da média geral). **Var. Denominativa:** Provão **Termos Relacionados:** Ranking (LEITE, 2002). (BRAGA, A. 2006).

Rankings: publicização de resultados de avaliação que mostra o agrupamento de instituições de Educação Superior em ordem hierárquica segundo a posição ou ranqueamento de seus alunos em exames nacionais. **Notas:** a ordenação das escolas em *rankings*, por natureza, constitui sempre uma visão simplificada da realidade, seja qual for a quantidade e a qualidade da informação utilizada na elaboração. A produção da informação que lhe dá corpo é um mero exercício de construção de indicadores de ordem quantitativa que segmenta a realidade a partir de um conjunto de variáveis preferencialmente relacionadas com os desempenhos individuais dos alunos e, neste contexto, quase sempre reduzidas à medida das suas *performances* cognitivas. Em países como a Inglaterra e a França, com objetivos diferentes, os *rankings* divulgando desempenho de escolas com percentagem de alunos com sucesso nos exames finais, começaram a

ser publicados desde a década de 80. Surgiram na Inglaterra no setor saúde a partir da introdução de critérios economicistas de gestão para as regiões e unidades de saúde no contexto da crise do Estado Providência, sendo, posteriormente estendidos aos serviços sociais, de segurança e de educação. (SANTIAGO et al, 2004, p. 5-16). No Brasil os *rankings* ou ranqueamentos das instituições de Educação Superior do país foram utilizados desde a década de 90 do século XX, recebendo tratamento preferencial da imprensa escrita e televisiva. **Var. Denominativa:** Ranqueamento. **Termos Relacionados:** ENC, Provão. (SANTIAGO et al, 2004). (LEITE,D. 2006).

PROVÃO: o mesmo que ENC Exame Nacional de Cursos de graduação.

Avaliação das Instituições Sistema MEC 1995-2003: corresponde, no período 1995-2003, à avaliação realizada pela própria IES sob forma de auto-avaliação ou avaliação interna da qual deveria resultar um relatório de desempenho individual e institucional. A auto-avaliação poderia ser realizada segundo o modelo PAIUB ou modelo CRUB ou outro de livre escolha da IES. O relatório decorrente da avaliação ou elaborado por comissões designadas, teria o objetivo de servir como subsídio aos processos de credenciamento e reconhecimento. **Notas:** deveriam compor o relatório de desempenho individual e institucional a descrição de: grau de autonomia assegurado pela mantenedora (IES privadas), Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI; independência acadêmica dos colegiados; acesso às redes eletrônicas de comunicação; estrutura curricular dos cursos; critérios adotados na avaliação educacional da aprendizagem (rendimento escolar); programas de extensão desenvolvidos em ações de integração com a sociedade; produção científica, tecnológica e cultural; condições de trabalho e qualificação docentes; providências para sanar deficiências identificadas na auto-avaliação; resultados obtidos pela IES no ENC. (LEITE, D. 2006).

GED – Gratificação de Estímulo à Docência: avaliação docente exclusivamente praticada no âmbito do magistério das IFES, instituições federais de Ensino Superior, anualmente realizada. Na GED cada docente recebe uma pontuação correspondente às suas atividades de docência sendo a maior pontuação para sala de aula de graduação, pesquisa e extensão. **Notas:** a GED foi regulada pela Lei 9678/1998 e pelo Dec. 2668/1998. O formato avaliativo da GED corresponde ao sistema *merit pay* ,modalidade de pagamento ou complementação salarial por tarefa realizada e avaliada, adotado em vários países. Atribui até 140 pontos ao docente, considerando sua atividade principal, a docência, seu regime de trabalho, categoria e titulação. A GED possui uma pontuação fixa, porém, a distribuição dos pontos em quesitos, concerne a cada universidade, cuja aprovação se dá com *referendum* do Conselho Universitário, o mais

alto órgão de gestão das universidades. O instrumento de avaliação é preenchido pelo professor, revisado em seu departamento de origem e encaminhado à Comissão Central da GED de cada IFES. A partir de 2005 foi integrada aos salários docentes e o processo de avaliação foi suspenso. (LEITE, 2002). (LEITE, D. 2006)

Autorização, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento, Credenciamento e Recredenciamento: série de procedimentos acreditadores levados a efeito pelo MEC para regular a entrada em funcionamento e o funcionamento dos cursos e instituições do sistema federal de Educação Superior. **Notas:** ver decreto federal nº 5773 de 09/05/2006 sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES. (LEITE, D. 2006).

Autorização de Funcionamento: ato que permite a uma mantenedora legalizar o funcionamento de um curso novo, o ingresso de alunos e a realização de exame vestibular. A autorização é necessária somente para as Instituições de Educação Superior que não possuem autonomia para criar cursos novos de graduação (Faculdades Isoladas, Escolas, Institutos, Faculdades Integradas e Centro de Educação Tecnológica). **Notas:** a autorização de funcionamento é um ato próprio da SESu/MEC. Implica em uma verificação da instituição, antes do início de funcionamento do curso. Mesmo a instituição antiga e credenciada, ao abrir novos cursos, deverá solicitar autorização para tal, apresentando seu PDI e a previsão de criação de tal curso objeto da autorização. Observa-se que no período de 1995 a 2003 as IES que tinham conceitos inferiores à média, nas avaliações do governo (ENC e ACE), não poderiam solicitar a autorização de novos cursos até que apresentassem uma avaliação positiva. A partir de 2004 esta dinâmica está afeta ao SINAES, que busca uma avaliação ampla compreendendo, além da avaliação do curso, a avaliação do desempenho dos alunos através do ENADE e do processo de avaliação institucional que envolve auto-avaliação e avaliação externa. Cuidado especial oferece a autorização de funcionamento dos cursos considerados de risco social, prerrogativa do Estado, como Medicina, Psicologia, Odontologia e Direito. Sua autorização de funcionamento precisa ser submetida às ordens profissionais respectivas. No caso das universidades, autônomas por lei, a criação de um novo curso, sua autorização de funcionamento é objeto de um processo interno que habilita para processo seletivo. A diplomação, no entanto, só ocorrerá quando o curso for reconhecido pelo MEC. **Termos Relacionados:** Autorização de Curso. (LEITE, 2002). (POLIDORI. M, LEITE, D. 2006).

Reconhecimento de Cursos: ato de reconhecer um curso de graduação autorizado a funcionar, indispensável para colação de grau e diplomação. Em todas as etapas do processo de supervisão e controle da oferta

educativa, o Ministério da Educação conta com os dados oriundos dos processos de avaliação realizados pelo INEP e CAPES. O reconhecimento de cursos de graduação ocorre depois de cumpridos 2/3 de sua realização, sendo concedido por tempo limitado que varia de três (a) a cinco (5) anos. (POLIDORI, M. 2006)

Renovação de Reconhecimento de Cursos: ato de renovação de reconhecimento de um curso de graduação que se dá em um prazo de 4 a 5 anos, estando vinculado aos processos públicos de avaliação. A renovação de reconhecimento de cursos superiores necessita das avaliações do poder executivo para ser aprovada. (LEITE, D. 2006).

Credenciamento: ato formal e legal de "apresentação de credenciais junto à autoridade" visando ao reconhecimento da instituição com o objetivo de oferecer Educação Superior no país. **Notas:** a Resolução CNE/CES, Nº 10 (28/01/2002) diz que ao credenciar-se para oferecer Educação Superior as IES devem apresentar a documentação pertinente e incluir um PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional, para 5 anos, o qual será seu termo de compromisso com o MEC; para os centros universitários o prazo é de 10 anos. Nele, a IES irá demonstrar como vai desenvolver seu projeto para "assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade" previstos, evidenciando os procedimentos de avaliação interna que executa. Para os Centros Universitários, exigem-se formas de fomento e melhoria permanente de qualidade do ensino de graduação e das atividades de extensão. Para as Universidades, exigem-se: formas de fomento e incentivo à pesquisa, pós-graduação, graduação (Portarias CNE/CES 637, 639 e 640/97 expressam os critérios). As novas universidades privadas, ao solicitarem credenciamento como tal, deverão comprovar em seu PDI a oferta regular de ensino, pesquisa e extensão, de cursos de graduação e de pós-graduação. Uma nova universidade privada só poderá ser criada a partir do credenciamento de cada uma das IES ou cursos que passarão a integrá-la e que receberam avaliações positivas INEP e CAPES (cf. cap. 3º, art.7º e art.3º, dec. 3860/01). Observa-se que mesmo a IES antiga ao oferecer novas modalidades de curso, como cursos a distância, deverá solicitar credenciamento para tal. **Var. Denominativa:** Credenciamento da IES. (LEITE, 2002). (LEITE, D. 2006).

Recredenciamento: processo de renovação de credenciais da instituição de Educação Superior que ocorre numa periodicidade de cinco (5) a dez (10) anos de acordo com as especificidades das IES. **(**LEITE, 2002). (LEITE, D. 2006).

Descredenciamento: foi um procedimento constante da legislação educacional como o Dec.3860/2001, em atos, resoluções e portarias do CNE/CES, como a Resolução No.10 de 28/01/2002 vigente até 2004 que fazia parte das normas de supervisão do sistema de Educação Superior. **Notas:** foram previstas

em lei as sanções para deficiências ou irregularidades que implicariam em: suspensão do reconhecimento, desativação de cursos superiores, suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários. Um baixo e continuado desempenho nas avaliações oficiais, por exemplo, poderia caracterizar as deficiências e a aplicação das punições citadas. A reprovação de um curso por 3 anos consecutivos no ENC e ACE, por exemplo, caracterizaria desempenho insuficiente e levaria à suspensão de seu reconhecimento. Saneadas as deficiências, um curso poderia, após o prazo de um ano, solicitar novo reconhecimento. Tratando-se de uma instituição credenciada, como um centro universitário, por exemplo, ele poderia vir a perder sua autonomia, se obtivesse desempenho insuficiente no ENC e nas demais avaliações realizadas pelo MEC. A sanção poderia ser retirada e a IES voltaria a solicitar recredenciamento. A intervenção nas instituições e/ou seu descredenciamento, deveria ser estudada caso a caso, explicitada a sua amplitude, prazo de execução pelo MEC, ouvida a Câmara de Educação Superior – CES e com o acompanhamento do dirigente *"pro tempore"*. No caso de desativação de uma IES, ou seu descredenciamento, a entidade mantenedora deveria resguardar os direitos dos alunos, dos docentes e técnicos. Aos alunos seriam assegurados: a convalidação de estudos e o registro de diploma, se estivessem em período de conclusão de curso. Nesse caso, o MEC teria o papel de garantir as medidas que resguardam os direitos dos alunos. (LEITE, 2002). (LEITE, D. 2006).

Protocolo de Compromisso SINAES: quando a IES apresentar resultados insatisfatórios nas avaliações do SINAES, este protocolo deve ser firmado entre a IES e o MEC e se ocorrer o descumprimento de parte ou de todo o protocolo, a IES é passível de sofrer alguma sanção. As possíveis penalidades são: suspensão temporária de abertura de processo seletivo de cursos de graduação; cassação da autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos e; advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de Educação Superior. (POLIDORI, M., 2006).

Censo da Educação Superior: dados definidos e coletados pelo MEC a cada ano sobre o sistema de Educação Superior do País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia deste nível educacional, de alunos, cursos, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica. (MOROSINI, M. C.2004).

Avaliação PAIUB: política de avaliação que introduziu o primeiro programa de avaliação das universidades brasileiras em 1993 caracterizado pela livre adesão das universidades, através da concorrência de projetos,

por princípios de avaliação coerentes com o enfoque emancipatório e participativo com dotação financeira específica da SESU/MEC. **Notas:** o primeiro ciclo avaliativo do PAIUB iniciado em 2004 teve o objetivo de avaliar os cursos e o ensino de graduação, uma vez que a pesquisa e a pós-graduação já eram sistematicamente avaliadas pelo MEC/CAPES. O controle do processo de avaliação foi responsabilidade de cada universidade que livremente aderiu ao programa A supervisão do programa coube a SESU/MEC, que repassou os recursos às IES, após aprovação pelo Comitê Assessor do PAIUB vinculado à Comissão Nacional de Avaliação, dos seus projetos de avaliação institucional que concorreram a cada Edital. As universidades prestaram contas à SESU/MEC com relatórios técnicos e financeiros das ações desenvolvidas e dos gastos realizados. A duração da avaliação em cada universidade deveria completar-se em até dois anos atingindo três fases, avaliação interna com auto-avaliação, avaliação externa e reavaliação. A auto-avaliação da universidade seria realizada por seus segmentos constitutivos, a avaliação externa por *experts* das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e a reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores, estabelecendo ações para a melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento de seu projeto pedagógico e de desenvolvimento. Paralelamente ao desenvolvimento dos projetos de avaliação aprovado pelo Comitê Assessor que vinham sendo efetivados em cada universidade ou IES, o MEC reuniu comissões de estudo para a definição de metodologias comuns de avaliação. Elaboraram-se trabalhos nacionais sobre evasão, retenção e diplomação no conjunto das universidades públicas, com o objetivo de ter uma linguagem comum que permitisse o estabelecimento de diagnósticos com unidade e metodologias comuns, do domínio de todos. O PAIUB difundiu o uso de indicadores selecionados que serviram à avaliação interna e externa, e permitiram, respeitando a identidade institucional e sua globalidade, repensar objetivos, compromissos e orientar as mudanças necessárias. A unidade de análise do PAIUB, no 1º ciclo avaliativo, foi o curso de graduação visto em suas relações com a pesquisa e a pós-graduação, a extensão e a gestão acadêmica. Em cada curso se examinaram, com análises quantitativa e qualitativa, as relações entre corpo docente, discente, técnico-administrativo, o currículo, as instalações físicas, laboratórios, bibliotecas, e as relações de cada curso com a comunidade externa à universidade e com o mercado profissional para os egressos. das 156 universidades e IES públicas existentes à época, 138 aderiram ao programa de avaliação e nem todas, dentre estas, o levaram a termo. O PAIUB teve o mérito principal de introduzir uma política de avaliação

bem aceita pela academia e criar uma cultura de avaliação institucional. **Var. Denominativa:** PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. **Termos Relacionados:** Programas de Avaliação, PAIUB, Fases da Avaliação PAIUB (LEITE, TUTIKIAN; HOLZ, 2000). (BRAGA e LEITE, 2004).

Fases da Avaliação do PAIUB: foram estruturadas a partir de: 1) preparação, através do processo de sensibilização da comunidade acadêmica para a avaliação institucional; 2) diagnóstico, através da descrição da situação, a partir do cadastro e das opiniões da comunidade; 3) avaliação interna com auto-avaliação, destacando pontos positivos e pontos negativos, e consolidação dos dados, através da organização dos resultados da auto-avaliação; 4) preparação da implementação da avaliação externa, através da indicação de comissão externa de avaliação, organização do processo e roteiros, encaminhamento do diagnóstico e relatório da auto-avaliação para a comissão externa; 5) realização da avaliação externa, com a presença dos avaliadores que analisam dados, complementam informações junto aos cursos, emitem julgamentos através de relatórios; 6) reavaliação interna, através da organização e divulgação de documento que inclui diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa, numa descrição do processo avaliativo, destacando os pontos para análise e discussão da comunidade interna, que se pronuncia sobre avaliação e determina medidas em diferentes âmbitos de decisão; 7) realimentação e difusão dos resultados, através da proposição de alternativas de correção e aperfeiçoamento, tomada de decisões e sua implementação e publicação de relatório final, encaminhado à SESU/MEC e divulgado à comunidade externa. (BRAGA; LEITE, 2004).

Paradigmas de avaliação: quadros de referência e visões de mundo, compartilhados por grupos de avaliadores, que sustentam a teoria dos programas de avaliação. (LEITE, D. 2006).

Paradigma Positivista: orienta uma avaliação que visa à dedução de preceitos a partir da observação das regularidades e, para isto, recorre à quantificação, à análise estatística e à lógica da comparação e ou da classificação e ranqueamento entre as regularidades. A avaliação procura separar as partes para analisá-las através do estudo de variáveis ou indicadores dando primazia às metodologias experimentais e procedimentos matemáticos e estatísticos de análise e de comparação. Avaliação é científica com apoio em ciência neutra, fora das relações de poder e das particularidades que poderiam influenciar os contextos. **Var. Denominativa:** Empírico-Analítico (BRUYNE et all s/d). (LEITE, D. 2006).

Paradigma Fenomenológico: orienta uma avaliação que visa entender fatos e fenômenos tal como eles são percebidos e representados pelo sujeito, suas razões e sua história, na intencionalidade manifesta de sua

consciência. O enfoque histórico-hermenêutico ou simbólico guia muitos dentre os procedimentos de avaliação de orientação fenomenológica pois coloca uma dada realidade entre parênteses para explicar seus sentidos e significados, na forma através da qual ela é entendida pelos sujeitos. Assim, o acesso aos fatos, ao real delimitado, se dá através de símbolos, de entendimento e comunicação de significados. Os conceitos centrais desse enfoque são a intersubjetividade, o motivo e a razão dos sujeitos. **Var. Denominativa:** Interacionista**.** (LEITE, 1998). (LEITE, D. 2006)

Paradigma Crítico ou marxista: orienta uma avaliação que tem apoio em vertentes filosóficas de orientação marxista. A visão de totalidade e de relação e múltiplas causações podem orientar a avaliação e a produção de conhecimento dela decorrente. A idéia de causação considera a história, a estrutura social e a biografia dos sujeitos e classe social como sistema de relações em movimento. Homem é ser histórico, dotado de razão, capaz de influir e transformar suas próprias circunstâncias; o conhecimento, em sua condição dialética, se produz a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social. Crítica, ação e reflexão sobre a ação, a práxis, constituem categoria importante na realização de processos de avaliação. A utopia da sociedade mais justa está no horizonte das avaliações como possibilidade da práxis e da transformação das IES. **Var. Denominativa:** Praxiológico. (LEITE, 1998)**.** (LEITE, D. 2006).

Paradigma Emergente: orienta uma avaliação que visa produzir conhecimento com referência na prática social e nos sujeitos. Existem tantos conhecimentos quantas práticas sociais existirem, por isto, a avaliação emprega os conhecimentos da ciência juntamente com os saberes dos sujeitos epistêmicos; visa tanto a realidade parcelar quanto a totalidade multidimensional, tanto o local quanto o global. Ao rupturar com as formas tradicionais de fazer ciência, o paradigma emergente influencia a avaliação buscando na contextualização, no conflito e na contradição paradigmática, a produção de novos conhecimentos sociais emergentes, "conhecimentos prudentes para uma vida decente". (SANTOS, 1994; LEITE, 1998).(LEITE, D. 2006).

Paradigma Regulatório: orienta uma avaliação de visão eficientista e de controle voltada para medidas, conformidades e discrepâncias, resultados e impactos. Contrapõe-se, em teoria, à lógica da emancipação, mas, pode conviver com ela. A avaliação tem o objetivo de favorecer a expansão do Estado junto com a expansão do mercado; opera em procedimentos de centralização e de responsabilização ou prestação de contas, relacionados aos resultados e à comparação entre produtos, como os resultados de exames e sua publicização. **Notas:** "o conhecimento como regulação

consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem". (SANTOS, 1996, p. 24). A lógica da avaliação apoiada no paradigma regulatório revela uma teoria, dominante e hegemônica, que valoriza o conhecimento – regulação, o saber como ordem e a ciência como força produtiva. (SANTOS, 1996; AFONSO, 1999). (LEITE, D. 2006).

Paradigma Emancipatório: orienta uma avaliação de visão prospectiva que contrapõe a lógica da emancipação (centrada na comunidade) à lógica da regulação. Considera que o princípio da comunidade (Santos, 1994) instaura uma dialética positiva com o pilar da regulação, restabelecendo as "virtualidades epistemológicas" da comunidade como possibilidade de construção do conhecimento-emancipação, concebido como trajetória de um indivíduo de um estado de ignorância (colonialismo) a um estado de saber, designado solidariedade. **Notas:** uma nova ética, uma nova política e uma nova estética orientam a avaliação apoiada no paradigma emancipatório, "uma teoria assente na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção da comunidade, bem como na reciprocidade, participação e solidariedade". (AFONSO, 1999). (SANTOS, 1994; AFONSO, 1999). (GENRO, M. E. e FÉLIX, G. 2006).

Modelos de Avaliação: representação de uma determinada concepção ou abordagem de avaliação que apresenta normas, regras, quadro de referências e procedimentos. "Os modelos em avaliação educacional, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer" (VIANNA, H. 2000, p. 34). (VIANNA, 2000). (LEITE, D. 2006).

Auditoria: importada do domínio da contabilidade aparece sob forma diversificada em avaliação como prática de diagnóstico, de controle e fiscalização, de exame sistemático de uma instituição, procedimentos normatizados que podem incluir uso de indicadores com o objetivo de produzir recomendações. A noção de auditoria não equivale à de avaliação. "avaliar um dispositivo de formação constitui um conjunto de processos de tratamento de informações que o caracterizam; a auditoria pode criar os respectivos instrumentos, numa fase inicial" (FIGARI, 1996, p. 48). (FIGARI, 1996). (LEITE, D. 2006).

Modelo de Auditoria Acadêmica: avaliação externa realizada geralmente, por órgãos do governo ou agências de avaliação para garantia e melhoramento da qualidade das instituições. **Notas:** numa auditoria de qualidade não se avalia a qualidade de uma instituição ou programa, nem se faz uma acreditação em função de padrões mínimos, o que se verifica é se a instituição tem sistemas que asseguram que ela está bem equipada para garantir e melhorar a qualidade das suas atividades. **Termos Relacionados:** Inspeção Acadêmica. (POLIDORI, 2000). (POLIDORI, 2004)

Acreditação: processo externo de revisão da qualidade empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as universidades e os programas de Educação Superior visando garantia e desenvolvimento da qualidade, resultando do mesmo, uma *accredited institution* (USA) ou *recognized bodies* (UK). **Notas:** a CHEA, Council for Higher Education Accreditation, agência norte-americana de acreditação, aponta diferenças de conceituação na América, UK, Europa Ocidental e África do Sul. Entende a acreditação como um processo que assegura a qualidade da educação enquanto um produto que deve ser mostrado à sociedade, visando obter confiança no seu uso. A instituição que oferece o produto educativo é o que promete ser e uma agência externa "independente", o assegura, o certifica, para o público interessado. Em países latino-americanos, como o Chile, considera-se acreditada uma instituição que adquiriu autonomia após passar a etapa fundacional onde a supervisão do Estado feita pelo poder executivo, concedeu autorização de funcionamento; uma etapa de funcionamento aprovada, onde a supervisão verificou o cumprimento das normas e concedeu o Licenciamento ou Autonomia; uma etapa de funcionamento autônomo, onde a supervisão verificou o cumprimento de normas com atenção aos reclamos. Com isto, acreditam-se as instituições e programas, entendendo-se que a supervisão do Estado está orientada para o cumprimento das normas, busca de qualidade da Educação Superior, através da regulação. O processo tem por finalidade a proteção do usuário. (LEITE, 2002). (LEITE, D. 2006).

Acreditação como Accountability (responsabilização): sistema composto por avaliações internas e externas que utilizam indicadores de desempenho como dados-base para análises das instituições. **Notas:** processo coordenado por uma agência externa de avaliação. As instituições de ensino devem alcançar um padrão externo previamente estabelecido. Seu objetivo principal é verificar se a instituição tem padrões educativos mínimos e sendo assim, certificá-la publicamente. Os resultados da acreditação, normalmente, são tornados públicos embora se omitam alguns detalhes que possam embaraçar a instituição e criar uma relação antagônica com a agência de avaliação. (POLIDORI, 2000). (POLIDORI, 2004)

Supervisão do Estado: sistema de avaliações múltiplas, heterogêneas, de variados formatos, levadas a cabo sob a responsabilidade do Estado ou por agências delegadas que valoriza procedimentos descentralizados e a autonomia das IES. (LEITE, D. 2006).

Avaliação como Modelo de Supervisão das Universidades pelo Estado: modelo de avaliação que pressupõe a diversidade institucional e a presença do mercado como instância coadjuvante da regulação. **Notas:** Nesse

modelo, o Estado tem uma participação mais distante, até certo ponto respeitando a autonomia das universidades e visando à modernização da economia. A atividade de supervisão se estabelece fundamentalmente pela avaliação do desempenho das instituições. Ao Estado cabe fixar os parâmetros da qualidade presumida das instituições. Esta seria a figura do *Estado Avaliador*. **Termos Relacionados:** Estado Avaliador. (NEAVE and VAN VUGHT, 1994; LEITE, 2002 a). (LEITE, D. 2006).

Estado Avaliador: termo sugerido por Neave e Van Vught em trabalho de 1994 para designar o Estado mais supervisor do que controlador detalhista em suas relações com as IES nos processos de avaliação. Um Estado mais voltado para a articulação política que emprega a avaliação de resultados, a sanção e a premiação como estímulo, em lugar do controle *a priori* por meio das avaliações. (NEAVE and VAN VUGHT; 1994; LEITE, 2002 a). (LEITE, D. 2006).

Controle do Estado: sistema de avaliações múltiplas, heterogêneas, de variados formatos, levadas a cabo sob a responsabilidade do Estado para controle das instituições, dos seus programas e currículos em sua abrangência nacional garantindo um mínimo de homogeneidade ao sistema. **Notas:** O Estado democrático tem a legitimidade para ditar as leis maiores, os decretos e a legislação complementar bem como implantar, propor e executar, sistemas de avaliação ou acreditação que operam de forma centralizada, de cima para baixo e de fora para dentro das IES. Procedimentos de avaliação sob controle do Estado são comuns em sistemas de Educação Superior diversos e heterogêneos que contam com grande número de IES privadas. (LEITE, D. 2006).

Avaliação como Modelo de Controle das Universidades pelo Estado: modelo de avaliação que pressupõe o princípio da homogeneidade legal ou da igualdade de oportunidades ao emprego público por parte do Estado. **Notas:** Esse modelo entende que cabe ao Estado assumir o controle das instituições, dos currículos em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, garantindo a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O Estado tem a legitimidade para, de forma centralizada, ditar as leis maiores, os decretos e a legislação bem como implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações e a avaliação que permite manter a homogeneidade do sistema. O modelo de avaliação pode integrar essas prioridades às políticas públicas de educação e aos planos de governo. (NEAVE and VAN VUGHT, 1994; LEITE, 2002 a). (LEITE, D. 2006).

Avaliação CIPP ou Modelo de Stufflebeam: Fornece dados aos administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa mediante análise de C-Contexto: objetivos e prioridades

(formativa) registro de necessidades, oportunidades e problemas (somativa); I-insumos: estratégia e plano de procedimentos (formativa) registro e razão da escolha (somativa); P-processo: implementação (formativa) registro do processo real (somativa); P-produto: encerramento, continuidade, modificação ou instalação (formativa) registro do que foi realizado e das decisões (somativa) (WORTHEN, 2004:159). **Notas:** a avaliação de Contexto serve para decisão sobre planejamento, a de Insumo para decisão sobre estruturação, a de Processo para decisão sobre implementação, a avaliação de Produto para decisão sobre reciclagem. Segundo Saul (1988:36) o modelo emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação podendo ser dirigido pelo administrador. Pouca ênfase em preocupação com valores, processo de tomada de decisões não é claro, metodologia indefinida, complexidade na utilização, custo alto, nem todas as atividades são claramente avaliadas. Cisão entre avaliação e planejamento. É sensível ao *feedback*. Permite que a avaliação incida em qualquer estágio do programa. Autor principal: Stufflebeam (desde 1968). **Var. Denominativa:** Avaliação Centrada na Administração, Avaliação de Stufflebeam, Avaliação para Tomada de Decisão **Termos Relacionados:** Avaliação Formativa, Avaliação Somativa. (SAUL. 1988, p. 36-9; WORTHEN et al, 2004). (FÉLIX,G.2006).

Avaliação de Mérito ou Modelo de Scriven: coleta e combinação de dados de desempenho de uma entidade ponderando-os em uma escala ou valor. Objetivo: determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade. Julgar o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa). Envolve julgamento de valor, considera vários fatores, requer o uso de investigações científicas, avalia uma entidade do ponto de vista formativo e somativo. **Notas:** em 1960 Scriven fez a primeira distinção entre avaliação formativa e somativa, em 1974 fez uma lista de 90 tópicos de produtos educacionais a qual foi apropriada como guia de avaliação para outras avaliações (WORTHEN et al, 2004, p. 167). O modelo, segundo Saul (1988), apresenta uma ausência de previsão de metodologia para calcular a validade do julgamento. Tem muitos conceitos superpostos. Discrimina entre avaliação formativa e somativa, focaliza a mensuração direta do valor da entidade, aplicável a vários contextos, analisa meios e fins, delineia tipos de avaliação e avalia objetivos. Autor principal: Scriven (desde 1960). **Var. Denominativa:** Avaliação Centrada nos Consumidores. **Termos Relacionados:** Avaliação Formativa, Avaliação Somativa (SAUL 1988, p. 36-9; WORTHEN et al, 2004). (FÉLIX,G.2006).

Avaliação Responsiva ou Modelo de Stake: descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos. Objetivo: responder aos questionamentos básicos de um programa,

principalmente aqueles oriundos diretamente de pessoas ligadas a ele, sua clientela. Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por várias pessoas. Uma avaliação é responsiva quando se volta mais diretamente para as atividades do programa do que para suas intenções; quando responde às exigências de informações dos interessados; e quando as diferentes perspectivas valorativas presentes são consideradas no relatório que fala do sucesso ou fracasso do programa (STAKE, 1975 citado por WORTHEN ET AL, 2004). **Notas:** para Saul (1988), a metodologia é inadequada para obter informações a respeito de construtos chave. Há possibilidade de discussão dentro do programa ocasionando conflitos de valores. Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento e permite generalização do modelo, comunica os resultados sob diferentes formas, favorecendo diferentes audiências. Enfatiza o questionamento, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa. Autor: Stake (desde 1967). **Var. Denominativa:** Avaliação Centrada nos Participantes. (SAUL, 1988, p. 36-9; WORTHEN et al, 2004). (FÉLIX, G. 2006).

Avaliação Iluminativa ou Modelo de Parlett e Hamilton: descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação. Objetivo: iluminar, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa. Observar, descrever e interpretar a situação buscando: isolar suas características significativas, delimitar os elos de causa e efeito, compreender relações entre crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos. Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas de pesquisa amplas. Autor: Parlett e Hamilton (desde 1972). **Var. Denominativa:** Avaliação Iluminadora, Avaliação Centrada nos Participantes. (SAUL, 1988, p. 36-9). (FÉLIX, G. 2006).

TQM Total Quality Management (administração de qualidade total): modelo que inclui avaliação como objetivo de Qualidade Total, assim como é aplicada e objetivada numa empresa, o que consiste em satisfazer as necessidades dos clientes e as suas expectativas, alcançando uma alta produtividade com o mais baixo custo possível (POLIDORI, 2000). **Notas:** este conceito teve participação de Edward Deming, que ficou conhecido

pelo programa dos 14 passos (steps) e pelo Ciclo PDCA, que consiste em utilizar uma articulação do processo de gestão de qualidade com base em planejar (Plan), executar (Do), verificar (Check) e atuar corretivamente (Action); Joséph Juran, que trabalhou com a idéia de *fitness for purpose*, ou seja, relaciona a qualidade alcançada com os objetivos propostos e, Philip Crosby que defendeu que a qualidade é gratuita devido à eliminação de desperdícios alcançada através do sistema de zero defeito. A Qualidade Total foi desenvolvida no meio empresarial com os seguintes princípios: converter-se num sócio do cliente; interessar os empregados pelo negócio da empresa; colaborar ativamente com os fornecedores; medir a satisfação dos clientes; inovar; inovar e renovar; e competir, tendo por base a preocupação com a melhoria contínua dos produtos e serviços. A busca de eficiência, eficácia e produtividade com qualidade (GALGANO *apud* RUPÉREZ, 1994), enfatiza que os métodos TQM são uma combinação de uso dos métodos estatísticos, respostas aos desejos e necessidades dos clientes; previsão dos desejos dos clientes e adaptação aos objetivos. Este sistema de TQM confere certificados de qualidade, ou seja, a busca da qualidade total (GENTILLI, 1995). Os resultados positivos obtidos, por algumas empresas, que implementaram os processos de qualidade total, motivaram a transposição deste tipo de processo para o campo educacional. No entanto, a aplicação do Modelo TQM na educação não obteve sucesso tendo em vista várias questões, tais como: definição dos produtos e clientes, a busca de uma produção uniforme, reações do corpo docente, o aumento da burocracia e da carga de trabalho e, ainda, as dificuldades da medição e da aplicação de métodos estatísticos ao processo educativo. Salienta-se que as aplicações da TQM ao Ensino Superior foram escassas e não se dirigiram à investigação e ao ensino, somente limitaram-se ao setor administrativo e às áreas de serviço. **Termos Relacionados:** Avaliação de Qualidade Total, Modelo Qualidade Total**.** (RUPEREZ, 1994; GENTILLI, 1995; POLIDORI, 2000. (POLIDORI, 2004).

Benchmarking ou Modelo Benchmarking (indicadores-alvo): advindo do mundo empresarial, é utilizado para comparações entre práticas de processos e produtos de várias empresas ou instituições estabelecendo, após análise, um sistema padrão ou modelo como aquele que deve ser seguido e alcançado. Este modelo tem como eixo principal a comparação entre instituições. **Notas:** Benchmarking em Educação Superior foi introduzido na proposta de melhorar e garantir a qualidade através do aumento da efetividade da gestão universitária com base na metodologia da Total Quality Management (TQM). **Termos Relacionados:** Total Quality Management, Avaliação de Qualidade Total. (SCHOFIELD, 1998). (BRAGA, A.; LEITE, D.2004).

Balanced Scorecard – BSC: a Análise Envoltória de Dados é um modelo

de medição de desempenho das organizações desenvolvido por Robert Kaplan e David Norton, desde 1990. O termo *Scorecard* foi utilizado para ressaltar a forma como os resultados, em períodos de tempo, passaram a ser demonstrados, de modo similar a um placar; o termo *Balanced*, por sua vez, foi inserido para enfatizar o equilíbrio existente entre objetivos de curto e longo prazo, medidas financeiras e não-financeiras, entre indicadores de ocorrência e tendência, e entre as perspectivas que tratam de aspectos internos e externos à organização. **Notas:** por atuar de forma estratégica, é considerado mais que um sistema de medição de desempenho, é considerado como uma ferramenta gerencial capaz de identificar medidas de resultados, processos estratégicos que devem apresentar um rendimento excepcional para que a empresa como um todo apresente resultados satisfatórios. A proposta fundamenta-se, principalmente, no fato de que as medidas até então adotadas em ambiente organizacional consideram o aspecto financeiro, ou seja, os ativos tangíveis, não levando em consideração outros aspectos de fundamental importância que influenciam no resultado obtido através da perspectiva financeira. Os outros aspectos dizem respeito a: perspectiva do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento, chamados de ativos intangíveis. O modelo tem sido usado na avaliação da eficiência de departamentos universitários e de instituições e cursos e organizações que atuam com educação. (RODRIGUES, C.2006).

Stakeholder ou ad hoc: designação que se atribui a um avaliador de fora, externo e interessado em um programa, atividade ou na instituição podendo ter relação indireta com a entidade em avaliação; significa uma pessoa ou entidade com legítimo interesse no Ensino Superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção ou de avaliação. Podem ser *stakeholders* os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, indivíduos da sociedade e das próprias instituições de Ensino Superior (em relação ao sistema). (AMARAL; MAGALHAES, 2000). (BRAGA, A.; LEITE, D.2004).

Peer review ou avaliação por pares: avaliação que utiliza a observação e o julgamento humano. Caracteriza-se como uma avaliação realizada por peritos, escolhidos entre seus pares, que possuem conhecimento e experiência na área de avaliação da Educação Superior. Busca contribuir para a melhoria do processo em questão emitindo pareceres ou relatórios sobre a situação ou o aspecto avaliado. (POLIDORI, M. 2006).

Formatos de Avaliação: são continentes de proposições e de intenções que dão forma e delimitam uma avaliação. Os formatos são flexíveis e se caracterizam por fronteiras permeáveis entre propostas. Um programa de avaliação pode conter diferentes formatos agrupados para distintas finalidades. **Notas**: na literatura corrente de avaliação os formatos podem ser encontrados sob a denominação de abordagens ou enfoques

de avaliação. Os formatos mais conhecidos são: (a) gerencialistas, (b) não gerencialistas, (c) emancipatórios e (d) participativos. **Var. Denominativas**: Formatos Avaliativos, Enfoques de Avaliação, Abordagens de Avaliação **Termos Relacionados:** Modelos de Avaliação, Paradigmas de Avaliação**.** (COUSINS & EARL, 1995; HOUSE, E. 2002; SAUL, A. 2000; LEITE, D. 2005). (LEITE, D. 2006).

Formatos de Avaliação Gerencialista: orientam-se pelos princípios do liberalismo como filosofia política que justifica a sociedade de mercado e as opções ou escolhas individuais. No liberalismo utilitarista o princípio da utilidade direciona a ação e intervenção do governo em programas de avaliação. **Notas:** Nestes formatos de avaliação compartilha-se uma visão de sociedade de mercado, competitiva e individualista. Os enfoques gerencialistas de avaliação mais conhecidos são: *Análise de Sistemas, Comportamentalista, Decisão e Sem Objetivos Definidos.* (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Análise de Sistemas: opera através de medidas, análises estatísticas e indicadores quantitativos mostrando a eficiência de um programa, relacionando resultados de programas e mostrando as diferenças entre os mesmos. Sua concepção deriva diretamente das teorias microeconômicas. Pressupõe que as organizações e as instituições de Educação Superior se comportam sempre da mesma maneira, portanto, o avaliador é um analista que pode deduzir os objetivos desejados e planejar estratégias para alcançá-los e relacionar causas e efeitos. Seus marcos analíticos repousam sobre a função estável da produção, da regulação e da quantificação. Os resultados da avaliação podem mostrar níveis de eficiência e serem expressos em parâmetros de uma curva normal. As avaliações sistemáticas são a escolha principal para medir programas de governo porque produzem informações quantificadas sobre resultados. **Var. Denominativa:** Análise Custo-Benefício. (HOUSE, 2002). (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Comportamentalista: opera com testes referidos a critérios ou normas. Em um programa dado estabelecem-se as metas a serem alcançadas, implementam-se as ações e avalia-se o alcance de resultados. Para isto é preciso especificar com clareza os objetivos ou metas e elaborar testes ou medidas que meçam, por exemplo, as condutas dos estudantes ou dos usuários que melhor confirmam o alcance dos objetivos. Este enfoque é bastante empregado na "gestão por objetivos", na gestão com planejamento estratégico, de uso reconhecido no meio empresarial. Testes e medidas dizem se o programa é produtivo, se corresponde ao que foi previsto nos objetivos. Testes de competências e testes padronizados integram este formato avaliativo. **Var. Denominativas:** Avaliação Baseada em Metas, Avaliação Tyleriana.

Termos Relacionados: Avaliação de Competências. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Tomada de Decisão: refere-se ao controle de qualidade e à eficácia de um programa ou de partes dele. Para colocar este formato de avaliação em prática é preciso definir os níveis decisórios, projetar a situação de decisão e os critérios que confirmam sua execução adequada. Em geral, este formato comporta avaliações de entrada, de contexto, de processo, de produto ou de saída. Nesse caso, cabe ao avaliador identificar a informação necessária a cada elemento do sistema para melhor avaliá-lo. Usam-se questionários, entrevistas e enquetes para identificar as partes do programa que melhor funcionam. **Var. Denominativas:** Abordagem Centrada na Administração, Abordagem Centrada na Decisão. **Termos Relacionados:** Modelo CIPP. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação que prescinde dos Objetivos: centrado no usuário ou consumidor este formato avaliativo se opõe ao comportamentalista ou à avaliação por objetivos porque enfatiza o ponto de vista do usuário, do cliente, do consumidor, do aluno ou de seus pais e está disponível para captar seus pontos de vista avaliativos sobre um programa, curso, disciplina, instituição. Importa captar as percepções do usuário ou consumidor sobre os produtos. Neste formato avaliativo entender o *modus operandi* do sistema, o controle de efeitos, de conseqüências, de desvios do sistema são formas de oferecer escolhas aos consumidores. As opiniões dos clientes ou consumidores sobre produtos comerciais ou dos *stakeholders* sobre a instituição são exemplos deste formato de avaliação. **Var. Denominativas:** Avaliação sem Objetivos Definidos, Abordagem Centrada no Consumidor, Avaliação Livre de Metas. (LEITE, D. 2006).

Formatos de Avaliação Gerencialista Centrados no Profissional: operam a partir da expertise de um profissional, em geral, referendado pelo governo ou pela autoridade educativa que, ao indicar um árbitro, estabelece as regras básicas para competição sem imiscuir-se diretamente nas ações. **Notas:** fundamentado no pluralismo liberal este formato de avaliação valoriza a competência profissional e a participação e colaboração direta dos indivíduos. Formatos mais conhecidos são: Avaliação ad hoc, a Crítica de Arte e a Acreditação. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Ad Hoc: opera através de pareceres individuais de profissionais especializados ou de prestígio ou de reconhecida competência no meio profissional ou educacional que estão fora da situação avaliada. Em geral, os pareceres se baseiam em uma avaliação pessoal do colega de área do conhecimento podendo este ser, também, um *expert* ou perito no tema em avaliação. Dependendo do órgão que solicita a avaliação esta pode seguir uma dada estrutura de análise para avaliar um projeto, um artigo, uma solicitação de recursos para pesquisa e outros. Algumas

agências podem usar painéis de revisão *ad hoc* duradouros, como é o caso de agências de fomento à pesquisa e pós-graduação, nacionais e internacionais, e os comitês editoriais que solicitam os mesmos avaliadores durante determinado tempo para determinados objetivos sem que, com isso, os avaliadores tenham qualquer vínculo com as agências. **Var. Denominativa:** Avaliação por Pares, Avaliação *Blue Ribbon, Peer Review.* **Termos Relacionados:** Avaliação por Pares. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Crítica de Arte: enfoque da crítica literária, teatral, de obras de arte, de cinema que se destina a avaliar, criticar ou apreciar obras de arte ou qualificá-las e valorizá-las frente a um consumidor que desconhece suas características. Em educação, tem o objetivo de avaliar ou criticar um programa educativo através da tradução de suas qualidades intrínsecas. Precisam-se *experts*, pessoas de grande conhecimento e experiência capazes de fazer a crítica de forma competente. O produto desta avaliação pode ser a seleção do melhor ou melhores, a definição de normas ou o atingimento de um maior nível de consciência sobre determinadas qualidades de um programa ou projeto. Este formato avaliativo necessita o conhecedor do tema, não pode ser uma avaliação *amateur,* para fazer a crítica competente, assinar sua avaliação e torná-la pública. **Termo Relacionado:** Avaliação Profissional. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Revisão Profissional: destina-se a prestar contas do que fazem as escolas ou universidades na preparação de profissionais. Esta avaliação deve deixar claro se uma instituição é o que diz ser e se faz o que promete fazer. Nesse caso, os profissionais lhe conferem o título de instituição acreditada, ou reconhecida (cursos superiores no Brasil), ou credenciada (instituições no Brasil). A metodologia inerente é a revisão profissional a cargo dos pares (peer review) ou de comitês especializados ou comissões acreditadoras para determinadas áreas do conhecimento. **Var. Denominativa:** Acreditação. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Centrado nos Participantes: não-gerencialistas, envolvem os sujeitos como participantes dos procedimentos de avaliação. **Notas:** Estes formatos misturam procedimentos de orientação intuicionista-pluralista, vertente liberal que diz que uma avaliação tem valor para quem dela participa, a quem dela recebe o benefício maior; e formatos de vertente socialista que têm objetivo de envolver o cidadão em processos que lhe dizem respeito e contribuem para consolidação da cidadania e da democracia participativa. Os formatos mais conhecidos são: *Contra-provas, Estudo de Caso, Emancipatório Contra-hegemônico ou de Responsabilidade Democrática, Institucional Participativo*. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação de Contra-Provas: painéis de avaliadores ou audiências públicas caracterizam opiniões avaliativas, a favor ou contra,

com testemunhos e provas que permitem julgar ou avaliar um programa ou uma dada situação. **Notas:** Constitui uma ampla pesquisa de depoimentos, provas a favor e contrárias sobre um programa educativo. Durante sua execução este formato avaliativo conta com participantes de opiniões diversas podendo em sua execução produzir um processo de educação de julgamentos a partir das argumentações apresentadas na avaliação de mérito ou demérito do programa ou projeto ou situação. Pode contar com jurados aos quais se apresentam as provas, contra-provas e argumentos que os levarão a emitir pareceres a favor ou contra. **Var. Denominativa:** Avaliação Centrada em Adversários, Avaliação Forense, Avaliação Quase- Judicial, Audiência Pública. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Estudo de Caso: refere a visão das pessoas diretamente interessadas que participam da avaliação. **Notas:** Sua metodologia, de caráter qualitativo envolve a realização de entrevistas e observações que vão compor um estudo de caso como nas metodologias qualitativas de pesquisa. Seu objetivo principal é chegar a uma negociação entre os participantes do programa de avaliação de tal forma que o mesmo seja visto por todos. O formato estudo de casos está baseado na crítica, em opiniões e juízos fundados nas percepções dos envolvidos. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Emancipatória: refere à visão crítica de sujeitos participantes que têm o objeto de realizar a transformação de um programa educativo a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades e sob a condução de um especialista em avaliação. **Notas:** o termo surgiu em 1988 como um enfoque de avaliação de currículos de pós-graduação, reconhecido pela tradição educacional brasileira, que responde à pergunta sobre o que um programa parece às pessoas que dele participam. Foi entendido como um novo paradigma em avaliação porque seguia a orientação dialógica de Paulo Freire. Teve origem em um estudo realizado experimentalmente por Ana Maria Saul (2000, p. 64), no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, Brasil. Este termo tem sido empregado para todo formato de avaliação que em algum momento de sua trajetória, segue o paradigma emancipatório. (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Contra-hegemônica ou de Responsabilidade Democrática: refere a análises, estimativas e juízos de valor, mediante as quais se procura qualificar as atividades universitárias de modo sistemático e rigoroso com vistas à sua transformação e auto-sustentabilidade. **Notas:** Neste formato a avaliação é entendida como instrumento de responsabilidade democrática; a avaliação é também um instrumento político, que atende às necessidades endógenas da instituição e a necessidades exógenas, em que se buscam novos mecanismos de relação Universidade-Sociedade e Universidade-Governo-Setor Público através de

um processo sustentado de reformas. A universidade assume uma posição antecipatória, na medida em que realiza a avaliação institucional sem a solicitação do Estado, não solicita fundos públicos especiais para esta iniciativa e não contrai empréstimos de órgãos financeiros internacionais para realizá-la. (LEITE, 2002 a). (LEITE, D 2006)

Formatos de Avaliação Institucional Participativa: duas vertentes principais caracterizam este formato avaliativo. Na primeira, a avaliação induz formas de aprendizagem organizacional e corresponde a uma pesquisa social, uma pesquisa-ação conduzida por avaliadores profissionais juntamente com os gestores, ou com quem decide na instituição, com usuários e outros participantes. Ao avaliador compete treinar o pessoal para participação na pesquisa avaliativa de tal forma que possam dar continuidade a outros projetos de avaliação nas mesmas condições. Neste formato avaliativo os usuários aprendem a fazer avaliação junto com os profissionais avaliadores e, por isso, diz-se que a instituição aprende também (COUSINS & EARL, 1995). Na segunda vertente, situa-se a avaliação centrada na participação de sujeitos que produzem conhecimento social sobre a instituição e cujo processo favorece a aprendizagem política de democracia forte entre os participantes. Não há avaliadores especializados, os sujeitos participantes são atores e autores da avaliação (LEITE, 2005). Como instrumento de responsabilidade democrática e política os procedimentos incluem a formação de nós articuladores, núcleos de avaliação, descentralizados que possibilitem a participação e a reunião de conhecimentos dispersos existentes na instituição para busca de sentidos, crítica e criação e recriação do mundo institucional e suas relações. Metodologias qualitativas e quantitativas são rigorosamente utilizadas para informar processos e decisões que comportam auto-crítica, auto-análise e auto-vigilância. Não necessita verbas públicas ou de mercado para sua realização. A titularidade da avaliação pertence aos atores da instituição (LEITE, D. 2002b; 2005). **Notas:** Na primeira vertente a concepção orientadora é liberal e na segunda vertente a orientação é social-crítica. (COUSINS & EARL, 1995; LEITE, 2005). (LEITE, D. 2006).

Formato de Avaliação Participativa *OnLine*: refere avaliação participativa e cooperativa praticada em comunidades virtuais de aprendizagem através de redes operativas de construção de conhecimentos e sentidos, mediante a prática da *isegoria*, igualdade e franqueza ao falar e comunicar-se, *isocracia*, igualdade no poder(es) e *isonomia*, igualdade de direitos entre os sujeitos da rede. **Termo Relacionado:** Formato de Avaliação Institucional Participativa. (LEITE, D. 2006).

Avaliação Ex-ante: fase da avaliação realizada ao iniciar um projeto ou programa com o objetivo de antecipar decisões a serem tomadas. **Var. Denominativa**: Avaliação de Proposta e de Diagnóstico. (LEITE, D. 2006).

Monitoramento e Acompanhamento Avaliativo: fase da avaliação realizada durante um projeto, processo ou programa em execução com o objetivo de monitorar, fazer o acompanhamento vigilante, melhorar, corrigir rumos, implementar decisões durante o andamento do processo. (LEITE, D. 2006)

Avaliação Ex-post facto: fase da avaliação realizada ao terminar um projeto ou programa em execução com o objetivo de implementar decisões a partir dos dados da avaliação; avaliação feita depois que um programa ou processo foi concluído. (LEITE, D. 2006).

Metavaliação: avaliação da avaliação realizada com reflexão sobre todo o processo de avaliação até um dado momento desenvolvido e elo de ligação do já realizado com o que deve ser empreendido no futuro, aproveitando a crítica e as experiências vivenciadas. Este processo confronta as avaliações praticadas na esfera interna, através dos agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos. (DIAS SOBRINHO, 2000). (LEITE, D. 2006).

Tipo de Avaliação: exemplar característico de uma avaliação institucional ou da aprendizagem. Os tipos básicos e mais conhecidos são a avaliação formativa e a somativa; avaliação amadora e feita por profissionais.(LEITE, D. 2006)

Avaliação Somativa: tipo de avaliação que tem lugar ao final de uma avaliação concluída ou de um programa ou processo institucional e com ela se pretende tomar uma decisão sobre a conveniência de continuar, ampliar, substituir ou abandonar os aspectos que não funcionam ou, ainda, encerrar um programa ou fechar um curso ou instituição. (REQUENA, 1995, p. 21). Tipo de avaliação realizada para fornecer julgamentos de valor ou mérito do programa em relação a critérios importantes para as pessoas que tomam decisões para determinar a adoção, continuidade, ampliação ou encerramento do programa. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p.694). (LEITE, D. 2006)

Avaliação Formativa: tipo de avaliação que tem lugar no decurso de uma ação avaliativa em andamento, durante as fases de planejamento ou desenvolvimento de um programa com a finalidade de efetuar uma intervenção visando sua melhoria ou retificação de planos e/ou trajetórias institucionais. Com ela se de detectam problemas, falhas e erros visando sua correção. Serve para oferecer respostas aos grupos dirigentes ou planejadores ou à comunidade responsável pelo programa ou pela instituição ou outros interessados. (REQUENA, 1995, p. 21). (LEITE, D. 2006).

Avaliação Amateur: tipo de avaliação que realizam as pessoas não necessariamente profissionais, amadoras em avaliação, implicadas diretamente com um programa ou curso ou instituição. (LEITE, D. 2006).

Avaliação Profissional: tipo de avaliação realizada por profissionais da avaliação. **Notas:** no Brasil o(a) avaliador educacional ou profissional ou institucional constitui um novo segmento profissional. A ABAVE, Associação Brasileira de Avaliação Educacional, uma sociedade multidisciplinar científica sem fins lucrativos, recentemente fundada, reúne pessoas com credenciais em avaliação educacional. (LEITE, D. 2006).

Titularidade da Avaliação: ser titular é deter o poder da avaliação, possuir as possibilidades de uso, imprimir a direção dos efeitos, ter a hegemonia. Podem-se caracterizar duas matrizes de avaliação quanto à origem: externa (heteroavaliação ou avaliação exógena) e interna (auto-avaliação ou avaliação endógena). O titular da avaliação pode determinar sua concepção, seu desenho, suas funções, suas operações e seus destinatários, isto é, pode determinar os efeitos que a avaliação deve produzir (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002). **Notas:** para Santos (1994), se a universidade for avaliada à luz de objetivos que não se propôs, terá perdido a *titularidade* da avaliação mesmo que os avaliadores sejam internos. Se a universidade puder negociar participativamente os objetos, os critérios e a titularidade da avaliação, ela estará salvaguardando sua autonomia (SANTOS, 1994). (SANTOS, 1994; DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2002). (LEITE,D.2006).

Metodologias de Avaliação: caminhos sistemáticos que se seguem para realização prática das avaliações. (LEITE, D. 2006).

Metodologias Qualitativas: empregam procedimentos de perspectiva qualitativa, preocupam-se com a descrição dos fatos observados para interpretá-los e compreendê-los no contexto global em que se produzem com a finalidade de produzir explicações sobre eles. (COOK & REICHARDT, 1995, p. 20). (LEITE, D. 2006)

Metodologias Quantitativas: empregam procedimentos de perspectiva quantitativa, preocupam-se com o controle das variáveis e a medida de resultados expressados, de preferência, numericamente. (COOK & REICHARDT, 1995, p . 20). (LEITE, D. 2006)

Medida em Avaliação: designa operação de recolha de informações mediante aplicação de testes, testes padronizados, provas, exames, escalas de classificação e outros instrumentos com o objetivo de medir, balancear, resultados de um programa ou rendimento e aprendizagens, habilidades, atitudes, competências de aprendentes e profissionais. A medida em avaliação serve à comparação e classificação de entidades e de sujeitos. Corresponde-lhe a atribuição de símbolos que podem ser numéricos, de acordo com critérios ou normas. **Notas:** a partir de 1864 surgem nos USA manuais com as primeiras escalas de avaliação. (LEITE, D. 2006).

Medida Referenciada a Padrões ou Estandardizada Normativa: conjunto de regras padrão ou estandares que servem como medida; tem

como referência o desempenho médio de um grupo em relação ao qual se faz uma comparação; cada sujeito ou entidade é avaliado em relação à norma estabelecida pela média de pontuações obtidas pelo conjunto de sujeitos. Obedece à relação de distribuição da curva normal onde os pontos se acumulam simetricamente em relação a um resultado central e a normalidade consiste em situar-se acima ou abaixo da média. **Notas:** para Afonso (1999), a medida normativa promove valores neoliberais em avaliação pois usa a comparação entre indivíduos, promovendo a competição em regras do mercado. Caso implementada integralmente, em contextos de retração do Estado (Estado-mínimo) e de expansão do mercado, poderia afetar políticas públicas do Estado de bem estar social. (AFONSO, 1999). (GENRO, M. E. e LEITE, D. 2006).

Medida Referenciada a Critérios ou Estandardizada Criterial: visa ao controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais. Gradualmente foi apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante na implementação da agenda educacional da nova direita. Isso porque, se pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. A avaliação é acionada como suporte de processos de responsabilização ou prestação de contas relacionadas com os resultados educacionais e acadêmicos passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (AFONSO, 1999, p. 148). (AFONSO, 1999). (FÉLIX, G. 2006).

Avaliação Estandardizada Criterial com Publicitação de Resultados: permite evidenciar o paradoxo do Estado neoliberal; por um lado o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais, tornando-se mais Estado (Estado avaliador), mas tem de partilhar esse escrutínio com os pais vistos como clientes ou consumidores, tornando-se mais mercado e menos Estado, o que produz um mecanismo de quase-mercado em que o Estado abre mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (ex.: um currículo nacional); permite ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado (AFONSO, 1999, p. 150). (AFONSO, 1999). (FÉLIX, 2006).

Dimensão de Avaliação: delimita, dimensiona e caracteriza o objeto a ser avaliado. **Notas:** o programa SINAES considera dimensão como o agrupamento de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição. **(**MEC/CONAES/INEP, 2005). (LEITE, D. 2006).

Critério de Avaliação: especifica, distingue e discrimina os princípios que um programa, disciplina, curso ou instituição deve atingir para ser considerado apto, ou bem sucedido, ou significando ter atingido os objetivos a que se propôs ou foi exposto. **Notas:** o critério, diz Figari (1996), está associado ao procedimento de formulação e justificação dos referenciais de avaliação. (FIGARI, 1996). (LEITE, D. 2006).

Indicadores de Avaliação: evidenciam um atributo, qualidade ou característica própria de objetos a serem medidos. Aquilo que indica, mostra e diz onde se encontra o aspecto avaliado. **Notas**: Figari (1996, p. 112) sustenta que o indicador está a serviço do critério. O SINAES entende que o indicador representa algum aspecto ou característica da realidade da Educação Superior que será avaliada. Expressa algum aspecto a ser observado, medido, qualificado e analisado. Especifica *indicadores imprescindíveis*, condições obrigatórias para o acesso e a permanência na IES e no sistema de Educação Superior, e *indicadores opcionais* ou que não se aplicam à situação da IES em processo de avaliação externa. (FIGARI, 1996; MEC CONAES INEP, 2005). (LEITE, D. 2006).

Padrões de Avaliação: níveis de desempenho especificados que um programa, curso ou instituição precisa atingir para ser considerado de excelência ou comparado a outro (segundo uma norma ou padrão); desempenho comparativo entre indivíduos submetidos à uma prova ou teste. **Notas:** os padrões podem ser expressos em conceitos qualitativos, em números, em escalas que permitem especificar a magnitude e/ou a freqüência dos eventos que delimitam e que caracterizam melhor o padrão a atingir. A palavra provém do latim *patronus,* que significa patrão, ou modelo de pesos e medidas. **Var. Denominativa:** Normas. (LEITE, D. 2006).

Referente: do latim *referens,* remetendo para, significa elemento exterior ao qual se refere ou se reporta uma avaliação. O referente explica o que é que se diz, o que é isso. (FIGARI, 1996). (LEITE, D. 2006).

Referencial: do latim *referens* + sufixo *al*, conjunto de referentes para avaliação. **Notas:** noção vaga e ou sentidos: cartesiano (posição em relação a um objeto, ou sistema de objetos referência), lingüístico (sentido do signo e seu significado em relação à realidade que circunda um objeto). Nesse caso, a referencialização é: (1) um sistema estabilizado; ou (2) um modelo; ou (3) descreve, constrói referentes específicos para aquela situação ou evento. (FIGARI, 1996). (LEITE, D. 2006).

Referencialização: método para construção e delimitação de um conjunto de referentes para avaliação. Compreende um procedimento prévio de explicação da realidade, de construção de indicadores ou referentes sobre um dado contexto em relação ao quais se vai proceder à avaliação p.d. (FIGARI, 1996). (LEITE, D. 2006).

Instrumentos de Avaliação: dispositivos para recolha de informações que vão subsidiar as avaliações com objetivos, finalidades e alcances variados. Na Educação Superior as provas e testes são os instrumentos de uso comum tanto na avaliação de governo, de ordem profissional quanto na avaliação da aprendizagem em sala de aula; os portifólios e *webfólios* incluem-se entre os instrumentos de uso na avaliação educacional. (LEITE, D. 2006).

Exame: situação planejada para ser resolvida mediante aplicação de aprendizagens anteriores dos sujeitos ou grupos de sujeitos e levada a efeito em locais, tempos e circunstâncias definidas com a finalidade de medir o acerto de determinadas respostas. **Var. Denominativa:** Prova. **Notas:** os primeiros exames foram feitos pelos chineses a partir de 2357 a.C.para selecionar membros da administração pública. Até o século XX, desde a Idade Média, não há evidências de que os exames estivessem ligados à quantificação através de notas. Os exames da ordem dos jesuítas, por exemplo, podiam ser orais e públicos. A partir de 1599 d.C. a ordem publicou as primeiras normas para exames escritos os quais deviam ser feitos em latim. Havia recompensas e punições no sistema jesuítico de exames. (LEITE, D. 2006).

Testes: dispositivos para recolha de informações ou estimativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências em domínios particulares. **Notas:** podem ser *pautados pelo domínio* do conhecimento evidenciado por uma amostragem sobre um universo de questões naquele domínio específico; *pautados por critérios* relativos a um critério absoluto previamente definido; *pautado por normas* cuja finalidade é comparar grupos que fazem provas semelhantes e que podem gerar informações sobre um programa ou currículo ou sistema de instituições; *pautado por objetivos* que podem ser incluídos em processos de avaliação formativa. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). (LEITE, D. 2006)

Portfólio Docente e Discente: ferramenta de aprendizagem que busca alternativas de avaliação capazes de superar as formas tradicionais, como os exames. Insere-se numa perspectiva pedagógica que enfatiza processos, constituindo-se o testemunho escrito do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da auto-reflexão, do pensamento crítico e da auto-avaliação de aprendizagem. Nesse sentido, presta-se tanto como ferramenta de avaliação do desempenho docente, como discente. Como ferramenta de avaliação do desempenho, na perspectiva do estudante, é dada a esse a oportunidade de avaliar seu próprio desempenho, identificando as suas necessidades de aprendizagem e reconhecendo as suas debilidades. (ALARCÃO; TAVARES, 1999). (PIRES, R. 2006).

Portfólio de Avaliação Docente: constitui-se em um "conjunto coerente

de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional" que pode ser objeto de auto-avaliação ou de avaliação por pares. Tem a função de tornar público o trabalho docente, ganhando a forma de comunicação da investigação dessa prática e constituindo-se uma peça documental de *curriculum vitae* do docente. **Notas:** o portifólio docente pode ser articulado com portifólios de disciplinas e alvo de avaliação participativa entre os docentes e outros stakeholders. (ALARCÃO, TAVARES, 1999; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). (PIRES, R. 2006; LEITE, D. 2006).

Portfólio Discente: etimologicamente, vem do latim *portare* (portar) mais *folium* (folha), significando, segundo o dicionário, uma pasta portátil para colocar folhas soltas de papéis, desenhos, mapas e outras. Tal como uma pasta contendo documentos oficiais de uma instituição. Portifólio**,** na educação, é uma espécie de arquivo, que contém uma coletânea de trabalhos do aluno, seu desempenho durante um período, com a sua auto-avaliação, avaliação dos colegas a seu respeito, professores, pais e especialistas em educação, com o objetivo de levar a uma reflexão sobre a produção do educando e a mediação do professor; representando, assim, um relato significativo do desempenho do educando nos diferentes momentos da construção de sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, uma avaliação mais abrangente, contínua e cumulativa. **Notas:** o próprio aluno pode decidir, junto com o professor, como arquivar, o que documentar, enfim, critérios de qualidade do portifólio, para não se confundir com as antigas pastas nas quais tão somente eram guardados os materiais distribuídos em aula e os relatórios concluídos. Os registros disponibilizados representam a história, a memória e a identidade do aluno, levando à auto-avaliação deste, e também do professor, à co-responsabilidade entre ambos, para a superação dos desafios, através do diálogo e da crítica. (FARIA, 2002, p.83-86). Portifólio pode ser utilizado desde a educação infantil à universidade. Gardner (1995) propõe a utilização de portifólio na Educação Superior, com o objetivo de ampliar os instrumentos de avaliação e também para acompanhar o desempenho dos egressos. (GARDNER, 1995; FARIA, 2002; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) (FARIA, E. T. 2006)

Webfólio: é um portifólio virtual, onde se arquivam as participações e os desempenhos dos alunos a distância no *web*/arquivo, com a finalidade de realizar uma avaliação mais abrangente, contínua e cumulativa. **Notas:** Não pode ser confundido com *blog, blogger* ou *weblogger,* que são diários virtuais (web = rede, mais log = diário de bordo). *Webfólio* constitui-se numa documentação necessária à avaliação do processo de ensino e de aprendizagem *online,* com os mesmos objetivos *do* portifólio. (FARIA, E. T. 2006).

LEGISLAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCO, M. E .D .P.; KRAHE, E. D.; GIESTA, N. (Orgs.)

Leis

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Publicada no D.O.U em 26/09/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Mensagem de veto. Publicada no D.O.U em 29/06/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Mensagem de veto. Publicada no D.O.U em 14/01/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. Publicada no D.O.U em 06/01/2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de Educação Superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. Publicada no D.O.U em 20/05/2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.846, de 12 de março de 2004. Dá nova redação ao art. 2º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Publicada no D.O.U em 15/03/2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. Publicada no D.O.U em 15/04/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l10861.pdf. Acesso em: 28 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Publicada no D.O.U em 13/07/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l10861.pdf. Acesso em: 28 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 17 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 9.536, de 11 de dezembro de 1997. Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (transferência ex-officio). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9536.pdf. Acesso em: 27 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U em 23/12/1996, p.27.833-27.841. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm.. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Publicada no D.O.U. em 22/12/1995, p. 21.817, seção I. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 abr. 2003.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.131 de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Publicada no D.O.U. edição extra, em 25/11/1995, p. 19.257. Disponível em: http:// www.mec.gov.br/legis/default.shtm.. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 abr. 2003

.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 29/11/1968, p.10.369 – 10.372. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 abr. 2003.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 8.490 de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 22 abr. 2003.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 1.166, de 27 de julho de 1950. Aprova a incorporação da faculdade de direito e da faculdade de odontologia, da cidade de Pelotas, e da faculdade de farmácia, de Santa Maria, na Universidade do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 11 abr. 2003.

Decretos

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no D.O.U. de 23.12.2005. Disponível em: https:\\www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no D.O.U. em 20.12.2005. Disponível em: https:\\www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 18.10.2004. Disponível em: https:\\www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.193, de 24 de agosto de 2004. Dá nova redação aos arts. 3º, 4º, 5º, 8º e 9º do Decreto no 4.876, de 12 de novembro de 2003, que dispõem sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Publicado no D.O.U. de 25.08.2004. Disponível em: https:\\www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003. Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Publicado no D.O.U. de 13.11.2003. Disponível em: https:\\www.planalto.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 4.566, de 1º de janeiro de 2003. Dispõe sobre a vinculação de entidades da Administração Pública Federal indireta e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4566.pdf. Acesso em: 29 set. 2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 3.908, de 4 de setembro de 2001. Dá nova redação ao § 3º do art. 10 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e a avaliação de cursos e instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3908.pdf. Acesso em: 29 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 3.864, de 11 de julho de 2001. Acresce dispositivo ao Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e a avaliação de cursos e instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3864.pdf. Acesso em: 29 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização e avaliação de cursos e instituições do Ensino Superior. Publicado no D.O.U. em 10/07/2001, p. 000002, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 3.772, de 14 de março de 2001. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 3.741, de 31 de janeiro de 2001. Ementa altera a redação do art. 5º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a educação tecnológica. Publicado no D.O.U. em 01/02/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4566.pdf. Acesso em: 29 set. 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 2.276, de 7 de dezembro de 1999 (retificação). Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outra providência. Publicado no D.O.U. em 7/12/1999, p. 4-5, seção 1. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação básica e dá outras providências. Publicado no D.O.U. em 07/12/1999, p. 000004, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts.11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 15 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 15 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 2.306, de 17 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/default. Shtm. Acesso em 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de Ensino Superior. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 63.338, de 1º de outubro de 1968. Constitui comissões de especialistas para o estudo de questões de educação e ensino. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 15 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 19.444, de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e

Saúde Pública e dá outras providências. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: http://wwwt.senado.gov.br/legbras/ . Acesso em: 10 abr. 2003.

Retificação do Decreto Nº 3.276. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Ret3.276.pdf. Acesso em: 3 out. 2005.

Portarias

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 777, de 9 de março de 2005. Fica fixada, de conformidade com o Anexo à presente Portaria, a distribuição das autorizações para provimento das vagas de Professor de 3º Grau que se mencionam. Publicado em 10/03/2005. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria GM nº 218, de 25 de janeiro de 2005. Dispensar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2004. Publicado no D.O.U. em 27/01/2005. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria SESu nº 2, de 13 de janeiro de 2005. Prorroga o prazo para a conclusão das atividades do grupo de trabalho criado com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação Superior a distância (GTEADS). Publicado no D.O.U. em 14/01/2005. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria INEP nº 4, de 13 de janeiro de 2005. Cabe à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes) deste instituto implantar o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e recredenciamento de universidades. Publicado no D.O.U. em 14/01/2005. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria GM nº 46, de 10 de janeiro de 2005. As Instituições de Educação Superior – IES deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, ao CENSO DA

EDUCAÇÃO SUPERIOR no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIEd-Sup). Publicado no D.O.U. em 11/01/2004. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria GM nº 3.643, de 9 de novembro de 2004. A Secretaria de Educação Superior (SESu), em consonância com as diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é o órgão responsável pela supervisão e regulação da Educação Superior, cabendo ao Departamento de Supervisão da Educação Superior (DESUP) da SESu a execução dessas atribuições. Publicado no D.O.U. em 10/09/2004. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria SESu nº 52, de 29 de outubro de 2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESu, para elaborar políticas de Educação Superior indígena. Publicado no D.O.U. em 01/11/2004. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 20, de 8 de janeiro de 2004. Contém a relação das entidades que indicarão os nomes a serem considerados para a recomposição das Câmaras que integram o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port20.pdf. Acesso em: 3 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 3.492, de 21 de novembro de 2003. No exercício de 2004, a Secretaria de Educação Superior destacará R$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) de seu orçamento para apoiar projetos que lhe sejam apresentados pelas Instituições Federais de Ensino Superior, cujo objeto seja suprir, repor, recuperar ou manter bens de pequeno valor, imprescindíveis à continuidade de suas atividades. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3492.pdf. Acesso em: 3 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3484.pdf. Acesso em: 3 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria SESu nº 33, de 25 de agosto de 2003. Dispõe sobre a prorrogação de prazos para a inscrição e seleção ao processo do FIES estabelecido na Portaria SESu nº 24, de 16 de julho

de 2003. Publicado no D.O.U. em 26/08/2003. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Portaria Interministerial nº 270, de 22 de maio de 2003. Constitui Comissão Interministerial para o desenvolvimento da pós-graduação e da ciência e tecnologia, assinada pelos ministros da Educação e da Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.mct.gov.br/legis/Default.htm. Acesso em: 6 jun. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 221, de 7 de maio de 2003. Aprova, nos termos do Anexo a esta Portaria, as Diretrizes do Programa de Estágio Profissional para estudantes de cursos de Educação Superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior, ou escolas de educação especial, vinculados ao ensino público e particular. Publicado em 08/05/2003. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 out. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.402, de 9 de novembro de 2001. Dispõe sobre o estabelecimento de novas condições para o aumento de vagas, sem autorização prévia, em cursos ou habilitações. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos. Publicada no D.O.U. em 19/10/2001, p. 18, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 466, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para a autorização de cursos fora de sede por universidades. Publicada no D.O.U. em 13/07/2001, p. 36, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.465, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para o processo de recredenciamento de instituições de Educação Superior do sistema federal de ensino. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.843, de 31 de outubro de 2000. Atualiza e consolida a sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos – ENC. Publicada no D. O.U. em 08/11/2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.297, de 8 de novembro de 1999. Dispõe sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de Ensino Superior. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 11 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 302, de 7 de abril de 1998. Dispõe sobre a normatização dos procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de Ensino Superior. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Estabelece normas de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e de educação profissional tecnológica a distância. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/Legislac/1998/Portarias/ Port301_070498.htm . Acesso em: 18 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 2.041, de 22 de outubro de 1997. Dispõe sobre a definição de critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Centros Universitários. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 2040, de 22 de outubro de 1997. Dispõe sobre a definição de critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Universidades. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 972, de 22 de agosto de 1997. Dispõe sobre a renovação das Comissões de Especialistas de Ensino. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 30 jul. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 971, de 22 de agosto de 1997. Dispõe sobre a definição dos procedimentos para o cumprimento do disposto no art. 18, do Decreto nº 2.306 (Informação das instituições de Ensino Superior sobre as condições de ensino-aprendizagem). Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 946, de 15 de agosto de 1997. Dispõe sobre a fixação de valores de recolhimento, para ressarcimento de despesas com a análise de processos de autorização de cursos de graduação e credenciamento de instituições de Ensino Superior. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO & MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 880, de 30 de julho de 1997. Dispõe sobre a criação de uma Comissão Interministerial com a finalidade de definir procedimentos, critérios, parâmetros e indicadores de qualidade para orientar a análise de pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, em Odontologia e em Psicologia. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 877, de 30 de julho de 1997. Dispõe sobre o estabelecimento de procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 752, de 20 de julho de 1997. Dispõe sobre a autorização para funcionamento de cursos fora da sede em universidades. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 641, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 640, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o Sistema Federal de Ensino superior. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 249, de 18 de março de 1996. Institui sistemática para a realização anual do Exame Final de Cursos, como um dos elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em : http://www.ufrgs.br/faced/. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a Instituição do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE – Bras. Publicada no D.O.U. em 02/01/1995, p. 39, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

Resoluções do Conselho Nacional de Educação

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Publicada no D.O.U. em 23/12/2002, p. 162, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 22, de 5 de novembro de 2002. Altera a redação dos arts. 2º, parágrafo único, 9º, parágrafo único, 16, parágrafo único, e 24 e demais dispositivos da Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2002, que dispõem sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de Ensino Superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do Ensino Superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/reso22.pdf. Acessado em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Publicada no D.O.U. em 04/03/2002, p. 9, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no D.O.U. em 09/04/2002, p. 31, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os arts. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. Publicado no D.O.U. dia de mês de 1999, p.50, seção I. Disponível em: http://www.mec.gov.br/cne/ pdf/CNE0199.pdf. Acesso em: 17 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº 0002, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicado em 15/04/1998. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acessado em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 7 de julho de 1997. Dispõe sobre os pedidos de recurso contra decisões do Conselho Pleno e das Câmaras. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 24 de março de 1997. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 5, de 10 de março de 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: http://www.cefetpr.br/diren/. Acesso em: 6 jun. 2003.

Pareceres do Conselho Nacional de Educação

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 4, de 13 de setembro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3, de 13 de setembro de 2005. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 341/2003, que trata de solicitação da prerrogativa para registrar diplomas de pós-graduação stricto sensu expedidos pelo Departamento de Pós-Graduação do Hospital do Câncer – Centro de Treinamento e Pesquisa A. C. Camargo, com sede na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 2, de 13 de setembro de 2005. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 375/2002, que apreciou pedido de retificação do Parecer CNE/CES nº 438/2001, que trata da autorização para o funcionamento do curso de Administração, bacharelado, habilitações em Marketing, em Administração Pública e em Administração da Produção, ministrado pela Faculdade Alves Faria, com sede na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 1, de 13 de setembro de 2005. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 113/2005, que trata do recredenciamento do Centro Universitário Anhangüera. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5, de 6 de julho de 2004. Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Países do Mercosul. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 4, de 6 de julho de 2004. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 20, de 1º de dezembro de 2003. Responde consulta sobre a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 15, de 30 de setembro de 2003. Consulta sobre o curso de Pedagogia – Complementação Pedagógica, tendo em vista o Parecer CNE/CES 337/2001 e a Resolução CNE/CP 02/97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 9, de 30 de setembro de 2003. Aprecia a Indicação CNE/CP 04/2002, que propõe a formulação de orientações aos sistemas de ensino a respeito da prevenção ao uso e abuso de drogas pelos alunos de todos os graus de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 7, de 6 de maio de 2003. Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 16, de 29 de janeiro de 2002. Reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), recomendados em 24 e 25 de outubro de 2001 pelo Conselho Técnico Científico da CAPES. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. Disponível em: http://www.abmes.org.br/. Acesso em: 12 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Publicado no D.O.U. em 18/01/2002, p. 31, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Publicado no D.O.U. em 18/01/2002, p.31, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Publicado no D.O.U. em 18/01/2002, p.31, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 133, de 30 de janeiro de 2001. Dispõe sobre esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatores: Éfrem de Aguiar Maranhão, Silke Weber, Francisco César de Sá Barreto e Roberto Cláudio Frota Bezerra. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 14 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 77, de 10 de fevereiro de 1969. Normas do credenciamento dos cursos de Pós-Graduação. Relator: Newton Sucupira. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: legislação e jurisprudência. 2 ed. São Paulo. p. 194.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Relator: Newton Sucupira. Disponível em: http://www. capes.gov.br. Acesso em: 11 abr. 2003.

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Resoluções

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à

Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 4 de abril de 2005. Modifica a redação do § 3º do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2004. Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do

disposto na Lei nº 9394/96, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Publicada no D.O.U. em 09/04/2002, p. 32, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Publicada no D.O.U. em 14/09/2001, p. 39-40, Seção IE. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2001. Prorroga o prazo final definido pelo art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Publicada no D.O.U. em 31/01/2001, p. 9, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 8 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Publicada no D.O.U. em 22/12/1999, p. 229, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 13/04/1999, p. 18, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicada no D.O.U. em 13/04/1999, p. 18, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no D.O.U. em 15/04/1998, p. 31, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 28 de janeiro de 1998. Institui a Habilitação Profissional Plena de Técnico em Desenho de Projetos e as Habilitações Profissionais Parciais de Desenhista Copista, Auxiliar Desenhista Técnico e Auxiliar Desenhista Projetista. Publicada no D.O.U. em 15/04/1998, p. 32, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Publicada no D.O.U. em 13/10/1997, p. 22987, seção I. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 9 de junho de 1997. Institui a habilitação profissional plena de Técnico em Vestuário e as habilitações profissionais parciais de Desenhista de Moda e Auxiliar de Desenvolvimento do Vestuário no nível do ensino médio. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 9 de junho de 1997. Institui a habilitação profissional plena de Técnico de Estilismo em Confecção Industrial no nível do ensino médio. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em: 10 abr. 2003.

Pareceres

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 4 de outubro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de agosto de 2005. Consulta sobre financiamento da Educação a Distância, no ensino público, com recursos vinculados a que se refere o art. 212 da Constituição Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 12, de 2 de agosto de 2005. Consulta quanto à legalidade do exercício da docência dos profissionais da área de saúde. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 9, de 9 de junho de 2005. Consulta se o curso de licenciatura (plena) em Ciências Sociais habilita para o magistério de História e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 8, de 9 de junho de 2005. Consulta se o curso de licenciatura (curta) em Estudos Sociais habilita para o magistério de História e/ou Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 9 de junho de 2005. Consulta sobre a possibilidade de se conceder progressão funcional a servidores públicos do magistério que

possuem licenciatura curta e o curso de especialização lato sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 2, de 16 de março de 2005. ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 22 de fevereiro de 2005. Consulta sobre a abrangência do Parecer CNE/CEB 14/2004, que trata da autorização para a oferta de cursos superiores de Tecnologia nas Escolas Agrotécnicas Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 34 , de 10 de novembro de 2004. Consulta sobre estágio supervisionado de alunos da Educação Profissional, do Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 5 de agosto de 2004. Solicita a inclusão da disciplina Educação para o Trânsito como tema transversal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 5 de agosto de 2004. Solicita parecer quanto ao aproveitamento de disciplinas cursadas de formação de Técnico em Radiologia em Curso Superior de Tecnologia Radiológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 5 de maio de 2004. Autorização para a oferta de cursos superiores de Tecnologia nas Escolas Agrotécnicas Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de março de 2004. Consulta tendo em vista o art. 58 da Lei nº 9.394/96 – LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 10, de 10 de março de 2004. Consulta sobre a expedição de certificados para alunos aprovados em vestibular e que não concluíram o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 8, de 8 de março de 2004. Consulta sobre duração de hora-aula. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 6, de 17 de fevereiro de 2004. Proposta de mudança do curso para professores na área da surdez. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 2, de 27 de janeiro de 2004. Solicitação de esclarecimentos sobre o direito de profissionais que têm diplomas de licenciatura curta e certificados de conclusão de programas de complementação pedagógica equivalentes à licenciatura plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 27 de janeiro de 2004. Encaminha consulta de alunos da PUC de Minas Gerais, que concluíram o curso de Licenciatura Plena em Matemática. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 39, de 3 de dezembro de 2003. Consulta tendo em vista habilitação profissional de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 38, de 3 de dezembro de 2003. Consulta tendo em vista habilitação profissional de professor com licenciatura plena em Ciências Sociais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 37, de 3 de dezembro de 2003. Consulta tendo em vista habilitação profissional de professores conforme o disposto nos Pareceres

CNE/CEB 26/2000 e CNE/CEB 04/2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 35, de 5 de novembro de 2003. Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 4, de 11 de março de 2003. Responde a consulta sobre o Parecer CNE/CP 26/2001 e a participação de profissionais de educação habilitados em concursos públicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 11 de março de 2003. Responde a consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 19 de fevereiro de 2003. Responde a consulta sobre formação de professores para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 38, de 4 de novembro de 2002. Responde a consulta sobre organização do período letivo e carga horária, tendo em vista os art. 23 e 24 da Lei nº 9.9394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 37, de 4 de setembro de 2002. Responde a consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 31, de 3 de julho de 2002. Responde a consulta sobre aplicação de exercícios domiciliares a alunos temporariamente impedidos de freqüentar a escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 26, de 3 de julho de 2002. Responde a consulta relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 23, de 3 de julho de 2002. Responde a consulta sobre necessidade de criação de especialização para Formação de Professores de Orientação e Mobilidade para Deficientes Visuais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 6 de maio de 2002. Responde a consulta sobre as condições de formação de profissionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 2, de 29 de janeiro de 2002. Responde a consulta sobre as condições de formação de profissionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 29 de janeiro de 2002. Responde a consulta sobre interpretações dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 31 jan. 2006.

Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação

Resoluções

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis . Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Secretariado Executivo

e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis . Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 9 de junho de 2005. Altera a Resolução CNE/CES nº 2, de 3 de abril de 2001, que dispõe sobre os cursos de Pós-Graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por Instituições Estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com Instituições Nacionais. Disponível em: www.mec.gov.br/legis . Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 1º de fevereiro de 2005. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de Graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Psicologia. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Design e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Teatro e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legis. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Dança e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Matemática. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 26 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Biomedicina. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 26 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Medicina Veterinária. Disponível em: www.mec.gov.br/legisl. Acesso em: 26 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CES/CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2002. Dispõe que as Leis e Decretos que tratam de assuntos relacionados à Residência Médica não podem ser conflitados pelas Resoluções por ela elaboradas; considerando o que foi decidido e aprovado em Sessão Plenária da Comissão Nacional de Residência Médica realizada em 08.12.2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/reso22.pdf.. Acessado em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 23, de 5 de novembro de 2002. Dispõe sobre o recredenciamento de universidades e centros universitários do Sistema Federal de Educação Superior. Publicado em 20/12/2002. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acessado em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CES/CNE nº 10, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de Ensino Superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do Ensino Superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/reso10.pdf. Acessado em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 0001, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de Educação Superior, nos termos do art. 44 da Lei nº 9.394/96. Publicado em 03/02/1999. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 0003, de 20 de julho de 1998. Dispõe sobre a alteração de turnos de funcionamento de cursos das instituições de Educação Superior não-universitárias. Publicado em 28/07/1998. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 0001, de 7 de abril de 1998. Prorroga o prazo para adaptação à Lei nº 9.394/96 dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários credenciados em 1996 e 1997. Publicado em 15/04/1998. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 dez. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 0002, de 7 de abril de 1998. Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do art. 46 do art. 52, inciso I, da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Publicado em 15/04/1998. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do. Acesso em: 8 dez. 2005.

Pareceres

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 319, de 15 de setembro de 2005. Aproveitamento de estudos realizados na graduação para fins de certificação em curso seqüencial de complementação de estudos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 282, de 4 de agosto de 2005. Aproveitamento de estudos realizados na graduação para fins de certificação em curso seqüencial de complementação de estudos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 256, de 3 de agosto de 2005. Reconhecimento de Diploma de Mestrado obtido por meio de convênio entre instituição estrangeira e instituição nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 244, de 3 de agosto de 2005. Apostilamento do direito ao exercício da docência nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 243, de 3 de agosto de 2005. Retroação dos efeitos do reconhecimento do curso de Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais aos diplomas de alunos que concluíram suas dissertações antes da recomendação pela CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 236, de 7 de julho de 2005. Consulta referente à publicação de alteração de currículo com base na Portaria Ministerial nº 1.670-A, de 30 de novembro de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 219, de 7 de julho de 2005. Solicitação de retroação dos efeitos do reconhecimento do programa de mestrado acadêmico em Administração, para títulos obtidos antes da recomendação pela CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 187, de 6 de julho de 2005. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação sobre questões relativas ao reconhecimento de créditos e adaptação de disciplinas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 180, de 9 de junho de 2005. Solicita orientação de procedimentos para emissão de diplomas de curso de Pós-Graduação stricto sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 179, de 9 de junho de 2005. Encaminha a relação de cursos de Pós-Graduação stricto sensu conforme o resultado da avaliação promovida pela CAPES em 2004, relativa ao triênio 2001-2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 163, de 8 de junho de 2005. Relação dos Cursos recomendados pelo Conselho Técnico e Científico – CTC da CAPES, durante

reunião realizada nos dias 15 e 16 de março de 2005 com seus respectivos conceitos e pareceres. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 139, de 5 de maio de 2005. Retificação do Parecer CNE/CES nº 79/2005, que trata do apostilamento, em diploma do curso de Pedagogia, para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 136, de 4 de maio de 2005. Reconhecimento dos programas de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) recomendados pelo Conselho Técnico e Científico – CTC – da CAPES, nas reuniões realizadas no ano de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 128, de 4 de maio de 2005. Consulta sobre o direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 125, de 7 de abril de 2005. Consulta sobre a necessidade de cumprimento da Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, para egressos de mestrado em instituição credenciada pelo MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 24, de 7 de abril de 2005. Reconhecimento de curso de Pós-Graduação de Instituições Estrangeiras conveniadas com Instituições Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 122, de 7 de abril de 2005. Proposta de alteração da Resolução CES/CNE nº 2, de 3 de abril de 2001, que dispõe sobre os

cursos de Pós-Graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por Instituições Estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com Instituições Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 114, de 6 de abril de 2005. Reconhecimento dos diplomas de curso de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado em Ciências da Educação, realizado por meio de convênio com Instituição Estrangeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 112, de 6 de abril de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 107, de 6 de abril de 2005. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 79, de 16 de março de 2005. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 66, de 24 de fevereiro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 5/2004, que propõe a alteração do caput art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 45, de 23 de fevereiro de 2005. Solicita homologação das alterações de denominação em Programas de Pós-Graduação stricto sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 26, de 3 de fevereiro de 2005. Consulta sobre a autorização dos Cursos Superiores de Tecnologia em Futebol e em Tênis de Campo, de interesse do Centro de Educação Tecnológica Camões, mantido pelo Instituto de Ensino Superior Camões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 25, de 3 de fevereiro de 2005. Consulta sobre a autorização do Curso Superior de Tecnologia em Futebol e Arbitragem, de interesse do Centro de Educação Tecnológica do Norte do Paraná, mantido pelo Centro de Estudo Superior de Apucarana S/A. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 24, de 3 de fevereiro de 2005. Consulta sobre a autorização dos Cursos Superiores de Tecnologia em Futebol e em Atividades de Academia, de interesse da Faculdade Tecnológica Carlos Drummond de Andrade, mantida pela Sociedade Educacional Soibra S/C Ltda. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 23, de 3 de fevereiro de 2005. Retificação da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 13, de 2 de fevereiro de 2005. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, da habilitação em magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 372, de 8 de dezembro de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 370, de 8 de dezembro de 2004. Solicita parecer quanto à competência para assumir a docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 363, de 8 de dezembro de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental,. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 360, de 8 de dezembro de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 3/2004, que trata do apostilamento de diplomas do curso de Pedagogia, relativamente ao direito de exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 340, de 7 de dezembro de 2004. Consulta sobre a exclusividade da oferta de cursos e disciplinas ligadas à formação docente em cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 338, de 11 de novembro de 2004. Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Engenharia de Pesca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 337, de 11 de novembro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Zootecnia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 329, de 11 de novembro de 2004. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 314, de 10 de novembro de 2004. Reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 308, de 7 de outubro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Engenharia Florestal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 307, de 7 de outubro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Engenharia Agrícola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 306, de 7 de outubro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agronômica ou Agronomia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 287, de 6 de outubro de 2004. Solicitação de esclarecimento sobre o Parecer CNE/CES 63/2004, que trata do curso de Teologia, bacharelado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 274, de 16 de setembro de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, da habilitação das séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 269, de 16 de setembro de 2004. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Ciências Contábeis.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 247, de 16 de setembro de 2004. Consulta se é necessário novo processo de credenciamento para oferecer curso de especialização em Gestão Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 237, de 5 de agosto de 2004. Requerimento com base no inciso I, do art. 5º, do Regimento do CNE, para que seja regularizada situação de alunos matriculados no curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 235, de 5 de agosto de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 2/2004, referente à alteração do art.10 da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 228, de 4 de agosto de 2004. Consulta sobre reformulação curricular dos cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 224, de 4 de agosto de 2004. Solicitação de parecer formal do CNE, por parte de conselheiro especialista, quanto à obrigatoriedade de estágio para o bacharelado em Ciências Sociais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 223, de 4 de agosto de 2004. Consulta sobre o prazo legal para implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Farmácia, com base na Resolução CNE/CES 2/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 222, de 4 de agosto de 2004. Solicita parecer quanto ao respaldo

legal para concessão de progressão funcional por titulação para egresso de curso superior na modalidade Seqüencial de Formação Específica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 221, de 4 de agosto de 2004. Reconhecimento da validade nacional dos estudos realizados pelos alunos que concluíram ou estão para concluir cursos de mestrado em Ciências Sociais Aplicadas e em Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 213, de 8 de julho de 2004. Parâmetros que distingüem as modalidades de pós-graduação lato sensu, denominadas "Especialização" e "Aperfeiçoamento". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 211, de 8 de julho de 2004. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 210, de 8 de julho de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 202, de 8 de julho de 2004. Acesso a mestrado ou doutorado a ser concluído no exterior – necessidade de credenciamento dos estudos ofertados no Brasil, mediante associação com a instituição lusitana onde ocorrerá a defesa de tese ou dissertação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 197, de 7 de julho de 2004. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 192, de 7 de julho de 2004. Solicitação de revalidação de diploma de Medicina expedido por Instituição Estrangeira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 188, de 7 de julho de 2004. Retificação do Parecer CNE/CES110/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores em Administração Hoteleira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 186, de 7 de julho de 2004. Pedido de revogação do parágrafo 3º, art. 20, da Resolução CNE/CES 10/2002, que dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de Ensino Superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do Ensino Superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 177, de 7 de julho de 2004. Retificação de anexo do Parecer CNE/CES 153/2002, emitido pela Câmara de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 163, de 17 de junho de 2004. Equivalência de estudos realizados pelo interessado na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, em equivalência ao doutorado empreendido pelo sistema civil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 159, de 16 de junho de 2004. Solicitação de informações sobre a possibilidade e/ou impedimentos de cursar Educação Pedagógica 1.100 com a Licenciatura Plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 157, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no

diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental,. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 156, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 155, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 141, de 16 de junho de 2004. Validade nacional dos diplomas de Mestrado em Ensino de Ciências – anteriores à publicação do reconhecimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 139, de 16 de junho de 2004. Homologação de Títulos de Mestre dos alunos que concluíram o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, antes da recomendação pela CAPES, para que sejam expedidos e registrados os diplomas com validade nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 138, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 132, de 6 de maio de 2004. Consulta sobre procedimentos a serem adotados referentes ao registro de diplomas dos alunos formados e que não participaram do ENC, quando da obrigatoriedade do mesmo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 130, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma

do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 129, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 128, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 127, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 126, de 6 de maio de 2004. Proposta de Alteração da Resolução CNE/CES 1/2002, de 28/1/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 115, de 11 de março de 2004. Consulta sobre o entendimento e aplicação dos arts. 24, inciso V, alínea "c", 35, 44, inciso II, e 83, da Lei nº 9.394/96, para efeito de ingresso em cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 110, de 11 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores em Administração Hoteleira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 97, de 11 de março de 2004. Reexame do Parecer CNE/CES 055/2003, que trata da retroação da validade nacional de diplomas de

doutor, obtidos antes da recomendação da CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 63, de 19 de fevereiro de 2004. Encaminha ao CNE algumas considerações a respeito do curso de Teologia, bacharelado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 62, de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 57, de 18 de fevereiro de 2004. Convalidação da situação acadêmica, para fins de registro de diploma de estudante. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 55, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 9, de 26 de janeiro de 2004. Direito de lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apostilamento no diploma de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 365, de 17 de dezembro de 2003. Consulta sobre a legalidade de transferência de aluno de um estabelecimento de ensino para outro, durante o 1º semestre do curso, e em vagas iniciais remanescentes dos classificados em processo seletivo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 328, de 4 de dezembro de 2003. Consulta sobre o aproveitamento de disciplinas cursadas na Residência Médica em cursos de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 310, de 3 de dezembro de 2003. Equivalência de estudos realizados no ensino militar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 290, de 6 de novembro de 2003. Consulta sobre possibilidade de professores com licenciatura curta realizarem curso de Pós-Graduação lato sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 289, de 6 de novembro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 288, de 6 de novembro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 284, de 6 de novembro de 2003. Consulta quanto à prevalência de Acordo de Cooperação Mútua Judiciária entre a República Brasileira e a República Francesa sobre a exigência, no Brasil, de reconhecimento de diplomas de conclusão de cursos de Pós-Graduação stricto sensu obtidos em universidade francesa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 242, de 5 de novembro de 2003. Autorização para ministrar curso de Pós-Graduação Lato Sensu, nível Especialização – MBA, com proporção de titulação do corpo docente inferior ao disposto na Resolução CNE/CES 01/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 238, de 5 de novembro de 2003. Reconhecimento de validade nacional de títulos outorgados por programas de Pós-Graduação stricto sensu reconhecidos pelo CTC em 13 e 14 de março de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 220, de 1º de outubro de 2003. Consulta sobre procedimentos e competência para equivalência de estudos militares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 213, de 1º de outubro de 2003. Consulta sobre a Resolução CNE/CP 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 195, de 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 194, de 5 de agosto de 2003. Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 163, de 9 de julho de 2003. Consulta sobre o direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 157, de 9 de julho de 2003. Ampliação de vagas de mestrado mediante videoconferências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 136, de 4 de junho de 2003. Solicita esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 134, de 4 de junho de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 123, de 2 de junho de 2003. Retroação dos efeitos do reconhecimento de Programa de Mestrado para garantir validade nacional aos títulos dos três primeiros diplomados de turma beneficiada com a recomendação posterior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 108, de 7 de maio de 2003. Duração de cursos presenciais de bacharelado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 103, de 7 de maio de 2003. Retroação de efeitos do reconhecimento de Programa de Mestrado em Lingüística, para garantir validade nacional aos títulos anteriormente outorgados. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 102, de 7 de maio de 2003. Consulta sobre os arts. 62 e 87, § 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 97, de 7 de maio de 2003. Obtenção de título de licenciatura plena em Língua Espanhola, em decorrência do título de Mestrado em Literatura Mexicana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 96, de 6 de maio de 2003. Consulta sobre o reconhecimento

de diplomas de pós-graduação expedidos no exterior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 95, de 6 de maio de 2003. Consulta sobre a validade dos cursos seqüenciais para o exercício de técnicas radiológicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 84, de 9 de abril de 2003. Consulta sobre registro de diploma do curso de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Educação Matemática. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 83, de 9 de abril de 2003. Reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 79, de 7 de abril de 2003. Reconhecimento dos Programas de Pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 78, de 7 de abril de 2003. Consulta sobre a competência dos governos estaduais no tocante às instituições de Ensino Superior mantidas pela iniciativa privada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 69, de 11 de março de 2003. Retroação dos efeitos do reconhecimento de programas de Mestrado e Doutorado para garantir validade nacional aos títulos dos doze diplomados anteriormente à recomendação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 68, de 11 de março de 2003. Retroação dos efeitos do reconhecimento de programas de mestrado e doutorado realizados antes da recomendação da CAPES, para fins de expedição e registro de diplomas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 63, de 10 de março de 2003. Consulta sobre a exigência de credenciamento institucional para a oferta de cursos de Pós-Graduação lato sensu de especialização, aperfeiçoamento e outros, a distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 62, de 10 de março de 2003. Consulta relativa ao Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, quanto à aplicação do referido decreto, que trata da autonomia concedida aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, para ministrarem cursos superiores de formação inicial de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 55, de 10 de março de 2003. Solicita retroação da validade nacional de diplomas de doutor obtidos antes da recomendação da CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 46, de 19 de fevereiro de 2003. Retificação dos Pareceres CNE/CES 511/1999, 294/2000, 353/2001, 859/2001 e 153/2002, relativos ao reconhecimento de Programas de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 397, de 3 de dezembro de 2002. Consulta sobre complementação pedagógica para portadores de certificados de proficiência em língua estrangeira e sobre o estabelecimento de convênios entre escolas de línguas e Instituições de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 287, de 4 de setembro de 2002. Reconsideração do Parecer CNE/CES 771/2001, que trata do prazo para registro de diplomas,

tendo em vista a Portaria MEC 322/99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 282, de 4 de setembro de 2002. Análise de Estatutos de Universidades e de Regimentos de IES não universitárias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 281, de 4 de setembro de 2002. Consulta à Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 254, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre os cursos de Pós-Graduação lato sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 250, de 7 de agosto de 2002. Reexame do Parecer CNE/CES 155/2002, que apreciou a Indicação CNE/CES 02/2002, referente à extensão da autonomia dos Centros Universitários. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 235, de 6 de agosto de 2002. Retificação do Parecer CNE/CES 353/2001, relativo ao reconhecimento de Programas de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) recomendados pelo Conselho Técnico Científico da CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 232, de 6 de agosto de 2002. Consulta sobre o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratam da prática de ensino nos cursos de licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 227, de 3 de julho de 2002. Consulta sobre o reconhecimento de cursos de Pós-Graduação lato sensu realizados no exterior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 223, de 3 de julho de 2002. Consulta sobre a Resolução CNE/CES 01/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por Estabelecimentos Estrangeiros de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 210, de 2 de julho de 2002. Consulta quanto à existência de regulamentação, no âmbito Federal, do § 2º, do art. 47, da nova LDB, que trata da abreviação da duração de cursos para alunos que tenham extraordinário aproveitamento escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 199, de 5 de junho de 2002. Aplicação do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 187, de 4 de junho de 2002. Consultas sobre os cursos de Pós-Graduação lato sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 101, de 13 de março de 2002. Consulta sobre a formação de profissionais de educação, tendo em vista o art. 64 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/index.php. Acesso em: 25 jan. 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **História e Histórias de Vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **A Aventura (Auto)Biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona.** Barcelona: Gedisa, 1986.

_____. **El mundo interior de los enseñantes.** Barcelona: Gedisa, 1987.

AFONSO, A. J. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, nº 69, p. 139–164, dez. 1999.

AGUILAR, Cristiane et al. Desafios na formação de tutores sócio-interacionistas para EAD. **Informática na Educação:** Teoria & Prática, Porto Alegre (PGIE–UFRGS), *V.* 5, nº 1, p. 41 – 46, mai. 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I; TAVARES, J. **Portfólio Docente e Qualidade de Ensino**. Trabalho apresentado no I Symposium Iberoamericano de Didactica Universitaria, La Calidad de la Docência em la Universidad, Aveiro, 1999. (Fotocopiado).

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. **Corpo em Ética** – perspectivas de uma educação cidadã. SP/ São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. 239 p.

ALMEIDA, D. T. **O Programa de Ingresso ao Ensino Superior**. Porto Alegre: XVI ForGradSul, 2003. (Disponível em http://www.prograd.ufrgs.br/xviforgradsul/ palestras/peies.doc. Acesso em 17 jan. 2006).

ALTABACH, P. Globalization and the university: Myths and realities in unequal world. Tertiary Education and Management, Kluwer Academic Publishers, 10, 3-25, 2004.

The changing academic work place: comparative perspectives. Massachusetts: Boston College, 2000.

AMARAL, Alberto. **Um Exame Crítico de Indicadores de Desempenho**. Porto: CIPES, 2000.

_____; MAGALHÃES, A. **O conceito de "stakeholder" e o novo paradigma de Ensino Superior.** Porto: CIPES, 2000.

AMORIM, Kátia. S. **Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais em situações de freqüência de bebês a creche**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville/SC: Ed. Univille, 2004.

ANDERSON, Lorin. **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. UK: Cambridge, 1995.

ANFOPE – Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. **Documento Final do XI Encontro Nacional**, Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

_____. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. **Documento Final do XII Encontro Nacional**, Brasília, Distrito Federal, 2004.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Banco sobre Produção de Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação no Brasil, de 1991 a 1997.** ANPAE/INEP, 2001.

ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.

_____. **A condição humana.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ASHTON et al. **Achieving BS EN ISSO 9000**. 1ª ed. London: Kogan Page Ltd., 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

AXT, M. Educação (a distância): apontamentos para pensar modos de habitar a sala de aula. **Interface** – comunicação, saúde, educação, São Paulo, V. 12, nº 7, p. 143–145, fev. 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

_____; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de Educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil:** 1991–1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

BALDRIDGE, J.V. **Power and conflict in the university.** Research in the sociology for complex organizations. New York: John Wiley, 1971.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento:** novos desafios para a Educação Superior. Washington, 2002.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente***:* as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BARREIRA, M. C. R. **Avaliação Participativa de Programas Sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Veras editora, 2002.

BARROW, Clyde W. The strategy of selective excellence: redesigning higher education for global competition in a postindustrial society. **Higher Education:** international journal of higher education and educational planning. V. 31, 1996, p. 447**–** 469.

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based Framework. In: **Higher Education** Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 43–70, 2003.

BATES, Toni. **Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distância**. (Disponível em http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html. Acesso em 26 de mar. 2003.).

BAUER, Martin; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMGARTEN, Maíra. **O Brasil na era do Conhecimento:** ciência, tecnologia e desenvolvimento sustentado. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

BELLONI, MAGALHÃES; SOUSA, L. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária:** uma identidade em construção. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 1999.

_____. Estudante-Trabalhador: reflexões sobre o curso de Serviço Social. In: **Anais do VII ENPESS** – O Serviço Social e a Questão Social: direitos e cidadania. Brasília: UnB: ABEPSS, 2000, p. 165–172.

BLAUG, Mark. **Introdução à Economia da Educação**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

BLEGER, J. **Psicología de la conducta.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madri: Ediciones Morata, 1998.

BOLZAN, DORIS P. V. **Formação de professores.** Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos.** São Paulo: Queirós, 1979.

BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOUDON, Raymond *et al*. **Dicionário de Sociologia.** Tradução de Antônio Pinto Ribeiro. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu.** Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 39. Série Sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho de várias mãos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997**.** Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.semesp.org.br/portal/index.php?p=historico/corpo_lei9536–1997. Acesso em 20 fev. 2006.

Brasil, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a acessibilidade**.** (Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l10098.htm. Acesso em 17 fev.2006.).

Brasil, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Estudante com Deficiência Auditiva. (Disponível em http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em 17 fev. 2006.).

Brasil, Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 out. 1969.

Brasil, Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

Brasil, Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui a estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, instituídos pelo Decreto-Lei nº 1.044/69. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 abr. 1975, p. 4.473.

Brasil, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 12 dez. 1990.

Brasil, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833–27.841.

Brasil, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jan. 2005, Seção I, p. 7–8.

Constituição do Brasil de 1824. (Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1824. Acesso em 19 jan. 2006.).

Constituição do Brasil de 1891. (Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1891. Acesso em 19 jan. 2006.).

Constituição do Brasil de 1934. (Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1934. Acesso em 19 jan. 2006.).

Constituição do Brasil de 1937. (Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1937. Acesso em 19 jan. 2006.).

Constituição do Brasil de 1946. (Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1946. Acesso em 19 jan 2006.).

Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 10 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BRASIL, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Decreta e sanciona o Estatuto do Idoso. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF. (Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003L10.741.htm.. Acesso em 12 dez. 2005.)

Brasil, Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. (Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003L10.741.htm. Acesso em 12 dez. 2005.).

Brasil, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 28 abr. 1999.

Brasil, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. (Disponível em http//www.mec.gov.br. Acesso em 12 dez. 2005.).

Brasil, Lei nº 7.395 de 31 de outubro de 1985. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7395.htm. Acesso em 12 dez. 2005.).

Brasil, Lei nº 9.192 de 1995. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.

MCT. Lei n° 10.973, Lei de Inovação Tecnológica, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País. (Disponível em http://www.mct.gov.br. Acesso em 7 fev. 2006.).

Presidência da República. Decreto nº 3.100, Regulamenta a Lei nº 9.790, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o termo de parceria. (Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 7 fev. 2006.).

Conselho Nacional de Saúde. Decreto nº 93.933, de 14 de janeiro de 1987. Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. (Disponível em www.ufrgs.br/bioetica/res. Acesso em 12 fev. 2005.).

Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Adin 3324-7, de 2005 e pelo Decreto nº 3.860, de 2001. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Disponível em http://portal.mec.gov.br/index. Acesso em 14 dez. 2005.)

Brasil, Lei nº 9.790. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, instituindo e disciplinando o Termo de Parceria. (Disponível em www.rits.gov.br. Acesso em 14 dez. 2005.)

Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2/10/2001 dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União da União [da República Federativa do Brasil]** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

Parecer CNE/CP 5/2005, aprovado em 13/12/2005. Estabelece diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: MARE, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. (Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 10 out. 2005.).

Brasil Ministério da Educação. **Série atualidades pedagógicas** MEC/SEESP, nº 2, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** Organizado por Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: MEC, SEESP, 1997.

_____.Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SILVA, Carmem Sílvia B. da; MACHADO, L.M. (Orgs.) **Nova LDB:** trajetória para a cidadania*?* São Paulo: Arte& Ciência, p. 137–166, 1998.

Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 10, de 11 de março 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de Ensino Superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do Ensino Superior do Sistema Federal de Educação*.* Publicada no **Diário Oficial da União**, **[da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.

Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades. (Disponível em www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em 10 abr. 2003.).

Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o

sistema federal de Ensino Superior. (Disponível em www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em 10 abr. 2003.).

Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 640, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. (Disponível em www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior. Acesso em 10 abr. 2003.)

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

Ministério da Educação. Portaria nº 391, de 7 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, nº 29, Seção 1, 13 de fev., 2002, p.4.

Plano Nacional de Educação – Educação Especial. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf> Acesso em: 22 de ago. 2005.

Ministério da Fazenda. Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003. Dá nova redação à Lei nº 8.989/1995, sobre a concessão de benefícios às pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, 17 de jun.. 2003.

Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 541/97. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/edulei.nsf/viewLegislacao_PorTipo/C4BB370C67B96CB803256C48005BC32D?OpenDocument> Acesso em 04 de jan. 2006.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P.. The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), **Handbook of child psychology.** New York, NY: John Wiley & Sons, 1998. (Vol. 1, p. 993–1027.).

BROILO, Cecilia Luiza. **(Con)formar o trabalho docente:** a ação pedagógica na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais:** os Pólos da Prática Metodológica. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Francisco, s/d.

BRZEZINSKI, Iria, GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992–1998. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n nº 18, p. 82 – 100, set./dez., 2001.

BUCHBINDER, Howard. The market oriented university and the changing role of knowledge. **Higher Education:** international journal of higher education end educational planning, V. 26, p. 331–347, 1993**.**

BURBULES, Nicholas, RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

CABERLON, V. I. **Pesquisa e graduação na Furg:** em busca de compreensões sob distintos horizontes. Porto Alegre, UFRGS, 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAMARGO, leda de. **Universidade de Santa Cruz – UNISC – Caminhos da Participação.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CAMBI, FRANCO. **História da Pedagogia.** Piracicaba: UNESP, 1999.

CAPES. **Ofício Circular 028/99/PR/CAPES.** Introduz a Atividade Orientada de Docência em Ensino Superior obrigatória para alunos bolsistas do programa de demanda social da CAPES, 1999.

_____. INFOCAPES, **Boletim Informativo da CAPES**, V. 10, nº 4, 2002.

_____. **Programa CRUB de avaliação institucional para as universidades brasileiras.** Brasília : CRUB, 2000.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG) 2005–2010. Brasília, dez. 2004. (Disponível em http://www.capes.gov.br. Acesso em 29 dez. 2005).

Discussão da Pós-Graduação Brasileira. Brasília, vol. 1, 1996.

CAPOVILLA, F. C & RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo, SP: EDUSP, 2001.

CAREGNATO, C. E. **Caráter público e identidade acadêmica na Educação Superior:** uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários. Porto Alegre, UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. Autonomia Intelectual. In: **Boletim da SEMTEC,** Ano I, nº 5, ago. 2000. (Disponível em http://www.mec.gov.br/semtec/boletim/num05/artigo/index.htm Acesso em 9 de abr. 2003.).

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stehen. **Teoria crítica de la enseñanza.** La investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Matínez Roca, 1988.

CASPARD, Pierre. Histoire de l'éducation. ÉTÉVÉ, Christiane; CHAMPY, Philippe (Orgs.). **Dictionnaire de l'éducation et de la formation.** Paris: Nathan, 1998 (2003), p. 497–499.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** Economia, Sociedade e Cultura – O Poder da Identidade. V. II; Tradução Klauss Brandini Gehardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 530 p.

CASTRO, M. L. S. de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**: MEC/INEP, Brasília, nº 72, p. 71–87, 2000.

CASTRO, M. L. S. de; WERLE, F. M. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982–2000. **Revista Educação** Porto Alegre: PG Educação/PUCRS, 2004.

CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior:** legislação e jurisprudência, 1970. São Paulo, Indústrias de Papel, 1970, p. 489.

CARVALHO Edler, Rosita. **Temas em educação especial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CATANI, Afrânio; FRANCO, M. E. D. P. Gestão da universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. In.: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil:** 1991–1997. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 227–255.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J.F. **Educação Superior no Brasil. Restrusturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002

CHAPMAN. A., PYVIS, D. Identy and social practice in higher education: a student experiences of postgraduate courses delivered offshore in Singapure and Hong Kong by an Australian university. *International Journal of Education Development*. Elsevier, 25 (2005) 39-52.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 1.077/75. **Documenta**, Brasília, nº 173, p. 29, 1975

_____. Parecer CFE/CLN nº. 520/93. **Documenta**, Brasília, nº 393, p. 233, set. 1993.

Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 365/2003**. Consulta sobre a legalidade de transferência de um estabelecimento de ensino para outro, durante o 1º semestre do curso. (Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0365_03.pdf . Acesso em 20 fev. 2006.).
CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación produtiva com equidad. Santiago do Chile, CEPAL/UNESCO, 1992.

CHAPMAN, A., PYVIS, D. Identity and social practice in higher education: student experiences of postgraduate courses delivered offshore in Singapore and Hong Kong by an Australian university. **International Journal of Educational**. 2005.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia na educação: conceitos básicos**. (Disponível em www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm. Acesso em 8 de dez. 2005.).

CHAUÍ, Marilena.S. A universidade em ruínas. In TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em Ruínas:** na república dos professores. 2ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes/Porto Alegre, RS. CIPEDES, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. Porto Alegre, **Teoria e Educação,** nº 2, 1990.

CHEVALLARD, Y. Sur l'analyse didactique: deux études sur lês notions de contrate t de situation. Aix Marseille, **IREM**, nº 14, 1988.

CHRISTENSEN, Anne-Lise. El diagnóstico neuropsicológico de Luria. 2ª. ed. Madrid, España: Visor, 1987.

CLARK, B and NEAVE, G. **Encyclopedia of Higher Education**. 4 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995.

CLARK, Burton. R. **Creating entrepreneurial universities:** organizational pathways of transformation. Oxfors, Pergamon, 1998.

_____. **Sustaining change in universities:** continuities in case studies and concepts. Plenary Adress. 24th Annual EAIR Forum, Prague, Czec Republic, September 8–11, 2002.

CLARK, Burton. R. Sustaining changes in universities: continuities in case studies. **Tertiary Education and Management** (TEAM). Netherlands, Kluwer Academic Publishers, Vol. 9, nº 2, 2003, p. 99–116.

CONNELLY y CANDINI. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al**. Déjame que te cuente:** ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laretes, 1995.

CONSELHO DE MERCADO COMUM. Decisão nº 03/97. Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Membros do Mercosul. (Disponível em http://www.mre.gov.br. Acesso em 6 de jun. 2003.).

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS – CRUB. **Avaliação Externa da Qualidade no Ensino Superior.** Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1996.

COMUNG. Consórcio das Universidades Gaúchas. **Relatório do Seminário do Comung.** Caxias do Sul, 1999.

COMUNITÁRIAS. **Revista da ABRUC**. Brasília: ABRUC, junho de 2005.

COOK, T.; REICHARDT, C. S. Métodos **Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa.** Madrid: Morata, 1995.

COSTA, Sonia da. **Projetos Integrados de Desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Inovação**: concepções e interesses de administradores acadêmicos. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

COUSINS, J.B.; EARL, L. **Participatory Evaluation in Education**. Washington: Falmer Press, 1995.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.** (Disponível em http://www.cnpq.br. Acesso em 8 nov. 2005.).

CUNEO, Dardo (Org.). **La Reforma Universitaria** (1918–1930). Caracas: Biblioteca Ayacucho, s/data.

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no octênio FHC. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, (82), 2003, p. 37–61.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I; CUNHA, M. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus Editora, 1999, p. 127–148.

DAVÌDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estúdio de los escolares. In: DAVÌDOV, Vasili y Márkova, Alieta. **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscu: Progreso, 1987.

_____. **La ensenñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Progreso, 1988.

DEBESSE, M. Um problema clave de la educación escolar contemporânea. In: DEBESSE, M.; Mialarety, G. (Eds) **La formación de los enseñantes.** Barcelona: Oikos – Tau, 1982, p. 13–34.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (Espanha) e linha de ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI / UNESCO Declaração da UNESCO. 1998.

DELANTY, G. **Challenging Knowledge:** the university in the knowledge society. UK: RSHE, 2001.

DELEUSE, Gilles ; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. 288 p.

DE MATTOS, C. Planes vs. Planificación. **Revista Interamericana de Planificación.** México. (59), 1981.

DEVELOPMENT. **Elsevier**, 25 (2005), 39–52. (Disponível em www.sciencedirect.com. Acesso em 10 out. 2005.).

DIAS, Marco Antonio. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wrana Mª (Org*)* **Universidade:** um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 31–109.

DIRETRIZES **para elaboração do PDI** – SAPIEns/SESUP/MEC. Brasília, dez. 2004. (Disponível em http://mec.gov.br. Acesso em 12 dez 2005.).

DOLL, Johannes. O campo interdisciplinar da gerontologia. In: Py, Ligia, et al (Orgs.). **Tempo de Envelhecer**. Percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: Nau, 2004, p. 83– 107.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUBAR, C. **La socialización: una construction des identités sociales et professionnelles.** Paris, Colin, 1991.

DUNKIN, M. (ed.) T**he International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação.** Superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Filosofia ética de la liberación.** Vol. III, erótica y pedagógica. Buenos Aires, Ediciones Megápolis, 1988.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata, 1993.

_____. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1999.

ENDERS, E., DIDRIKSSON, **A. La Red de Macrouniversidades Públicas Y sus Programas de Moviliodad Académica**: Promoters de un Espacio

Común Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. **Seminario Integración Regional para la Educación Superior en America Latina**. Ocu América y Centro de Formación de la Cooperación Española. 14-18 de marzo de 2005, Cartagena de Indias, Colômbia.

ENGERS, M. E. A. **O professor alfabetizador eficaz:** análise de fatores influentes da eficácia do ensino. Porto Alegre, UFRGS, 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Eds). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 6ª ed. Brasil: Editorial Vozes, 1994.

ESTEVE, J. **Profesores en conflicto.** Madrid: Narcea, 1984.

_____. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991, p. 93–124.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, I, 1989. In: GARRAFA, Volney, 1989, p. 109.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DAS IES COMUNITÁRIAS, IV, 2000, Caxias do Sul. **Anais.** Caxias do Sul: ABRUC, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, VI, 1992, Belo Horizonte. **Anais.** Belo Horizonte: ANFOPE, 1992. (Disponível em http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em 21 abr. 2003.).

FARIA, E. T. Avaliação e interação pedagógica: uma reflexão. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.) **Avaliação**: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 69–88.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs). **Dicionário de Educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. 2ª ed. Brasília: Editora UFRJ/COMPED/INEP, 2002.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988**. 2ª ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FELDMAN, K e NEWCOMB, **T. The impact of college on students**. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

FERGUSON, Rebecca (ed.) **World Education Encyclopedia:** a survey of educational systems worldwide. Detroit: Gale Group, 2002.

FERNANDES, A.M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: Editora da UnB/CNPq/ANPOCS,1990.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária** – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. A prática de planejar e de avaliar: uma perspectiva de processo integrada do ensinar e aprender. In: BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; DANTAS, Ana Maria. (Orgs). **Metodologia do Ensino Superior:** Curso de Vitinicultura. Módulo 14. Brasília: ABEAS/SEMTEC/EAFM – AM, 2001, p. 42–57.

_____. Uma leitura interdisciplinar no ato de conhecer – possibilidades de diálogo epistemológico e humano. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação.** Curitiba: Champagnat, 2004. V. 2.

_____; GRILLO, Marlene. **Educação Superior:** travessias e atravessamentos. Canoas, RS, Ed. ULBRA, 2001.

_____; GENRO, Maria Elly. **Práticas pedagógicas e cidadania?** Algumas reflexões com nosso tempo. Texto apresentado no I SEMINÁRIO RIES. PUCRS, 2005.

FERNANDES, Rubens C. **Privado, porém público:** o terceiro setor na América. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

FERNANDEZ, Lídia. "El análises de lo institucional em los espacios educativos. Uma práctica especializada o el enfoque de lãs práticas". **Revista Práxis Educativa.** IICE. Buenos Aires, outubro/1996, p. 3–19.

FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 22 de fevereiro de 2003, p. C 4.

FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UniversidadeS PÚBLICAS BRASILEIRAS E SESU/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária** 2000/2001 (ed. atualizada). (Disponível em www.renex.org.br/forum dirigentes.php. Acesso em 8 nov. 2005.).

FORTUNATO, Elizabeth; RUSCHEINSKY, Aloísio. Políticas sócio-ambientais em gestação na construção do espaço urbano. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, nº 8, 2003, p. 37–54.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar y castigar**. Madri, Ed. Siglo XXI, 1976.

FRANCO; FELDENS, M. G. F.; LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. C. **Rediscutindo a questão de articulação entre graduação e pós-graduação**. Porto Alegre, PROGRAD/PROPESP, UFRGS, out. 1989, 58 p. (Relatório Pesquisa).

FRANCO. A produção de pesquisa no Rio Grande do Sul: tentativa de balanço e projeção. In: FRANCO, M. E. D. P. (Org).**Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em Perspectiva**. Passo Fundo: Ediupf, Porto Alegre: Edipucrs, 1997, p. 425–455

FRANCO, M. E. D. P. et al. Políticas de pós-graduação e qualificação do professor de ensino Superior. In: **Programação e Resumos do II Simpósio Internacional de Educação Superior.** São Leopoldo: Unisinos, jun. 2001.

FRANCO, M. E. D. P. et all. Políticas de pós-graduação e qualificação docente de Ensino Superior. **XX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação:** momentos e movimentos. Salvador, ago. 2001. I CD-Rom.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOCELIN, Daniel Gustavo. **Mobilidade estudantil acadêmica e espaços internacionais de parceria brasileira na Educação Superior**. GT "Localismo e mundialização na sociedade globalizada",

Encontro Internacional "Construindo a Identidade Latino-Americana". Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2003.

FRANCO, M. E. D. P. Grupos e Redes de Pesquisa Acadêmica**. Comunicação no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal 16–18 de setembro de 2004. (Disponível em http://www. ces.uc.pt/LAB2004. Acesso em 8 nov. 2005.).

FRANCO, M. E. D. P. Universidade e Ética: questões na formação e na pesquisa. Apresentado na mesa-redonda **Universidade, Ética e Formação de Educadores II Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação** – Racionalidade e Tolerância. Passo Fundo, UPF, 3–7 de outubro de 2005.

_____; KRAHE, E.D. A pedagogia universitária em construção: caminhos da UFRGS. **Workshop sobre Movimentos na Construção da Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: RIES/GEU/UFRGS, set. 2002. 22 p.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. C. **A UFRGS em sua gênese e as ingerências do Estado:** a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (1896–1930). Porto Alegre: Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/PPGEdu/PPGSoc/UFRGS, 1992. 183 p.

FRANCO, M. E. D .P.; MOROSINI, M. C. **A Universidade Técnica: cultura antecipativa na Escola de Engenharia de Porto Alegre (1922–1934).** Porto Alegre – Grupo de Estudos sobre Universidade. UFRGS/FAPERGS/CNPq (Relatório de Pesquisa), 1993, 47 p.

FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C. **Experiências inovadoras-exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras.** Relatório de Pesquisa. Brasília, ANPAE/Fundação Ford/INEP, 1997, 125 p.

_____; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Universidade, pesquisa e inovação:** o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: Ediupf, Porto Alegre: Edipucrs, 1997. 455 p.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, Marília Costa. **Institucionalização de grupos de pesquisa na universidade:** processos, percalços e avanços. (Relatório Parcial). Porto Alegre: dezembro 2001, p. 20–21.

_____; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) **Redes acadêmicas e produção de conhecimento em Educação Superior**. Brasília: ANPAE/INEP, 2001. 144 p.

_____; MOROSINI, Marília Costa. Pós-graduação brasileira e políticas de diversificação. 24ª Reunião Anual da ANPED – intelectuais, conhecimento e espaço público. Cadernos de Programas e Resumos, **Anais.** Caxambu, p. 119–120, 7/11 de out. 2001. I CD-Rom

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M.C.; BAETA NEVES, C. E. Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU. **Educação em Revista.** Dossiê Políticas Públicas de Ensino Superior. UFMG/Faculdade de Educação. Belo Horizonte, nº 35, jul. 2002, p.125–140.

_____. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. In SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.) **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Capes, PPGSociologia/UFRGS/IESALC/UNESCO/CAPES, 2002, p. 281–301.

_____; Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Editoração eletrônica – DPE Stúdio, 2002. 304 p.

_____; MOROSINI, M. C. Políticas Públicas de Educação Superior: compromisso, cooperação e desafios. **26ª Reunião da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, 2003. (Disponível em CD-Rom ou no endereço: http://www.anped.org.br.).

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M.C. **UFRGS** – da universidade técnica à universidade inovadora. Porto Alegre, ANPED/ X Seminário Nacional Universitas. UFRGS, Agosto de 2005. 19 p.

Educacão superior e modernidade: o pensamento veiculado na revista Educação Brasileira. Caxambu 21ª reunião anual da Anped, 2001. 12p. (Resumo no Programa e Resumos p. 168 e trabalho completo em diskete).

FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C. Experiências inovadoras-exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras. **Série Estudos e Pesquisas – Caderno nº 5**. Brasília, ANPAE, 1998, 115 p.

FRANCO, M.E.D.P. O periódico "Estudos e debates" – traços de trajetória e perfil. In: MOROSINI, M.; SGUISSARDI, V. **Educacão superior em periódicos nacionais**. Espírito Santo, CNPq/Ed. UEFES/Anped 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D´Água. 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 3ª ed., 1979. Coleção Educação Universitária.

FREITAS, Luis Carlos. **Palestra de Abertura do II Encontro da Regional Sul ANFOPE.** Florianópolis, 1998.

GARCIA, P. M. **Las transformaciones del Estado contemporaneo**. Madrid: Alianza, 4ª ed., 1985.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes que criam.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRAFA, Volney (Org) **Extensão:** a universidade construindo saber e cidadania: Relatório de Atividades – 1987/1988. Brasília, DF, Editora UnB, 1989.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (Eds). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 6ª. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTIL, H.S**. Re-significando identidades de professores no encontro com o Projeto Parceladas**. Porto Alegre, UFRGS, 2000. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **Formação docente:** no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**.** Tese (Mestrado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 2002. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. **Identidades de professores e rede de significações** – configurações que constituem o "nós, professores**"**. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GIESTA, N. C. Histórias em quadrinhos: recurso da educação ambiental formal e informal**.** In: RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação ambiental:** múltiplas abordagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GIROUX, Henri. Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional critica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais.** Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZÁLEZ Enders, E.; DIDRIKSSON, A. La red de macrouniversidades públicas y sus programas de movilidad académica: Promotores de un Espacio Común Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. **Seminario Integración Regional para la Educación Superior en América Latina**. OCU América y Centro de Formación de la Cooperación Española. Cartagena de Indias, Colombia, marzo, 2005.

GORZ, A. Divisão do trabalho, hierarquia e luta de classes. In: MARGLIN, Stephen et alii. **Divisão social do trabalho, ciência, técnica e modo de produção capitalista**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

GREEN, Diana. **What is quality in higher Education?** Buckingham: SRHE and Open University Press, 1994.

GRILLO, M. C. Projeto político-pedagógico e avaliação: uma relação necessária. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. C. (Orgs.) **Avaliação:** uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GROLLI, D. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D; POLENZ, T. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade:** mudança de paradigma na ação formadora da universidade. Canoas: ed. ULBRA, 2002.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Evaluar es compreender.** Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata, 1998.

GUIMARÃES, S. M.; TOMAZELLO, M. G. C. A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, nº 8, p. 55–71, 2003.

GURGEL, M. R. **Extensão universitária.** Comunicação ou domesticação. SP: Cortez: 1986.

HABERMAS, J. **A mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Soberania popular como procedimento. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, nº 26, p. 100–113, mar. 1990.

HAMELINE, D. **Enciclopaédia Universalis**. Paris: Enciclopaédia Universalis France, 1989.

HARARI, O. Team reasins why TQM doesn't work. In: **Management Review,** Janeiro, 1993.

HARDY, C.; FACHIN. Roberto C. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

HAYMAN, John. **Investigación y educación.** Barcelona: Paidós, 1991.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos.** Barcelona: Fontana, 1982.

_____. **Sociología de la vida cotidiana** (prefacio de Gyorgy Lukacs). Barcelona: Península, 1987.

_____. **Mentes que lideram:** uma anatomia da liderança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOUSE, E. R. **Evaluación, Ética y Poder**. 3ª Ed. Madrid: Morata, 2002.

HOPLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes 55**. Políticas Públicas e Educação. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 30–41

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants.** Évolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

_____. **La vie des enseignants.** Évolucion et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

_____. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEvan, Hunter y Egan, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

HUMBOLDT e a universidade hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 57, nº156, p. 411–437, mai. 1986.

HUNTER, Wendy. Education Policy Reforms: new opportunities, old constraints. In: MARGHERITIS, Ana (Ed.) **Latin American democracies in the new global economy.** Miami: North/South Center press, 2003.

HUSEN, Torsten & POSTLEWAITE, T., NEVILLE, A. **The International Encyclopedia of Education.** 10 vols. Oxford: Pergamon Press, 1995.

IBGE. **Projeção da População do Brasil**: 1980–2050, atualizado em 2004. (Disponível em http://www.ibge.gov.br. Acesso em 12 dez. 2005.).

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** MEC/INEP/DAES. (Disponível em http://www.inep.gov.br. Acesso em 12 dez. 2005.).

ISAIA, Silvia. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus:** produção de conhecimento e qualidade de ensino**.** Porto Alegre, UFRGS, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a produção e a docência. **Caesura,** Canoas, ULBRA, nº 8, p. 3–9, 1996.

ISAIA, Silva. **Professores de licenciatura:** concepções possíveis de docência**.** Relatório CNPq, 2002.

_____. A questão da criatividade e da liderança pedagógica à luz da teoria gardneriana: desafios para a formação de professores. **Educação/PUCRS**, Porto Alegre, nº 43, p. 107–122, 2001b.

_____. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, Marília (Org). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação.Brasília: Plano, 2001a.

_____. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional**.** Coimbra: edição do autor, 1998.

_____. Perspectivas para o bem-estar docente. **Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico** – CRIAP. Lisboa: ASA Editores, maio 2002.

_____. **Psicologia da Educação**. Coimbra/Portugal: Quarteto, 2004.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia.** Guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Rui Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Que hay de nuevo en los Nuevos movimientos sociales? In: LARANJA, Enrique; GUSFIELD, Joséph (Orgs.). **Los nuevos movimients sociales.** De la ideologia a la identidad. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. **Criar condições para aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Portugal: EDUCA, 2002.

KATZ, Frederico et al. **Mercosul: Mudanças necessárias**. Pernambuco: Unicap, 2002.

KEEGAN, David**. Foundations of distance education**. London: Routledge, 1996.

KEER, C. **Os usos da universidade**. Brasília: UnB, 2005.

_____. **Os usos da universidade**. Fortaleza: UFC, 1982. 130 p.

KENSKI, Vani. As instituições culturais de memória na era da multiplicidade eletrônica. **Educação e Linguagem, São Paulo,** (Edição Especial), nº 4, p. 67–100.

KIPPER, José Délio; MARQUES, Caio Coelho. FEIJÓ, Anamaria. **Ética em pesquisa:** reflexões; Porto Alegre, EdiPUCRS, 2003. 150 p.

KNIGHT, J. Trade Talk: an analysis of the impact of the trade liberalization and the general agreement on trade in services on higher education. **Journal of Studies in International Education.** Association for Studies in International Education. V. 6, nº 3, p. 209–229, Fall, 2002.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 11–23.

KNOWLES, Asa (ed.) **The International Encyclopedia of Higher Education.** 13 vols. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977.

KRAHE, Elizabeth D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90:** um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile). Porto Alegre, UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KUREK, Deonir Luís; OLIVEIRA, Valeska F. de. O "cuidado de si" na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, José Gerardo e JR. MAGALHÃES, Antonio Germano. **Um dispositivo chamando Foucault.** Fortaleza: LCR, 2002.

LLAMARRA, N.F., MORA, G. **Educacion superior: convergencia entre america latina y europa**. Argentina: Eurpeiad. Comission Europea, 2005.

LARROSA, J. *et. al*. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: S.A. de Ediciones, 1995

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. IN: REIGOTA. Marcos (Org.) **Verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEITE, C. **Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa.

LEITE, D.; CUNHA, Mª; MOROSINI, M. et allii. **Universidade e ensino de graduação:** memória e caracterização na UFRGS e na UFPEL. 2ª ed. Pelotas: Ed UFPEL, 1997.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J. HOLZ, N (Org.). **Avaliação e compromisso** – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LEITE, D. **Paradigmas e concepções epistemológicas subjacentes a práticas pedagógicas universitárias**, 1998. Trabalho apresentado ao PPG Saúde, UNESP, Botucatu, 1998.

_____. Editorial. **Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, Ano III, nº 2, p. 7– 3, 1998.

_____. Editorial. **Revista Avaliação,** Campinas, V. 2, nº 3, p. 7–13, 1999**.**

_____. Sistemas de avaliação das instituições de Ensino Superior no Brasil. In: SOARES (Org.). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002, p. 87–106.

_____. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Ano VII**, vol. 7, nº 2, p. 29–48, jun. 2002a.

_____. **Avaliação participativa.** Coimbra, 2002b (Texto não publicado).

_____. Programa de avaliação institucional das universidades comunitárias gaúchas. Construção e desenvolvimento do PAIUNG. In: BENONI & DALLA ROSA (Orgs). **Avaliação institucional integrada.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a.

_____. Institutional evaluation, management practices and capitalist redesign o f the university: a case study. In: AMARAL A. MEEK, L. & LARSEN, I. (Eds). **The higher education managerial revolution?** London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 253–273.

LEITE, D. **Reformas Universitárias, Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Maria Cecilia L. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico.** Porto Alegre, UFRGS, 2003. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, conciencia y personalidad.** México: Cartago, 1984.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A máquina universo:** criação, cognição e cultura informática. São Paulo: ARTMED, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINCOLN, Y.S & GUBA, E.G**. Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LONGHI, S. M. **A fase comunitária da universidade.** Porto Alegre, UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.

_____. **Os desafios da gerontologia no Brasil**. Campinas: Alínea, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, nº 8, 2003, p. 37–54.

LUCARELLI, Elisa, Tesis doctoral: **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. Bs. As. UBA. 2003.

_____. Inovaciones en la práctica pedagógica de la enseñanza superior. In: **Cadernos de Educação/UFPEL**, Pelotas, Ano V, nº 6, jul. 1996.

_____. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Ângela. **Para onde vão a supervisão e a orientação educacional?** Campinas/SP: Papirus, 2002.

LUCE, Maria Beatriz. Definição e gestão da política educacional. In: Educação e constituinte – **Anais.** Conferência Brasileira de Educação, IV, Goiânia, 1986. Tomo I. Cortez Editora; ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p.139–150.

LURIA, Alexsander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MACIEL, Osvaldo de Oliveira. Trabalhando a luta, construindo (a) história. **Universidade e Sociedade.** Ano I. nº 1. São Paulo: ANDES-Sindicato Nacional, 1991.

MACCARIELLO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. de. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica:** construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999, p. 79–115.

MANAGEMENT. **Journal of Teacher Education**, Vol. 55, nº 1, January/ February, 2004. (Disponível em http://jte.sagepub.com.content.lib.utexas.edu:2048/cgi/reprint/55/1/25. Acesso em 10 out. 2005.).

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: FAVERO, M. L.; MANCEBO, D. **UNIVERSITAS**: políticas, avaliação e trabalho docente. Petrópolis: Cortez, 2003.

MARCELO, C. **Formación del professorado para el cambio educativo.** 2ª ed. Barcelona: EUB, 1999.

MARTINS, Ademir et al. **O suporte em educação a distância.** (Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2001. Acesso em 6 fev. 2002.).

MARTINS, Ademir et al. Privatização: A política do Estado autoritário para o Ensino Superior. In: **Cadernos CEDES.** Campinas: Papirus, nº 5, 1987, p. 43–61.

_____Reformar é preciso; porém...em que direção? In: **Seminário – universidade: por que e como reformar?** Brasília: MEC, 2003. (Disponível em http:// www.mec.gov.br. Acesso em 20 mar. 2004.)

MARTINS, C. B. O público e o privado na Educação Superior brasileira nos anos 80. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Papirus, nº 25, 1991, p. 63–74.

MARTINS, Eduardo. **Manual de redação e estilo**. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1990, p. 313.

MARTINS FILHO, J. R. **Movimento Estudantil e Ditadura Militar**. 1964–1969. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introducción a los estudios culturales.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

MATURANA, Humberto.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATUSHIMA, M. K.; SPOSITO, E. S. Dinámica económica en el Estado de São Paulo: los desdoblamientos de un eje de desarrollo. **Scripta Nova.** Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VI, nº 126, 15 de octubre de 2002.

MAZZA, Débora. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 97–126.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (Comps.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MEC – CNPG. **I Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 1975.

MEC – CNPG. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1982.

MEC – CNPG. **III Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 1986.

MEC. **Programa de Apoio à Extensão Universitária**. (Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em 8 nov. 2005.).

MEC. **Legislação Educacional.** MEC. (Disponível em http//www.mec.gov.br. Acesso em 12 dez. 2006.).

MEC/BRASIL. **SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, da Concepção à Regulamentação**. 2ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

MEC/CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: MEC/CONAES, 2004a.

MEC/INEP/CONAES. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional – orientações gerais**. Brasília: MEC/CONAES, 2004b (versão: Guide to institucional evaluation, 2004).

MEC/CONAES/INEP. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior, Diretrizes e Instrumentos**. Brasília: CONAES/INEP, 2005.

MEDEIROS, M., FARIA, E. (Orgs) Fontoura de. et al. **EAD:** cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. **Uma Topologia para Educação a Distância:** a Proposta da PUCRS VIRTUAL. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Tecnologias Educativas, Aveiro, Portugal, 2000.

MELUCCI, Alberto. A experiência individual na sociedade planetária. **Revista de Cultura e Política (Lua Nova)**, São Paulo, nº. 38, p. 199-222, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras PAIUB.** Brasília: MEC/SESU, 1994.

MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT). **Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** (Disponível em http://www.mct.gov.br/prog/padct/Default.htm. Acesso em 13 dez. 2005.).

MIRANDA, M. G. **O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina.** (Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 4 jul. 2005.).

MOCELIN, Daniel Gustavo. **A inovação no modelo organizacional da produção de pesquisa na Universidade:** Grupo de Estudos sobre Universidade, GEU, um estudo-de-caso. Monografia de conclusão do curso

de Ciências Sociais. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

FRANCO, M.Z. Formação e prática de pesquisa no GEU: considerações sobre o novo modo da produção do conhecimento na universidade. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGUI, Solange Maria. (Org.). **Universidade, políticas públicas e produção do conhecimento** – espaço dos grupos de pesquisa. Porto Alegre, 2006.

MOITA, M. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 111–140.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORA, Francisco. **Continuum:** Como funciona o cérebro? Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MORA, José Gines. **La acreditación en la Unión Europea.** Projeto ALFA-ACRO – Accreditación de titulos oficiales en la UE y el Mercosur. (doc. divulgação interna).

_____. **Documento de conclusiones**. Proyeto ALFA-ACRO. Acreditación en la Union Europea – America Latina. Reunion Trabajo – pesquisa proyeto ALFA-ACRO. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero, 2003.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Os see saberes necessários a educação do futuro.

Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. **Seara de desencontros:** a produção do ensino na universidade. 1990. Porto Alegre, UFRGS, 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____; **MERCOSUL/MERCOSUR:** políticas e ações universitárias. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. Produção do ensino na universidade: Seara de desencontros. **Educação Brasileira**, Brasília, CRUB, V. 14, nº 29, p. 81–95, jul./dez., 1992.

MOROSINI, M.C. (Org.); GRILLO, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, 434 p.

_____; FRANCO, M. E. D. P. Políticas públicas de calidad universitaria y la participación de la comunidad. In: CASANOVA. Hugo (Coord.) **Nuevas políticas de la Educación Superior.** Serie Universidad Conteporánea. México: A Coruña, Netbiblio, Riseu, 2002, p. 360–374

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender.** Porto Alegre: Sulina, 1975.

_____.; STOBÄUS, C. Educação social: presente e prospectivas. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, 3, p. 85–92, dez. 2002.

_____. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Revista da AdpPUCRS**, Porto Alegre, nº 2, p. 23–34, nov. 2000.

MOSTERIN, José. **Racionalidad y acción humana.** Madri: Alianza Universidad, 1987.

NEUMANN, John von. **Theory of games and economic behavior**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1953.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. **Government and higher education relationships across three continents,** the winds of change. Oxford: Elsevier, 1994.

NEVES, C. B. Ensino Superior no Rio Grande Sul: interiorização e modelos regionais. In: MOROSINI, M. C, LEITE, D. (Orgs). **Universidade e Integração no Mercosul.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1992, p. 95–111.

NEVES, C. E. B. **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul** – a experiência das universidades comunitárias. São Paulo: NUPES–USP, Documento de Trabalho 3, 1995.

_____. Universidade e a institucionalização da pesquisa: reflexões sobre uma experiência. In.: **Cadernos de Sociologia,** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS/UFRGS, V. 8, p. 127–161, 1998.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion, 2001.

NOSELLA, P. A educação no século XXI: integrar trabalho e tempo livre, Série Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, nº 12, p. 1–68, jul./dez, 2001.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p. 11–30.

Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (org) A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Modeles d'analyse en education comparee: le champ et la carte. In: **Revue Internationale Les Ciences de L'éducation:** pour l'ere nouvelle. Education Comparee. Caen: Université de Caen/ GERSE, 2–3, 1995.

_____. **Profissão professor**. (org.). 2ª ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

_____. **Histoire & Comparaison:** essais sur l'educación. Lisbone: EDUCA, 1998.

_____; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

OAB. **Regulamento do exame de ordem**. Curitiba: OAB, 11 jul. 2005. (Disponível em http://www.fae.edu/oab/2exame2005/regulamento_2_2005.pdf. Acesso em 17 de jan. 2006.).

OLIVEN, Arabela Campos. **Paroquialização da Educação Superior no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **A centralidade do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social**. 178 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca – Serviço Social, 2003.

OLIVEIRA, José Augusto Bessa de. **Níveis de ajustamentos e auto-regulação acadêmica em estudantes universitários**. Estudo com alunos do 1º ano (comum) das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Aveiro, Pt: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. 2000. (Dissertação de Mestrado). 331 p + anexos.

OLIVEIRA, Valeska F. de. **Imaginário Social e Escola de Ensino Médio**. 1ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (2ª ed., 2005).

_____. Gender and life history of a teacher. In: **Crossroads of history: experience, memory, orality**. V. III. International Oral History Association/Departament of History at Bogaziçi University, Istambul, Turkey, 2000.

_____. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JR. MAGALHÃES, Germano Antonio (Orgs.). **Memórias no plural.** Fortaleza: LCR, 2001.

_____. Professor Universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 253–261.

_____. Narrativas e saberes docentes. In: **Educação em Revista,** nº 37, Belo Horizonte, jul. 2003.

_____. (Org.) **Imagens de professor:** significações do trabalho docente. 1ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, 2ª ed. 2004.

_____. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.) **Imaginário.** O "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/Faculdade de Educação, 2004.

_____; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira; OLIVEIRA, Vânia F. de. Imagens da pesquisa com professor: o oral e a fotografia. In: **Educação –** Revista do CE, Santa Maria, V. 29, nº 1, 2004.

_____; OLIVEIRA, Valeska F. de.; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira e OLIVEIRA, Vânia F. de. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. Educação, memória e história de vida: usos da história oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral,** São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, V. 8, nº 1, jan./jun. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE**. Classificacion internacional de las deficiencias actividades e participacion:** um manual de las dimensiones de la inhabilitación e su funcionamento. Genebra: 1997. (Versão preliminar).

ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas.** 7ª ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, V. 5, 1970.

O'SULLIVAN, Tim y otros. **Conceptos claves en comunicación y estudios culturales.** Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e entidades de interesse social:** aspectos jurídicos, administrativos, contábeis e tributários. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.

PARENTE, Sonia. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PARO, V. **Educação para a democracia:** o elemento que faltava na discussão da qualidade de ensino. São Paulo: mar. 2000. (Palestra).

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor e o Ensino Superior no Brasil:** compromisso social das fundações em Santa Catarina: o caso Universidade do Contestado. Porto Alegre, UFRGS, 2005 Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PEREIRA, Marcos. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUCSP, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2000.

PÉREZ GOMES, A. I. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal**. Madri, Morata, 1999.

O Pensamento prético do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93 – 114.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski; VARGAS**,** Rubem Figueiró; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. et al. **The rhizomes, flows and intensities in the pedagogic architecture of an under-graduate course in chemic engineering.** Hong Kong: ICDE, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETITJEAN, A. La transposition didactique em français. **Pratiques***,* nº 97–98, Metz, 1998.

PFEFFER, N.; COOTE, Austen. Is quality good for you. In: **Social Policy Paper,** nº 5, Institute of Public Policy Research, London, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortes, 1979

POLIDORI, Marlis. **Avaliação do Ensino Superior:** uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. Universidade do Porto, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2000.

PONTIFÍCIA Universidade CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto e Regimento Geral**. Aprovado pelo Conselho Universitário, Sessão nº 5/99, 9 dez. 1999. Porto Alegre: EDIPUCRS, [s.d.].

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

PORTANTIERO, J. **Sociedad Civil, Estado y Sistema En Teoría y Política en América Latina.** México: CIDE, (1982).

PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe/Partneship for Educational Revitalization in the Américas. Obstáculos políticos em la implementación de lãs reformas educativas. **Formas & reformas de la educación.** Série Políticas. Santiago (Chile). CEPAL, Ano II, nº 5, mar. 2000.

_____. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Descentralización educacional: aprendizaje de tres décadas de experiência. **Formas & Reformas de la Educación.** Série Políticas. Santiago (Chile). CEPAL, Ano I, nº 3, jul. 1999. (Disponível em http://www.preal.cl. Acesso em 10 out. 2005.)

PRIGOGINE, ILYA. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, V. **O ensino noturno e os trabalhadores.** São Carlos: EDUFSCar, 1994.

QUINTANA CABANAS, José Maria. **Pedagogía Social.** Madrid: Dykinson, 1988.

_____. **Educación Social.** Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea, 1994.

RAMOS FILHO, Wilson. Direito pós-moderno: caos criativo e neoliberalismo. In: MARQUES FILHO, Agostinho Ramalho et al. **Direito e Neoliberalismo:** elementos para uma leitura interdisciplinar. Curitiba: EDIBEJ, 1996. p. 79-114.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. As dificuldades de aprendizagem: leituras e desafios. In: LARROSA, Jorge. **Psicologia e educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

RAMOS FILHO, W.

RAMOS, M. G. G. **Políticas de pós-graduação na UFPel:** mediações presentes na produção e socialização do conhecimento. (Tese de doutorado). Porto Alegre, PPGEdu/UFRGS, 2004.

RANCIÈRE, Jacques**. O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RATEY,John. J. **O cérebro**: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.
REQUENA, A. T**. La evaluación de instituciones educativas**. Granada: Universidad de Granada, 1995.

RICO, E. (Org.) **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIEGEL, K. **Foundations of dialectical psychology.** New York: Academic Press, 1979.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001..

RISTOFF, Dilvo I. Princípios do programa de avaliação institucional. In: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Brasília: MEC/SESU, 1994.

_____. **Sinaes é apresentado em evento para países das Américas**. Brasília: MEC, 2005. (Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news05_02.htm Acesso em 30 nov. 2005.).

RIVILLA, Antonio Medina (Coord.). **Modelos de evaluación de la calidad en instituiciones universitarias.** Madrid: Universitas, 2003.

RODRÍGUEZ GÓMES, R. La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. In: MOLLIS, M. (Comp.). **Las universidades en América Latina:** reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003. (p. 87–107).

RODRIGUES, N. C. Política Nacional do Idoso. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**. Vol. 3, p. 149–158, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia Ramos e equipe do ILA-PUC-RS. Campinas: Papirus, 1997.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: UPF Editora, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

RULE, Ignácio. **A philosophil inquiry into meaning(s) of curriculum.** (Tese de doutorado). New York University, 1973.

RUSCHEINSKY, A. et al. Educação ambiental: uma perspectiva freireana**. Ambiente e Educação.** Rio Grande, V. 7, 2002, p. 63–78

RUPÉREZ, Francisco López. **La gestión de calidad en educación.** Madrid: La Muralla S. A., 1994.

SACRISTAN, Gimeno, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F (Coord.) **La formación del profesorado en los países de la CEE.** Barcelona: ICE: Universidad de Barcelona, 1993.

SANTIAGO, R.; CORREIA, M.F; TAVARES, O.; PIMENTA, C. **Um olhar sobre os rankings**. Porto: CIPES e FUP, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1987–1995.

SANTOS, S. M. **Pela mão de Alice**, o social e o político na pós-modernidade. 3ª ed. Porto: Afrontamento, 1994/1999.

SANTOS, S. M. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, E. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, P. S. (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15–33.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Lucíola L. **Pluralidade de saberes em processos educativos**. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editor, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____.**Técnica, espaço, tempo:** globalização, e meio técnico-científico informacional**.** 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, N. S. dos. **Caminhos pedregosos:** a tentativa de organização do movimento estudantil no Tocantins na década de 1990 (1988/1999). 147 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2003. (Disponível em http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html. Acesso em 8 nov. 2005.).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão In: **Mídia e Deficiência**, Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988, 2000.

SEGAL, Monique Landesmann; et allii. "La identidad institucional de profesores de la Universidad Nacional Autônoma de México: su anclaje enla trama cultural de la universidad de los 60". In: **Cuadernos de Educación.** Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Cordoba, Ano III, nº 3, p. 67–82, dec. 2004.

SCHENBERG, Mário.A Física é uma Arte. In: **Revista Ciência Hoje,** São Paulo, V. 3, nº 13, p. 104–109, jul./ago.1984.

SCHOFIELD, Allan. **Benchmarking in higher education:** a study conducted by the Commonwealth. Higher Education Management Service. Paris: UNESCO, 1998.

SCOZ, Beatriz. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional. In: SCOZ, Beatriz; et alli. **Psicopedagogia** – contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade. In: VEIGA, I, CUNHA, M (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus Editora, 1999, p. 31–66.

SERRES, Michel. **A lenda dos anjos.** São Paulo: Aleph, 1995.

SILVA, C.; HETZEL, J. L. **Manual AMRIGS**. Porto Alegre: Faurgs, 2005. Disponível em http://www.faurgs.ufrgs.br/concursos/AMRIGS0105/ManualAMRIGS.doc. Acessado em: 17 de jan. 2006.

SILVA, M.G. M. **Extensão –** a face social da universidade? Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SILVA, Marcio Bolda. **Bioética e a questão da justificação moral**. Ed.: PUCRS, 2004 152p.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: aspectos jurídicos. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Poços de Caldas, **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED –** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro: D, P & A., 2003. 1 CD Rom

SCHOFIELD, A. **Benchmarking in Higher Education**: A Study Conducted by the Commonwealth Higher Education Management Service. Paris: UNESCO, 1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SOARES, Magda. **Metamemória-memória: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Suzana. **La Educación Superior en Brasil.** Observatório de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documentos Digitales, nº 36. Iesalc, UNESCO. 23 nov. –06 dec. 2002, 24p. Disponível em http://www.iesalc.UNESCO.org. Acesso em 14 abr. 2003.

SOUSA, S. M. Z, Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 175–190, jul./ 2003.

SOBRINHO, J. D. Educação e Avaliação: Técnica e Ética. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. **Avaliação Democrática:** Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37–68

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SPAFFORD, C. PESCE, G. **The Cyclopedia Education Dictionary**. Albany: Delmar Publishers, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. História, Memória & História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. (Org.) **História e Memórias da Educação no Brasil.** Volume III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRUCHINER, Miriam et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância, **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, Ano XXVI, nº 142, p. 3–11, jul./set. 1998.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor:** regulação no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.In: CANDAU, Vera (Org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro/RJ,: DP&A Editor: 2000.

Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, ANPED, p. 5 – 24, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis,/RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, M. G. M. **Extensão universitária:** novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

TEICHLER, Ulrich. Higher Education. In: SMELSER, N., BALTES, P. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,** V. 6, p. 6 700 – 6 705. Amsterdan/Paris/NY/Oxford/Shannon/Singapore/Tokyo: Elsevier, 2001.

TIGHT, Malcon. Academic freedon re-examined**. Higher Education Review**. London. V.18, nº 18, nº 1, p.7 23. Autumm 1985.

_____. **Researching Higher Education**. Society for Research into Higher Education & Open University Press. London, McGraw-Hill Education, 2003. 257p.

THERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber–ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Ano XXII. Abril, 2001.

TORRE, Saturnino de la Torre. Aprendizagem integrada: uma aprendizagem para a vida. In: MORAES, Maria Cândida e TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.75–106

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, P. (org.). **Universidade na Penumbra.** SP: Cortez, 2001.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 25–61.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998.

_____. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília, MEC/ UNESCO, 1999.

Projeto de Formação em serviço e continuada para professores no exercício do magistério: Licenciaturas Plenas Parceladas**.** s/a (mímeo). Cáceres, 1996.

Universidade do Estado de Mato Grosso. **Projeto de formação em rede, em serviço e continuada:** uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Cuiabá,1999.

VAIRA, Massimiliano. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. **Higher Education**. Kluwer Academic Publishers, nº 48, p. 483 – 510, 2004.

VARGAS, Rubem Figueiró; PERNIGOTTI, Joyce Munarski; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **Educação superior para trabalhadores**: o platô de um curso brasileiro de graduação em engenharia química a distância. Hong Kong: ICDE, 2004.

VIANNA, Heraldo M. **Testes em Educação**. 3.ed.. São Paulo: IBRASA, 1978

Avaliação Educacional, Teoria, Planejamento e Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLANOVA Tânia Schiavon**. A construção do consentimento como requisito de entrada no mundo adulto:** um estudo exploratório sobre o estágio curricular na administração pública estadual–RS. Porto Alegre, UFRGS, 1995, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Sul, 1995.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Max Weber – 1864–1920: entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 63–96.

VROEIJENSTIJN, A I. **Improvement and Accountability:** navigating between Scylla and CHARYBDIS. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1995.

VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica,1984.

WEINGÄRTNER, Thiago. **Construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados na RADEP virtual:** novas modalidades de aprender na Educação Superior. Santa Maria, UFSM, 2005. Tese (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

WEISNTEIN, C., TOMLISON-CLARKE, S., CURRAN, M. Toward a conception of culturally responsive classroom management. **Journal of Teacher Education,** V. 55, nº 1, p. 25 – 38, jan/feb. 2004.

WITT, Hans de. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe.** A historical, comparative and conceptual analysis. Massachutsetts: Greenwood Press, 2002.

WITTMANN, L. C. et alii. Desaulando a prática pedagógica. In: PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição L. de (Orgs.). **O educador-pesquisador:** a produção social do conhecimento. Florianópolis: Insular, 2003, p. 11–26.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto,** Brasília, V. 17, nº 72, p. 88–96, fev./jun. 2000.

_____. **Gestão democrática**. Curitiba, IBPEX, 2004a.

_____. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba, IBPEX, 2004b

WITTMANN, L. C.; FRANCO, M. E. D. P. **Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras**. Brasília, ANPAE, 1998. 120p.

_____. Situação da Administração da educação no Brasil. **Série Estudos e Pesquisas – Caderno nº 1.** Brasília, ANPAE, 1998, 54 p.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**, **1991 a 1997**. Brasília, ANPAE, Campinas: Editores Associados, 2001.

WOLD HEALTH ORGANIZATION – WHO/PBL 93–27. **Management of low vision in children,** Bangkok: 1992.

WORLD BANK. **Brazil**: Science and Technology Reform Support Project – Third PADCT. Disponível em http://www-wds.worldbank.org.Acesso em 13 de dez. 2005.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas**: Concepções e Práticas. São Paulo: Gente, 2004.

Wu, W. T. Gifted policies In: TAIWAN. **Gifted Education International**, 14, p. 59–65, 1993.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário.** Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SITES PESQUISADOS

http://www.entreamigos.com.br
http://www.planalto.gov.br
www.mec.gov.br/ibc/
www.fundacaodorina.org.br/
http://caidionline.epm.br/reitoria/anuario2004/14.php
http://grad.unifesp.br/alunos/bolsas/monitoria/2005/info.htm
http://grad.unifesp.br/alunos/bolsas/monitoria/2005/info.htm

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf
http://portal.mec.gov.br/index.php
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221
http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html
http://twiki.im.ufba.br/bin/view/DACOMP/CartilhaDACOMP
http://www.abruc.org.br
http://www.adufpb.org.br/docente/ap001.html
http://www.adufrgs.org.br/
http://www.adusp.org.br/entidade/historia.htm
http://www.andes.org.br/
http://www.aprofurg.org.br/
http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm
http://www.cnpq.br/areas/pibic/
http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/00800.htm
http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_brnaguerra_une.htm
http://www.netcomvida.com.br/
http://www.uepb.rpp.br/pro-reitoria_proeg_corpo_discente.shtm
http://www.ufrgs.br/
http://www.ufrgs.br/sae/beneindex.htm
http://www.unb.br/acs/especiais/vida_univ-10.htm
http://www.unb.br/exunb/introducao800.php
http://www.unb.br/portal/graduacao/manual/4_orgaos_apoio.php
http://www.usp.br/agen/bols
http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2005/jusp722
http://www.fapesp.br
http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=377. http://pt.wikipedia.org/wiki/G20
http://pt.wikipedia.org/wiki/G8; http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/06/319983.shtml
http://www.oei.es/superiorenla.htm.
http://www.unesco.org
http://www.oecd.org.
http://www.inqaahe.org/generic.cfm?mID=2&sID=2.
http://www.ia-up.org/grp5/qualregis.doc
http://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u= http://www.se.aiesec.org/&prev=/search%3Fq%3Daisec%26hl%3Dpt-BR%26lr%3D.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Uniao_europeia.
http://www.aac.uc.pt/pelouros/informacao/MisteriosBolonha/DeclaracaoSorbonne.pdf

http://www.aac.uc.pt/pelouros/informacao/MisteriosBolonha/Bolonha.pdf.
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiquTheta.pdf.
http://www.dges.mcies.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Garantia+Qualidade.
http://www.dges.mcies.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Garantia+Qualidade/.
http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/vernav/InformationOn/EuropassDiplomaSupplement/navigate.action.
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/minerva/descrip1_en.html
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html.
http://www.fenprof.pt/DynaData/MM_Info/Mid_132/Doc_594/Anexos/Berlim_Comunicado.pdf
www.enqa.com.
http://www.europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_pt.htm
http://www.ceficale.org.
http://www1.lanic.utexas.edu/info/about/indexpor.html
www.CAB.com.
http://www.oas.org/main/main.asp.
www.oei.org.
http://www.comunidadandina.org/quienes.asp.
auip@gugu.usal.es
www.riaces.org
http://www.programalban.org/index.php
http://www.iesalc.unesco.org.ve.
http://www.uch.edu.ar/aualcpi/.
http://www.seciu.edu.uy/universidad/gmdeo
http://www.criscos.ucn.cl
http://pt.wikipedia.org/wiki/MERCOSUL
http://www.aeci.es/Default.htm
http://www.acdi-cida.gc.ca/faq-e#1
http://www.jica.org.br/modelo
http://www.labfrontier.com/koica/koica/koica.htm
http://www.britishcouncil.org/br/brasil
http://rio.daad.de/shared/no_brasil.htm
http://www.edufrance.fr/fr/a-etudier/prestations01.htm
http://www.studycanada.ca/brazil/index.htm
http://www.iie.org/Content/NavigationMenu/About_IIE1/Mission_and_Profile/History/History.htm
http://www.idrc.ca/en/ev-8513-201-1-DO_TOPIC.html
http://www.fulbright.org.br/comissao.htm
http://www.laspau.harvard.edu/eng-cont.htm

www.capes.gov.br.
http://www.cnpq.br/servicos/editais/ct/profix110701.htm
http://www.cnpq.br/areas/cooperacaointernacional/index.htm
http://www.abc.mre.gov.br/default.htm
http://www.funadesp.org
http://www.airweb.org/ age.asp?page=1
http://www.aera.net
http://www.foro-latino.org/institucional.htm
http://www.eair.nl/
http://www.abmes.org.br
ww.anup.com.br
http://www.unb.br/andifes/andifes.htm
//www.crub.org.br/
http://www.anped.org.br/
http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2005/jusp722/
www.usp.br/agen/bols-http://www.netcomvida.com.br/
http://www.aprofurg.org.br
http://www.adusp.org.br/ entidade/historia.htm
http://www.adufrgs.org.br
http://www.cnte.org.br
http://www.contee.org.br/apre.htm
http://www.fasubra.org.br
http://www.sinprosp.org.br
http://www.andes.org.br
http://lattes.cnpq.br/diretorio
http://www.utwente.nl/cheps/
http://www.cedes.unicamp.br/
http://www.ces.fe.uc.pt
http://www.ilea.ufrgs.br
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.
jsp?grupo=0043708JCBXLQ2
http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.
jsp?grupo=7540708WVC2NYG
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?
grupo=0332708Y8JT0A4
http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=
2882708I7EOZNM
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=
0192708JDC8JHB

http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.
jsp?grupo=0192708O06JFJ6
http://lattes.cnpq.br/diretorio/
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/ detalhegrupo.jsp?
grupo=00456137C9F21E
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.
jsp?grupo=0045602MT3FOW5
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/ detalhegrupo.jsp?grupo=0
167702JDCXI0H
http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=
0327708OLAWQ2C
http://www.radep.fsg.br
http://www.ufrgs.br.faced/pesquisa/polgested
http://www.unb.br/ceam/nucleos/ nesub.html
http://www.nuted.edu.ufrgs.br; http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/
detalhegrupo.jsp?grupo=0192708FUS5AXW
http://dgp.cnpq.br/ buscagrupo/
http://www.rau.edu.uy/
http://www.riseu.net/
http://www.oei.org.co/ ibcon7/www1.htm
http:/www.mec.gov.br
http://www.capes.gov.br/capes/portal/ conteudo/ 10/ProDoc.htm
http://www.inep.gov.br/comped/
http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas
http:// www.aneca.es
http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/polgested
http://www.mec.gov.br/sesu.pec.chtm
http://www.mec.gov.br/seed
http://www.mec.gov.br/
http://www.mec.gov.br/seb
http://inep.gov.br .
http://www.cnpq.br/areas/pronex/index.htm
http://www1.capes.gov.br/Scripts/ Avaliacao/ MeDoReconhecidos /Regiao
/Regiao.asp
http://portal.mec.gov.br/cne/index.php
http://portal. mec.gov.br/ cne/index.php
http://mec.gov.br/seed/
http://www.mec.gov.br/
http://www.anpad.org.br
http://www.anpocs.org.br
http://www.abant.org.br
http://www.anpec.org.br

http://www.ancib.org.br
http://www.anpoll.ufal.br
http://www.anppas.org.br
http://www.anpuh.uepg.br
http://www.anpof.org.br
http://www.compos.org.br
http://www.anped.org.br
http://www.anppom.iar.unicamp.br
http://www.anpae.org.br
http://www6.senado.gov.br/sicon/executapesquisalegislacao.action
http://www2.camara.gov.br/legislacao/index.html/
http://riaces.org
http://www.oui-iohe.qc.ca