

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
POLÍTICO-INSTITUCIONAL**

**O ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNISC:
CONTEXTO, REFERÊNCIAS E RELATÓRIO DE UMA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL INTERNA**

Luci Elaine Krämer

Santa Cruz do Sul, março de 2003

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
POLÍTICO-INSTITUCIONAL

O ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNISC:
CONTEXTO, REFERÊNCIAS E RELATÓRIO DE UMA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL INTERNA

Luci Elaine Krämer

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado, na área de concentração em Desenvolvimento Político-Institucional, para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^ª dra. Suzana Albornoz

Santa Cruz do Sul, março de 2003

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
I - NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS UNIVERSIDADES	13
II – INÍCIO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	20
III - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL APÓS 1968.....	30
IV - O ENSINO SUPERIOR SEGUNDO O BANCO MUNDIAL	39
V - O ESTADO BRASILEIRO E A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	51
VI – TENDÊNCIAS GLOBAIS SEGUNDO A DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI.....	54
VII – REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A GRADUAÇÃO	68
VIII – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DO PROCESSO TÉCNICO AO PROCESSO POLÍTICO	76
IX - O CONTEXTO DA REGIÃO DE INSERÇÃO DA UNISC	83
X – A REALIDADE SITUACIONAL DA UNISC	92
XI - ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNISC: O PROJETO PEDAGÓGICO DOS SEUS CURSOS	105

XII – AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	116
XIII – AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO NA UNISC: REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA.....	124
NÃO HÁ CONCLUSÃO A TIRAR, APENAS CONSIDERAÇÕES FINAIS A FAZER	153
ANEXOS	159
ANEXO A Caderno de Avaliação do Aluno.....	160
ANEXO B Caderno de Avaliação do Professor	161
ANEXO C Exemplo de gabarito.....	162
ANEXO D Tabelas e gráficos – Avaliação Geral do Desempenho Docente – Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000	164
ANEXO E Tabelas e gráficos – Auto-avaliação do Desempenho Docente – Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000.....	173
ANEXO F Tabelas e gráficos – Avaliação Geral das Disciplinas – Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000	182
ANEXO G Tabelas e gráficos – Avaliação Geral das Disciplinas – Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000.....	187
ANEXO H Tabelas e gráficos – Auto-avaliação em relação às Disciplinas – Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000	192
ANEXO I Tabelas e gráficos – Avaliação das Turmas de Alunos – Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000.....	197
ANEXO J Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Cursos – Alunos – 13/06/2000 e 14/11/2000	208
ANEXO L Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Cursos – Professores – 13/06/2000 e 14/11/2000.....	217
ANEXO M Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Alunos – 13/06/2000 e 14/11/2000	230
ANEXO N Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Professores – 13/06/2000 e 14/11/2000	235
ANEXO O Lista de Abreviaturas.....	242

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....243

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2000, centrada na avaliação interna da Graduação da UNISC, tendo por foco, o desempenho do curso, da gestão do curso, das suas disciplinas, bem como o desempenho docente e discente. A presente sistematização inicia apresentando a evolução histórica das Universidades no contexto mundial e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Desenvolve-se, também, análise das políticas e diretrizes do Banco Mundial e sua influência na educação superior brasileira. São apresentados, como referenciais paradigmáticos, em âmbito mundial e nacional, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação, o Sistema de Avaliação da Educação Superior e o Plano Nacional de Graduação. O objetivo deste estudo é avaliar o ensino de graduação na UNISC, especificamente, o desempenho dos cursos, das disciplinas e dos sujeitos envolvidos – gestores acadêmicos, professores e alunos –, visando qualificar as atividades e processos desenvolvidos nos seus cursos de graduação, tendo por, aporte teórico, os referenciais acima apresentados. A metodologia selecionada é a da pesquisa-ação, pela interação na processualidade da avaliação interna da graduação, garantindo dinâmica para o aprimoramento do processo, na seguinte lógica cíclica: proposta → ação → crítica → intervenção → nova proposta → novas ações → novas críticas. É o caminho percorrido de um processo inacabado. É o diagnóstico de como está o ensino de graduação, no seu processo, em busca da qualidade científica, humana e técnica, produzindo rupturas e avanços.

Palavras-chave: universidade, diretrizes do Banco Mundial, diretrizes da UNESCO, avaliação institucional interna, avaliação institucional externa, projeto pedagógico.

ABSTRACT

This study presents the results of an investigation carried out in 2000, centered in the internal evaluation of the Graduation courses of UNISC. Which focused on the performance and management of the courses, their disciplines, as well as the teaching and learning process. The systematization starts by pointing out the historical evolution of the Universities in the world and the development of the upper education in Brazil. An analysis of the policies and guidelines of the World Bank and their influence on the Brazilian upper education is also developed. The following paradigmatic references are presented: The World Declaration on Upper Education in the XXI century; The National Undergraduate Curriculum Guidelines; The Upper Education Evaluation System, and The National Under graduation Plan. The objective of this study was to evaluate the Graduation Courses at UNISC, specifically, their performance, subjects and people involved – academic managers, professors and students – with the objective of qualifying the activities and processes developed in the courses, under the theoretical references previously mentioned. The investigation involved an Ethnographic study due to its interaction with the internal evaluation of graduation, guaranteeing a dynamic improvement in the process, i.e., proposed action → intervention → new proposal → new action → new evaluation. It is the journey of an unfinished process, a diagnosis of the ungraduation education pursuing scientific quality, both human and technical, producing ruptures and advances.

Key words: university, World Bank guidelines, guidelines UNESCO, internal institutional evaluation, external institutional evaluation, pedagogical design,

INTRODUÇÃO

Reunindo a experiência na Pró-Reitoria de Graduação, desde 1997, com a participação no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, em seu nível de Mestrado, senti-me desafiada, provocada e comprometida a estudar a presente temática proposta, com o objetivo de avaliar o ensino de graduação na Universidade de Santa Cruz do Sul, visando a melhoria da qualidade das atividades e dos processos desenvolvidos nos seus cursos de graduação, em consonância com os referenciais mundiais e nacionais.

Envolvida no contexto acadêmico, de um lado, com a visão voltada para os cenários do futuro, estou comprometida com o crescimento da Graduação da UNISC, pensando institucionalmente em novos cursos, assim como investindo na qualificação dos cursos de Graduação já existentes. De outro lado, na interface com o Programa de Desenvolvimento Regional, a Graduação da UNISC também está comprometida com a realidade regional, ou seja, com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região, respondendo às demandas e aos indicadores regionais.

Segundo Becker (2000), o desenvolvimento contemporâneo apresenta duas tendências: a transnacionalização dos espaços econômicos e a regionalização dos espaços sociais.

Como o processo de desenvolvimento contemporâneo transnacionaliza o capital e regionaliza a reprodução social e cultural, é preciso **pensar global e agir local**, mas também **pensar local e agir global**.

No cenário do futuro, conforme Dyson (2001), o século XXI apresenta, como tecnologia de crescimento, a engenharia genética, a internet e a world wide web (rede mundial de computadores) e acrescenta o sol com a capacidade de sua energia adaptar novas tecnologias a necessidades humanas.

Daí o título de seu livro “O Sol, o Genoma e a Internet: ferramentas das revoluções científicas”, não esquecendo que “a ética deve guiar a tecnologia na direção da justiça social, reduzindo a pobreza”. (Dyson, 2001, p. 91)

Já Albornoz (1999), neste contexto de mundialização/globalização do emergente capitalismo neoliberal, vislumbra as utopias concretas, animando-nos para o convívio com a esperança, “expressão do real voltado para o futuro”, acreditando na possibilidade de um mundo melhor, do “ainda-não-ser que pode ser no futuro”.

Nesta lógica, sonhando acordada, num esforço de por em prática as possibilidades reais é que me motivei para este trabalho à luz do seguinte problema: “Como se apresenta a realidade situacional pedagógica dos cursos de graduação da UNISC em relação às referências mundiais e nacionais da Educação Superior para a Graduação?”

Defini por objetivos, “avaliar, internamente, a realidade situacional dos cursos de graduação da UNISC neste contexto paradoxal da realidade mundial, nacional e regional”, assim como “decidir caminhos possíveis, propondo ações em busca de desenvolvimento da qualidade acadêmica comprometida com o social.”

Foi preciso definir um método, ou seja, conforme Rubem Alves (1996, p.132) “seguir um caminho”. Com este comprometimento, optei por seguir pelo caminho “dedutivo-indutivo”, seguindo inicialmente do geral, mundial ao específico, institucional, para depois percorrer também o caminho inverso, da indução, quando, na pesquisa empírica, parti do dado particular chegando a algumas generalizações.

Primeiramente, inspirada no método histórico, de pesquisa bibliográfica, no **primeiro capítulo**, apresento o nascimento e desenvolvimento das universidades no contexto mundial, desde a Idade Média até o século XX.

Na seqüência do **segundo capítulo**, apresento o início e desenvolvimento do ensino superior no Brasil, a partir do período Joanino, em 1808, com tênue crescimento no período imperial e Primeira República, mas acelerado incremento no crescimento das Universidades Brasileiras, a partir de 1940, acentuando-se a partir da década de 80.

No **terceiro capítulo**, está o resultado da pesquisa bibliográfica sobre a história da educação superior privada no Brasil após 1968, quando iniciam os governos militares, dando cobertura à internacionalização do capital, que, por sua vez, passa a exigir profissionais cada vez mais qualificados em nível médio e superior, assim como há incremento na privatização do ensino superior, pela minimização do Estado.

No **quarto capítulo**, apresentam-se as políticas e diretrizes do Banco Mundial, investindo na educação básica e desvencilhando-se da educação superior, pelo fomento da sua oferta privada. Sugere também incentivo às instituições públicas de ensino superior para diversificar suas fontes de receita. Neste contexto da política mundial privatista neoliberal, faz-se análise da realidade situacional da educação superior brasileira.

O **quinto capítulo** é dedicado ao “Estado Brasileiro e a atual situação da educação superior”, reforçando as propostas dos organismos supranacionais que visam reduzir gastos públicos na educação superior, para torná-la mais competitiva e não exclusiva do Estado. Apresenta-se, neste capítulo, a proposta do governo brasileiro em transformar as IES públicas em organizações sociais.

O **sexto capítulo** é dedicado à análise e interpretação do documento básico, principal referência inspiradora para a organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UNISC: **a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**. O comprometimento ético, o rigor científico, o multiculturalismo, a visão pró-ativa pela igualdade de acesso à educação superior, a criatividade, a criticidade, a

flexibilidade e a diversidade, entre outros, são compromissos da formação superior pelo Documento da UNESCO.

O **sétimo capítulo** discorre sobre os referenciais nacionais para a graduação, com ênfase no processo de construção nacional das diretrizes curriculares para a graduação. Referencia também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, como parâmetro para a avaliação nacional externa. Apresenta também os princípios e fundamentos do Plano Nacional de Graduação.

O **capítulo oito** destaca a avaliação institucional em seu conceito, modalidades e etapas, sua importância para a construção do planejamento institucional e desencadeia criticidade ao Estado-avaliador.

O **capítulo nove** apresenta o diagnóstico dos dados regionais de inserção da UNISC, pois a natureza e a cultura, como processos interagentes, dão singularidade às regiões. Como se deseja, na expressão de Becker (2000), “**conhecer o global para ser e agir local**”, é preciso a partir das tendências globais, diagnosticar o regional e o local, propondo metas para sobreviver ao processo de globalização.

No **capítulo dez** apresenta-se a singularidade da UNISC, em sua realidade situacional, anunciando sua concepção, visão, missão, políticas, estrutura organizacional e gestão, seu desenvolvimento como Universidade reconhecida, desde 1993 até o momento atual.

A especificidade do ensino de Graduação da UNISC é objeto de estudo no **capítulo onze**, destacando o projeto pedagógico dos cursos de graduação, como sua principal ferramenta, e anunciando as diretrizes institucionais para o ensino de graduação.

Entre as ações previstas pelo Documento da UNESCO para a Educação Superior (art.11) está a “adoção de padrões internacionais de qualidade, pela exigência da avaliação interna e externa da instituição”, o que embasa a apresentação do **capítulo doze**: “Avaliação da Graduação: fundamentação e processo de construção”. Neste

capítulo se desenvolve a evolução histórica nacional da avaliação externa e interna da educação superior, sob a responsabilidade do MEC.

Assim chega-se à pesquisa empírica propriamente dita, adotando por metodologia, a **pesquisa-ação**, em que pesquisadora e pesquisados, juntos, em processo de construção, planejam e aplicam a pesquisa, “identificando problemas, buscando e experimentando soluções em situação real.” (Thiollent, 1997, p.14)

Neste caminho percorrido está a essência da sistematização do **capítulo treze** que trata da “Avaliação da Graduação na UNISC: registros de uma experiência”, descrevendo, primeiro, um breve histórico da avaliação institucional ou da evolução do PAIUNISC articulado ao PAIUNG e este ao PAIUB. Num segundo momento, apresenta-se o caminho percorrido do objeto singular desta pesquisa empírica: a avaliação interna dos cursos de graduação da UNISC, no ano de 2000, centrada na **avaliação do desempenho** docente, discente, das disciplinas, das turmas de alunos, do curso e dos coordenadores de curso.

Cabe destacar a relevância pedagógica deste trabalho para o ensino de graduação, especificamente, para o processo de auto-avaliação dos cursos de graduação da UNISC, pois se percorre todo um caminho histórico para sistematizar o processo de avaliação interna na graduação institucional, anunciando resultados gerais que exigem a implementação de ações necessárias para qualificar os cursos de graduação.

I - NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS UNIVERSIDADES

A Idade Média, com o domínio do teocentrismo, é período reconhecido, por alguns, como “milênio do obscurantismo” ou “das trevas”. A caracterização do obscurantismo, porém, se deveu ao desinteresse pela ciência, pesquisa e experimentação, preferindo os estudiosos ater-se à cópia manuscrita e reprodução. Iniciou, todavia, com mudanças no poder, na organização, na cultura, com domínio da religiosidade católica-romana, atingindo seu apogeu no século XIII, chamado de século das universidades. Por esta razão, segundo Ullmann (1994, p. 292) “o medievo é época inicial de fecunda gestação do futuro”.

Segundo Janotti, citado por Lampert (1999, p. 21), “as primeiras universidades nasceram na Europa Ocidental, do interesse da Igreja e do Estado, nos fins do século XII, sendo as primeiras e mais importantes universidades: de **Bolonha** (com estatutos datados de 1253, foi destaque em Direito Civil e Canônico), **Paris** (consagrada na área de Filosofia e Teologia, com seus estatutos de 1215), **Oxford** (com estatutos de 1214, foi destaque também em Teologia e Filosofia) e **Montpellier** (destaque em Medicina, com estatutos outorgados por legado pontifical em 1220).” Assim percebe-se que, na Idade Média, para ser *universitas*, bastava uma única faculdade ou um único curso.

Nunes, citado por Lampert (1999, p. 22), alerta para o significado do termo Universidade “empregado para designar **corporações de mestres e estudantes** que se consagravam de modo organizado ao estudo da Filosofia, do Direito Civil e Canônico, da Medicina e/ou da Teologia.”

As *universitates*, desde fins do século XII, significam, pois, uma comunidade de vida e de interesses, sem conotação imediata com estudo superior. (Crippa, citado por Ullmann; Bohnen, 1994, p. 73).

Nas universidades, uniam-se, em corporações, nobres, burgueses, filhos de agricultores, ricos e pobres, pessoas eminentes e anônimas, em igualdade social, sem privilégios de nascença ou fortuna. Isenção de taxas e concessão de bolsas de estudo para pobres eram medidas adotadas pela *universitas*.

A tarefa essencial da universidade era o ensino eminentemente oral devido à falta de livros e o método adotado nas universidades medievais era o **escolástico** *.

Antes do século XIV, as universidades não possuíam prédio próprio. Os cursos eram ministrados nos refeitórios dos claustros, nos conventos, nas igrejas, ao ar livre e até na casa dos professores.

As *universitates* se caracterizavam pelo ecumenismo internacional, com dois traços culturais comuns: a língua latina e a profissão da fé cristã.

O intercâmbio cultural era facilitado pela língua latina, único veículo de comunicação de idéias. Os alunos convocavam professores ilustres que eram disputados por diversas *universitates* e os alunos também tinham o direito de vigiar a atividade docente dos mestres.

A universidade medieval também se caracterizava pela internacionalidade, pois tinha as portas abertas a todas as culturas: grega, romana, cristã, árabe e judaica. Nela discutiam-se os problemas políticos e religiosos do momento. As opiniões dos mestres

* Etimologicamente, **escolástica** provém de *schola*, isto é, pertencente à escola. *Scholasticus* significava também homem culto, versado no *trivium* (gramática, retórica, dialética) e no *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Escolástico era, portanto, título honorífico.

O método escolástico, todavia, corresponde à *lectio* comentada: 1.º) O mestre ou *lector* lia em aula e interpretava uma obra de filosofia, teologia, direito ou medicina, de acordo com a *facultas*. 2.º) Às explicações do professor, seguiam-se as *quaestiones* (questões ou teses expostas transformavam-se em campo de batalha para o debate). 3.º) Vinha depois a *disputatio* ou *discussio*, espécie de maiêutica socrática, em que os alunos trocavam seus pontos de vista com os do professor. (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 44 – 46)

Como não existia ainda a imprensa no período áureo medieval, eram raros os livros, o que levava os estudantes a dedicar mais tempo para os estudos, porque, depois, já na vida profissional, tornava-se difícil aos diplomados se atualizar, por falta de bibliotecas.

eram escutadas e respeitadas pelos reis e pelos Papas. As universidades constituíam baluartes a serviço da sociedade e da Igreja. O saber foi universalizado, com exceção feita ao mundo feminino.

Grande era a preocupação com a ética profissional, com rigorosos exames a que tinham que se submeter os aspirantes a graus acadêmicos (bacharéis, licenciados, mestres ou doutores).

Foram os grandes papas teólogos da primeira metade do século XIII que deram apoio decisivo às universidades, garantindo a autonomia.

Novas universidades não pararam de surgir nos séculos XIV e XV, resultando de atos de **fundações** decididos por autoridades políticas, pelo príncipe, ou pela cidade, e confirmado pelo papado. Três países, nesta época, destacam-se pelo desenvolvimento das fundações universitárias: Alemanha, com a rede mais densa, França e Espanha.

Embora permanecendo instituições eclesiásticas, as universidades passaram para o **controle das cidades e dos estados**, cujas administrações necessitavam de profissionais universitários competentes.

No final do século XIV, surge a idéia de que toda a universidade deve ter as quatro faculdades tradicionais: **Artes, Medicina, Direito e Teologia**.

Segundo Charle e Verger (1996, p. 28), quanto à origem social dos universitários, “os nobres nunca foram numerosos, com índice inferior a 5%, já os graduandos das classes médias (comerciantes, artesãos) são maioria, pois os diplomas significavam ascensão social, obtenção de muitos rendimentos, galgar posição de prestígio, tanto no alto clero, como na prática privada ou no serviço do príncipe.”

Em fins do século XV, em lugar de prédios alugados, as universidades possuíam-nos próprios. Além disso, com a invenção da imprensa por Johann Gutenberg (1398 – 1468), tornou-se necessário planejar salas para as bibliotecas.

Já no século XVI, o Renascimento suscita uma velha questão: é movimento explosivo, de ruptura ou constitui movimento evolutivo iniciado na Idade Média?

Para os que abraçam a primeira hipótese, a Renascença inaugura uma nova época, devido ao humanismo, inspirado nas artes, na literatura clássica e nas doutrinas filosóficas da antigüidade greco-romana. Passada a “longa noite dos mil anos”, ter-se-ia dado verdadeira ressurreição dos valores clássicos. (...) Há uma diferença entre o medievo e os humanistas do Renascimento: estes cultuavam a forma dos clássicos da antigüidade, enquanto os medievais viam os antigos como mestres da ciência e lhes estudavam o conteúdo. (Ullmann; Bohnen, 1994, p. 293)

As universidades da época moderna (séculos XVI – XVIII) não desempenharam mais tanto seu papel de focos culturais criadores quanto as universidades medievais. As universidades da época moderna cresceram, porém, em quantidade: de 60 universidades ativas em 1500, passa-se para 143 em 1790, aumentando principalmente na Espanha, Itália e França.

Neste período da Idade Moderna, a universidade se firma fora da Europa, nas suas colônias da América.

Na América Latina, as mais antigas fundações foram as de São Domingos (1538), a de Lima (1551) e a do México (1551); instituídas por decreto real com estatutos inspirados nos de Salamanca e de Alcalá de Henares, quase sempre controladas por ordens religiosas (Dominicanos, Jesuítas), ensinando principalmente Teologia e Direito Canônico. As universidades da América Latina eram claramente fundações coloniais e missionárias, estabelecidas nas principais colônias espanholas. **No Brasil, no período colonial, não houve nenhuma.** Na América do Norte, as primeiras universidades, sob a forma de colégios, foram fruto de interesses locais: tratava-se de formar pastores e administradores de que necessitavam as colônias inglesas; os primeiros colégios foram Harvard (1636), Williamsburg (1693) e Yale (1701); em 1776 havia nove colégios universitários na América do Norte. (Charle; Verger, 1996, p. 42)

As universidades foram sendo marcadas por práticas locais e caracteres nacionais, sempre reconhecidas por autoridade religiosa ou política: papa, imperador, rei, príncipe, cidade, congregação religiosa.

Uma das características mais notáveis da evolução institucional das universidades na época moderna foi o **fim da autonomia universitária**: controle cada

vez maior dos poderes políticos. As condições de inscrição, duração dos estudos, conteúdos, modalidades de exame foram fixadas minuciosamente.

A interferência do Estado nas universidades se deveu pela responsabilidade do Estado assumir os salários dos professores, construção dos prédios, provisão de empregos para grande parte dos egressos.

Nas universidades do século XVIII registra-se crescimento pela procura dos cursos profissionais de Direito e de Medicina, ao passo que as de Teologia estão em recuo, vítimas da descristianização da Era das Luzes.

A maior característica, porém, da Idade Moderna foi a nacionalização ou regionalização do recrutamento universitário, pelo fato dos Estados decretarem proibições a seus súditos para não estudarem no estrangeiro, com medo do contágio das “heresias”, não reconhecendo a validade dos diplomas obtidos fora das fronteiras.

Do século XVI ao século XVIII, multiplicaram-se reformas universitárias, com o objetivo principal de assegurar o controle dos Estados em detrimento dos antigos privilégios de autonomia.

Foi na Alemanha protestante que ocorreram mais reformas. A Universidade de Halle, fundada em 1693, sob o controle direto do Estado prussiano, propiciava novos ensinamentos em Filosofia, Direito e Medicina; já a Universidade de Göttingen (1733), no ducado de Hannover, destacava-se em pesquisa, pois seus professores, verdadeiros pesquisadores, publicavam muito e dirigiam revistas científicas em língua alemã.

As quatro inovações responsáveis pelo sucesso da Universidade de Halle foram as seguintes:

... o Estado controlava a gestão da universidade e principalmente a nomeação dos professores para precaver-se dos corporativismos e do intenso controle dos teólogos luteranos. A introdução de disciplinas extra-acadêmicas (Dança, Equitação, Desenho, Línguas vivas) atraiu a clientela nobre de toda a Alemanha. A introdução de disciplinas modernas (História, Geografia, Física, Matemáticas Aplicadas, Direito Natural, Ciência Administrativa) assegurou as finalidades políticas e profissionais do ensino. Por fim, a

introdução do seminário, destinado à discussão e renovação pedagógica, em lugar das leituras escolásticas. (Ibidem. p. 62 – 63)

Em país católico, a idéia de reforma universitária surgiu mais tarde, por volta de 1760, por serem estas universidades menos abertas ao espírito das Luzes e da Enciclopédia.

O período referente ao século XIX (1780 – 1860) é marcado pelas seguintes características:

... a persistência do modelo universitário da época moderna e medieval, em inúmeras partes da Europa; o surgimento de modelo universitário modernizado na Alemanha e na França; o recrutamento elitista da população estudantil e dos professores e a função profissional do ensino superior. (Ibidem. p. 69)

Os estabelecimentos de ensino superior, na primeira metade do século XIX passaram a se constituir também espaço político decisivo para a emergência dos movimentos nacionais e liberais.

As universidades alemãs, no início do século XIX, foram as que mais vivenciaram transformações, pelas idéias neo-humanistas de W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher: liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo.

Já o ensino superior francês, marcado pelo estatismo napoleônico, na primeira metade do século XIX, apresentava as seguintes preocupações: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização do país conturbado, pelo monopólio estatal do diploma para profissão necessária; controlar estritamente a formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais.

Como o ensino superior francês desta primeira metade do século XIX apresentou mínimos investimentos financeiros e científicos em bibliotecas, laboratórios e pessoal de apoio, aumentou progressivamente o atraso científico francês em relação às ricas universidades alemãs.

Já o período entre 1860 – 1940 foi caracterizado como da expansão, diversificação e profissionalização do ensino superior, tendo, como fontes de inspiração das reformas, o modelo alemão. O ensino superior se afirma, tanto para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para o progresso científico e econômico nacional e internacional, como para a formação das elites e quadros sociais, evoluindo para o início da feminização dos estudos superiores.

Pela concepção pragmática do utilitarismo e da crença no progresso econômico, é no decorrer da primeira metade do século XX que emerge o modelo capitalista americano, tendo o ensino superior, por meta, formar as novas elites necessárias a uma sociedade urbana e industrial, aliando formação técnica/profissional e geral/científica, com irrelevante intervenção do Estado e muita pesquisa, graças às fundações e doações dos antigos alunos. Registrou-se também massificação no ensino superior dos Estados Unidos: de duzentos e cinqüenta mil universitários em 1900, há perto de um milhão e meio em 1940.

II – INÍCIO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Na época do Brasil Colônia (1549-1759), a monarquia portuguesa impediu a criação de universidades no Brasil. Era necessário, porém, suprir o quadro burocrático aqui na colônia com a formação superior de dirigentes. O fato de ir estudar Teologia, Direito na Universidade de Coimbra, Portugal, ou Medicina em Montpellier, na França, era uma maneira de reforçar os laços com a metrópole. O ideal da época era oferecer aos filhos das famílias influentes educação clássica, humanística e acadêmica, de orientação jesuítica¹, lá na metrópole, em Portugal, pois esta não tinha nenhum interesse em equipar o Brasil Colônia com eficiente educação, pois quanto menos a sociedade colonial pensasse, mais duraria o domínio português.

Durante o Brasil Colônia, somente na Bahia eram oferecidos cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina a serem realizados em Portugal ou na França.

O ensino superior, no Brasil, nasceu somente no início do século XIX para ministrar **cursos profissionais**, diferente da concepção de universidade da metrópole,

¹ A 27 de setembro de 1540, Paulo III assinava a bula *Regimini militantis Ecclesiae*, fundando a Companhia de Jesus, ideada por Inácio de Loyola (1491 – 1556). Por que Loyola, estudante em Barcelona e em Alcalá, não se pautou pela pedagogia espanhola e sim pela de Paris, onde cursou filosofia e teologia? Optou pelo método de estudos da Universidade de Paris por sua eficácia. Portanto, o plano de estudos da Companhia de Jesus – *Ratio Studiorum* - , promulgado em 1599, contempla o método escolástico – *lectiones, quaestiones, disputationes* e outros exercícios acadêmicos para fortalecer a memória, ao lado de intensa formação espiritual.

Portugal. Foi trazida ao Brasil a concepção francesa de ensino superior fragmentado e profissional².

Transferindo-se a Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, para atender às necessidades da Corte com infra-estrutura para serviços burocráticos e administrativos, algumas medidas educacionais foram tomadas:

- a instalação da primeira imprensa;
- a criação do Museu Real e do Jardim Botânico;
- a abertura da primeira biblioteca pública, cujo acervo inicial foi de 60.000 volumes;
- a abertura dos portos que promoveu a circulação de bibliografias, ideologias, novas correntes filosóficas;
- a instalação de escolas técnicas que deram origem a cursos superiores, como a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (1810), mais tarde destinada à formação de engenheiros civis e militares;
- a fundação da primeira escola vocacional;
- os cursos médico-cirúrgicos da Bahia (18 de fevereiro de 1808) e do Rio de Janeiro (5 de novembro de 1808) foram as nossas primeiras Faculdades de Medicina, com o objetivo de formar médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

Portanto, nossas instituições de ensino superior nasceram para ministrar **cursos profissionais**.

Quando a frota chegou à Bahia, D. João VI criou logo uma cátedra de economia política delegada a José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu. Era o intérprete de Adam Smith no Brasil, tinha livros escritos e foi o conselheiro do rei para a abertura econômica do país. Além desta, foram criadas mais uma cátedra de cirurgia na Bahia e mais duas no Rio de Janeiro, uma de anatomia e outra de cirurgia. As cátedras eram isoladas: quem fizesse

² Segundo Cunha (2001, p. 5), “o ensino superior em Portugal, no início do século XIX, estava baseado nas idéias dos *estrangeirados*, portugueses que tinham vivido no exterior, sobretudo França e Inglaterra, e haviam incorporado idéias do Iluminismo. Esses pensadores criticavam a concepção escolástica de educação, conteudista, de tradição clássico-humanista dos jesuítas que controlavam a Universidade de Coimbra”.

O objetivo dos estrangeirados era o desenvolvimento do **ensino superior profissional** em instituições específicas para cada especialidade. Nada de Universidade.

anatomia seria médico; quem fizesse a cátedra de cirurgia, cirurgião. Não tinha curso. Era ensino ministrado por um catedrático. Essas duas cátedras do Rio são a origem da Faculdade de Medicina da UFRJ e a de cirurgia da Bahia está na origem da medicina da Federal da Bahia.

Em 1810 foi criada a Academia Militar no Rio de Janeiro, com a oferta de curso de engenharia, que mais tarde originou a Escola Politécnica do Rio. Em 1827 foram criadas duas faculdades de direito, com administração comum, uma em Olinda e outra em São Paulo. A de Recife foi raiz da Federal de Pernambuco; a de São Paulo, raiz da USP. (CUNHA, 2001, p. 5)

A influência francesa estava presente no Brasil no que se ensinava e nos livros trazidos todos da França. Isto desde os jesuítas, como estudantes da Universidade da Sorbonne, recebendo formação renascentista do século XVI, baseada na revivescência da filosofia, literatura e arte greco-latina, assim como no movimento da Contra-Reforma, com forte reação ao pensamento crítico, científico e à pesquisa, com apego a formas dogmáticas de pensamento e valorização da memória.

Tendo o ensino superior no Brasil começado no período Joanino, através de instituições isoladas, com caráter profissional, com a influência da Revolução Francesa, essas instituições isoladas foram se reunindo em processo de agregação sucessiva, nascendo daí as universidades.

Ao final do Império, “o Brasil possuía seis estabelecimentos de ensino superior e nenhuma Universidade: as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife; as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto.” (Almeida Junior, citado por Fávero, 2000, p. 24).

Determinou, porém, a Constituição de 1891 (artigo 35, § 3.º) ser atribuição do Congresso “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.”

Foram três instituições privadas, uma em Manaus (1909), outra em São Paulo (1911) e uma no Paraná (1912). Foram criadas por iniciativas privadas e previam várias faculdades. Elas não perduraram. A de Manaus, por causa do esgotamento do ciclo da borracha. Só sobrou a Faculdade de Direito que sobreviveu e está na Universidade Federal do Amazonas. Em São Paulo, quando o governo do Estado criou a Faculdade de Medicina, que hoje faz parte da USP, os estudantes da universidade privada migraram para a faculdade pública estadual, pela garantia do diploma credenciado.

Já a Universidade do Paraná enfrentou a política federal de contenção do crescimento do ensino superior, que impedia o reconhecimento de qualquer curso em cidades que fossem capital de Estado com menos de um milhão de

habitantes. Como o Paraná, na época, não possuía esta população, ficou sem cursos reconhecidos, sobraram cursos livres, hoje integrados à Universidade Federal do Paraná. (Ibidem. p. 6)

Com a primeira Constituição Republicana a reivindicar criação de Instituições de Ensino Superior pelo Poder Público, na República Velha, o Brasil apresentou Instituições de Ensino Superior privadas.

Mesmo que o ponto de partida do ensino superior no Brasil não tenha sido de universidade, as primeiras instituições brasileiras com o nome de Universidade surgiram a partir de 1920. É necessário lembrar que a década de 20 foi marcada, no Brasil, por novas idéias, por movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram muita repercussão.

É nesse período que se constituem, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências (1922) e a Associação Brasileira de Educação (1924), que iniciam um movimento pela modernização de todo o sistema educacional brasileiro: o movimento da Escola Nova.

Segundo Fávero (2000, p. 34), “entre as questões recorrentes sobre educação superior, nas discussões ao longo da década de 20, destacaram-se: concepção de universidade, funções que cabem às universidades brasileiras; autonomia universitária; modelo de universidade a ser adotado.”

As primeiras universidades bem-sucedidas, porém, nasceram da reunião de faculdades preexistentes.

A primeira propriamente dita, a Universidade do Rio de Janeiro, nasceu, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto n.º 14343 do presidente da República, Epitácio Pessoa, da reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito, do Distrito Federal. A segunda universidade foi a de Minas Gerais, em 1927, nascida da agregação de cinco faculdades: medicina, engenharia, direito, farmácia e odontologia.

Pelo Decreto n.º 19 851, de 11 de abril de 1931, foi instituído pelo Ministro Francisco Campos e pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que definiu como objetivo da universidade: “equipar tecnicamente as elites profissionais do País e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.” (Campos, 1931, p. 4).

O Estatuto das Universidades Brasileiras exigiu, para o ensino superior, uma reunião autorizada pelo Estado, de pelo menos três de quatro faculdades preexistentes credenciadas: engenharia, medicina, direito ou uma faculdade de filosofia, ciências e letras.

Quanto ao ensino superior e secundário, o que se verificou na Constituição de 1934, tal como já fora proposta na Reforma de Francisco Campos, em 1931, foi a centralização das determinações desses níveis de ensino para a esfera da União.

Outro ponto que apareceu no Estatuto das Universidades Brasileiras e ganhou força na Constituição de 1934 foi a idéia da cátedra. Para ser professor catedrático exigia-se concurso público de provas e títulos para o provimento da cadeira ou poderia ser nomeado sem concurso, mediante invento ou publicação de obra de excepcional valor, sendo eleito para tal pelo voto de dois terços da Congregação Universitária. A primeira nomeação do catedrático era válida por dez anos e, em caso de recondução, passava a gozar das garantias de liberdade de ensino, vitaliciedade e inamovibilidade.

Assim mantida a cátedra, a Reforma de 1931 postergou a criação de carreira do magistério.

Na **década de trinta** foram criadas universidades públicas, com o espírito investigativo, a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e a do Distrito Federal (1935).

Em 1935, no Plano de Reorganização do Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), o ministro Gustavo Capanema referencia a criação da Universidade do

Brasil (como significação nacional e não local), que foi promulgada pela Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937, definindo essa universidade, em seu artigo 1.º, como “uma comunidade de professores e alunos consagrada ao estudo”.

Com a deposição do presidente Vargas, em 1945, e o fim do Estado Novo (regime autoritário), a redemocratização do país foi marcada pela promulgação de nova Constituição, de 16 de setembro de 1946.

Através do Decreto n.º 21321/46 foi aprovado o Estatuto da UB que explicitou os seus objetivos abrangendo **educação, ensino e pesquisa**, mediante a criação do regime de tempo integral para os professores desenvolverem ensino e pesquisa na universidade.

Mesmo que, em 17 de dezembro de 1945, através do Decreto-Lei n.º 8393, a Universidade do Brasil tenha passado a gozar de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, ela nunca chegou a ser efetivamente implementada. Ontem como hoje, a autonomia não passa de aspiração.

Na década de quarenta foram também criadas as primeiras universidades privadas, por congregações religiosas católicas, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, com cursos principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais.

A criação do CNPq e da CAPES (1951) incrementou a pesquisa científica e tecnológica, mediante concessão de bolsas e implantação de núcleos de pesquisa, bem como qualificação de pessoal especializado.

A lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, introduziu modificações no ensino superior, dentre as quais, o aumento do controle normativo pelo Conselho Federal de Educação, organizando duração e currículos mínimos dos cursos superiores, a possibilidade de o ensino superior ser ministrado tanto em universidades quanto em escolas isoladas, a manutenção do sistema de cátedra e a garantia da representação estudantil nos colegiados.

A partir da **década de sessenta**, os movimentos estudantis afloraram, clamando por oportunidades e qualidade do ensino.

Em decorrência do golpe militar de 1964, que, entre outros, celebraram acordos MEC-USAID (United States of America – Agency for International Development), prevendo cooperação financeira e assistência técnica dos Estados Unidos da América à organização da educação brasileira, foi promulgada, entre outras leis, a reforma universitária, Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, que objetivava o trinômio ensino, pesquisa e extensão, extinguiu a cátedra, aumentou a matrícula do ensino superior pelo incremento da iniciativa privada, criou o vestibular unificado e classificatório, retirou a autonomia e conteve o protesto estudantil, com o repressivo Decreto-lei n.º 477/69.

A reforma universitária visava modernizar a universidade brasileira, tornando-a instrumento em favor dos interesses empresariais nacionais e internacionais, formando mão-de-obra barata e especializada, para manter a estrutura tecnocrático-militar do neocapitalismo do Brasil. (Lampert, 1999, p. 38)

Assim, a Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior, até 1996, previa sua oferta, preferentemente, em Universidades com autonomia didático-científica, administrativa e financeira, com currículo mínimo fixado pelo então Conselho Federal de Educação e plano de carreira único, com isonomia salarial, nas instituições públicas de educação superior. Já a atual Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo IV, da Educação Superior, artigo 63, no exercício da autonomia da Universidade, garante-lhe o máximo de flexibilidade e diferenciação institucional, a saber: plano de carreira por instituição, com piso e teto salariais próprios, cursos e vagas conforme recursos orçamentários institucionais disponíveis, autonomia financeira e diversificação de fontes de recursos, programação dos cursos, das pesquisas e das atividades de extensão, venda de serviços e de consultoria, vinculação entre financiamento e resultados de desempenho, avaliado por critérios oficiais, independente da mantenedora pública ou privada.

Segundo Vieitez (1996, p. 24), “fala-se em autonomia das instituições superiores de ensino não para que as mesmas tenham maior liberdade para a formulação de suas políticas científicas e educacionais, mas para que o Estado se liberte da responsabilidade de sua manutenção e as mesmas sejam obrigadas a obter no mercado o que não é obtível, seu custeio.”

A crise da Universidade é atingida pela crise do Keynesianismo³, do Estado do Bem-Estar Social, do **Welfare State**⁴ substituído pelo modelo neoliberal⁵.

Segundo Bolzan (1995, p. 93-94), na década de 1960, a crise financeira do Estado, “com crescimento do déficit público, pelo aumento da atividade estatal, aponta para a desagregação da base do Estado do Bem-Estar, impondo enfraquecimento ao conteúdo tradicional dos direitos sociais”, como o da educação.

Pela redução do Estado no investimento e custeio das áreas sociais, assumindo a proteção dos interesses das indústrias transnacionais, as pesquisas e invenções se dividem entre as universidades e os grandes conglomerados.

Conforme Peres⁶ (2001, p. 86), “nos Estados Unidos, o governo financia cerca de 60% da pesquisa básica e a indústria investe 65% em pesquisa aplicada, sendo muitas pesquisas realizadas na própria indústria. Em geral, nos países centrais, a

³ Keynesianismo é proposta apresentada por John Maynard Keynes, economista inglês, que defendia a necessidade de **intervenção do Estado** na economia. Para Keynes, era necessário salvar, pela ação estatal, as empresas privadas da quebra provocada pela grave crise econômica do sistema capitalista em 1929, para assegurar o emprego dos trabalhadores.

⁴ Estado do Bem-Estar Social ou Welfare State, segundo Wilensky, citado por Arretche (1995, p. 6) e Faria (1998, p. 39), corresponde “à proteção social oferecida pelo governo na forma de padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação assegurados a todos os cidadãos como direito político.” O Estado de Bem-Estar Social é, pois, a institucionalização e comprometimento do Estado com os direitos sociais, garantindo participação do indivíduo na riqueza socialmente produzida.

Segundo Arretche e Faria, **Welfare State**, que se expande depois da Segunda Guerra Mundial, corresponde à provisão de serviços sociais a todos os cidadãos.

⁵ Esta nova ordem mundial da globalização nasce com a unificação alemã, com a nacionalização das repúblicas da União Soviética, com a operação dos EUA de Bush contra o Iraque de Hussein. A reorganização dos processos de produção e distribuição de mercadorias e informações rompe com a noção de comunidade. O homem globalizado torna-se mais individualizado, pois mergulha mais no fluxo do trabalho informatizado. Conforme se constata em Arretche (1995), nas relações sociais de produção aumentou a exploração, a desigualdade social, o enfraquecimento das políticas de Bem-Estar Social e houve valorização do estilo de vida individualista e consumista.

⁶ José Fernando Peres, diretor científico da FAPESP

indústria é responsável, em média, por cerca de 45 a 55% do investimento total em pesquisa. No Brasil, ocorre uma inversão: o governo é responsável por cerca de 75% e a indústria pelo restante”.

Neste contexto neoliberal, capitaneado pelo Banco Mundial, atualmente, cada IES/curso precisa construir seu projeto pedagógico a partir das dimensões: global e institucional. Para expressar a **dimensão global** do projeto pedagógico é necessário identificar as demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da Universidade brasileira, advindas da atual Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Graduação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Padrões de Qualidade dos cursos de graduação.

Para adquirir a **identidade institucional**, o projeto pedagógico da Universidade precisa se articular à sua história peculiar, à sua vocação e à inserção regional da IES, conforme espaço e tempo históricos. Esta dimensão institucional confirma o princípio da autonomia universitária (artigo 207 da Constituição Federal de 1988) que se traduz na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas. As soluções vislumbradas dizem respeito a “experimentar novas opções de cursos e currículos ou alternativas didáticas e pedagógicas.” (Forgrad, 2000, p. 9)

Assim, segundo Fusari (1995, p. 106), “o projeto pedagógico de cada curso de graduação deve comprometer-se, teórica e praticamente, com a formação profissional do universitário, articulando formação da cidadania, sólida cultura geral com competência técnica.”

Dada a redução no tempo, distância e velocidade desta ordem mundial, percebemos a necessidade de discutir permanentemente o projeto pedagógico dos cursos de graduação e pensar no tipo de profissional a formar, em função das alterações que se dão no perfil das ocupações profissionais. A realidade muda entre o ingresso e a conclusão do curso. A Universidade, portanto, deve oferecer, neste contexto da flexibilização da economia, formação geral e específica, dominar conhecimentos, produzir novos continuamente e responder às novas situações impostas pelas rápidas transformações, pois as profissões são reinventadas, impondo ao profissional

criatividade, agilidade e versatilidade. A universidade precisa criar, pois, espaços para que a ousadia e a criatividade do aluno possam ser exercitadas.

III - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL APÓS 1968

O modelo sócio-econômico adotado no Brasil, após 1964, pelos governos militar-autoritários, marcado pela internacionalização, processo concentrador, centralizador e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo, buscava mão-de-obra qualificada para as exigências dessa fase.

A penetração intensa do capital internacional, que facilitou a emergência, no país, de grandes empresas nacionais públicas e privadas e corporações multinacionais, produziu um mercado de trabalho para mão-de-obra diplomada. O significado de um diploma para o portador universitário lhe dá, além de prestígio e poder, ascensão social, profissional e econômica.

O ensino superior tornou-se relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário. (Silva Júnior; Sguissardi, 2001, p. 178)

Diante desses fatores, a expansão do ensino superior no Brasil se processou aceleradamente durante a década de 70, fora dos grandes centros urbanos, interiorizando-se e com predomínio da iniciativa privada.

No período de 1962 a 1973, o ensino superior brasileiro passa de 100.000 para 800.000 estudantes universitários, sendo que o aumento dos universitários da rede privada passou de 40.000 para 500.000, ou seja, de um contingente de 40% de

universitários da rede privada em 1962, esta categoria universitária cresceu para 62,5%, em 1973.

O capital industrial internacional passou a exigir trabalhadores qualificados de nível médio e superior, com formação científica e tecnológica sólida.

Diante do quadro de expansão monopolista, necessitava-se de profissionais especializados, que não contestassem ou opusessem resistência às novas regras do desenvolvimento dessa nova hegemonia.

Era necessário despolitizar o campo acadêmico, neutralizar as ações de contestação do movimento estudantil, ligado a organizações populares e mantê-lo sob rígido controle. (Martins, 1998, p. 14)

Entre os acordos MEC-USAID* para assistência técnica e cooperação financeira à organização da educação brasileira, para a privatização do ensino superior, foi um marco de referência a contratação pelo MEC dos serviços do assessor americano, professor Rudolph Atcon, em 1965.

Segundo Sguissardi (1985, p. 69), “o modelo do professor Atcon respondia a uma das tendências do regime pós-64, a da privatização do ensino ou da desobrigação do Estado, em termos financeiros, com a manutenção da educação superior.”

Conforme, porém, Silva Júnior e Sguissardi, **durante os anos oitenta**, as políticas públicas eram demandadas pela sociedade civil; **durante os anos noventa**, há mudança dessa diretriz: as políticas públicas são moldadas pelo que politicamente pode o Estado oferecer, com organização segundo a lógica da esfera privada. O Estado hoje se submete ao mercado, à racionalidade do capital. É a defesa da **educação superior pública não-estatal**, minimização do Estado e aumento da esfera privada.

As políticas públicas tornaram-se políticas públicas baseadas no paradigma da oferta do Estado (orientado pelos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial), e não no paradigma de demanda da sociedade, de acordo com suas necessidades. (...) As políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de política econômica,

* USAID (United States of America – Agency for International Development)

produzida por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial, e assumida pelo atual governo. (Silva Júnior; Sguissardi, 2001, p. 246)

Dentro do processo de expansão e também de desobrigação do Estado com a educação superior, entra nesse mercado a iniciativa privada não-confessional.

Além disso, a nova ordem mundial, tendo sua centralidade operacional no desenvolvimento da ciência e tecnologia e na formação de trabalhadores preparados para atuarem em novas bases produtivas, faz os empresários influírem na constituição da educação brasileira. Essa aproximação empresarial tende a subordinar a educação em geral e o ensino superior em particular ao sistema produtivo.

No final, porém, da década de 1970, as mudanças ocorridas na economia, que geraram grave quadro inflacionário e agravaram a crise de desemprego, desaqueceram a expansão do ensino superior, exigindo revisão quanto à qualidade do ensino.

Mesmo que, especialmente, as Universidades tenham compromisso com a tríplice função da Educação Superior – ensino, pesquisa e extensão –, estabelecida pelo artigo 79 da Lei 4024/61, artigo 1.º da Lei 5540/68, artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e artigo 43 da Lei 9394/96, Moreira, citado por Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 195), relembra que “as Instituições de Ensino Superior privadas comprometeram a qualidade do ensino, por terem mantido mais a sua tradição de ensino, ou seja, a sua tradição de transmissão de conhecimento já existente e não se preocuparam com a efetiva instrumentação, pelo trabalho de pesquisa ou do trabalho de produção do conhecimento.”

As principais alterações que se desencadearam no setor privado a partir do final dos anos 80 foram o movimento de interiorização das IES privadas e de suas matrículas, assim como crescimento acelerado do número de cursos e ampliação de carreiras oferecidas pelo setor privado de ensino superior, especialmente nas áreas da Saúde e da Engenharia.

O movimento de transformação dos estabelecimentos isolados em universidades acelerou-se a partir do final dos anos 80. Entre 1985 e 1996, o

número de universidades privadas mais do que triplicou, passando de 20 para 64. (Sampaio, 2000, p. 16)

A prerrogativa da autonomia, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, permitiu às Universidades, uma vez credenciadas, a criar e extinguir cursos na própria sede, respondendo de forma mais ágil à demanda social.

Quanto à interiorização das IES privadas, foram instaladas novas, mais cursos e mais matrículas, com crescimento superior no interior dos estados de todas as regiões geográficas do que as matrículas verificadas nas capitais dos mesmos estados.

Quanto à educação superior em números, dados do INEP/MEC, referentes a 1998, anunciavam que o Brasil apresentava cerca de 1,5 milhão de jovens egressos do Ensino Médio para cerca de 776.000 vagas oferecidas nas 973 IES.

Tabela I – Distribuição das IES brasileiras, em 1998, quanto à natureza e dependência administrativa

Natureza Dependência Administrativa	Universidades	Faculdades Integradas e Centros Universitários	Estabelecimentos Isolados	TOTAL
Federal	39	-	18	57
Estadual	30	-	44	74
Municipal	08	-	70	78
Privada	76	93	595	764
TOTAL	153	93	727	973

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação, 1998. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Temos, portanto, de um total de 973 IES no Brasil, 764 privadas ou 78,52% e 209 públicas ou 21,48%. Destacando o segmento das universidades, a maioria das federais foi criada entre 1950 – 60, as estaduais especialmente na década de 80 e a maioria das universidades privadas conquistou seu reconhecimento nos anos 1980/90.

O Plano Nacional de Educação (2000, p. 66), por sua vez, informa que “nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido e ocupado cerca de 62% das vagas contra 38% das vagas na educação superior pública. Assim, por sua vez, de 1994 para cá, o número de universitários aumentou 36,1% nas instituições privadas.”

As IES organizadas como universidades, com a obrigatoriedade da associação ensino, pesquisa e extensão, perfazem apenas 15,7% do total das IES do país, portanto, cerca de 4/5 da população estudantil dita universitária obtém sua formação de nível superior em IES que não cumprem o preceito básico do modelo humboldtiano de universidade.

Pela lógica das políticas educacionais estabelecidas pelo Banco Mundial e adotadas pelo MEC, a qualidade dos cursos, desde a Lei n.º 9394/96, está vinculada à qualificação profissional em níveis de doutorado e mestrado, bem como à dedicação do corpo docente ao curso.

Assim, os docentes das IES brasileiras, segundo regime de trabalho, em 1998, apresentavam a seguinte distribuição:

Tabela II – Distribuição docente por natureza de Contrato e de Instituição

Natureza de Contrato Instituição	Tempo Integral		Tempo Parcial		Horista		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Federal	38709	52,8	6841	18,6	421	0,7	45971	27,8
Estadual	21471	29,4	7427	20,2	1723	3,1	30621	18,4
Privada	13083	17,8	22327	61,4	53480	96,2	88890	53,8
TOTAL	73263	100,0	36595	100,0	55624	100,0	165482	100,0

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação, 1998. Brasília: MEC/INEP, 1999.

Assim, dos 73.263 docentes com regime de tempo integral na educação superior do país, 82,2% trabalham nas IES públicas e apenas 17,8% nas IES privadas e dos

55.624 docentes pagos por hora/aula, 96,2% trabalham em IES privadas e apenas 3,8% em IES públicas.

Já a distribuição dos docentes segundo grau de qualificação, em 1998, é demonstrada pela tabela que segue:

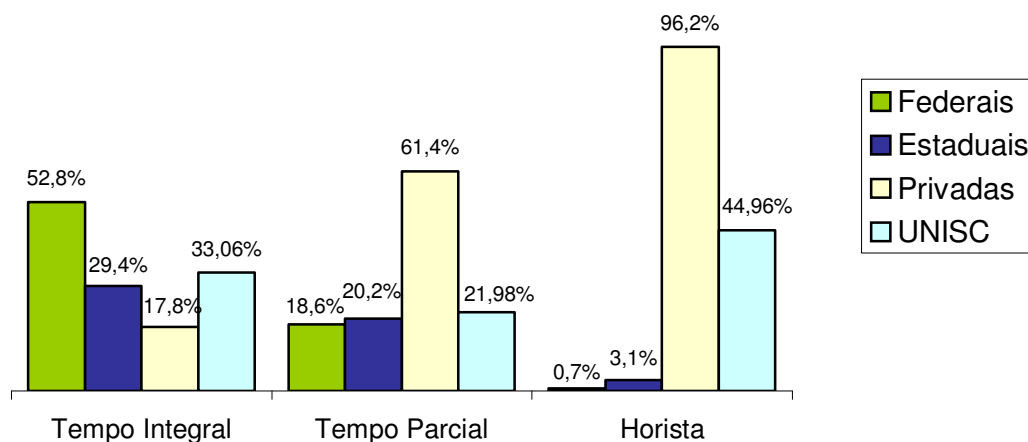
Tabela III – Distribuição docente por grau de qualificação e natureza da Instituição

Qualificação Natureza da Instituição	Doutorado		Mestrado		Especialização Graduação		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Federal	13170	42,4	16371	35,2	16070	18,2	45611	27,3
Estadual	9948	32,0	7003	15,4	13670	15,4	30621	18,5
Privada	7955	25,6	22108	49,4	58827	66,4	88890	53,8
TOTAL	31073	100,0	45482	100,0	88567	100,0	165122	100,0

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação, 1998. Brasília: MEC/INEP, 1999.

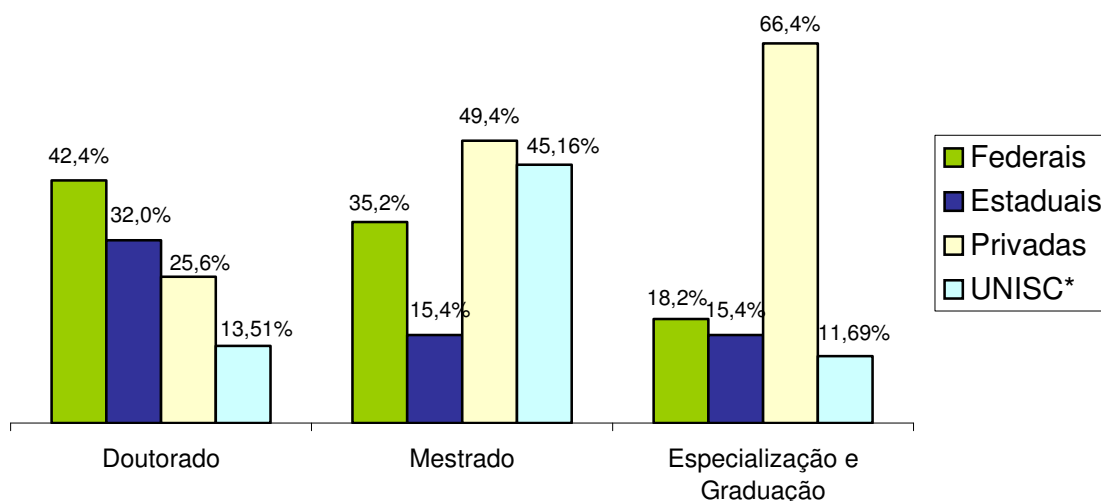
Os dados da tabela acima também evidenciam que ainda prevalecem no sistema os docentes sem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 53,7% do total, contra 27,5% com mestrado e 18,8% com doutorado, e que, assim como ocorre com o contrato de tempo integral, também o maior grau de qualificação docente se concentra nas IES públicas. Nas IES privadas brasileiras, segmento em que se enquadra a UNISC, em 1998, os doutores compunham o índice de 8,9%, os mestres, 24,8% e os sem pós-graduação, *stricto sensu*, 65,8%.

Gráfico I - Comparação dos regimes de trabalho entre IES brasileiras e UNISC



Associando a referência do inciso III do artigo 52 com o § 2.º do art. 88 da Lei 9394/96, exigir-se-á das Universidades, a partir de 2005, “um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” Pelo gráfico I, já se conclui que a UNISC, com o índice de **33,06%** dos seus docentes com tempo integral, atualmente em abril de 2002, já alcançou o índice mínimo exigido, enquanto que no geral das IES privadas, elas apresentam índice (17,8%) abaixo de um terço exigido com o tempo integral.

Gráfico II - Comparação do grau de qualificação entre IES brasileiras e UNISC



* Na UNISC, em abril de 2002, há duas variáveis de grau de qualificação dos professores, sem possibilidade de comparação com as IES brasileiras: Do total de 469 professores, há ainda 80 cursando doutorado (16,13%) e 67 cursando mestrado (13,51%).

Novamente conectando o que dispõe o inciso II do art. 52 com o disposto no § 2.º do artigo 88 da Lei 9694/96, exigir-se-á das Universidades, a partir de 2005, “um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.”

No somatório dos índices, entre doutores e mestres, todos os segmentos, por natureza de categoria administrativa, sejam IES federais, estaduais e privadas, atualmente em abril de 2002, já ultrapassam o índice mínimo exigido.

Percebe-se, todavia, por parte do Poder Público Federal, incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas, seguindo o paradigma do Banco Mundial, assim como não há previsão do pleno financiamento das IFES, supondo a sua busca de recursos suplementares junto a fontes privadas para suprir suas necessidades.

No âmbito do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e, mais específico, do Ministério da Educação e dos Desportos (MEC), para modernizar e aumentar a eficiência da administração pública, há o projeto de “transformação das IES federais em organizações sociais, ou seja, organizações públicas não-estatais – mais especificamente fundações de direito privado –, entidades que necessitam de autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim poder participar do orçamento público federal, estadual ou municipal.”

Entidades públicas não-estatais correspondem a organizações sem fins lucrativos, sem serem propriedade de nenhum indivíduo ou grupo, orientadas diretamente para o atendimento do interesse público, com dirigentes chamados a assumir maior responsabilidade, em conjunto com a participação da sociedade, na gestão da instituição. (Brasil, MARE, 1995, cap. 5, 5.3)

Esta transformação, todavia, configura privatização do ensino superior público, mesmo que, para o Ministro, isto representaria ampla autonomia para as IES públicas gerirem suas receitas e despesas.

Na proposta de Bresser Pereira, as organizações sociais, com autonomia financeira e administrativa, mediante autorização legislativa para celebrar contrato de

gestão com o Poder Executivo, com direito à dotação orçamentária, ficam, porém, sujeitas a três tipos de controle: estatal, comunitário e do mercado.

Para fortalecer o paradigma da privatização do ensino, no mercado da educação superior brasileira, apresentam-se novos atores, como as **IES corporativas**, patrocinadas ou administradas por grandes empresas, que atuam basicamente na formação profissional e educação continuada dos quadros internos das empresas, mas que também se abrem ao mercado. Aparecem também as **IES virtuais** que oferecem cursos de graduação, pós-graduação e extensão, bem como um conjunto de cursos abertos destinados a públicos heterogêneos, na ordem de milhares de matrículas utilizando diferentes recursos tecnológicos (TV, apostilas, internet, CD-ROMS, vídeo-aulas), para atender, especialmente, populações remotamente distantes.

IV - O ENSINO SUPERIOR SEGUNDO O BANCO MUNDIAL

Esta alvorada do novo milênio apresenta à humanidade um paradoxo. Como diz Castells, citado por Sobrinho (2000: 8) “as mudanças sociais são tão espetaculares como os processos tecnológicos e econômicos de transformação.”

A revolução tecnológica, a integração dos mercados, a lucratividade dos capitalistas e das empresas capitalistas, as políticas macroeconômicas dos organismos financeiros internacionais, esta verdadeira invasão do mercado sobre a vida social aprofunda a distância deste mundo dividido. Na realidade, o mercado global favorece descaradamente os países, as corporações ricas, pois, para países pobres, os empréstimos são condicionados a ajustes estruturais e à abertura da economia, enquanto os países altamente industrializados protegem unilateralmente a sua produção. Há uma invasão sem ética do mercado sobre a vida social, neste neoliberalismo capitalista, aumentando a miséria, a violência, a indústria do narcotráfico. As nações hegemônicas, principalmente os Estados Unidos, experimentam enormes ganhos, enquanto os países periféricos amargam grandes prejuízos.

Como diz Soros, citado por Sobrinho (Ibidem), “o desenvolvimento de uma economia global não coincide com o desenvolvimento de uma sociedade global”, pois os mercados financeiros globais, capitaneados pelo Banco Mundial, estão em grande parte fora do controle das autoridades nacionais ou internacionais dos Estados.

Neste contexto perverso e paradoxal do neoliberalismo globalizado, que vitima especialmente os países e as populações pobres, há clareza de que o crescimento econômico não assegura a equidade social, assim como a desigualdade social e cultural limita o crescimento econômico.

Sabe-se hoje que a educação é a principal riqueza das nações, marcando o século XXI como o século do conhecimento, pois a produção depende da quantidade e da qualidade da educação.

O Banco Mundial, enaltecendo os investimentos em educação superior, caracteriza a missão das Universidades comprometidas com “a educação dos futuros dirigentes e preparação das capacidades técnicas de alto nível, fundamentais para o crescimento econômico.”*

Entretanto, percebe-se que a educação não garante empregos, assim como o mercado de trabalho não precisa de tantos novos formados todos os anos, até mesmo nos países industrializados. Exemplificando, Desjardins citado por Sobrinho (Ibidem) ilustra com dados da “França, onde em 1998, de 1000 novos doutores formados, 6750 continuavam sem emprego em 1999.”

Constata-se, nos últimos 20 anos, crescimento rápido nas matrículas dos universitários, ou seja, entre 6,2 a 7,3% ao ano, enquanto se registra redução no gasto por estudante, refletido na falta de investimentos em instalações físicas, gastos em bibliografia (livros, periódicos, CDs, vídeos), materiais didáticos, laboratoriais, de expediente e de manutenção. Mesmo assim, conforme o Banco Mundial (1995, p. 3), “em um país latino-americano, o custo por estudante em universidade pública é sete vezes mais alto que em universidade privada, devido a serviços subvencionados aos estudantes, como habitação e alimentação, altas taxas de evasão e repetência”, reduzindo o número de alunos por professor.

* Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la practica)*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, jun. 1995. Introducción, VII.

Por esta razão, o Banco Mundial estimula o fomento da oferta privada de educação superior.

Nesta onda de disponibilização de financiamentos do Banco Mundial às instituições de ensino superior, explodiram as matrículas na rede privada, gerando, porém, outro problema, o descomprometimento com a qualidade do sistema.

Ainda com relação ao rápido aumento das matrículas ao ensino superior, mesmo com maior acesso à elite, registra-se já crescimento das categorias mulheres e estudantes provenientes de zona rural.

No último decênio, vários países têm adotado políticas destinadas a estimular maior financiamento privado para o desenvolvimento de instituições privadas e proporcionado incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, incluindo a participação dos estudantes nos gastos, a exemplo do paradigma de desenvolvimento do ensino superior nos Estados Unidos que não assegura gratuidade à concessão da educação superior nas suas universidades públicas.

Para que as instituições públicas logrem maior qualidade e eficiência, segundo o Banco Mundial, os governos precisam aplicar extensas reformas no financiamento, como: 1) mobilizar participação dos estudantes no pagamento de mensalidades do seu curso superior em universidade pública; 2) eliminar os subsídios para os gastos não relacionados com ensino, como alimentação e moradia; 3) incrementar doações de ex-alunos e da indústria privada para manutenção da educação superior pública; 4) estimular atividades que gerem receita, como extensão, cursos breves de capacitação, pesquisa contratada por empresa, serviços de assessoria e consultoria. A meta, segundo o Banco Mundial (1995, p. 8), é que “as instituições estatais gerem 30% dos gastos ordinários com fontes não-governamentais”.

Para atingir 30% do orçamento das instituições, segundo os estudos de Amaral (1999, p.41), “o que proviesse de mensalidades significaria, no Brasil que, cada família, para manter um estudante, teria que pagar em torno de 22% da sua renda familiar. Isto que no Brasil, segundo o Banco Mundial (1995, p. 40), nas universidades federais, em

que se assegura gratuidade ao ensino público, 44% dos estudantes provêm de famílias situadas na ponta do *iceberg* social e somente 18% provêm das famílias da metade inferior da pirâmide”, o que possibilitaria a implantação da política definida pelo Banco Mundial que é “a participação dos estudantes no pagamento de mensalidades do seu curso superior em universidade pública”, para que as verbas públicas e financiadas pelo Banco Mundial possam privilegiar investimentos públicos nos níveis da Educação Básica mundial, para maximizar a escolarização a todos. Esta política de cessação da plena gratuidade na Educação Superior pública cria embate com os direitos adquiridos historicamente pela elite que, em geral, ocupa o poder econômico e político, exercendo pressão, pela manutenção do *status quo*.

Assim, os jovens privilegiados em seu nível socioeconômico familiar, majoritariamente, são alunos das universidades públicas e os jovens trabalhadores, majoritariamente, são alunos das universidades privadas, acessando, preferencialmente, seus cursos noturnos ou pressionando a sua oferta à noite, o que evidencia o atual caráter público da universidade paga, enquanto canal de ascensão social.*

No 16º Curso de Administração Universitária CRUB/OUI/IGLU, Amaral (1999) apresentou o seguinte quadro ilustrativo desta política, com a seguinte pergunta:

Que valor de mensalidade seria paga pelas famílias brasileiras se a visão do BIRD fosse implantada?

Faixa SM	Sal. Médio R\$	Mensalidade R\$
< 10	-	-
10 e 15	1.500,00	330,00
15 e 20	2.100,00	462,00
20 e 25	2.700,00	594,00
25 e 30	3.300,00	726,00
30 e 40	4.200,00	924,00
40 e 50	5.400,00	1.188,00
> 50	9.000,00	1.980,00

* Segundo o estudo de 1998, referente ao Nível Socioeconômico dos Estudantes da UFRGS, 42% dos pais e 34% das mães possuíam escolarização em nível superior, evidenciando-se “uma elevação do padrão de escolaridade dos pais e das mães dos alunos, de 1994 a 1998, permitindo supor que o acesso à universidade está se tornando mais difícil para os jovens de segmentos menos favorecidos da população, oriundos de famílias com baixo padrão de escolaridade.” (Leite, 2000:117)

“Nos cursos vinculados às áreas profissionalmente mais promissoras (Direito, Administração, Saúde), onde a disputa pelas vagas é maior, são melhor sucedidos os candidatos que possuem uma situação familiar, social, econômica e cultural mais favorável, levando vantagens em relação aos demais (Ciências Humanas, Ciências Naturais e de Letras e Artes).” (Leite, 2000:125)

Esta meta do BIRD, para ser aplicada no Brasil, campeão mundial em desigualdade econômica e social, enfrentará dificuldades, especialmente, políticas.

Estudos recentes do próprio BIRD apontam o Brasil como campeão de concentração de renda. Temos, portanto o título de “campeão mundial em desigualdade econômica e social”. O Jornal do Brasil¹, em sua edição de 05/07/1996, explicita:

Dentre 85 países com dados disponíveis sobre distribuição de renda, o Brasil é o único em que os 10% mais ricos detêm mais da metade da renda nacional. Já os 40% mais pobres detêm apenas 7% da renda nacional.

Numa medida de desigualdade variando de 0,0 – igual distribuição de renda – a 1,0 – desigualdade máxima, o Brasil possui o valor de 0,63 (tabela publicada pelo Jornal do Brasil):

OS CAMPEÕES EM CONCENTRAÇÃO DE RENDA			
País	Índice	40% mais pobres (% sobre a renda)	10% mais ricos (% sobre a renda)
Brasil	0,634	7,0	51,3
Guatemala	0,596	7,9	46,6
África do Sul	0,584	9,1	47,3
Quênia	0,575	10,1	47,7
Zimbábue	0,568	10,3	46,9
Panamá	0,566	9,3	42,2
Chile	0,565	10,1	46,1
Guiné Bissau	0,562	8,6	42,4
Egito	0,560	9,3	43,4
Senegal	0,541	10,5	42,8

Fonte: World Development Report 1996.

A participação dos estudantes nos gastos, porém, não se pode aplicar equitativamente. Segundo o Banco Mundial (1995, p.50), deve funcionar um programa de apoio financeiro para estudantes necessitados e academicamente qualificados para o ensino superior, nem que seja através de um “plano de empréstimo que cubra os gastos de matrícula e que os estudantes devolvam em pagamento depois da obtenção do título, (...) reduzindo ao mínimo a evasão e a inadimplência”.

¹Estudo aponta Brasil como campeão de desigualdades. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 05 de julho de 1996.

É necessário, porém, destacar que o Brasil, país latino, no oposto da concentração de renda, fascina o mundo pelo perfil humano do seu povo, por sua sensibilidade, por sua solidariedade, sua hospitalidade, por sua rede de relações.

O Banco Mundial (1995, p. 9) também disciplina a vinculação de financiamento para as instituições públicas e privadas ao critério de desempenho, ou seja, destinação de fundos “segundo o mínimo de estudantes de excelente rendimento, pois este mecanismo constitui incentivo poderoso para melhorar qualidade e utilização mais eficiente dos recursos”.

Para a execução exitosa destas reformas da educação superior, o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 estabelece e o Banco Mundial (1995, p.10) orienta a concessão de “autonomia administrativa às instituições públicas, para que estas assumam o controle sobre seus recursos e procedimentos, responsabilizando-se por seu desempenho administrativo e didático-científico, bem como sua gestão financeira e patrimonial”.

O que também tem progredido bastante, como meta de expansão do ensino superior, segundo o Banco Mundial, é o desenvolvimento de instituições não universitárias, com oferta de cursos politécnicos com dois anos de ensino superior e programas de ensino a distância, cujos custos mais baixos são atraentes aos estudantes.

Mesmo assim, o Banco Mundial (1995, p.14) investe mais em ensino primário e secundário, partindo do pressuposto de que investimentos na educação básica incidem mais diretamente na redução da pobreza e controle da violência, ajudando, portanto, “os países a liberar alguns dos recursos públicos para melhorar a qualidade dos níveis primário e secundário”.

Segundo estudos de Amaral (1999, p.73) que examina os valores da arrecadação de impostos, no Brasil, exigindo que a União aplique 18% da sua receita tributária em educação, percebe-se que da previsão de R\$ 4.537 milhões dos recursos da União para 1999, com a finalidade de pagar os gastos totais, só nas instituições federais de ensino superior, é preciso aplicar R\$ 5.478 milhões, registrando-se a insuficiência de 21% para cobrir as despesas só das IFES, inviabilizando qualquer investimento da União para a educação básica, que o Banco Mundial prioriza.

Examinando os valores da arrecadação de impostos e os gastos com as IFES, encontramos os valores percentuais constantes da tabela abaixo, já considerando que 75% dos recursos da União estivessem constituindo um fundo para o financiamento das IFES, como se apresenta na proposta da Lei Orgânica das Universidades:

ANO	RECURSOS FEDERAIS-75% dos 18% PARA A EDUCAÇÃO	VALORES APLICADOS NAS IFES	%
EM R\$ MILHÕES, A PREÇO DE JANEIRO DE 1999 (IGP-DI, FGV)			
1995	4.623	6.627	143
1996	4.522	5.950	132
1997	4.665	5.897	126
1998	5.195	5.877	113
1999	4.537	5.478	121

O valor para pagamento de inativos, pensionistas e precatórios é muito elevado. A implantação de uma autonomia universitária não pode se efetivar sem que essas despesas sejam transportadas para outra fonte do tesouro que não pode ser a que determina a manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa mesma tabela, retirando-se os gastos com inativos, pensionistas e precatórios, seria a seguinte:

ANO	RECURSOS FEDERAIS-75% dos 18% PARA A EDUCAÇÃO	VALORES APLICADOS NAS IFES EXCLUÍDOS INATIVOS, PENSIONISTAS E PRECATÓRIOS	%
EM R\$ MILHÕES, A PREÇO DE JANEIRO DE 1999 (IGP-DI, FGV)			
1995	4.623	4.773	103
1996	4.522	4.231	94
1997	4.665	3.926	84
1998	5.195	4.076	78
1999	4.537	3.658	81

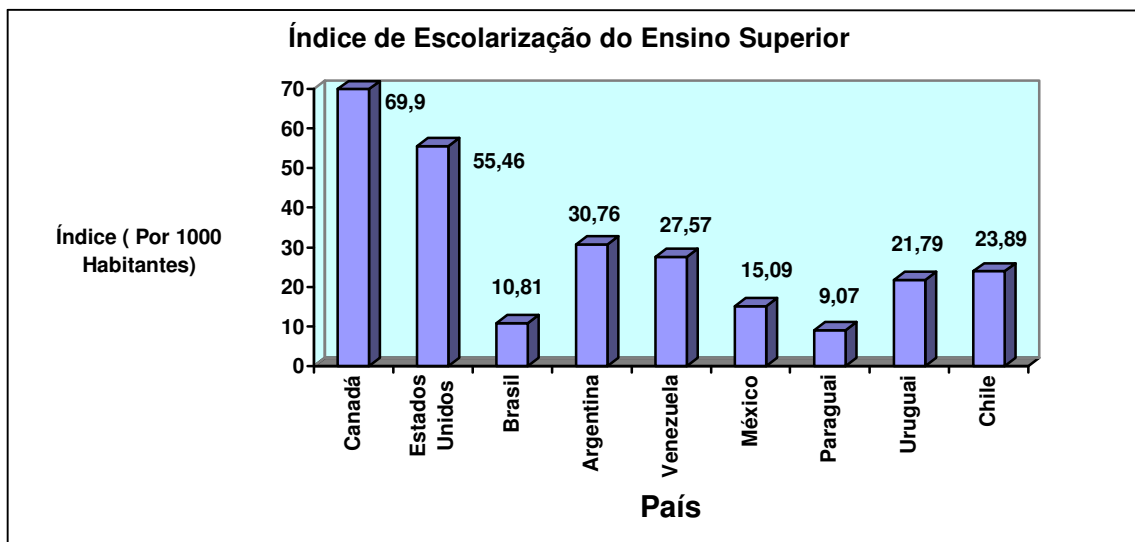
Nesse caso os 75% dos recursos do artigo 212 seriam suficientes para as IFES implantarem seu processo de autonomia de gestão financeira, sem grande expansão da situação atualmente estabelecida.

Não obstante a importância do ensino superior no crescimento econômico e desenvolvimento social, registra-se crise no ensino superior, a nível mundial, nos países industriais e em desenvolvimento.

Segundo Amaral (2001), a população de jovens entre 18 e 24 anos no Brasil, em 1999, era de quase 21 milhões e o número total de estudantes no ensino superior era de 2,4 milhões, resultando em um percentual de 11%.

A figura a seguir apresenta uma comparação com países selecionados:

Figura 1



Fonte: Anuário Estatístico da UNESCO, 1996.

Para atender à necessidade de expansão, a Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabeleceu como meta da União, a ser atingida até o final dessa década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Essa meta significa elevar o número de estudantes dos atuais 2,4 milhões para 6,3 milhões de universitários.

Nesta meta se evidencia a preocupação em otimizar o perfil de educação superior dos brasileiros, para que participem da economia global e da sociedade do conhecimento, pois efetivamente, o Brasil perdeu competitividade em relação ao resto do mundo.

Esta projeção expansionista, quantitativa de universitários, com a política da educação superior pública não-estatal, desenvolvida pelo governo federal, centrada no ensino privado, no Brasil, com somente 3,5% da população com ganho superior a 20 salários mínimos, está seriamente comprometida.

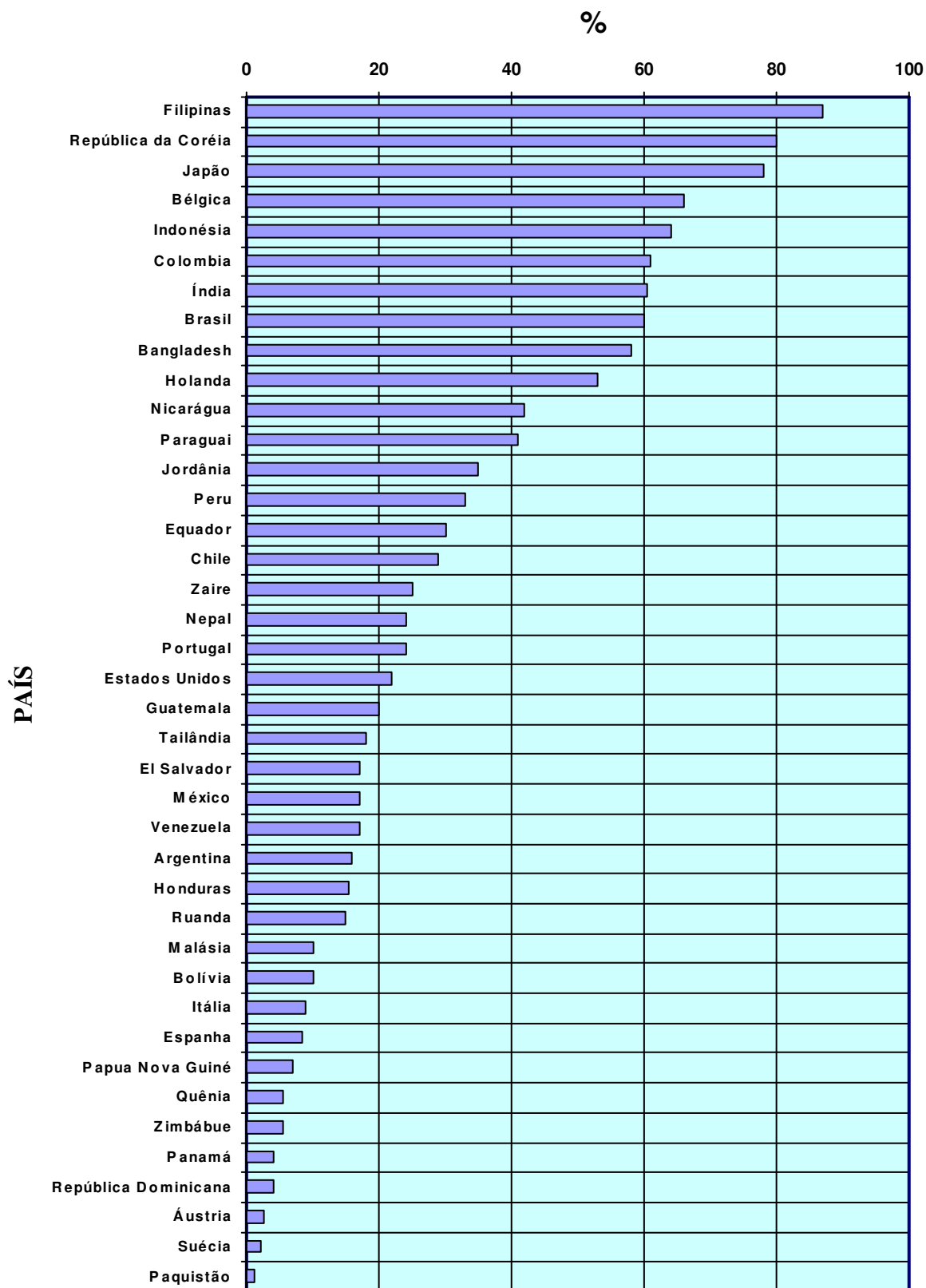
No Brasil, por sua vez, 62% das vagas na educação superior são ocupadas pelo setor privado e 38% dos estudantes de graduação freqüentam instituições públicas.

Existe, portanto, um desequilíbrio muito grande, no que se refere a estudantes de graduação, entre o sistema público e o sistema privado no Brasil. Dados do Banco Mundial mostram que o Brasil encontra-se entre aqueles países do mundo que possuem um dos mais elevados percentuais de estudantes em instituições privadas de ensino superior.

A Figura 2 que segue explicita esse percentual para diversos países². O Brasil com o índice de 60%, o Chile com 30% , os Estados Unidos com 22% e a Argentina, com o índice de 18% são casos a serem observados, para comparação com o Brasil, onde a expansão do sistema privado ocorreu com uma enorme velocidade.

² Anuário Estatístico da UNESCO, ano de 1996. Dados citados pelo Reitor da UFBA, Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, no trabalho "Uma Política de Ensino Superior" divulgado pelo CRUB, 1998.

Figura 2
PROPORÇÃO DE ESTUDANTES DE NÍVEL SUPERIOR
MATRICULADOS EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS



Fonte: Banco Mundial

A crise incide justamente com maior gravidade no mundo em desenvolvimento, devido à contenção de investimentos públicos na educação superior pública, deteriorando suas instalações físicas, edifícios, laboratórios, acervo das bibliotecas, insuficientes materiais didáticos, pessoal e equipes científicas operando no mínimo, pois os mais capazes deixam o ensino superior público em busca de cargos melhor remunerados. Esta redução drástica dos fundos públicos põe em perigo a qualidade dos programas existentes na rede pública de ensino superior, possibilitando a promoção do ensino privado.

A baixa relação entre estudantes e docentes, a elevada taxa de evasão, repetência, permanência no ensino superior e as baixas taxas de conclusão da graduação contribuem para “aumentar o custo por estudante graduado, por exemplo, no Brasil, a relação estudantes-professor (7 a 1) é muito baixa nas universidades federais, de maneira que o custo médio por estudante equivale a R\$ 5.482,00 (excluídos gastos não-educacionais). Na Venezuela, por exemplo, o custo por egresso de universidade pública é sete vezes mais alto que da universidade privada (...). Constata-se também que os elevados subsídios outorgados aos estudantes públicos constituem gastos sociais regressivos, pois os estudantes matriculados em instituições públicas de nível superior de todos os países em desenvolvimento provêm de classe social privilegiada”. (Banco Mundial, 1995, p.22)

O Banco Mundial (1995, p.37) também acena com a política de expansão dos graduados mediante universidades abertas com educação a distância, cujos “programas são geralmente menos custosos que os programas universitários tradicionais, dado o alto número de estudantes por professor. Por exemplo, na Tailândia, a proporção média é de 8:1 nas universidades estatais, em comparação com 745:1 nas universidades abertas”.

O Banco Mundial estimula o desenvolvimento das instituições privadas de ensino superior, desde que aumentem a matrícula a menor custo do que o governo investe nas instituições públicas.

Segundo o Banco Mundial (1995, p.68), “os governos podem ajudar as instituições de ensino superior a fortalecer a qualidade da educação de muitas maneiras,

como prestar assistência na seleção dos estudantes, organizando os exames do processo seletivo, relacionados com conhecimentos e capacidades já exigidos na formação da instrução acadêmica secundária, assegurando integração entre os níveis de ensino, melhorando assim a sua qualidade e reduzindo a sua variabilidade. O ensino secundário de elevada qualidade científica com aprendizagem de idiomas* é base firme para a educação superior de excelente qualidade.

É importante destacar, porém, que a política de avaliação conduzida pelo MEC à luz das diretrizes do Banco Mundial, tão marcada pela fiscalização e controle, mantém a qualidade reinante na educação superior pública do Brasil com retumbantes resultados “A” nos Provões, mesmo sufocadas pela insuficiência de recursos.

Um breve comentário final neste capítulo: nessa nova ordem mundial, para as empresas interessa a maximização na qualidade da produtividade e para as instituições políticas, a maximização da competitividade. Isso têm reflexos na organização da Universidade e dos currículos dos seus cursos e, em decorrência, na formação dos profissionais em nível superior. São de certa forma privilegiadas as áreas e disciplinas mais relacionadas com o mercado, com a produtividade, com a performatividade ou eficiência.

A universidade, portanto, deve cuidar-se desse critério efficientista, mas, por outro lado, não pode ficar imóvel, recusando-se à transformação. Porém, toda transformação que a Universidade assumir como necessária, deve estar de acordo com os princípios do mérito, da democracia, da equidade e da relevância social.

Contra o efficientismo do neoliberalismo educacional financiado pelo Banco Mundial, é preciso batalhar pela prática da visão de uma educação superior que contribua para o melhoramento da sociedade, formando cidadãos responsáveis, com atuação ética e rigor científico.

* Segundo Dias Sobrinho (2000:35), a realidade da vida atual, capitaneada pelo neoliberalismo e pela globalização “potencializa, como meios de expressão, o inglês e a informática.” É preciso, pois, agregar aos currículos, para operar no sentido público da inclusão e da participação, inglês e linguagem computacional, ferramentas indispensáveis para disputar a maioria das demandas do mercado.

V - O ESTADO BRASILEIRO E A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com o advento da Terceira Revolução Industrial¹, da Engenharia de Telecomunicações, com computadores de alta velocidade, tecnologias espaciais, infovias, economia digitalizada e aumento da capacidade de informação disponibilizada, a mundialização² acontece sob a égide da globalização³. O conjunto das inovações está determinando o advento de um novo paradigma, a **digitalidade**, e o século XXI está indicando ser o século do conhecimento, estando a Universidade comprometida com a produção do conhecimento, pela pesquisa, e não só com o ensino, ou seja, com a socialização do conhecimento.

Segundo Peter Drucker, o maior pensador da administração moderna, “a Revolução da Informação é a Revolução do Conhecimento, em consequência, a educação será a indústria de maior crescimento nos próximos 20 anos. O crescimento jamais visto da indústria da educação acontecerá principalmente por causa da sociedade

¹ Sendo a Primeira Revolução Industrial (séc. XVIII), da máquina a vapor, da indústria do aço, da metalurgia, em que o capital industrial tomou lugar do capital mercantil, revolucionando a forma de pensar, e a Segunda Revolução Industrial, a era da eletricidade, que marcou o século XIX, como século da Física.

² Segundo Sposito (1996, p. 127) “**mundialização** se refere à tendência de expansão das relações capitalistas de produção e sua capacidade de imposição em todos os lugares do mundo.”

³ “O termo **globalização**, se refere à tendência da homogeneização de usos e costumes, à interdependência ou dependência entre as nações, a partir da idéia de que somos uma sociedade global, na construção de um mercado mundial que possibilita articulação entre os lugares pela circulação instantânea das informações, em um mundo integrado pelo sistema de comunicações, onde as noções de tempo e espaço foram superadas.” (Sposito, 1996, p. 128)

Enquanto que, para alguns, há diferença entre mundialização e globalização, para outros não há diferença, pois mundialização é termo comum, entre os franceses, para designar o fenômeno da sociedade global construindo o mercado mundial, enquanto que, nos Estados Unidos, este fenômeno é chamado de globalização.

do conhecimento. Estamos em uma era em que os ativos físicos perderam importância para o ativo intelectual. O conhecimento se tornou o principal recurso econômico e único mercado pela escassez e, como ele se torna rapidamente obsoleto, os trabalhadores que o utilizam precisam retornar regularmente à Universidade para se requalificar. Na sociedade do futuro, a educação continuada será uma grande área de crescimento, pois os países ricos serão aqueles que tiverem alunos capazes de transformar informação em conhecimento.”

Conforme Baer e Maloney (1997, p. 42), o processo de liberalização econômica, nos países do Primeiro Mundo, iniciou a partir das reformas de Gorbachev na União Soviética, em 1985, intensificando-se no governo Thatcher (Grã-Bretanha), Kohl (Alemanha) e Reagan (EUA). Na América Latina, a instalação se deu em 1976, no Chile, em 1986, no México, em 1988, na Argentina, em 1989, na Colômbia e Venezuela e em 1990 no Peru e no Brasil, tendo aqui a reforma do Estado, com a retirada da área social, se tornado tema central em 1995, no mandato de Fernando Henrique Cardoso.

A crise e a reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo, mas uma realidade comum à maioria dos países de todos os graus de desenvolvimento. Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos do chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado do Bem-Estar Social se fazem sentir desde os anos 60 e 70 e especialmente nos anos 80. (Silva Junior; Sguissardi, 2001, p. 25)

Desde a **década de oitenta**, com a reabertura política e a redemocratização, o esfacelamento do bloco socialista e o fim da guerra fria deixaram de lado o mundo bipolar em direção ao modelo neoliberal, no qual o capital é hegemônico.

As orientações-chaves do BIRD/ Banco Mundial visando a reforma do ensino superior em países do Terceiro Mundo, sob os pilares da busca da redução de custos, aumento de competitividade e necessidade de equidade, assim se apresentam:

– Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;

- Proporcionar incentivos para que las instituciones publicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- Adaptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Banco Mundial, 1994, p. 4)

Estas orientações neoliberais do Banco Mundial e FMI estão transformando a educação superior, a partir da estratégia da privatização dos serviços públicos e, especificamente, da tese de que ensino superior se identifica mais como um bem privado do que como um bem público. Disso decorrem as seguintes recomendações, de tão universais, são chamadas, pelos críticos, de Propostas da Universidade Mundial do Banco Mundial, que, pela menor capacidade de resistência da sociedade civil e da comunidade acadêmica dos países periféricos, aí mais se aplicaram:

- a) o Estado deve se desvencilhar da manutenção da educação superior (mantendo seu controle) e se ocupar com a educação básica, deixando a expansão e manutenção do nível superior a cargo da iniciativa privada;
- b) as instituições de ensino superior devem ser organizadas e geridas como empresas econômicas;
- c) a excelência acadêmica deve ser medida por critérios de qualidade nos moldes administrativo-empresariais (produto, custo/benefício);
- d) as universidades públicas devem ser privatizadas ou devem diversificar suas fontes de recursos na cobrança de mensalidades de alunos, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias, e ainda doações da iniciativa privada.
- e) como no mundo da economia ou das empresas comerciais, que se garanta a competição inter e intra-institucional, eleita mola mestra do progresso, assim como o máximo de diferenciação institucional, com plano de carreira docente por instituição e, se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica. (Sguissardi, 2001, p. 8)

Todo esse processo de liberalização econômica, proposto pelos organismos supranacionais – BIRD/Banco Mundial, FMI –, visa reduzir gastos públicos no setor de serviços públicos, privatizando, entre eles, educação superior, ciência, tecnologia e saúde, classificados como serviços competitivos e não exclusivos do Estado.

VI – TENDÊNCIAS GLOBAIS SEGUNDO A DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

O aparato midiático apresenta forte inclinação à uniformização de valores e culturas, porque a tecnologia digital desmaterializa o espaço, com a tendência à homogeneização e padronização de estilos de vida e de cultura massificada.

Segundo Becker (1999, p. 5), porém, “duas megatendências configuram e dinamizam o desenvolvimento contemporâneo. De um lado, observa-se a crescente transnacionalização dos espaços econômicos. De outro lado, constata-se a regionalização dos espaços sociais.”

A economia, o mercado, a cultura se mundializam, sem, porém, desaparecerem as identidades nacionais.

Assim sendo, os gestores regionais precisam pensar, formular e executar projetos alternativos de desenvolvimento regional, ou seja, precisam diagnosticar dados regionais, transformá-los em conhecimento para formular e executar estratégias de desenvolvimento regional, já que há, em cada realidade regional, o diferente, o plural, pois a natureza e a cultura, como processo interagentes, dão singularidade aos lugares, às regiões.

Segundo Leite, citado por Becker (2000, p. 5), o encurtamento dos espaços, na fase global do capitalismo, abre caminhos para a "participação social no processo de

decisão e construção regional, garantindo a rápida adaptação às constantes mudanças provenientes do dinamismo global." Assim, o sistema capitalista possibilita múltiplos modelos de desenvolvimento regional, orientados pelas necessidades e interesses locais, articulados com os interesses sociais e econômicos globalizados. É a desconstrução para a reconstrução.

À luz, pois, da Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI da UNESCO¹ e também das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação do Ensino Superior, em processo de apreciação final no Conselho Nacional de Educação, a missão da Educação Superior de **educar, formar e realizar pesquisa**, essencialmente, deve prover: integração teoria-prática, promoção dos valores éticos e morais, educação continuada, pesquisa e extensão à comunidade, incorporação de novas tecnologias de ensino, respeito ao pluralismo e diversidade cultural, aluno como referencial e a capacitação do pessoal docente.

Para a operacionalização do ideário definido na missão de **educar, formar e realizar pesquisa**, a **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI** proclama como visões: 1 – democratização do acesso à universidade; 2 – promoção do saber pela pesquisa e divulgação dos resultados promovendo interdisciplinaridade; 3 – Orientação fundamentada na relevância e pertinência da educação superior, ajustando o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam, marcando a flexibilidade e a diversidade; 4 – Cooperação com o mundo do trabalho, mediante análise e prevenção às necessidades da sociedade que está a exigir especialização e polivalência generalista; 5 – Diversificação na organização curricular, como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; 6 – Métodos educativos inovadores que invistam no pensamento crítico e criativo, para que o estudante analise os problemas da sociedade, assuma responsabilidades sociais e, com sensibilidade humana, se comprometa na resolução desses problemas; 7 – Estudantes e professores parceiros nas decisões e protagonistas essenciais na renovação da educação superior.

¹ A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação, bem como o Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior foram aprovados na Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, de 5 a 9 de outubro de 1998, em sua sede, Paris, reunindo cerca de 4.000 representantes de quase 200 países, entre autoridades e pesquisadores da educação e da ciência.

Já o **Banco Mundial** defende que, para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa, requer-se estudantes bem preparados e esta preparação é determinada: 1) pela qualidade do ensino fundamental e médio e os processos de seleção para o ensino superior, assegurando integração entre os níveis de ensino; 2) por docentes competentes e motivados, com título acadêmico de mestre e/ou doutor, regime de trabalho que contemple pesquisa; 3) por um ambiente educacional com insumos pedagógicos mediante redes eletrônicas para agilizar acesso às informações; 4) por avaliação interna e externa da instituição universitária; 5) por programas interinstitucionais e de investigação conjunta entre empresa/sociedade/universidade, manifestando receptividade à evolução das exigências econômicas, contando com a participação de representantes dos setores produtivos nos conselhos administrativos das instituições de ensino superior, para assegurar a pertinência dos programas acadêmicos; 6) por fomento ao intercâmbio, o que pode conduzir a bons empregos no regresso ao país de origem ou perder profissionais talentosos e bem preparados que se estabelecem no país de destino; 7) por política no aumento do acesso da minoria étnica e de mulheres ao ensino superior para contemplar a equidade, justiça e estabilidade social, assegurando a todos os estudantes com condições a oportunidade de seguir estudos superiores.

Exigem-se, pois, mudanças culturais na dimensão humana, cognitiva e técnica da Educação Superior. A este diagnóstico se chega a partir das reflexões e dos documentos sistematizados em Conferências Mundiais sobre as temáticas Educação e Desenvolvimento Social, e, especialmente, da Conferência Mundial sobre Educação Superior, que proclama a seguinte missão e funções da Educação Superior:

Art. 1º A missão é de educar, formar e realizar pesquisas, para contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade como um todo.

Ficam asseguradas as missões de educar e formar em novas concepções, mas há chamamento especial à **pesquisa**, gerando e difundindo conhecimentos através do ensino e da extensão, acessando-os à sociedade, pela disponibilização de programas,

projetos, cursos, assessorias, prestação de serviços em pesquisas comunitárias e estudos acadêmicos nas variadas áreas do conhecimento. A pesquisa não é tão-somente uma das maiores funções do ensino superior, mas também uma pré-condição de sua relevância social e qualidade acadêmica, pois segundo Demo, citado por Botomé (1996, p. 31), “educação e conhecimento constituem eixo da transformação produtiva com equidade e fatores essenciais da efetiva cidadania construtiva e participativa”. Nesse contexto, a pesquisa ocupa o centro do desafio educacional em termos de inovação a serviço do homem, e a universidade é o lugar privilegiado da produção própria do conhecimento.

O aluno da educação superior, para se assumir cidadão responsável, precisa assumir a **educação permanente** como princípio, ao longo de toda a vida, em processo contínuo, integrada à Universidade, ao trabalho e ao tempo livre, construída por multiplicidade de meios, como processo de crescimento ininterrupto e ascendente do cidadão na sua realização como indivíduo e como membro de grupos sociais. Segundo Benito (1998, p. 25), a revolução tecnológica exigirá “nível de preparação da população muito elevado e existirá um sistema obrigatório de educação permanente. Isto comportará uma grande mudança na civilização. El **homo laborans** será substituído por **el homo studiosus y el homo ludens**.” Isto porque o tempo livre está aumentando: hoje de 300.000 horas de não-trabalho que caracterizam a nossa vida para 850.000 horas em 2020 e das atuais 70.000 horas de trabalho para um tempo máximo de 30.000 horas. É necessário a formação híbrida equilibrada entre trabalho, estudo e tempo livre.

O conhecimento está em todo o lugar. É a época da informação, da imagem, da fibra ótica, do cartão magnético, da virtualidade, da Internet. Vivemos a época do futuro presente, mantendo-se as utopias concretas².

Como pensar o conhecimento neste mundo virtualizado e hiper-carregado de informações? Aqui reside um grande problema, pois o bombardeio informacional das multimídias subtrai o conhecimento a favor da informação, que só se torna

² Albornoz (1999, p. 12) salienta a importância do conteúdo dos sonhos humanos, de que “ainda há o não realizado, mas que pode ser no futuro, que se manifesta pela imaginação humana, na consciência antecipadora, nos sonhos da humanidade, revelando as possibilidades reais que podem ser trazidas para a realização. (...) Os sonhos acordados não podem para ser interpretados, mas para serem postos em prática.”

conhecimento pela desaceleração do tempo, ou seja, pela reflexão. Aí que reside a exigência do convívio com educação permanente, superando definitivamente a estrutura epistemológica do ensino empirista, rompendo com o saber transmitido e controlado, bem como configurando o ensino superior de graduação como etapa inicial da formação profissional.

A curiosidade, a postura investigativa se tornaram fundamentais não só face ao rápido aumento no crescimento da informação que, a nível mundial, segundo conclusões da 8ª Assembléia Geral da World Future Society, vem dobrando a cada dois anos, mas também à rapidez na circulação da informação, ou seja, o tempo compreendido entre a descoberta e a aplicação vem diminuindo, o que já não mais valoriza o diploma em si, mas a competência da pessoa no manejo das suas habilidades intelectuais, humanas e técnicas.

A formação altamente qualificada dos estudantes da educação superior deve combinar também **teoria e prática** para o desenvolvimento conjunto e integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes, fundamentais no enfrentamento e no encaminhamento da resolução de problemas. A teoria vista como sistematização de ações do cotidiano e a prática, como experiência da cotidianidade valorizada, deve estar incorporada ao currículo dos cursos de graduação, pois toda atividade prática é sustentada por uma visão teórica.

Art. 2º Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva, em que estudantes, professores e todo o corpo acadêmico das Instituições de Educação Superior devam:

- a) desenvolver suas funções, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico;
- b) opinar sobre problemas éticos, culturais e sociais;
- c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante análise das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas;
- d) desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia, sendo responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma;

e) desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas.

A Universidade deve preocupar-se não só em formar o profissional qualificado, mas o cidadão preparado para participar e intervir no processo coletivo de construção da cidadania, promovendo valores éticos e morais na sua formação.

O processo de formação da Educação Superior também deve contribuir na consolidação dos **valores da sociedade**, pela defesa da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da justiça, desenvolvendo, nos membros da comunidade acadêmica, sua sensibilidade, vontade, iniciativa, conhecimento de si mesmo, submetendo suas ações às exigências da ética para o desempenho da cidadania democrática. Conforme Matus (1996, p. 558) combinar “capital político e capital intelectual³”, de querer e de poder, desempenhando auto-crítica, aprendendo pela práxis e, com postura reflexiva, crítica e prospectiva, participar no debate das opções estratégicas, no fortalecimento de perspectivas humanistas e na análise das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas.

Do ponto de vista do mercado de trabalho, o cenário se reveste de ingredientes que se apóiam, segundo Marques (1998, p. 95), “na competência individual, na qualidade de relacionamento, na facilidade de comunicação, no domínio da informática e na criatividade para superar dificuldades e solucionar problemas. Por isso, a Universidade deve se preocupar com o desenvolvimento de habilidades intelectuais e técnicas, bem como com a formação da cidadania em termos humanos e éticos”.

A sociedade do futuro se caracterizará também pelo **multiculturalismo**. Será cada vez mais freqüente que diversos grupos étnicos e culturais compartilhem o mesmo espaço geopolítico e virtual, pela crescente conexão dos povos através dos meios de comunicação. Os vínculos econômicos e comerciais, os problemas ecológicos que afetam todo o planeta exigem tratamento cultural diversificado e democrático que

³ As expressões usadas pelo autor citado no texto – “capital político” e “capital intelectual” – referentes ao homem, são questionáveis. Mesmo se referindo à importância atual atribuída à competência e ao conhecimento produzido pelo homem, o “capital” coisifica, mercantiliza o homem.

respondam a novos enfoques de educação intercultural. Uma das descobertas da UNESCO foi “que mais e mais pessoas e instituições têm-se dado conta de que, em todas as regiões, a rígida adoção de conceitos e valores estrangeiros negligencia as culturas e filosofias regionais e nacionais e que tal prática tem tido repercussões negativas na educação. Essa descoberta deve ser levada em consideração pelos Estados que iniciam reformas no ensino superior”.

Quanto à formação de uma **visão pró-ativa da Educação Superior** que prevê a operacionalização do ideário definido na missão, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI proclama:

Art. 3º Igualdade de acesso, mantendo a admissão à educação superior baseada na capacidade mostrada por aqueles que a buscam, não admitindo qualquer tipo de discriminação. Como, porém, está prescrito “que em todas as políticas referentes ao acesso à educação superior dê-se pelo mérito individual”, há a presença do processo seletivo. A igualdade no acesso à educação superior exige reorientação do seu vínculo com o nível médio de ensino, com o propósito de possibilitar o acesso à educação superior a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente o ensino médio ou seu equivalente.

Portanto, é fundamental assegurar a democratização do acesso à universidade, preservando a qualidade do ensino superior.

Art. 4º Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres: como consta na própria Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998, p. 20), “são necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero (...) para consolidar a participação de mulheres em todas as disciplinas, funções e carreiras, para implementar o seu envolvimento ativo no processo decisório e assegurar tratamento equitativo e não-discriminatório da educação superior.

Cresce a tendência à feminilização da sociedade, pois as virtudes femininas da subjetividade, da emotividade, da estética, da flexibilização lentamente também estão conquistando os homens.

Art. 5º Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados.

Como uma dimensão da educação superior é realizar pesquisa, com o objetivo de produzir conhecimentos e divulgá-los à sociedade, a própria investigação transita por várias ciências, exigindo variadas habilidades e atitudes, integrando teoria e prática na análise dos problemas, o que suscita a **interdisciplinaridade** que deve estar presente na estrutura curricular dos cursos e programas. A pesquisa como busca da resolução de problemas da vida cotidiana supera a estrutura curricular linear, exigindo, do aluno investigador e crítico, conhecimentos de cultura geral, de formação profissional e humana, para agir em rede, muito semelhante à forma como o cérebro funciona.

Segundo Marques (1998:95), “o preparo do indivíduo exige especialização e concomitantemente, a polivalência do generalista, capaz de entender não só sua área de atuação, mas todas aquelas que com esta têm interfaces.” Portanto, é essencial conhecimento matricial, em profundidade e horizontalidade.

Art. 6º Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior, “em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho (...), preparando os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades”, segundo a Declaração de Paris.

A Universidade deve ser ousada, implantando plano institucional baseado em metas, administrada por gestão descentralizada.

Segundo Litto (1999), como já há hoje troca de funções na carreira das pessoas, com poucos trabalhando conforme sua formação de origem e profissões emergentes, sem diretrizes curriculares configuradas, é fundamental contemplar **o princípio de flexibilidade** na organização curricular dos cursos. Os alunos devem enfrentar um currículo aberto, plural, decidido e renovado por eles de forma contínua, bem como contabilizar no currículo práticas, estágios e atividades extensionistas. Currículos flexíveis em que os alunos fazem opções de acordo com objetivos e projetos individuais, adaptando-se a imprevisibilidade e versatilidade do futuro e convivendo com o princípio do aprender a aprender.

Art. 7º Cooperação com o mundo do trabalho, análise e prevenção às necessidades da sociedade.

A Universidade, inserida no mundo, deve estar a serviço da comunidade, pela participação do poder público e da sociedade civil nos seus conselhos superiores, pela relação dinâmica universidade–sociedade, com “estágios e oportunidades de aprendizagem envolvendo trabalho e estudo para alunos e professores” (...) e pela permanente vigília quanto à “revisão curricular visando aproximação maior com as práticas de trabalho (...) e as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Os profissionais que a Universidade educa devem ter a formação que o mundo do trabalho necessita.

“Conforme a Declaração de Paris (1998, p. 23), desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem a função de criar trabalho.” A criatividade, enquanto inventividade, pertinência e rapidez na solução de problemas, exige da pessoa, ao mesmo tempo, autonomia e habilidade para trabalhar em equipe, para que suas idéias inovadoras assumam credibilidade e acolhida.

O ensino superior deve ser suscetível aos problemas enfrentados pela humanidade e às necessidades de vida econômica e cultural, e mais relevantes no contexto das prioridades de uma região, portanto a Universidade deve cada vez mais preocupar-se com os problemas e desafios da região em que está inserida, disponibilizando o conhecimento produzido por seus sujeitos e intervindo no desenvolvimento regional.

Somente um sistema flexível e diversificado de acesso ao ensino superior pode enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em rápida mutação, em que conhecimentos⁴ e habilidades se obsoletizam. Aumentar conteúdo ou carga horária do currículo dos cursos estão na contramão das soluções. Deve haver investimento na formação de habilidades intelectuais e técnicas para aprender a lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais. O ensino superior deve desenvolver atitudes pró-ativas frente ao mercado de trabalho e ao nascimento de novos cursos de graduação.

Conforme o documento para política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior, da UNESCO (1993, p. 187), “ a equação “diploma-trabalho” não se aplica exclusivamente, pois o ensino superior deve produzir graduados que não sejam somente indivíduos procurando trabalho, mas também sejam **criadores de empregos** de sucesso.”

Segundo Vieira⁵ (2001, p. 26), “pela desregulamentação profissional, prevalece a competência e, temos que admitir, que a competência prevalece sobre o diploma. Há anos atrás, os empregadores iam atrás de diplomas, hoje eles vão atrás de competência.”

Segundo Litto, diretor da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, “o diploma universitário não mais será garantia de emprego algum. Empregos estão desaparecendo, na medida em que o robô e o computador substituem o ser humano em

⁴ Há conhecimentos, porém, que são universais, perenes, fundamentais em qualquer época da história. Por exemplo, os conhecimentos humanísticos, filosóficos, éticos.

⁵ Antônio Hélio Guerra Vieira, ex-reitor da USP (1982 – 1986)

trabalhos repetitivos. Profissões também estão desaparecendo e novas surgindo, com tendência a aumentar em velocidade. 70% das profissões que serão *quentes* em 2010 ainda não existem”.

Art. 8º Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades

A diversificação é essencial quanto à variedade nos métodos e critérios de recrutamento e nas oportunidades de formação inicial ou continuada, mediante a oferta de habilitações tradicionais, cursos breves, horários flexíveis, cursos em módulos, sistema interativo de educação a distância, através de práticas como as videoconferências, aulas em rede, com programas interinstitucionais.

A diversificação de modelos de educação superior responde à tendência internacional de universalização de mais educação da demanda social, ampliando o acesso a grupos diversificados na superação da tradição elitista, e segundo Martins; Martins (1999, p. 199) promovendo “a convivência, na universidade, de estudantes, profissionais em formação, com profissionais em exercício no mercado de trabalho, em busca de atualização.

Segundo Blume, citado por Sampaio (1998, p. 37) “associado ao processo de expansão e de mudança no ensino superior processam-se mudanças na estrutura e organização curricular, na didática e na relação professor-aluno e no *locus* de poder decisório acadêmico”. O professor de expositor de conteúdos passa a organizador da aprendizagem, substituindo aulas expositivas por seminários, pois, parte-se da premissa, de que os estudantes aprendem uns com os outros. Mudam também as ferramentas da aprendizagem. Cadernos e livros-texto serão substituídos pela Informática, pois as janelas do computador que se abrem simultaneamente, sem a seqüencialidade da escrita, deixam os micros mais próximos da forma como o cérebro funciona. Técnicas de educação a distância passam a ser incorporadas no processo ensino-aprendizagem, pois muda também a relação entre trabalho e educação com o aumento do número de estudantes em tempo parcial, os quais conciliam estudo e trabalho. A aprendizagem pode também ser mais profunda e completa quando o aluno participa de um curso a

distância via Internet, porque têm oportunidade para troca de idéias, o que a sala de aula presencial não garante.

A flexibilização e a diversificação, estimuladas pelo inciso II do artigo 53 da Lei 9394/96, permitem a instituição de novas formas de ingresso, de frequência, de estrutura curricular, de recursos pedagógicos e de aprendizagem nos sistemas de ensino superior. Não há garantia, porém, de que a expansão do atendimento da demanda, que passa pela diversificação, assegure a manutenção da qualidade do ensino superior nas variadas Universidades.

Art. 9º Métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criatividade

A criatividade, indo além do domínio cognitivo, deve envolver a combinação entre o saber popular/local e o conhecimento aplicado da ciência e da tecnologia com a sensibilidade humana na resolução de problemas.

A criticidade, presente em cidadãos bem informados e profundamente motivados, se expressa pela capacidade de analisar os problemas da sociedade, procurar soluções e aceitar responsabilidades sociais, engajando-se no empenho do desenvolvimento da sociedade.

Estes dois componentes devem estar agregados e presentes no desenvolvimento de todas as disciplinas, operacionalizando-se por “novos conteúdos, métodos variados que compreendem a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade (...), bem como novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade”. (Declaração de Paris, 1998, p. 25)

Art. 10. Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais

Como, segundo Cazalis (1999), há três referências básicas para conceber Universidade – professor, estudante e entorno/contexto – devem ser estabelecidas políticas de qualificação de docentes de educação superior que, além de fontes de conhecimento, aprendam a ensinar seus estudantes a aprender, segundo a perspectiva da Quinta Disciplina de Peter Senge.

Da realidade existente à realidade desejada, segundo a Carta de Paris, há necessidade de implementar as seguintes **ações**:

Art. 11. Adoção de padrões internacionais de qualidade, pela exigência da **avaliação interna e externa da instituição**, exigindo permanente investimento na infra-estrutura física e capacitação dos docentes para maximizar o desempenho dos estudantes;

Art. 12. A **potencialização das novas tecnologias**, como ferramentas auxiliares para a pesquisa e a comunicação, não esquecendo que novas tecnologias e informações “não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem”, segundo a Declaração de Paris;

Art. 13. Gestão e financiamento da educação superior com base em parcerias estabelecidas entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação;

Art. 14. Financiamento da educação superior como “bem e serviço público”, com recursos públicos e privados, no lugar de especificar o papel dos governos na manutenção das universidades. O representante do governo brasileiro na Conferência Mundial, o presidente do Conselho Nacional de Educação, Éfrem Maranhão diz que “o papel do governo é de credenciamento e de garantia da qualidade do ensino superior, analisando o desempenho da instituição de ensino superior”;

Art. 15. Compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes (princípio da solidariedade): domínio de línguas face à

globalização, programas de intercâmbio de estudantes e docentes, estabelecimento de vínculos interinstitucionais;

Art. 16. Da “perda” ao “ganho de talentos” pelo retorno das competências aos seus países de origem e pelo fortalecimento de instituições que utilizam as capacidades endógenas.

Art. 17. Parcerias e alianças entre o pessoal que define políticas educacionais nacionais e internacionais.

VII – REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A GRADUAÇÃO

Com o propósito de superar o princípio do currículo mínimo previsto pelo art. 9º da Lei 4024/61 e estabelecido pelo Conselho Federal de Educação para cada curso de graduação, marcado pela rigidez da composição curricular em que o mínimo fixado acabava em máximo, diminuindo a liberdade das instituições e desencorajando a inovação e a diversificação da formação profissional, a Lei nº 9131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispôs entre as competências deste órgão na letra “c” do parágrafo 2º de seu art. 9º:

...

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

...

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;

A partir desta competência, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, também atendendo ao inciso II do artigo 53 da Lei 9394/96, estabeleceu no Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997 as orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

No exercício de sua autonomia, é assegurado às Universidades a atribuição de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as **diretrizes** gerais pertinentes. (Lei 9394/96, art. 53, inciso II)

Segundo Rodrigo Fontinha, no Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, editado no Porto, *diretriz*, originária do latim, “*directrice*”, nada mais é do que “a linha que serve de norma para o traçado de um caminho: uma orientação”. O *caminho* é o currículo a ser percorrido pelo aluno, o *traçado* deve ser definido pela instituição universitária e a *linha* é produto da discussão entre Universidades, Comissão de Especialistas, Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação e Desporto.

No Parecer nº 507, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 19 de maio de 1999, ficou definido que as diretrizes curriculares têm por objetivo “servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas”.

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de “assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação como das expectativas dos estudantes” (PRC/CNE nº 776/97).

Como princípio da flexibilidade, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, no Parecer nº 776/97, apontam, como tendência contemporânea, a formação no nível de graduação como etapa inicial da formação continuada e a redução na duração da formação no nível de graduação, face à rapidez no aumento e obsolescência das informações. Devem as diretrizes promover formas diversificadas de organização curricular e de aprendizagem, que versatilizem a formação autônoma do profissional, atendendo a seus interesses e expectativas.

Entre as orientações gerais para a organização curricular de cada curso de graduação estão previstos: **conteúdos básicos**, **conteúdos profissionais** visando autonomia do acadêmico, **programas de iniciação científica** nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica e a inclusão de **dimensões éticas e**

humanísticas, básicos na sua formação de atitudes e valores orientados para a cidadania.

Segundo os relatores do Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997, as diretrizes curriculares, para assegurar flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes, devem: observar liberdade na composição da carga horária para a integralização dos currículos evitando desnecessário prolongamento, indicar experiências de ensino-aprendizagem evitando fixação de disciplinas, conteúdos e estimulando práticas de estudo independente, mediante sólida formação geral e habilitações diferenciadas, não excedendo os conteúdos específicos – 50% da carga horária total dos cursos. As diretrizes curriculares devem também reconhecer conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, fortalecer a articulação da teoria com a prática pela pesquisa, pelos estágios e atividades de extensão, preferencialmente desde as séries iniciais, marcando a inserção e compromisso com a comunidade e desenvolvimento regional.

Assim sendo, as **Diretrizes Curriculares** conferem maior responsabilidade às IES, aos docentes, aos discentes e à sociedade, juntamente com o MEC, no objetivo de um ensino de graduação de qualidade e capaz de se constituir um diferencial na formação acadêmica e profissional de acordo com os interesses dos acadêmicos e as necessidades de desenvolvimento do país.

Este aspecto dinâmico só é viável uma vez que as **Diretrizes Curriculares** permitem às IES definir diferentes perfis de seus egressos e adaptar estes perfis às rápidas mudanças do mundo moderno. Ou seja, as instituições têm liberdade para definir parte considerável de seus currículos plenos.

A definição de perfis dos egressos de uma instituição está ligada à clara definição das capacidades criativas de cada uma delas, das responsabilidades e funções que eles (os perfis dos egressos) poderão vir a exercer, dos problemas que serão capazes de resolver (o que vai depender muito da composição dos currículos plenos e das áreas de conhecimento que deverão contemplar em sua abrangência).

Os profissionais formados a partir das **Diretrizes Curriculares**, além de intimamente refletirem o projeto pedagógico e a vocação de cada IES, serão profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, aptos a **aprender a aprender**, estando então diferenciados em relação àqueles formados no âmbito dos currículos mínimos estáticos.

As **Diretrizes Curriculares** fornecem as bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas a partir das quais se define um conjunto de habilidades e competências, que configuram uma estruturação do conhecimento de uma certa área do saber. São ainda eixos estruturantes das experiências de aprendizagem, capacitando o aluno a lidar com o específico a partir de uma sólida base nos conceitos fundadores de sua área.

A partir do Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto que constituiu quarenta e uma Comissões de Especialistas por curso de graduação, iniciaram-se as discussões e elaboração de propostas de diretrizes curriculares nas Universidades. Remetidas estas propostas às respectivas Comissões de Especialistas de cada curso de graduação, até 30 de maio de 1998, estas passaram à sistematização e, a partir de dezembro de 1998, iniciou-se a divulgação, via Internet, dos primeiros documentos sistematizados e a recepção pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto das sugestões das Universidades sobre as propostas de diretrizes curriculares, com o propósito de elaboração da versão final e seu envio à Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para discussão pública e deliberação.

Atualmente, encontram-se no Conselho Nacional de Educação, para exame e aprovação, as propostas de Diretrizes Curriculares, preparadas por 38 Comissões de Especialistas, para 54 diferentes cursos de graduação, já estando várias Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas e homologadas.

As orientações básicas das diretrizes curriculares de cada curso de graduação incorporam: 1) perfil profissional do formando; 2) competências e habilidades operacionais desejadas; 3) conteúdos curriculares básicos e específicos; 4) duração

mínima dos cursos; 5) organização dos cursos assegurando flexibilidade e diversidade; 6) estágios, monografias e atividades complementares ao longo de todo o curso para assegurar integração teoria e prática; 7) conexão com avaliação institucional, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade.

De acordo, porém, com os princípios contidos no Parecer n.º 776/97 e Edital n.º 4/97, o FORGRAD, como Fórum de Graduação agregador das diversas IES brasileiras, acompanhando esta fase de discussão/análise de junho de 1998 até agora, percebe que há princípios que não foram seguidos em várias propostas de Diretrizes, ressaltando, entre os princípios, que as Diretrizes Curriculares devem:

- ser **orientações** para a elaboração dos currículos;
- assegurar às IES **liberdade** na composição da carga horária;
- apontar apenas indicações de tópicos, evitando a fixação de
- conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- diminuir a duração dos cursos;
- incentivar sólida formação geral, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferentes em um mesmo programa (flexibilidade). (Forgrad, 2001, P. 169)

Em análise crítica, o FORGRAD encontrou as seguintes características em algumas Diretrizes Curriculares desconectadas dos princípios básicos apresentados pelo Parecer 776/97 e Edital 4/97, retirando a liberdade conferida às IES pela LDB/96, para a formulação de seus currículos plenos:

- Carga horária mínima excessiva, com possibilidade de ampliar em um ano a formação dos alunos, aumentando os custos de formação, sem contudo garantir qualidade do curso;
- especificação do tempo máximo de integralização do curso, que deveria ficar a critério de cada instituição;
- detalhamento de conteúdos em algumas Diretrizes, retirando das instituições a liberdade para a composição dos currículos;
- especificação detalhada de porcentagens de carga horária a serem cumpridas para cada bloco do curso;
- especificação detalhada das metodologias a serem empregadas no desenvolvimento dos currículos, com imposições, proibições e limitações;
- especificação das condições de oferta. (Ibidem. p. 170)

As Comissões de Especialistas, criadas para assessorar a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, têm como objetivo estabelecer indicadores e critérios que considerem adequados, como padrões de qualidade, para a avaliação

nacional externa dos cursos de graduação. Enquanto os critérios variam entre os cursos e entre as comissões, os indicadores de qualidade, em regra, correspondem às seguintes dimensões, em ordem de importância: 1) perfil do corpo docente do curso; 2) projeto pedagógico ou organização didático-pedagógica do curso; 3) infra-estrutura.

Já no detalhamento, os indicadores avaliados são: 1) concepção, finalidades e objetivos do curso; 2) perfil do profissional a ser formado; 3) Currículo, priorizando verificação do ementário, carga horária, estruturação e dimensão das turmas (relação docentes/aulas teóricas e práticas); 4) estágio e monografia de graduação por seu regulamento; 5) corpo docente e administração acadêmica do curso, considerando titulação, regime de trabalho, experiência profissional no que se refere à pertinência da qualificação com a disciplina ministrada, publicações científicas nos últimos três anos e análise das políticas institucionais de qualificação, carreira e remuneração do corpo docente; 6) biblioteca no que se refere à informatização e composição do acervo (livros, periódicos quanto a títulos e número de exemplares, CD-ROM, vídeos), instalações, serviços e seu funcionamento. 7) estrutura física, administrativa e didática para funcionamento do curso em termos de salas de aula, sala dos professores, coordenação e serviços administrativos do curso, laboratórios, equipamentos e materiais, salas de reuniões e gabinetes para professores, áreas de circulação, de convivência, cantinas e sanitários; 8) programas de apoio e acompanhamento discente; 9) Biossegurança, indicador exigido dos cursos de graduação em Odontologia e Medicina.

O Plano Nacional de Graduação, outra referência nacional para a educação superior, apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores da Graduação das Universidade Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, estabelece os seguintes princípios e fundamentos:

1 – Aspectos técnicos e humanísticos da educação superior

Nesta complexidade de redes e conexões, é preciso recuperar o homem público, através da interação simbolicamente mediada em relações intersubjetivas, criando situações de convivência e confronto entre a pluralidade de idéias e o respeito aos valores, assegurando o caráter ético na tomada de decisões.

2 – Autonomia universitária no ensino de graduação

Para o desenvolvimento do ensino superior, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária são imprescindíveis, pois somente na existência de um espaço livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevaletes em cada conjuntura se assegura o dinamismo necessário ao acompanhamento da realidade em constante transformação, como oferta de novas opções de cursos e currículos e novas alternativas didáticas e pedagógicas.

3 – Avaliação institucional

A autonomia universitária exige permanente processo de avaliação, a partir de indicadores que privilegiem abordagens qualitativas, valorizando a vitalidade dinâmica da transformação e o seu compromisso social.

4 – A graduação e o sistema educacional

A Graduação também se relaciona com a educação básica em vários níveis, através do processo seletivo, da formação inicial e continuada do seu professor e da qualificação da educação básica, quanto ao tipo, quantidade, qualidade e forma de apropriação do conhecimento.

5 – A graduação articulada com a pesquisa e extensão

As novas demandas da sociedade contemporânea exigem formação que articule competência científica e técnica, postura ética e inserção política.

Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada, em que se inserem as questões da sociedade contemporânea.

Ensino com pesquisa aponta para a reconstrução do conhecimento ou produção do saber novo e às práticas de intervenção nos processos sociais.

6 – O público e o privado na educação superior

A graduação, seja de natureza privada ou pública, deve exibir qualidade de formação, constituindo-se instituição-referência, ter qualificado perfil docente e programa de capacitação docente.

Além destes seis princípios e fundamentos, o Plano Nacional de Graduação apresenta as seguintes diretrizes e metas para a graduação nacional: (1) **expansão**, pelo aumento da oferta de vagas na graduação, vinculada a marco de qualidade, em 10 anos, para 30% da população de 18 a 24 anos, por meio de modalidade presencial, a distância e capacitação em serviço; (2) **formação de professores para a Educação Básica**, mobilizada pela Lei nº 9394/96, estabelecendo integração entre a graduação, especialmente, a Licenciatura/educação básica/pós-graduação e entre Universidade/Municípios, assegurando sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural; (3) **diretrizes curriculares** como referenciais para a elaboração do projeto político-pedagógico de cada curso como base de sua gestão acadêmico-administrativa, comprometidas com os conteúdos, competências e habilidades de cada área de formação, com a pesquisa, flexibilidade, interdisciplinaridade, articulação teoria e prática; (4) **avaliação da graduação** para retroalimentar e qualificar o processo, de ensino, nas dimensões: infraestrutura do curso, projeto político-pedagógico e corpo docente; (5) **qualificação de professores para o ensino superior**, comprometendo os programas de pós-graduação *stricto sensu* com formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior e instituindo programas de formação pedagógica continuada na Universidade; (6) **educação a distância**, mediante pesquisa sobre esta modalidade de educação, organização de rede informacional, ambiente, programas, equipes, materiais de apoio, sistema de avaliação; (7) **financiamento e fomento**, institucionalizando programas de bolsas para monitoria, extensão, cursos, estágios, ampliando e modernizando a estrutura institucional e apoio às atividades acadêmicas.

VIII – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DO PROCESSO TÉCNICO AO PROCESSO POLÍTICO

Pensar prospectivamente a educação é uma necessidade , pois educação de qualidade exige inserção ativa e crítica no mundo social em vertiginosa mudança, por isso, os anteriores estudos do documento do BIRD/Banco Mundial (1995) e da UNESCO (1998), defendendo o primeiro as políticas neoliberais do mercado da educação e o segundo, fazendo a defesa das políticas sociais inclusivas e democráticas para o desenvolvimento da Educação Superior neste novo século.

Se a universidade não pode se limitar às suas funções informativa e instrumental, agregando também, na formação dos seus profissionais, a hominização, ou seja, a competência humana, a universidade também enfrenta “a performatividade do sistema social admitido, assegurando aos seus egressos inserção nos postos de trabalho que as instituições têm necessidade.” (Lyotard, apud Sobrinho, 2000:25)

Mesmo que a educação superior esteja afetada pelo profissionalismo, a função formativa deve ser valorizada, mediante formação de pessoas críticas, fundamentadas no conhecimento.

Assim como a universidade, internamente, deve priorizar a significação social e pública do conhecimento e deve resgatar a dimensão política da técnica; externamente, é preciso trabalhar os nexos entre a realidade institucional e o seu contexto, procurando articular o contexto local ao regional e mundial.

A importância da avaliação institucional, para garantir padrões adequados de qualidade acadêmico-científica, está relacionada à sua necessidade para o planejamento.

É preciso, pois, a partir da avaliação institucional, construir o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, descrevendo as necessidades, demandas, objetivos, diretrizes e ações planejadas pela IES, com fundamentação e coesão ao próprio desenvolvimento da organização, auxiliando no enfrentamento da competição externa e incrementando a integração interna.

Na execução da trajetória, na tomada das decisões, a avaliação institucional tem papel importante pela manutenção do rumo ou pela mudança organizacional.

A avaliação institucional, portanto, é reconhecida como necessária, por sua dimensão ética, transparente e coerente, assim como por sua dimensão política, pela defesa do caráter público e social da instituição.

A avaliação institucional, em seu processo embrionário de implantação, assim como na fase de meta-avaliação, mantém envolvimento com as seguintes questões: Quais os princípios da avaliação institucional? O que avaliar? Como avaliar? Quem avalia o quê? Quais os objetivos? Quais os critérios e indicadores? Formação universitária para qual sociedade? e assim por diante.

Assim como a universidade, instituição educacional mais avançada em processo de avaliação administrativa e pedagógica que as escolas da Educação Básica no Brasil, o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), até 1996, combinou exemplarmente a teoria com a prática de uma avaliação institucional, respeitando os princípios: (1) da adesão voluntária da comunidade acadêmica na participação da avaliação, (2) o caráter qualitativo, sem caráter punitivo e (3) a realização da avaliação externa, selecionando a instituição os seus membros avaliadores.

Já a Lei n.º 9394/96, no seu art. 9.º, inciso VIII, legaliza o Estado avaliador, determinando que incumbe à União “assegurar processo nacional de avaliação das

instituições de educação superior com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”; a seguir, no inciso IX reforça que à União cabe “autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” e, consistentemente, no caput do art. 46 estabelece: “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.”

Ao Poder Executivo cabe, pois, a prerrogativa de definir os critérios, a metodologia e a execução da avaliação, enfatizando as funções de regulação e controle da educação superior.

Portanto, a partir de 1996 até o momento, há forte pressão externa sobre as universidades, com a supremacia do modelo do Banco Mundial, administrado pela SESu/MEC até 2002 e, deste ano em diante pelo INEP/MEC, privilegiando os Provões e os resultados das Avaliações de Cursos por Comissões Verificadoras indicadas pelo MEC, assegurando o princípio ético neoliberal da prestação de contas à sociedade.

Sem dúvida, no contexto do Estado avaliador, há forte apelo ideológico da avaliação externa do MEC invadindo as universidades, impondo de fora para dentro o discurso e a lógica do mercado e da tecnocracia, comparando resultados acadêmicos interinstitucionais e apresentando recomendações que passam a ser exigidas em seu cumprimento. Essa avaliação é um mecanismo de monitoramento contábil da eficiência das universidades, especialmente, de países em desenvolvimento, em busca de financiamento de organismos supranacionais.

Conforme Afonso (2000: 119), “o Estado-avaliador, aplicador da avaliação estandardizada e controlador dos resultados da avaliação, visa, por sua publicação, prestar contas pelos resultados, minimizando todos os processos pedagógicos praticados na universidade e reforçando a competitividade no mercado educacional.” Esta política do Estado-avaliador pressiona as instituições de educação superior a serem meros agentes da racionalidade técnica.

Conforme Dias Sobrinho (2000: 69) “ a universidade não se rege essencialmente pelas leis do mercado, portanto, não deve ser avaliada conforme critérios e procedimentos unicamente dessas leis.”

A racionalidade técnica da expressão ideológica neoliberal aplicada nas empresas, a “qualidade total” prevê a manutenção de valores, procedimentos e desempenhos conformados às competências técnicas necessárias à produção de bens materiais e serviços, mantendo relação comercial com seus clientes. Dessa forma, a qualidade é da empresa e não dos homens que a fazem.

As instituições com as funções públicas da educação não operam com produtos e clientes. Elas produzem os processos formativos, cujos sujeitos são produtores de si mesmos, nas relações interpessoais. Esses processos são públicos e sociais. (...) Os sujeitos dos processos públicos têm sempre interesses divergentes e certamente o direito de interferir na produção e no desenvolvimento dos processos, respeitados os valores democráticos. (Dias Sobrinho, 2000:71)

Com base na pluralidade e autonomia institucional, no contexto do capitalismo neoliberal, a universidade ausculta os anseios da sociedade e, através de procedimentos intersubjetivos, produz sua avaliação institucional, na busca de sua qualidade, comprometida com o rigor científico, a criatividade, a crítica e o desenvolvimento social.

Assim, à luz de Trinidad Requena (1995), define-se “avaliação institucional como processo permanente e sistemático de acompanhamento das atividades educativas da instituição, enquanto balanço reflexivo, com emissão de juízos de valor, seguido de tomada coletiva de decisões com vistas ao seu autodesenvolvimento e à melhora da instituição educativa comprometida com a promoção da cidadania.”

Aguilar e Ander-Egg, citados por Dias Sobrinho e Ristoff (2000:43), definem a avaliação como “forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar e obter dados confiáveis para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor do objeto avaliado, servindo para tomada de decisão, com vistas, na avaliação institucional, ao cumprimento da missão científica e social da universidade.”

A avaliação da universidade precisa assegurar o princípio da institucionalidade, no triplo sentido do sujeito, do objeto e do modo como funciona. O sujeito é coletivo, potencialmente, todos envolvidos no processo são avaliadores e avaliados. O objeto, para fins de avaliação, é a instituição em seu conjunto, como um todo e, de forma articulada. É também institucional pela forma democrática, pela vontade política dos agentes da instituição.

Assumir a titularidade da avaliação institucional, com isenção, implica a responsabilidade de definir e construir, através de processos intersubjetivos, as modalidades, os conceitos acadêmicos, os instrumentos e os indicadores da avaliação, ganhando relevância a meta-avaliação.

Na avaliação institucional há duas modalidades: **a instrumentalista e classificatória**, predominantemente quantitativa, empregando dados como medidas de capacidade física, titulação de professores, quantidade dos serviços, produtos, nível socioeconômico dos acadêmicos, formaturas. Ora, a quantidade é fundamental e serve de índice da qualidade. A descrição objetiva da instituição é etapa importante da avaliação, mas é imprescindível a **avaliação qualitativa**, produzida em debates públicos e críticos, através de intervenções nos âmbitos da organização administrativa e pedagógica da universidade. Como opção metodológica, os enfoques quantitativo e qualitativo, se completam, pois é indiscutível, que sem dados de base, sem os quantitativos e as descrições, não é possível realizar-se nenhum juízo de valor sobre o objeto estudado e, conseqüentemente, não há avaliação. “São os dados de base que dão consistência aos julgamentos qualitativos.” (Dias Sobrinho, 1998:68)

As dificuldades operacionais da avaliação institucional, porém, não são técnicas, senão políticas, de vontade e de adesão.

Por esta razão, as principais etapas da avaliação institucional, já preconizadas pelo PAIUB (1994), são: a sensibilização, a avaliação interna, a avaliação externa e a meta-avaliação.

A **sensibilização** é fundamental e permanente, pois a avaliação é questão de eminentemente política, tanto do ponto de vista de sua concepção, das políticas estratégicas e das decorrências para a universidade, quanto pelas dificuldades de sua aceitação e adesão pela comunidade acadêmica. A sensibilização compreende o conjunto das atividades de discussão do próprio processo da avaliação.

A **avaliação interna** ou auto-avaliação é a estratégia central do processo, pois nesta etapa se realiza o balanceamento entre a realidade atual e a realidade desejada, sinalizando a manutenção ou redefinição de rumos a implementar. Como detecta acertos e erros cometidos, procura também vislumbrar caminhos e possibilidades, pois a avaliação interna se assume como avaliação prospectiva.

Já a **avaliação externa** traz outros agentes, em geral, membros da comunidade científica não pertencentes à instituição avaliada, reconhecidos por sua competência técnica e ética, que apresentam seus juízos de valor da comunidade externa à universidade, marcando o seu caráter público, para que esta, pela comparação entre sua avaliação interna e externa, conclua pela dimensão de sua qualidade local e universal. A avaliação externa serve também para aquilatar se a avaliação foi fidedigna ou autobenevolente.

A **meta-avaliação ou reavaliação**, enquanto decisões sobre os caminhos possíveis, direcionam para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional e, na especificidade, da Graduação, para a construção do Projeto Pedagógico e sua aplicação.

A meta-avaliação corresponde também ao momento das reflexões e discussões do processo e das estratégias adotadas durante a avaliação.

É também a transição para um novo ciclo de avaliação, pois, detectados os problemas, ficam identificadas as soluções, recomendações e possíveis políticas, cujos encaminhamentos são da responsabilidade da comunidade acadêmica. Percebem-se, pois, duas funções da meta-avaliação. A função formativa de orientar a avaliação e a

função somativa de comunicar à comunidade acadêmica interessada seus pontos fortes e fracos.

Assim, segundo Sguissardi (1997:95), “a avaliação se define como processo de ação-reflexão-ação, exigindo que o próprio processo de avaliação seja avaliado.”

Pelo caráter prospectivo da avaliação institucional, um ciclo se fecha com o tratamento dos resultados e a produção das transformações, pois é infrutífera a separação entre produto e processo. A avaliação deve, conseqüentemente, encaminhar intervenções para promover o desenvolvimento.

O interesse pela auto-avaliação institucional não se deve somente a seu potencial de transformação e de melhoramento, administrativo ou pedagógico, mas também pela exigência de regulamentação pelo Estado, pois a avaliação institucional passou a constituir questão econômica, exigida inclusive pelos organismos internacionais de financiamento.

É óbvio que não se propõe a exclusividade da auto-avaliação nem o absolutismo das avaliações técnico-burocráticas externas, sob o controle do Estado. Todos esses processos devem se submeter ao crivo do debate acadêmico público, assegurando a confiabilidade da avaliação pela ética social da comunidade acadêmica e respeitando a identidade institucional em seu permanente dinamismo.

IX - O CONTEXTO DA REGIÃO DE INSERÇÃO DA UNISC

A Universidade de Santa Cruz do Sul marca sua atuação nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, comprometida com o desenvolvimento humano sustentável, na área territorial compreendida pelos vales do Rio Pardo, Taquari, Jacuí e região do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, porém, sua abrangência prioritária coincide com a região administrativa do COREDE – Vale do Rio Pardo, localizada na parte central do estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Costa e Campis (1998, p.15), presidente do COREDE – Vale do Rio Pardo, “os Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs, criados pela Lei n.º 10.283/94, se constituem num fórum de discussão a respeito de políticas e ações que visam ao desenvolvimento regional”.

O COREDE – Vale do Rio Pardo é formado por 24 municípios, numa superfície de 14.349,3 Km², correspondendo a 5,09% do total do território do Rio Grande do Sul, com um total de 397.356 habitantes, em 1996, que corresponde a 4,12% da população do Estado.

Os municípios que compõem o COREDE – Vale do Rio Pardo são os seguintes: Arroio do Tigre, Barros Cassal, Boqueirão do Leão, Candelária, Encruzilhada do Sul, Herveiras, Estrela Velha, General Câmara, Gramado Xavier, Ibarama, Lagoão, Pantano Grande, Passa Sete, Passo do Sobrado, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Tunas, Vale do Sol, Vale Verde, Venâncio Aires e Vera Cruz.

Esta região se situa na área centro-oriental do Estado, banhada pelo rio Pardo, afluente do Jacuí.

Segundo a classificação de Köpper, o clima da região é o mesotérmico brando, com temperatura média oscilando entre 17 e 20°C, clima superúmido, com precipitação pluviométrica média anual em torno de 1.500mm anuais. Chuvas bem distribuídas, porém mais intensas de maio a outubro.

Quanto ao relevo, de norte a sul, a região do Vale do Rio Pardo apresenta o Planalto Arenito Basáltico (região serrana entre 100 a mais de 600m), a Depressão Periférica Gaúcha (terras entre 17 e 100m de altitude) e o planalto Sul-riograndense (com relevo em forma de colinas, solos cascalhentos de baixa fertilidade).

A densidade demográfica da região é de 27,67 habitantes por km², menor que a do Estado do Rio Grande do Sul, comprovando desigual distribuição, com municípios pouco povoados, como Encruzilhada do Sul e Vale Verde, com população relativa abaixo de 10 hab/ km² e com 14 dos 24 municípios apresentando população residente no meio rural (Vale do Sol e Gramado Xavier apresentam mais de 90% da população vivendo na área rural).

Para fins de análise econômica, o COREDE – Vale do Rio Pardo apresenta-se dividido em três regiões:

- **A região norte** é constituída pelos municípios de Arroio do Tigre, Barros Cassal, Boqueirão do Leão, Estrela Velha, Gramado Xavier, Ibarama, Lagoão, Passa sete, Segredo, Sobradinho e Tunas.

- **A região centro** é formada pelos municípios de Herveiras, Santa Cruz do Sul, Sinimbu, Vale do Sol, Venâncio Aires e Vera Cruz.

- **A região sul** é composta por Candelária, Encruzilhada do Sul, General Câmara, Pantano Grande, Passo do Sobrado, Rio Pardo e Vale Verde.

Quanto à produção do **setor primário** as principais demandas procedem das lavouras temporárias e permanentes, silvicultura, extração vegetal, leite, lã, ovos de galinha e os efetivos dos rebanhos bovino, suíno e ovino.

Considerando área cultivada e valor da produção, a lavoura temporária apresenta distribuição equivalente entre as regiões norte, centro e sul do Vale do Rio Pardo.

As **lavouras temporárias** mais importantes no Vale do Rio Pardo são: fumo, mandioca, milho, arroz, soja, feijão. As mais importantes no Vale do Rio Pardo, em termos de área e valor da produção, são:

Vale do Rio Pardo		Norte	Centro	Sul
Área colhida	Milho (grãos) - 38% Fumo (folha) - 22%	Milho - 34% Fumo - 23%	Milho - 51% Fumo - 29%	Milho - 30% Arroz - 21% Soja - 20%
Valor produção	Fumo - 56% Mandioca - 16%	Fumo - 65% Mandioca - 10%	Fumo - 65% Mandioca - 17%	Fumo - 42% Mandioca - 23%

A **lavoura permanente** tem o valor de produção menor que o da lavoura temporária, concentrando-se na região central do Vale do Rio Pardo, destacando-se a produção de erva-mate, seguida da laranja, pêssego e tangerina.

Quanto à **silvicultura**, a região sul do Vale do Rio Pardo é a que apresenta maior participação (51%), sendo seu produto principal, a lenha. Já na **extração vegetal**, a região centro se destaca com 82% através de produtos alimentícios e a erva-mate cancheada.

Quanto ao efetivo do **rebanho bovino, ovino e à produção de lã**, a concentração está na Região Sul do Vale do Rio Pardo, enquanto que o **rebanho suíno e a produção de leite e de ovos** domina mais a região do centro.

Segundo Censo Agropecuário de 1996, considerando a estrutura fundiária, 70% dos estabelecimentos rurais do Vale do Rio Pardo tinham até 20 hectares, destacando-se o sul com estabelecimentos rurais com mais de 500 ha (40,30%), o centro com estabelecimentos até 20 ha (45,33%) e o norte com estabelecimento de dimensões ente 20 a 50 ha (33,57%).

Na área da **indústria e comércio**, a maior parte (59%) dos estabelecimentos da indústria de transformação se localizam na região centro, destacando-se, em número, as indústrias do setor de madeira e mobiliário (32%), metalúrgica e mecânica (26%), minerais não-metálicos (19%) e fumo (6%), sendo que a indústria do fumo é responsável pela maioria dos empregos (59%).

Os municípios que apresentavam maiores oportunidades de emprego na indústria e no comércio para sua população são Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires e Pantano Grande, sendo que 63% dos empregos do setor do comércio se localizam na região centro do Vale do Rio Pardo.

Com relação ao produto interno bruto do Vale do Rio Pardo, o maior PIB é o de Santa Cruz do Sul que, segundo dados de 1996, foi de 1193,65 milhões de US\$, seguido de Venâncio Aires com 315,85 milhões de US\$, após Rio Pardo e Vera Cruz. Entre os municípios com baixo PIB estão Gramado Xavier, Ibarama, Lagoão, Segredo e Tunas.

A Região do Vale do Rio Pardo se interliga, essencialmente, às demais regiões através de rodovias estaduais e federais, dominando as estaduais com concessionárias privadas cobrando pedágio em Venâncio Aires, Candelária e Rio Pardo, e conferindo manutenção e suporte mecânico e ambulatorial aos usuários.

Quanto aos meios de comunicação, o Vale do Rio Pardo, segundo dados de 1998, possui 14 jornais de circulação semanal e 1 com circulação diária. Apresenta 12 emissoras locais de rádio, uma retransmissora de televisão da RBS em Santa Cruz do Sul (sinal aberto) e a UNISC TV em circuito fechado a cabo.

Considerando o Índice de Desenvolvimento Social levantado pela Fundação de Economia e Estatística em 1991, a partir da taxa de alfabetização, taxa de escolarização, taxa de mortalidade infantil, PIB per capita e grau de indigência, dos 100 municípios mais pobres do Rio Grande do Sul, 6 são da Região do Vale do Rio Pardo: Arroio do Tigre, Barros Cassal, Candelária, Encruzilhada do Sul, Lagoão e Sobradinho.

Mesmo que o Rio Grande do Sul apresente baixas taxas de analfabetismo no cenário brasileiro, o índice de analfabetismo no Vale do Rio Pardo é de 14,06%, superior ao estado com 10,10%. Os municípios com os menores índices de

analfabetismo da Região são Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires e Vera Cruz e os que apresentam maiores índices são Passo do Sobrado, Lagoão, Tunas e Barros Cassal.

Além da rede do Ensino Fundamental e Médio, a Região conta com a **Universidade de Santa Cruz do Sul**, onde está instalado o **Pólo de Modernização Tecnológica do Vale do Rio Pardo** que interage com as demandas tecnológicas da comunidade regional e realiza atividades de pesquisa, extensão e prestação de serviços especialmente nas áreas de alimento, meio ambiente e materiais.

Com relação à saúde, a Organização Mundial da Saúde define a assistência sanitária para todos os indivíduos, a partir do Sistema Único de Saúde, instituído em 1989, que propicia autonomia administrativa, financeira e decisória ao município na gestão do setor.

O coeficiente de mortalidade infantil da Região do Vale do Rio Pardo é altamente expressivo, com os municípios de Arroio do Tigre, Boqueirão do Leão e Sinimbu apresentando taxa acima de 35,1/1000, comparado com a média do Estado que é de 18,73/1000. A mortalidade infantil se destaca claramente como um dos problemas da Região, causada por saneamento ambiental deficiente, deficiência nutricional, serviços materno-infantis insuficientes e mal utilizados. Registra-se, porém, acentuada redução no coeficiente de mortalidade infantil nos municípios de Passo do Sobrado e Segredo, graças, com certeza, à profilaxia, cuidados com as gestantes e crianças de 0 a 1 ano, melhoria no estado de saúde nutricional, programas de educação de saúde, instalação e expansão dos serviços de abastecimento de água e esgoto.

Ao lado da educação, saúde e habitação, está a segurança pública como outra condição essencial para a existência da vida social, sendo composta na região pela Brigada Militar, Polícia Civil, Instituto Médico Legal, Instituto de Identificação e Presídios, destacando-se os municípios de Santa Cruz do Sul, Rio Pardo e Venâncio Aires, por possuírem infra-estrutura de segurança mais completa.

Conforme consta no Plano Estratégico de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo – 1ª parte (1998, p.131), “para que ocorra o desenvolvimento sustentado de uma região, é preciso considerar o meio ambiental sob duas óticas: a dos problemas ambientais e a da sustentabilidade ambiental”. Portanto, como a Região está servida

com a Universidade de Santa Cruz do Sul, por sua identidade comunitária, esta já diagnosticou os problemas que afetam a sustentabilidade ambiental, as potencialidades que a região apresenta e as alternativas para preservar o ecossistema.

Entre os problemas, na Região do Vale do Rio Pardo, de **natureza física**, registra-se no trecho inferior das sub-bacias hidrográficas dos rios Pardo-Pardinho/Baixo Jacuí, durante os meses de dezembro a fevereiro, grande demanda de água para irrigação das plantações de arroz, comprometendo o abastecimento público da população urbana da região, como por exemplo, a de Santa Cruz do Sul.

Outro problema físico da região é a atividade de extração de minerais industriais como calcário, caulim e granito nos municípios de Encruzilhada do Sul e Pantano Grande, mediante retirada da cobertura vegetal e do solo, sem posterior processo de regeneração ambiental.

Entre os **problemas biológicos** registram-se “contaminação do solo e da água pelo uso de insumos químicos na agricultura, desmatamento das matas ciliares para ampliação de solo agrícola e aproveitamento de lenha para os fornos de secagem de fumo, degradação da paisagem pela mineração, intensa utilização da irrigação, alterando os recursos hídricos e o solo” (p.132).

Já o **elemento social**, na Região do Vale do Rio Pardo, “e se faz sentir através dos impactos ambientais, como resultado do manejo do solo agrícola, nas culturas do fumo e do arroz, mediante consumo de herbicidas e inseticidas, onde as embalagens de agrotóxicos não têm destino definido, assim como dos resíduos sólidos urbanos da maioria dos municípios” (p. 133).

Em 1998, pela primeira vez a comunidade regional, representada no Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo, em três seminários, refletiu e analisou sua realidade quanto às potencialidades e limitações existentes na região.

Nos seminários realizados em Sobradinho, Rio Pardo e Santa Cruz do Sul, foram apontados os problemas e as potencialidades, nas áreas de: 1) agropecuária, indústria, comércio e turismo; 2) educação e cultura, gestão municipal; 3) habitação, saneamento básico e infra-estrutura; 4) saúde, meio-ambiente.

O Conselho de Representantes – COREDE-VRP – optou pela realização de dois seminários sub-regionais em dois municípios pólos, agregando os representantes dos municípios do norte da região em Sobradinho e do centro e sul da região, em Rio Pardo.

Com o objetivo de síntese e sistematização final das propostas, ocorreu o terceiro seminário em Santa Cruz do Sul, no dia 13 de maio de 1998.

Após diagnóstico dos problemas e das potencialidades, grupos de trabalho, de junho a dezembro, elaboraram propostas de ações para o quadriênio 1999-2002, nas áreas de agropecuária; educação e cultura; indústria, comércio e turismo; infra-estrutura e segurança pública; meio-ambiente; saúde.

Na **agropecuária**, a política apontada foi a formação das **associações de produtores** (associativismo), mediante sua integração horizontal, em que o produtor recebe os insumos para a diversificação das atividades agropecuárias e o financiamento da agroindústria, para a qual vende o seu produto.

Na **educação e cultura**, as metas propostas foram:

- a) redução da taxa de analfabetismo, dos índices de evasão e repetência da Região;
- b) até o final da Década da Educação, habilitação de todos os professores do Vale do Rio Pardo, em nível superior, em curso de licenciatura plena;
- c) valorização dos profissionais da educação, assegurando aperfeiçoamento profissional continuado;
- d) partilhamento dos custos do transporte escolar com cada esfera do governo assumindo as suas responsabilidades;
- e) escolas com infra-estrutura mínima para oferecer melhores condições de trabalho aos professores e alunos;
- f) acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio, dispondo de pelo menos uma escola de ensino médio e ampliando as vagas das já existentes, em todos os municípios do Vale do Rio Pardo;

g) elaboração do plano integrado de desenvolvimento cultural regional e formação de dirigentes culturais.

No grupo da **indústria, comércio e turismo**, entre as metas, destacam-se:

a) levantamento do perfil sócio-econômico dos setores industrial e de serviços comerciais;

b) formação de agentes municipais de desenvolvimento e potencialidades da iniciativa de empresários empreendedores;

c) melhoria da infra-estrutura turística, mediante mapeamento dos pontos turísticos, elaboração do calendário turístico e identificação da demanda turística regional;

d) melhoria da infra-estrutura para o desenvolvimento industrial, mediante viabilização de espaços adequados à instalação de empresas nascentes, adequação da infra-estrutura dos distritos industriais, formação de empresas comunitárias.

As ações do COREDE-VRP na área de **infra-estrutura e segurança pública**, que envolve a participação direta do Estado e/ou de empresas concessionárias de serviços públicos, devem visar os seguintes objetivos:

a) melhoria das condições de saneamento básico, especialmente, garantia da qualidade da água, coleta e tratamento de esgotos e destino final do lixo;

b) melhoria das condições habitacionais;

c) reativação, ampliação e melhoria da infra-estrutura ferroviária e portuária existentes na região;

d) melhoria das condições do sistema rodoviário regional, priorizando as obras já contratadas de estradas;

e) ampliação do sistema de comunicações, tanto da telefonia rural e urbana como sistema de Correios e Telégrafos nos municípios;

f) ampliação da utilização das fontes de energia;

g) melhoria dos serviços de segurança pública, ampliando atendimento ao combate a incêndio, atuação da defesa civil e atendimento do policiamento ostensivo em toda a região do Vale do Rio Pardo.

Como o desafio do **meio ambiente** passa pela conservação dos recursos naturais, o princípio norteador é a Agroecologia para as seguintes metas:

a) gerenciamento da bacia hidrográfica do Rio Pardo, tendo como usos prioritários o abastecimento público, a recreação, a agricultura e agroindústria;

b) desenvolvimento de técnicas sustentáveis na propriedade rural, pela diversificação de culturas, redução de agrotóxicos, desenvolvimento de tecnologias agroecológicas de produção;

c) gestão integrada dos resíduos sólidos em nível regional: potencialidades sócio-econômico-ambientais e destino final.

O plano estratégico de desenvolvimento na área da **Saúde** priorizou dois eixos:

a) viabilizar a existência de hospitais de referência regional, uma para cada uma das sub-regiões (norte, centro e sul) e a implantação de um Pronto Socorro 24 Horas em um destes hospitais;

b) investir na saúde preventiva, melhorando a qualidade e a expectativa de vida das crianças, jovens e adultos, no meio urbano e rural da região.

X – A REALIDADE SITUACIONAL DA UNISC

Tendo como referência as orientações do Documento da UNESCO/1998, as ações prioritárias a serem assumidas pelas instituições de ensino superior, são:

- 1) Cada instituição de ensino superior deve definir sua **missão** de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade;
- 2) Ao estabelecer as prioridades para o projeto político-pedagógico institucional, a Universidade deve:
 - a. guiar-se pelas regras do rigor ético, científico e intelectual;
 - b. estar preocupada com acesso de todas as pessoas com habilidades necessárias ao ensino superior;
 - c. fazer uso de sua autonomia mediante garantia de qualidade, da pertinência dos estudos e do desenvolvimento sustentável da sociedade;
 - d. garantir participação do corpo docente e discente nas decisões institucionais;
 - e. reforçar extensão à comunidade;
 - f. estabelecer relações com o mundo do trabalho mediante parcerias entre universidade, empresas e sociedade;
 - g. atender à prestação de contas, à **avaliação institucional interna e externa**;
 - h. estabelecer mecanismos para a capacitação do pessoal docente e administrativo da instituição;

- i. promover e desenvolver a pesquisa;
- j. remover desigualdades e preconceitos com base no gênero;
- k. providenciar orientação, aconselhamento e apoio a estudantes;

3) Vincular a educação superior ao mundo do trabalho, visando facilitar a empregabilidade de formados e egressos;

4) Incrementar o uso de novas tecnologias, pela informática, redes de comunicação, centros de computação, educação à distância, para ampliar as possibilidades de acesso à educação continuada;

5) Atrair estudantes adultos e idosos para oportunizar integração e processo contínuo de aprendizagem.

À luz deste marco referencial, apresenta-se a UNISC:

Concepção

A UNISC se define como uma universidade comunitária, produtora de saber de qualidade, comprometida com a aplicação do horizonte de liberdade da humanidade e com a alavancagem do desenvolvimento regional.

Na condição de Universidade Comunitária, que se propõe a atender de forma qualificada às necessidades culturais, educacionais e de desenvolvimento científico e tecnológico da região, a UNISC sempre manifestou seu comprometimento com o desenvolvimento social, científico e tecnológico e com a formação de homens e mulheres livres e responsáveis – objetivos que entende serem alcançáveis pela articulação entre a formação científico-profissional e a formação ético-política e estética.

Coerente com essa definição, o projeto político-institucional da UNISC foi construído em torno de um compromisso institucional que se expressa através de formulação de uma **visão** e uma **missão**:

Visão

“ Ser uma Universidade Comunitária consolidada por uma gestão continuamente aperfeiçoada, reconhecida pela qualidade de sua contribuição para a sociedade na produção do conhecimento e pela formação de pessoas solidárias e competentes, num ambiente de Democracia, Participação e Criatividade.”

Missão

Produzir, sistematizar e disseminar o conhecimento, visando à formação de indivíduos, cidadãos livres e capazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária.

A concepção de universidade, a visão e a missão da UNISC alicerçam-se no seguinte conjunto de compromissos básicos da Instituição:

- **compromisso com a qualidade universitária**, que se expressa através de uma política de ensino, pesquisa e extensão alicerçada num programa de **avaliação institucional permanente** e criterioso e num programa de capacitação docente em constante aperfeiçoamento, e dos planos de carreira do pessoal docente e do pessoal técnico-administrativo que respectivamente privilegiam os regimes de tempo integral e parcial e incentivam a capacitação dos docentes e técnicos;
- **compromisso com a democracia**, que se expressa pela exigência estatutária de eleições diretas para todos os cargos de direção, pelo aprofundamento cotidiano da prática participativa e através de todas as relações estabelecidas pela Instituição com a sociedade;
- **compromisso com a comunidade**, que se expressa na política institucional de extensão, pela participação do poder público e da sociedade civil organizada no Conselho Universitário e pela relação dinâmica universidade-sociedade;
- **compromisso com a realidade regional** e com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região, traduzido por um perfil institucional definido a partir de características, demandas e indicadores regionais;

- **compromisso com a manutenção de suas características de Universidade Comunitária**, expresso pela transparência administrativo-financeira, pela gestão democrática e por não se reger segundo padrões empresariais de lucratividade.

Políticas

A compreensão de que as necessidades urgentes das comunidades requerem uma relação muito mais estreita e produtiva, que beneficie a todos os setores sociais, induz as Universidades, especialmente as Comunitárias, a reorientarem suas funções tradicionais para aplicá-las ao desenvolvimento planejado da sua região.

Nessa perspectiva, a regionalização da Universidade significa claramente sua integração na região, com base na prestação de serviços, na realização de pesquisas, na transferência de tecnologia, na extensão do conhecimento universitário de um modo geral e na expansão da oferta de cursos para atender às necessidades regionais. Em vista dessa compreensão, a UNISC vem pautando suas ações e decisões pelas seguintes políticas:

- contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade livre, igualitária, pluralista, ética e preocupada com a defesa do ser humano e da natureza;
- contribuir para o avanço científico e tecnológico comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico da região;
- oferecer formação integral, visando à capacitação profissional e ao pleno exercício da cidadania;
- buscar permanentemente a excelência ao desenvolver de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão;
- garantir gestão democrática e transparente, não tendo fins lucrativos, mas visando ao equilíbrio econômico-financeiro.

Estrutura Organizacional e Gestão

A Administração da Universidade ocorre em dois níveis: Administração Superior e Administração Básica.

A Administração Superior é representada por órgãos colegiados:

- em nível deliberativo: pelo Conselho Universitário – CONSUN (órgão máximo da universidade); pelo Conselho de Graduação – CONGRAD – e pelo Conselho de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – CONPPEX;
- em nível executivo: pela Reitoria da qual fazem parte o Reitor, o Vice-Reitor e os Pró-Reitores de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa, de Extensão e Relações Comunitárias, de Administração e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, mais os específicos coordenadores.

Na atual estrutura organizacional, a Administração Básica é representada por 16 Departamentos que se ligam diretamente à Administração Superior.

A coordenação didática dos cursos é exercida por Coordenadores de Curso que presidem os Colegiados de Curso e articulam-se através do Conselho de Graduação.

Para auxiliar em suas atividades, as Pró-Reitorias contam com Coordenadores de Graduação, de Pesquisa, de Extensão, de Pós-Graduação *Lato Sensu*, de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com Coordenador Administrativo e Coordenador de Orçamento e Finanças.

Amparada em dispositivos legais que incluem o Estatuto e o Regimento Geral, a UNISC goza de autonomia administrativa, didático-pedagógico, disciplinar e financeira, de modo que somente decisões acerca do patrimônio são postas à apreciação da mantenedora.

A UNISC tem, na democracia interna, uma de suas principais características, que se efetiva através de:

- eleição direta de seus dirigentes;
- administração participativa e descentralizada;
- participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e de segmentos da sociedade nos órgãos colegiados superiores da Universidade e da mantenedora;
- preocupação constante com a transparência administrativa;
- definição das prioridades da Universidade com a participação da comunidade acadêmica, resultando na elaboração coletiva dos orçamentos e dos planos anuais de ação.

Descrição do desenvolvimento

A UNISC, com autorização de funcionamento do seu primeiro curso superior em 1964, é Universidade reconhecida pelo Parecer n.º 282, de 05 de maio de 1993 e Portaria n.º 880, de 23 de junho de 1993, publicada na DOU de 25 de junho de 1993. Classifica-se e define-se, acima de tudo, **universidade comunitária***. comprometida com a qualidade universitária, com a democracia, com a realidade regional.

* O artigo 213 da Constituição Federal de 1988 reconhece as universidades comunitárias, prevendo destinação de verbas públicas para as mesmas, desde que: “I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.”

Com a inserção formal e institucionalizada no texto constitucional, as universidades comunitárias do Brasil criaram, em novembro de 1994, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC - , caracterizando-as de **universidade pública não-estatal. Pública** pela lógica do seu funcionamento, vinculada aos interesses do conjunto da sociedade, democrático, transparente e não regida pelo lucro. **Não-estatal** de origem, com interesse comunitário, desvinculada de grupos familiares, políticos, religiosos, empresariais ou sindicais, porém, apresentando membros representantes dos segmentos institucionais da comunidade na gestão da universidade.

Já o inciso II do artigo 20 da Lei 9394/96, conceitua as instituições privadas de ensino enquadradas na categoria comunitária, quando “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.”

Do conjunto das 32 universidades comunitárias, 24 são confessionais e 8 são comunitárias *stricto sensu*, com a participação de representantes da comunidade nos colegiados e na gestão da instituição. Das 8, 7 se localizam no Rio Grande do Sul: UNISC, UNIJUI, UPF, UCS, URI, UNICRUZ e URCAMP.

Quantitativamente, a UNISC possui, atualmente em abril de 2002, em sua sede, 33 cursos de graduação com 49 habilitações.

O quadro abaixo demonstra a evolução das matrículas nos cursos de graduação ministrados pela Universidade, desde seu reconhecimento pela Portaria MEC nº 880/93, com base no Parecer CFE nº 282/93:

Ano	Nº de Alunos
1993	2499
1994	2775
1995	3052
1996	3451
1997	4116
1998	4979
1999	6003
2000	6874
2001	8050
2002 (fev.)	9580

Fonte: Secretaria Geral/UNISC

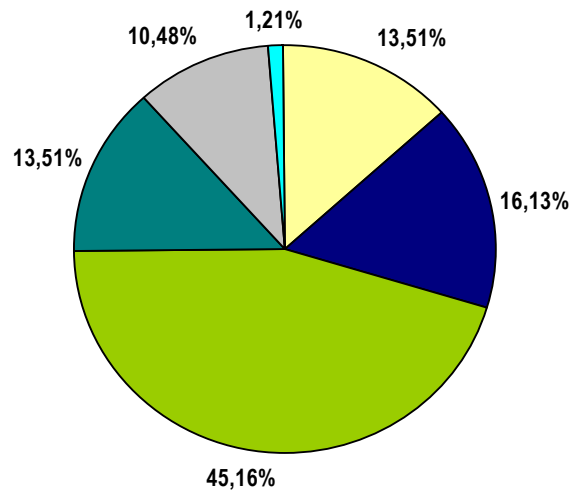
Desde 1964, início da oferta do primeiro curso de graduação da UNISC – Ciências Contábeis -, a instituição contabiliza 15.713 formados, sendo: 11.640 em cursos de regime regular e 4.073 licenciados em regime especial de férias.

A Universidade está com oferta de 32 cursos de pós-graduação *lato-sensu* em andamento, contando com 510 alunos. Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a UNISC possui dois cursos de Mestrado – Desenvolvimento Regional e Direito -, ambos reconhecidos pela CAPES com o conceito 3, totalizando 82 alunos. Já o Doutorado em Desenvolvimento Regional, em seu primeiro ano de funcionamento, possui 8 alunos matriculados. A Associação Pró-ensino em Santa Cruz do Sul mantém ainda uma escola de aplicação de Educação Básica, com total de 300 alunos.

A Universidade possui Plano de Carreira do Pessoal Docente, criado em 1985 e o Programa de Qualificação Docente, implantado em 1987. A UNISC possui, atualmente em abril de 2002, 496 professores universitários, 46 professores na escola de aplicação e 494 técnico-administrativos, estando a **titulação** assim constituída:

Qualificação	Nº Docentes	Percentual
Doutores	67	13,51%
Cursando Doutorado	80	16,13%
Mestres	224	45,16%
Cursando Mestrado	67	13,51%
Especialistas	52	10,48%
Graduados	6	1,21%
TOTAL	496	100,00%

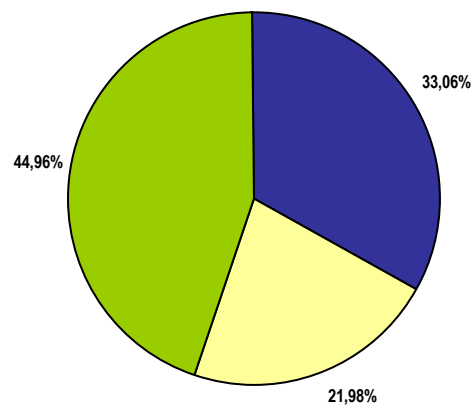
Fonte: Setor de Recursos Humanos/UNISC/abr. 2002



Quanto ao regime de trabalho, assim se configura o quadro docente da UNISC:

Regime de Trabalho	Nº de docentes	Percentual
Tempo integral	164	33,06%
Tempo parcial	109	21,98%
Regime especial	223	44,96%
TOTAL	496	100,00%

Fonte: Setor de Recursos Humanos/UNISC/abr. 2002



O acervo da Biblioteca é constituído por 194.784 obras assim distribuído:

Acervo	Títulos	Volumes
Livros	69.846	129.786
Periódicos	3.022	64.998
TOTAL	72.868	194.784

Fonte: Biblioteca Central/UNISC/abr. 2002

A instituição também possui programas de bolsas e incentivo ao desenvolvimento da pesquisa e extensão conforme tabela abaixo:

NATUREZA DA BOLSA	ESPECIFICIDADE	PERCENTUAL DO ORÇAMENTO 2001	PERCENTUAL DO ORÇAMENTO 2002
Bolsas de iniciação científica e de extensão gerenciadas pela Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão	Iniciação Científica(PUIC)	1,07%	1,07%
	Bolsa Extensão (PROBEX)		
	Voluntários na Extensão (PROVEX)		
	Projetos de Extensão para o Desenvolvimento Social (PAPEDS)		
Bolsas de Ensino gerenciados pela Pró-reitoria de Graduação	Programa Monitoria de Ensino (PROMAE)	0,50%	0,50%
	Programa Laboratório de Ensino (PROLAB)		
Bolsas gerenciadas pela Pró-reitoria de Administração	Bolsa estagiário	0,50%	0,50%
Bolsas para funcionários	Dissídio	1,13%	1,13%
Bolsas para dependentes de funcionários	Dissídio	0,35%	0,35%
Bolsas para dependentes de professores	Dissídio	0,55%	0,55%

A **infra-estrutura física** da Universidade assim está composta:

Campus ou Área Fora de Sede	Área total	Área construída
Santa Cruz do Sul	414.667,14 m ²	38.665,54 m ²
Sobradinho	807,50 m ²	1.055,20 m ²
Capão da Canoa	188.336,63 m ²	1.500,40 m ²
TOTAL	964.600,56 m²	41.221,14 m²

Fonte: PROPLAN/UNISC

Dentro de um projeto de regionalização, e atendendo a solicitações de municípios de sua área de abrangência, a Universidade, em 1998, iniciou a oferta de cursos de graduação no município de Sobradinho/RS, inaugurando prédio próprio naquele local com 1.055,20 m². O campus fora de sede, na cidade de Sobradinho, foi criado pela Portaria Ministerial n.º 465, de 22 de fevereiro de 2002.

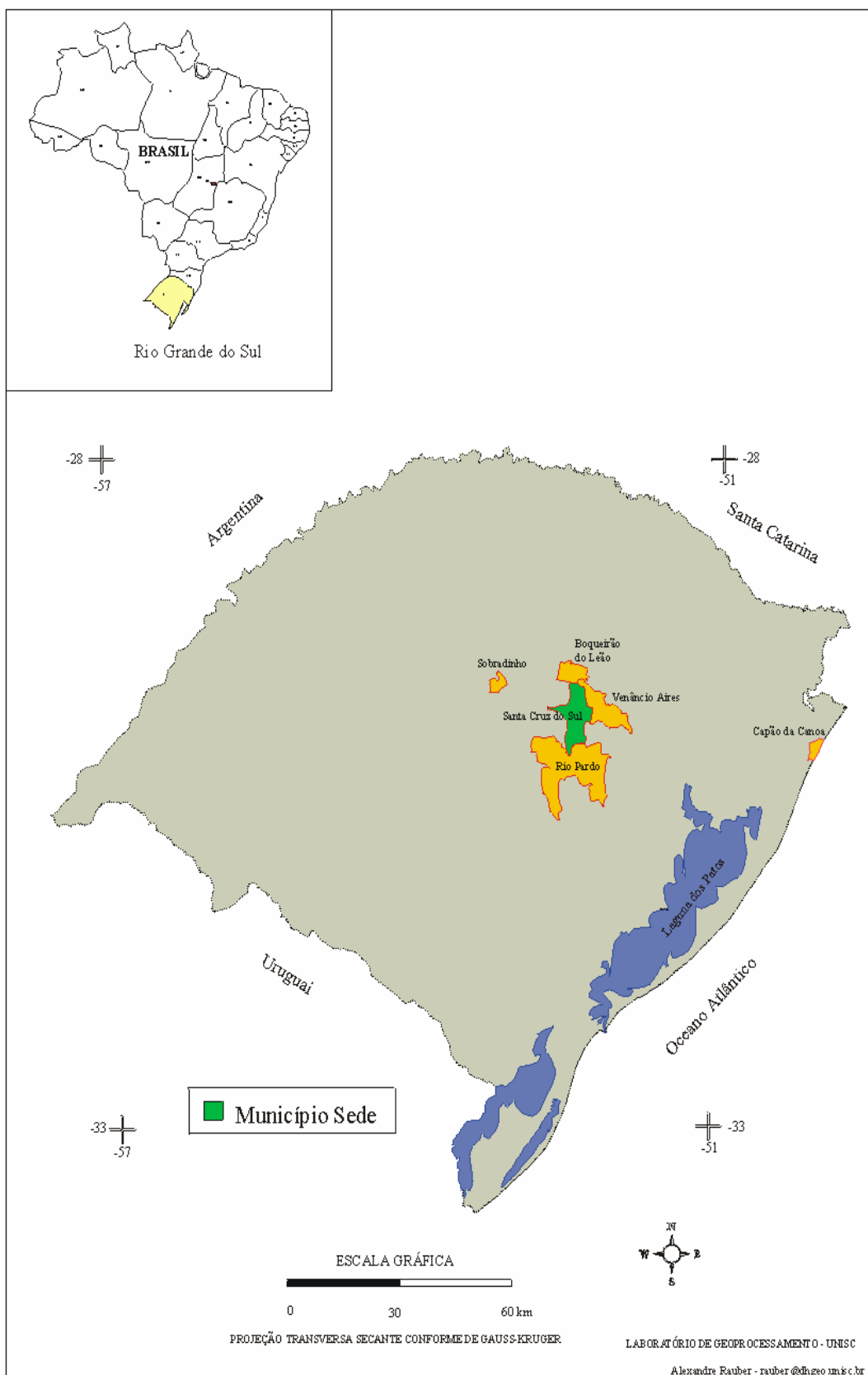
No ano de 2000, seguindo sua política de descentralização e em atendimento à solicitação de vários municípios do litoral norte, com o objetivo de dar provimento à proposição da Lei 9394/96, no item referente à formação de professores, a UNISC em convênio com o Município de Capão da Canoa iniciou a oferta do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 20 de outubro de 2001 foi inaugurado o prédio com 1.500,40 m².

Também em Rio Pardo, Boqueirão do Leão e Venâncio Aires/RS, está sendo oferecido o mesmo Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, em convênio com os respectivos municípios, dentro do plano de qualificação de professores do ensino fundamental e médio.

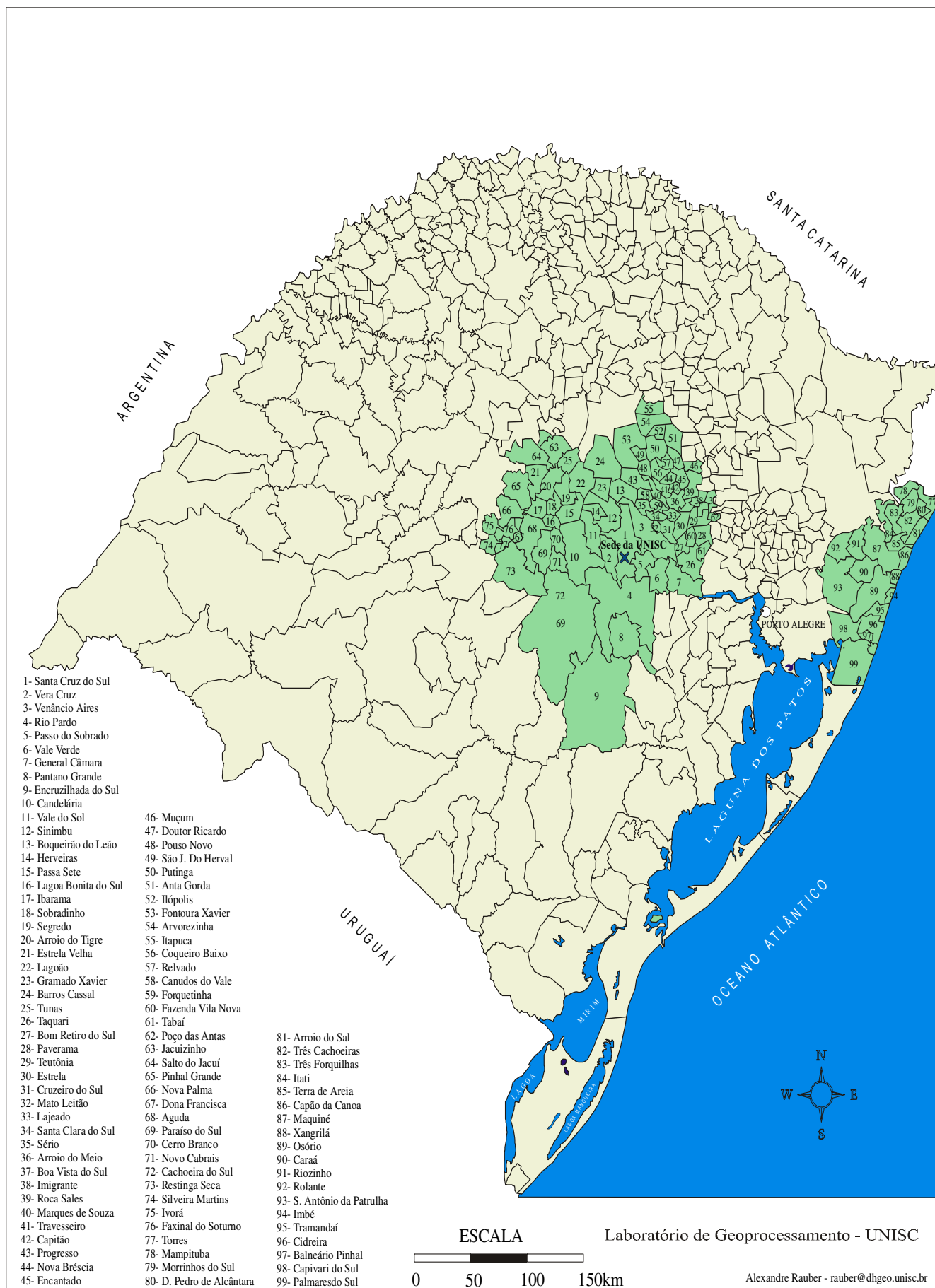
Em 09 de abril e em 8 de maio de 2001 foram, respectivamente, protocolizados no MEC processos de solicitação de credenciamento de campus fora de sede em Capão da Canoa/RS e em Venâncio Aires/RS.

A seguir, encontra-se o mapa do Rio Grande do Sul com a localização do município-sede da UNISC e dos municípios onde são oferecidos cursos pela Universidade, além dos municípios da região de influência da UNISC.

Municípios onde a UNISC oferece cursos de Graduação e de Pós-graduação “lato sensu”



Municípios da área de influência da UNISC



XI - ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNISC: O PROJETO PEDAGÓGICO DOS SEUS CURSOS

A ferramenta básica da graduação da UNISC é o projeto pedagógico de cada curso.

O Projeto Pedagógico é o instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intelectualidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Deve expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e gestores. (Forgrad, 1999, p.71)

Portanto, o projeto pedagógico como instrumento norteador/sinalizador do caminho para se alcançar as metas desejadas, deve contar com sujeitos comprometidos com a construção coletiva do real possível.

Mesmo com as diretrizes curriculares nacionais, a Lei n.º 9394/96 reitera o princípio da autonomia, enfatizando às IES o exercício concreto da flexibilização curricular e pedagógica. Portanto, o ensino de graduação, voltado para a **construção do conhecimento**, não pode mais se orientar por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque cartesiano disciplinar a partir da hierarquização dos conteúdos, quando a realidade se apresenta em multiplicidade interdependente, o conhecimento em rede interativa, mediados pelas experiências dos alunos e integração teoria e prática. É necessário avançar do currículo disciplinar para o currículo temático.

Nesta construção do conhecimento, alvo básico da graduação, deve ocorrer a articulação ensino-pesquisa, apontando para a atitude reflexiva e problematizadora do aluno.

Para articular ensino – pesquisa – extensão, caminha-se na direção da transdisciplinaridade¹, superando as disciplinas como feudos e desfazendo os limites entre prática, estágio, situação problema, extensão, pesquisa, pois todos esses elementos são princípios formativos do ensino de graduação. Requer-se do acadêmico comportamento investigativo, participando em: a) projetos de pesquisa e/ou extensão realizados na instituição ou fora dela; b) eventos científicos; c) atividades de monitoria; d) atividades de extensão, na qualidade de resolução de problemas.

É a superação da visão positivista de construção do conhecimento, na qual os conteúdos livrescos ficam descontextualizados, desproblematizados, resultando num aprendizado memorístico.

A idéia do ensino articulado à pesquisa se baseia em atitude problematizadora onde a aprendizagem parte das observações próprias para indagar o conhecimento e seu próprio mundo. Neste contexto, a relação professor-aluno será de parceiro e a avaliação incluirá, prioritariamente, a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações. Assim o **currículo** se constitui “no conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo e para a integralização do curso, mediadas pelo professor e pelo aluno”,(Forgrad, 2000, p. 15) enquanto que “as **diretrizes curriculares institucionais** constituem as orientações para a elaboração dos currículos, num conjunto articulado de conteúdos, habilidades e competências formativas dos diferentes cursos de graduação.” (Forgrad, 1998, p. 157)

Para assegurar o **processo de flexibilização**, a estrutura curricular de cada curso de graduação deve possibilitar a própria direção do aluno no seu processo formativo,

¹ A transdisciplinaridade, “como o prefixo *trans* o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de toda disciplina. Sua finalidade é a **compreensão do mundo atual**, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” (Congresso de Locarno, Suíça, 1997)

através de atividades complementares do seu interesse, em nível de sala de aula como fora dela, desde que compatíveis com sua formação.

Neste contexto, com a fundamentação do Documento da UNESCO, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Padrões Nacionais de Qualidade, do Plano Nacional de Graduação, as **Diretrizes Institucionais da UNISC para o seu ensino de graduação**, assim se apresentam:

I – Vinculando o Projeto Pedagógico de cada curso de graduação à visão² e missão³ institucional da UNISC, enquanto programa de formação do aluno, este se constrói a partir dos seguintes **princípios**:

a) **Axiológico-ético**, que se reflete na identidade subjetiva pela adesão dos valores morais à conduta individual e social, sendo estes valores manifestados na relação entre as pessoas e destas com o conhecimento na construção da cidadania, pelas respostas às demandas sociais e na condição de agente de transformação na sociedade.

Os referenciais éticos da UNISC são:

- respeito à dignidade humana;
- respeito e convivência na pluralidade e solidariedade;
- busca do avanço científico e tecnológico, comprometido com o desenvolvimento social, cultural e econômico da região;
- desenvolvimento, em trabalhos de equipe, de programas e projetos de natureza interdisciplinar;
- busca contínua de atualização e qualificação, acompanhando a evolução científica e tecnológica.

b) **Sócio-político**, traduzido na abordagem crítico-reflexiva da realidade e dos conhecimentos, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender e

² “Ser uma Universidade Comunitária consolidada por uma gestão continuamente aperfeiçoada, reconhecida pela qualidade de sua contribuição para a sociedade na produção do conhecimento e pela formação de pessoas solidárias e competentes, num ambiente de democracia, participação e criatividade.”

³ “Produzir, sistematizar e disseminar o conhecimento, visando à formação de indivíduos, cidadãos livres e capazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade solidária.”

habilidades necessárias à tomada de decisões e solução de problemas, mediante participação solidária no contexto social em constante transformação;

c) **Teórico-científico**, evidenciado pela apropriação dos fundamentos científicos correspondentes aos conteúdos básicos e profissionais, essenciais e específicos a cada curso com espírito reflexivo, acompanhando a evolução científica e tecnológica;

d) **Técnico-profissional**, concretizado através de conhecimentos, técnicas e práticas específicas da profissão, articulados a metodologias e recursos, pelo desenvolvimento de habilidades operacionais exigidas no exercício profissional.

e) **Propositivo e empreendedor**, pela aprendizagem da liderança, da inovação, mediante novas aplicações à sua área de formação, pelo desenvolvimento da capacidade de atuação como agente de mudança; egresso capaz de ser empresário do seu próprio saber, diluindo os limites entre formação inicial e formação permanente, entre tempo de trabalho e tempo de estudos.

II – Todos os cursos de graduação da UNISC devem possuir seu projeto pedagógico, enquanto identidade do curso, constituindo-se em plano de ação da realidade existente do curso, estabelecendo metas que transformem o contexto em realidade mais adequada aos fins e desejos humanos. **Projetar-se é lançar-se na direção das possibilidades**, como construção necessariamente coletiva, compreendendo os seguintes aspectos:

1 – Na elaboração coletiva do projeto pedagógico de cada curso de graduação deve haver clareza quanto à **destinação social** do curso que está em planejamento ou reformulação, na seguinte composição:

1.1 - da concepção do curso: explicitação do marco referencial para o curso, fundado no entorno social, na análise crítica da realidade e nos princípios e metas institucionais.

1.2 – do objetivo geral e dos objetivos específicos: enquanto expressão, em níveis diversos, do desenvolvimento das competências, habilidades, atitudes e valores, para os quais convergem as ações e atividades.

2 – No contexto informatizado, os atuais desafios – criação de empregos, diversificação da economia, competitividade internacional, manutenção da democracia, redução da desigualdade social – exigem processo formativo comprometido com a construção de **competências**⁴, **habilidades**⁵, **atitudes**⁶ e **valores**, além de conhecimentos, na promoção do desenvolvimento integral da pessoa humana.

3 - O projeto pedagógico de cada curso de graduação da UNISC deve ter, como referência, sua proposta de formação, articulando as necessidades individuais de formação do acadêmico às necessidades sociais (coletivas) concretas.

Com a sociedade informatizada e a economia digitalizada, os elementos básicos do **perfil profissiográfico** devem estar comprometidos com:

- conhecimento sólido na área de atuação;
- curiosidade intelectual consubstanciada no aprimoramento contínuo pela leitura, pesquisa e participação em eventos científicos;
- exercício consciente das competências e habilidades da profissão e respeito à cidadania;
- iniciativa e criatividade na solução de problemas pessoais e sociais relevantes e
- capacidade crítico-reflexiva diante das questões humanas e sociais.

⁴ **Competências** correspondem a ações e operações mentais utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

⁵ **Habilidades** referem-se ao plano do saber fazer. São, portanto, qualidades, destrezas ou modos adequados de agir em determinada situação, seja mental, social ou manual. **Hábitos**, por sua vez, são modos de agir automatizados reduzindo tempo e aumentando perfeição em sua execução. Habilidades e hábitos são desenvolvidos através de exercitações e aplicações.

⁶ **Atitudes** são os significados e valores que, assumidos por cada sujeito, direcionam a sua vida individual e social.

O enfoque das **habilidades e das competências** está associado à emergência para a produção flexível que demanda menos especialistas para requerer profissionais com amplas capacidades, versáteis, para enfrentar situações em contextos variados.

O perfil profissiográfico é, pois, a descrição do tipo de profissional que o curso pretende formar, com as competências e habilidades necessárias para a qualificada inserção no mercado de trabalho.

4 – O projeto pedagógico de cada curso de graduação da UNISC também deve apresentar **justificativa da necessidade social do curso**, contextualizando o curso no desenvolvimento sócio-cultural da região, à luz do mercado de trabalho atual e futuro, pela apresentação das necessidades das populações, do progresso científico e tecnológico, das tendências da realidade sócio-econômica, da ética e dos valores humanos para este novo tempo.

5 – A **base legal para oferta do curso** tem sua sustentação inicial na Lei de Diretrizes e Bases n. ° 9394/96, nos atos legais dela derivados e na legislação específica de cada curso.

6 – No projeto pedagógico, é a **organização curricular** que garante a formação profissional competente e politicamente comprometida e assegura a relevância, o significado e o caráter científico de uma área de conhecimento.

A **organização curricular** é a dimensão do projeto pedagógico que desenvolve e articula ensino, pesquisa e extensão:

- a) **ensino** como processo de ação pedagógica de socialização e produção coletiva do conhecimento, alicerçado no conteúdo científico de cada área do saber, articulando método e conhecimento, teoria e prática, ensino e pesquisa;
- b) **pesquisa** como processo de construção e produção da ciência e da tecnologia, visando a intervenção consciente e sistemática na realidade, o avanço do saber universal e a divulgação das atividades de pesquisa;
- c) **extensão**, como processo de interação com a comunidade regional, marcada pela presença da comunidade na Instituição e da Instituição na comunidade, através de

ações que promovem a contextualização da aprendizagem na realidade de inserção social, a integração Universidade-Comunidade e o desenvolvimento regional.

Como a **organização curricular** de cada curso está comprometida com a **formação integral**, compreendendo a articulação da formação geral e específica, da teoria e da prática, do conhecimento reprodutivo, produtivo e reconstrutivo, dos conteúdos obrigatórios e da flexibilização pelas atividades complementares, esta compreende:

6.1 - Formação geral de conteúdos básicos e necessários, guiados pelo critério da orientação científica, do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade, saberes correspondentes a uma visão de homem culto, desejáveis para todo o indivíduo que ascende ao grau de ensino e fundamentais para a formação do cidadão consciente, garantindo solidez científica e conceitual, inter e multidisciplinar, formação abrangente para a competência de profissional inserido em contextos histórico-sociais, em diálogo permanente entre as áreas de conhecimento científico geral e específico. Esta formação geral será constituída de:

6.1.1 - Formação geral com caráter científico-instrumental, de estudo e pesquisa que possibilite ao graduando domínio de competências de natureza científica, técnico- instrumental, estruturadas a partir de formação crítico-reflexiva e versatilidade face às complexidades e peculiaridades da realidade em mutação. O objetivo básico dessa parte do currículo é fornecer instrumentos de outras áreas do conhecimento, além da específica, para que o formando exerça de forma mais qualificada a sua profissão.

6.1.2 - Formação geral humanística, comprometida com a visão geral do homem culto e da atuação do cidadão consciente e participativo, independente da diversidade profissional e da área do conhecimento, com senso crítico, capacidade de atuação individual e singular, comunicação interpessoal com seu grupo e equipes multiprofissionais, desenvolvendo capacidades básicas do pensamento e resolução de problemas, tomando decisões e enfrentando o imprevisível com qualidade. É a formação da

pessoa, perseguindo o ideal de homem. É a construção do sujeito em relações intersubjetivas, criando situações em que se revele o confronto da pluralidade, de idéias e o respeito aos valores, superando a postura ingênua de conferir à ciência e à tecnologia condição privilegiada e configurando o caráter humano e ético na tomada de decisões.

6.2 - Formação específica, essencial e singular, composta de matérias destinadas à caracterização da identidade do profissional, configurando atribuições, deveres e responsabilidades pela articulação entre teoria e prática ao longo do curso, para desenvolver qualidades experienciais pela inserção no mundo do trabalho em seu campo de atuação. Deve ser estruturada a partir de atividades acadêmicas curriculares, obrigatórias e optativas do curso. Pode incluir estágios, enquanto aplicação prática da teoria, obrigatoriamente supervisionados pela universidade e/ou centro de estágio, mediante acompanhamento individual e apresentação do relatório, assim como monografia, enquanto produção individual, específica de investigação temática, mediante orientação de professor.

6.3 - Além da formação básica e profissional específica, a organização curricular deve dispor de **flexibilidade**, pela possibilidade da organização autônoma de parte do currículo, com base nos interesses individuais dos alunos, formando profissionais da mesma área de conhecimento com perfis diversificados, através das **atividades complementares**, que podem incluir disciplinas eletivas, tópicos especiais, projetos de pesquisa e de extensão, monitorias, cursos e eventos de extensão, experiências de intercâmbio discente com outras instituições de ensino nacionais e estrangeiras.

6.4 - As práticas e os estágios supervisionados articulados com disciplinas de cada curso, correspondem ao conjunto de atividades que propiciam ao aluno a oportunidade de vivência, com o cotidiano de sua área de formação profissional, desenvolvimento e/ou aplicação de conhecimentos e habilidades, em situações específicas, explicitados em regulamentação específica.

6.5 - O trabalho de conclusão, ou seu equivalente, enquanto atividade curricular projetada pelos cursos de graduação, deve estar articulado com disciplinas, cujos objetivos, conteúdos e situações de aprendizagem incluam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e habilidades inerentes à iniciação científica e à produção intelectual, regido por regulamentação específica.

7 - É, na configuração das **ementas⁴, dos programas⁵ e dos planos⁶ de cada disciplina**, que se evidenciam os objetivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e as referências bibliográficas que dão a sustentação formal à organicidade de cada curso e à formação integral do profissional qualificado.

8 – Corpo Docente e Gestão Acadêmica: apresentação da titulação, do regime de trabalho, experiência profissional e adequação da qualificação do professor às atividades específicas do curso.

9 – Infra-Estrutura: especificação dos Laboratórios, salas especiais, espaço físico, recursos e acervo da biblioteca, instalações e equipamentos, de utilização necessária pelo curso, com definição de cronograma de investimentos e semestres de utilização, quando se tratar de laboratórios novos.

⁴ **Ementa** corresponde à essência do conteúdo. É a súmula dos desempenhos configurados por cada disciplina.

⁵ **Programa** é o desdobramento do conteúdo em unidades e subunidades, mediante a apresentação dos enfoques de cada temática.

⁶ **Plano de disciplina** é da responsabilidade do professor, enquanto decisão organizada quanto a objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas de cada disciplina, prescrevendo o processo de ensino do professor com o propósito de desencadear determinado processo de aprendizagem.

No plano de cada disciplina devem estar explicitados:

- **Objetivo geral:** enunciado que dá diretriz à disciplina, que indica a formação visada pela disciplina.
- **Objetivos específicos:** para o processo ensino e aprendizagem, devem ser expressos em função do estudante, pensados em termos de construção de competências e aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes.
- **Conteúdo:** é o conjunto de conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes que constituem a matéria do curso.
- **Metodologia:** corresponde às ações do professor pelas quais estão organizadas as atividades dos alunos para atingir os objetivos propostos. Compreende técnicas de ensino, recursos, atividades do aluno, relacionamento professor-aluno, condições pelas quais se projeta a construção da aprendizagem.
- **Avaliação:** apresenta os parâmetros pelos quais o aluno será avaliado, a forma como o processo será desenvolvido, os critérios, mecanismos e instrumentos que possibilitam diagnosticar o alcance dos objetivos e prever reencaminhamento, para melhorar a aprendizagem.
- **Bibliografia: básica**, essencial ao desenvolvimento da disciplina e **complementar**, passível de ser utilizada para o desenvolvimento de aspectos específicos, bem como de interesses particulares dos alunos.

III - A organização curricular e metodológica, correspondente às disciplinas e atividades acadêmicas, deve estar em sintonia com:

- a) a legislação educacional e profissional específica;
- b) o contexto regional e local, suas demandas de trabalho;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) as necessidades de transformação social e de participação solidária.

IV – A formação geral e profissional específica atende, em cada curso, aos conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares do MEC e, excepcionalmente, compreende disciplinas acrescentadas pela Universidade.

V – A organização temporal dos programas de ensino, no que diz respeito à distribuição, seqüência, relações, cargas horárias e regimes de funcionamento, deve respeitar as normas legais, natureza e finalidades do curso, peculiaridades das demandas regionais.

VI – O desenvolvimento de conteúdos e habilidades requeridos para o curso, tais como o domínio de línguas estrangeiras, emprego de recursos tecnológicos, será incentivado mediante atividades extracurriculares e de extensão.

VII – Cada disciplina e componente curricular identifica os conhecimentos e habilidades, bem como a fixação de seus pré-requisitos coerentes com as exigências prévias, para a regular integralização da aprendizagem dos alunos.

VIII – **Avaliação do projeto pedagógico**, com vistas à qualificação da atuação universitária, é processo de diagnóstico que explicita os avanços e necessidades da construção/reconstrução de conhecimentos e competências, subsidiando também a revisão dos procedimentos acadêmicos.

A avaliação do projeto pedagógico, enquanto ajuizamento do projeto em execução, pressupõe avaliação: do currículo em funcionamento, do corpo docente, dos conteúdos e sua pertinência, dos alunos, das relações professor-aluno, dos instrumentos

avaliatórios, dos recursos laboratoriais/bibliográficos/audiovisuais, da eficiência interna e externa do curso, da coordenação do curso, do mercado de trabalho específico do curso, dos padrões de desempenho terminal dos alunos, dos egressos.

XII – AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A avaliação da graduação tem como característica **ser processo**, o que significa que tem prosseguimento, que não termina, que se realimenta no próprio proceder, sendo um contínuo repensar sobre os fins e propósitos da Instituição.

A avaliação também é uma forma de assegurar a necessária prestação de contas para a sociedade, de todas as atividades desenvolvidas, constituindo-se assim importante ferramenta para o planejamento e gestão universitária. (Forgrad, 2000, p. 130)

Avaliação de graduação deve ser percebida como reflexão dos sujeitos – professores e alunos – sobre os elementos constitutivos do **processo ensino-aprendizagem**: plano pedagógico, atividades curriculares, metodologias, relação professor-aluno, instrumentos, critérios e tempos avaliativos, respondendo às particularidades de cada componente curricular (pesquisa, aulas teóricas, práticas, laboratórios, estágios, seminários, ...). Assim, a avaliação se constitui em processo constante de repensar a prática pedagógica, em todos os segmentos. Como objeto do processo avaliativo: **o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber conviver***, seja referente ao acadêmico ou ao professor, avaliar o **saber conviver**, em especial, envolve verificação sobre o quanto cada qual é ativo, reflexivo, participante das transformações e capaz de se adaptar às mudanças.

* Os quatro pilares do novo tipo de educação a ser construída pela abordagem transdisciplinar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. (Relatório Delors, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI/UNESCO, 1997).

Nesse sentido, o programa de avaliação da graduação deve ser construído por e para o contexto específico de cada IES, pois, por sua contínua execução, deve trazer mudanças relevantes para si mesma.

Como, porém, **avaliar**, etimologicamente, significa atribuir valor, dar a valia; avaliar não é ação neutra. Por esta razão, é um processo marcado pela discussão e ambigüidade.

Os modelos atuais de avaliação da graduação no contexto brasileiro contemplam mecanismos externos e internos.

A avaliação externa, sob a responsabilidade do INEP/MEC, apresenta-se sob a forma do Exame Nacional de Cursos (Provão) e da Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de Graduação, “com indicadores universais e quantitativos (padrões de qualidade) para todas as instituições brasileiras, objetivando comparação entre elas.” (Forgrad, 2000, p. 133)

A avaliação da qualidade da educação superior, segundo perspectiva do Banco Mundial, tem o **controle** como estratégia, pois a preocupação do Banco é com a **medida dos desempenhos**, controlando a relação entre os rendimentos reais e os esperados.

Los indicadores de desempeño son de máxima eficacia cuando están claramente relacionados con las metas institucionales y se usan como elementos de ayuda para la adopción de decisiones (...)” (Banco Mundial, 1994, p. 72); “El principal factor determinante del desempeño académico es, quizás, la capacidad de evaluar y vigilar la **calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación.**” (Banco Mundial, 1994, p. 78); e agrega “(...) las calificaciones de los estudiantes, los análisis de los esquemas de los cursos, las evaluaciones a cargo de los jefes de los departamentos y los colegas y los premios a los docentes. (Banco Mundial, 1994, p. 78 - 79);

Há, por sua vez, segundo Contera (2000, p. 10), “orientação diferenciada sobre avaliação externa entre o Banco Mundial e a UNESCO. Enquanto o Banco Mundial prioriza a política fiscalizadora do Estado sobre as universidades, enfatizando a medição dos desempenhos e controle dos resultados obtidos, a UNESCO defende a avaliação por sua responsabilidade em prestar contas à sociedade, pelo compromisso da universidade com as aspirações e necessidades sociais.”

Já o modelo de avaliação interna contempla a especificidade institucional, permite o contínuo aperfeiçoamento, pois seus resultados são aproveitados no Plano Anual de Ações e no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os dados/indicadores podem ser quantitativos como qualitativos.

Avaliar implica em considerar tanto os elementos *quantitativos* que caracterizam as relações – dimensionando o planejamento, a metodologia, a avaliação adotada pelo professor - , quanto os elementos de ordem qualitativa. No que tange aos elementos quantitativos, atribuem-se valores que expressam a grandeza dos indicadores, possibilitando comparação e acompanhamento. Já no que se refere aos **elementos quantitativos** há emissão de juízos sobre as contribuições da IES para o contexto social no qual se insere. (Forgrad, 2000, p. 137)

Segundo Contera (2000, p. 13), metodologicamente, o Banco Mundial prefere o modelo que “se sustenta em enfoques predominantemente quantitativos, que partem da relação custo-benefício, insumos - resultados e ignora os processos, pois enfatiza a busca de indicadores de rendimento, pela medição dos desempenhos dos alunos, docentes e da própria instituição, predominando o caráter punitivo de avaliação, pois, pelo sistema de ranking, gerando comparação nacional entre os cursos e as instituições de ensino superior, categorizadas pelos resultados A, B, C, D e E, cursos com resultados D e E são penalizados.”

A auto-avaliação ou avaliação interna institucional se constitui em processo que afere as visões de qualidade dos segmentos, acadêmicos e professores, diretamente envolvidos na graduação e , necessariamente, comprometidos na escolha e definição dos indicadores a serem avaliados.

Segundo as orientações para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas pelo Edital/MEC n.º 4/97.

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem estar conectados com a avaliação institucional, assim como a SESu/MEC avalia os cursos de graduação com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade, considerando estas avaliações nos processos de credenciamento das instituições. (Edital n.º 4, 10 de dezembro de 1997)

Todavia, a avaliação da educação superior no Brasil iniciou com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado em 1993, sob a coordenação do MEC, com o objetivo de estimular a adoção de processos qualificados de avaliação institucional em todas as IES, mediante sua adesão e concordância com os critérios de acompanhamento e avaliação do Programa, recomendados pelo Comitê Assessor PAIUB (composto por representantes dos diversos segmentos das Universidades Brasileiras), vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

As instituições de Ensino Superior interessadas em participar do PAIUB deveriam apresentar seu projeto de avaliação institucional junto à SESu.

A avaliação institucional, no âmbito da PAIUB, mesmo abrangendo as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das IES, **estava centrada na graduação**, já que a pós-graduação vinha sendo avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os princípios e as diretrizes do PAIUB, desde 1993, foram os seguintes: globalidade (amplo processo avaliativo), adesão voluntária, respeito à identidade institucional (perfis, missões, condições, necessidades, aspirações), participação de toda a comunidade acadêmica vinculada a cada instituição, ausência de recompensa ou punição e continuidade do processo de avaliação.

Na visão de Dias Sobrinho (1998), “a legitimidade do PAIUB reside no fato desse programa ser marcado pela construção coletiva e participativa, pelo sentido educativo e pedagógico e pela adesão voluntária, sem obrigatoriedade. É um programa que respeita as identidades das universidades, porém com tímido apoio oficial, pois não representa a concepção de avaliação do MEC.”

Já em 1995, a Lei n.º 9131, de 24 de novembro de 1995, alterando dispositivos da Lei n.º 4024/61, incumbe ao MEC o papel de formulador e avaliador da Política Nacional de Educação, prevendo, no seu art. 3.º, a realização de avaliações periódicas

das instituições e dos cursos de nível superior, “fazendo uso de procedimentos e critérios que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.”

É também nesse artigo que inicia a obrigatoriedade da avaliação institucional externa, coordenada pelo MEC, pelo estabelecimento dos Exames Nacionais de Cursos – o Provão –, iniciado em 1996, passando este a ser condição para aquisição do diploma de conclusão do graduado e componente da avaliação na dimensão institucional graduação.

A lei n.º 9131/95 já determinava que o ENC seria realizado anualmente, com base nos conteúdos mínimos dos cursos. A função básica desses exames é “aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.” (§ 1.º do art. 3.º)

Os resultados são divulgados anualmente, informando “o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados” (§ 2.º do art. 3.º). A cada curso é atribuído conceito entre A e E, conforme desempenho dos alunos no Provão. Os alunos são obrigados a realizar o exame, sob pena de não obterem o diploma de conclusão do curso. A Lei garante que as notas individuais não serão registradas no histórico escolar dos alunos, sendo fornecidas exclusivamente a cada aluno, podendo este se submeter a novos exames, objetivando melhorar seu desempenho.

O ENC é da responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do MEC, que conta com comissões por curso.

Mesmo que a Lei 9131/95 afirme que os exames servem para orientar o MEC no fomento de iniciativas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a elevação da qualificação dos docentes (art. 4.º), na divulgação do *ranking* das universidades pela mídia, sobressai a classificação das IES, fortalecendo a competição, pela expectativa do recredenciamento ou do fechamento dos cursos e das instituições.

Está também presente uma política de incentivos e punições, pois

os cursos de graduação que tenham obtido conceitos D e E nas três últimas avaliações do Exame Nacional de Cursos e conceito CI (condições insuficientes) na dimensão corpo docente das condições de oferta na mais recente avaliação divulgada, terão o seu reconhecimento suspenso por ato do Ministro da Educação. (art. 1.º da Portaria 1985, de 10 de setembro de 2001).

Todavia a avaliação do ensino superior no Brasil ganhou maior relevo a partir do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998).

Com o decreto n.º 2026, de 10 de outubro de 1996, que reorganizou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB –, ficou estabelecido o processo de avaliação dos cursos de graduação, conduzido por comissão externa à IES, designada pela Secretaria de Educação Superior, “por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos.” (inciso III, art. 1.º).

O art. 4.º do Decreto n.º 2026/96 especificou os aspectos a serem avaliados na Universidade pela comissão externa: “a administração geral, ou seja, a gestão institucional, a administração ou gestão acadêmica, a integração social, ou seja, a inserção da instituição na comunidade por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços e a sua produção científica, cultural e tecnológica.”

A avaliação dos cursos de graduação segue análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino, envolvendo os seguintes elementos: “a organização didático-pedagógica; a adequação das instalações físicas em geral; a adequação das instalações especiais, como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; a qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, plano de carreira, produtividade científica, experiência profissional, relação professor/aluno); as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.” (art. 5.º e 6.º, Decreto n.º 2026/96).

O processo nacional de avaliação fica ainda mais institucionalizado com a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, em que, no seu artigo 9.º, incumbe a União de

“assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior” (inciso VIII) e “(...) avaliar os cursos das instituições de educação superior” (inciso IX). Essa lei ainda estabeleceu 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.” (art. 46). O § 1.º do art. 46 prevê que haverá reavaliação, após prazo de saneamento das deficiências, o que pode resultar “em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.”

A avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, por sua vez, iniciou, em 1997, sendo complementar aos resultados dos exames nacionais de cursos.

A avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação é realizada por comissões de especialistas, designadas pelo MEC, que, por meio de visitas aos locais de funcionamento, verificam as condições segundo padrões nacionais de qualidade correspondentes às dimensões: Corpo Docente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações. Os resultados destas três dimensões são apresentados na seguinte escala de conceitos: CMB – condições muito boas; CB – condições boas; CR – condições regulares; CI – condições insuficientes.

Além do Provão e da Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de graduação, o governo produz censos anuais, com indicadores quantitativos globais, que fornecem estatísticas da evolução de cada IES.

Com a ênfase no controle da Educação Superior, sob a coordenação do Ministério da Educação, o Decreto n.º 3860, de 9 de julho de 2001, em seu artigo 17, estabelece que a avaliação dos cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo, avaliação institucional do desempenho da IES (inciso II), com a inclusão da **auto-avaliação realizada pela instituição** (alínea j, inciso II, art. 17) e ainda avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do ENC e das condições de oferta dos cursos superiores (inciso III), por comissões de especialistas designadas pelo INEP/MEC, para avaliar: “organização didático-pedagógica, o corpo docente, a adequação das instalações físicas gerais e específicas e as bibliotecas.” (respectivamente, incisos I, II, III e IV, § 1.º do art. 17)

No mesmo Decreto, § 2.º do art. 17, fica especificado que “as avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de recredenciamento de IES, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.”

Segundo a mais recente legislação, a Portaria n.º 990, de 02 de abril de 2002, a “avaliação de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação será realizada pelo INEP, por solicitação da Secretaria de Educação Superior” (§ 1.º) e “o INEP também realizará a avaliação de todos os cursos, com mais de dois anos de funcionamento, das áreas que participam do Exame Nacional de Cursos” (§ 2.º). Mantêm-se para a avaliação do INEP, as mesmas dimensões que já vinham sendo avaliadas nos cursos de graduação: corpo docente, organização didático-pedagógica, adequação das instalações físicas e bibliotecas.

XIII – AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO NA UNISC: REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA

1 – BREVE HISTÓRICO

A Avaliação Institucional na UNISC foi concebida como um processo participativo, contínuo e sistemático de busca de subsídios para a melhoria da qualidade institucional e visa incorporar-se às rotinas da instituição, com o propósito de produzir uma cultura auto-avaliativa. Com esse intuito, a UNISC já desenvolvia sua avaliação desde 1986, iniciando pelo projeto “Avaliação do curso de graduação em Pedagogia e do Departamento de Educação”, submetido à apreciação da SESu/MEC. Em 1992, foi institucionalizada a avaliação, durante a fase de transformação em universidade, quando a Instituição procedeu a avaliação dos cursos de graduação por avaliadores externos, procedentes de universidades brasileiras, dentro do conjunto do Projeto das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC – em busca do reconhecimento da Universidade.

Em 1994, a UNISC passou a integrar o Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB –, através do Projeto de Avaliação Institucional da UNISC – PAIUNISC I¹ –, apoiada na experiência de avaliação já desenvolvida.

¹ PAIUNISC I – 1994/1995: A UNISC, integrante do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG (Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC –; Universidade de Passo Fundo – UPF –; Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ –; Universidade da Região da Campanha – URCAMP –; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –; Universidade de Caxias do Sul – UCS – e Universidade de Cruz alta – UNICRUZ), na coordenação do PAIUNG, comprometeu-se, no coletivo das Comunitárias Gaúchas, a desenvolver o seu Projeto Institucional de Avaliação, conforme princípios e diretrizes do PAIUNG.

Consciente do seu compromisso com a comunidade, a UNISC participa, desde 1994, do Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas – PAIUNG² –, incorporando os princípios, objetivos e metodologia do PAIUB, adequando-o à realidade das instituições comunitárias.

No segundo semestre de 1994 e em 1995 foram avaliados os cursos de graduação da UNISC. No segundo semestre de 1996 foram avaliados o desempenho docente e as disciplinas. No segundo semestre de 1997, os departamentos e os egressos.

Em 1998 foi reestruturado o PAIUNG, fase II³, 1999 – 2000, estando a elaboração sob a responsabilidade da Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade

² O PAIUNG – 1994/1995 –, aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da SESu/MEC, usou como eixos básicos: a avaliação do ensino de graduação e das relações dos cursos com a comunidade. As dimensões avaliadas no ensino de graduação foram as seguintes: **a) em relação aos recursos técnicos:** recursos humanos (docentes e técnico-administrativos); recursos de infra-estrutura (espaço físico, biblioteca, laboratórios, oficinas, recursos de comunicação); currículos (duração, flexibilidade, formato); **b) fatores relativos aos processos:** organização curricular; procedimentos didáticos (programas, avaliação); interação entre as disciplinas; interação teoria-prática; interação das práticas curriculares com participação em outras práticas acadêmicas; **c) fatores relativos a resultados:** níveis de competência (na percepção dos egressos, dos empregadores, de organizações profissionais); **d) fatores relativos ao contexto social:** relação com o mercado de trabalho e com as necessidades da sociedade regional. As etapas do PAIUNG compreendiam: a) motivação e organização; b) diagnóstico; c) avaliação interna dos cursos de graduação, pelas disciplinas, desempenho docente, desempenho do estudante, desempenho técnico-administrativo, desempenho da gestão acadêmica, da infra-estrutura, dos currículos, do mercado de trabalho, dos egressos, da pesquisa, da extensão e da pós-graduação; d) avaliação externa; e) reconstrução interna expressa através de relatório geral; f) priorização das ações/tomada de decisões; g) publicização.

O PAIUNG – 1996/1997 – apresentou as seguintes ações: **1) âmbito da sensibilização do diagnóstico e da avaliação interna:** a) Seminário de Articulação; b) Seminários Temáticos; c) Seminário de Sistematização. **2) âmbito da avaliação externa;** **3) âmbito da publicação dos resultados.**

Enquanto o biênio 1994 - 95 se envolve com a avaliação interna dos cursos de graduação, suas disciplinas e desempenho docente, o PAIUNG e PAIUNISC 1996 – 97 continua com a avaliação, porém com as seguintes variáveis: avaliação externa dos cursos de graduação, avaliação dos cursos pelos egressos, avaliação dos departamentos, avaliação da pesquisa e da extensão, avaliação da gestão.

³ O PAIUNG II – 1998/2000 – leva em conta a inter-relação das dimensões ensino, pesquisa, extensão e gestão, com os seguintes elementos constitutivos na dimensão ENSINO: **1 - Projeto político-científico-pedagógico** dos cursos com indicadores referentes a: contexto de inserção do curso, fundamentos norteadores; perfil profissiográfico; objetivos do curso; estrutura e organização do currículo; procedimentos metodológicos; sistema de avaliação. **2 – Estrutura de apoio ao desenvolvimento do projeto político-científico-pedagógico** do curso com indicadores referentes a: recursos de infra-estrutura; recursos humanos; gestão acadêmica. **3 – Desempenho** com os seguintes indicadores: demanda pelo curso; utilização das vagas; aproveitamento; concluintes; desempenho dos egressos; satisfação dos alunos e egressos; imagem do curso; relação do ensino com a pesquisa; relação do ensino com a extensão. **4 – Relação com a comunidade**, com os seguintes indicadores: atividades curriculares, atividades extra-curriculares; participação da comunidade no apoio financeiro do curso; socialização do conhecimento produzido no curso para a comunidade; incorporação dos conhecimentos da comunidade no curso.

As ações a serem desenvolvidas pelo PAIUNG II agrupavam-se em torno dos seguintes eixos: a) Sensibilização e organização; b) Diagnóstico; c) Interpretação crítica dos dados; d) Intervenção na realidade institucional; e) Avaliação da avaliação; f) Sistematização e publicização.

de Caxias do Sul.

Assim, em 1999, iniciou-se a elaboração da segunda fase do Programa de Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul – PAIUNISC II⁴ – 1999/2001, incluindo o Projeto de Avaliação do Ensino da Graduação, constituindo-se em avaliação interna dos seus cursos.

Também em 1999, no âmbito da avaliação nacional da graduação, já estavam implantados, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido por PROVÃO, implantado desde 1996, a **Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação** (desde 1997 conduzida pela SESu/MEC, sendo assumida a partir do 2º semestre de 2001, pelo INEP/MEC), mais a **avaliação realizada pelas Comissões de Especialistas da SESu por ocasião da autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento de cursos de graduação**.

A estas modalidades de avaliação externa, coordenadas pelo Ministério da Educação, soma-se a **avaliação interna institucional**, realizada segundo PAIUB reformulado em 1998, propondo, o acompanhamento pela SESu e pelo Comitê Assessor, das seguintes variáveis a serem avaliadas: gestão, graduação, pós-graduação, extensão, produção acadêmica, corpo docente, corpo técnico-administrativo, infraestrutura e recursos financeiros.

⁴ PAIUNISC II – 1999/2001 – Apresenta a concepção de avaliação institucional na UNISC como “um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade institucional, incidindo sobre processos, fluxos, resultados e estruturas e subsidiando o processo de planejamento institucional através da identificação de insuficiências e de vantagens relativas, da sugestão de diretrizes e critérios para políticas e metas e da produção de informações para a tomada de decisões.”

O PAIUNISC II traça seus objetivos gerais e específicos. Define as seguintes dimensões a serem avaliadas conforme proposta da PAIUNG II: graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, pesquisa, extensão e gestão.

Especificamente, na dimensão do ensino de graduação do PAIUNISC II – 1999/2001 –, foram propostas as seguintes variáveis: projeto político-pedagógico para os cursos, estrutura de apoio para o desenvolvimento deste projeto, o desempenho acadêmico e as relações com a comunidade.

As etapas planejadas a serem desenvolvidas pelo PAIUNISC II foram as seguintes: a) sensibilização e motivação; b) Diagnóstico Institucional; c) Auto-avaliação ou Avaliação Interna; d) Avaliação Externa; e) Reavaliação/Avaliação da avaliação.

Neste imbricado contexto de modalidades de avaliação externa e da proposta do PAIUB/1998, somado ao conteúdo do Documento da UNESCO, de outubro de 1998, a presente pesquisa visa avaliar, internamente, a realidade situacional dos cursos de graduação da UNISC em relação à realidade projetada no atual contexto mundial, nacional e regional.

Por esta razão, a avaliação do ensino de graduação da UNISC, com cunho diagnóstico, fundamenta-se, teoricamente, nos parâmetros do marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior constante na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI*; nos princípios, fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros do *Plano Nacional de Graduação*; nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de graduação e nas *orientações institucionais para o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação da UNISC*.

O PAIUNISC II, na dimensão do ensino de graduação, propunha as seguintes variáveis e respectivos componentes:

Na **variável projeto político-pedagógico** os componentes a serem avaliados serão: concepção e objetivos do curso, sua necessidade social, perfil do profissional a ser formado, sua organização curricular, os projetos de disciplinas e de outros componentes curriculares, a concepção metodológica do curso, seu sistema de avaliação e a articulação com o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Na variável **estrutura de apoio para o desenvolvimento do projeto do curso** serão avaliados os recursos humanos, a gestão acadêmica e os recursos de infra-estrutura.

Na variável **desempenho**, será avaliada a demanda pelo curso, a utilização de vagas, resultados da **avaliação interna dos cursos, suas disciplinas, desempenho docente e discente**, desempenho dos egressos, bem como resultados do Exame Nacional de Cursos/ENC, das avaliações das condições de oferta dos cursos e das avaliações com vistas ao reconhecimento.

Com relação à **integração com a comunidade**, serão avaliadas as atividades curriculares e extra-curriculares de cada curso, a inserção do profissional no mundo do trabalho, a participação da comunidade no apoio ao curso e a socialização e incorporação dos conhecimentos do curso na comunidade e desta, no curso. (PAIUNISC – 1999/2001 – nov. 1999, p.21 e 22)

Para a implantação do PAIUNISC II, no seu específico Projeto de Avaliação de Dimensão de Ensino de Graduação, a Subcomissão de Graduação necessitou compor as Comissões de Avaliação dos Cursos-CACs – para com estas se articular.

Em março de 2000 foram constituídas as CACs (Comissão de Avaliação do Curso), compostas pelo coordenador do curso, chefe do Departamento que oferece o maior número de disciplinas, um representante docente e um representante discente.

Assim foi-se implantando a execução do PAIUNISC II.

2 – Metodologia do caminho percorrido na Avaliação da graduação da UNISC

Foi aplicada a pesquisa-ação, pois, conforme Thiollent (1997, p. 14), ela consiste em “acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real”. É esta a situação que se deseja, pelo compromisso da Universidade de Santa Cruz do Sul com a democracia, pelo aprofundamento cotidiano da prática participativa, que, no caso, vai comprometer a coordenação, colegiado, funcionários, corpo docente e discente de cada curso de graduação a refletir, planejar, desenvolver e avaliar referenciais teóricos e práticos, relevantes e necessários à reformulação do seu projeto político-pedagógico.

A dimensão participativa, portanto, está no operacional conjunto - pesquisadora e atores - , desde o planejamento das ações à avaliação de seus resultados, somando o uso e a produção do conhecimento.

A opção por esta metodologia se deve à cultura democrática usual na Universidade de Santa Cruz do Sul, onde já existe o reconhecimento da interação e participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, nem que seja através de representantes, pois se busca conviver com autonomia coletiva. Como procedimento aberto, consiste em deixar os participantes detectar os problemas e procurar as soluções mais apropriadas, segundo a ótica dos participantes.

2.1 – Problema:

Como se apresenta a realidade situacional pedagógica dos cursos de graduação da UNISC em relação às referências mundiais e nacionais da Educação Superior para a Graduação?

2.2 – Caminho percorrido na Avaliação Interna dos Cursos de Graduação

As ações da pesquisa, envolvendo a Subcomissão de Graduação e as Comissões de Avaliação dos 27 Cursos de Graduação, em 2000, percorreram as seguintes etapas, conforme orienta a pesquisa-ação:

2.2.1 – Sensibilização e organização da Avaliação de Graduação: através de seminários realizados em março e abril de 2000, os gestores da avaliação dos cursos de graduação foram sensibilizados para diagnosticar a realidade situacional de cada curso.

No **seminário de março de 2000**, reunindo a Subcomissão de Avaliação da Graduação e as CACs foram apresentados e discutidos os seguintes documentos: 1 – O desenvolvimento do Ensino Superior segundo o Banco Mundial; 2 – A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação (Paris, UNESCO/ONU, out. 1998); 3 – Ações Prioritárias das Instituições de Ensino Superior segundo o Documento de Paris.

No **primeiro seminário de abril de 2000**, com as mesmas Comissões de Avaliação dos Cursos de Graduação – CACs – foram apresentados e discutidos os referenciais nacionais para a graduação: 1 – Plano Nacional de Graduação: princípios, diretrizes e metas para a graduação nacional; 2 – As Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de graduação; 3 – Indicadores de qualidade para a avaliação dos cursos de graduação; 4 – O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e os Exames Nacionais de Cursos.

A principal provocação para estes dois seminários constou da análise sobre a distância entre a realidade situacional e a projetada, de cada curso, com relação às tendências mundiais e nacionais.

Como o Programa de Avaliação Institucional da UNISC – PAIUNISC 1999/2001 – na dimensão do ensino de graduação, propôs várias variáveis sujeitas à avaliação interna, a saber: *projeto político-pedagógico dos cursos, estrutura de apoio para o desenvolvimento do projeto, desempenho e relações com a comunidade*, houve necessidade de definir qual a variável que a graduação avaliaria em 2000.

Ficou decidido, no **3º seminário de sensibilização e organização da Avaliação da Graduação**, em abril de 2000, que seria **desempenho**.

Deliberou-se também, nesse seminário, sobre os sujeitos a serem avaliados, a construção coletiva dos instrumentos de avaliação, seu cronograma e os respectivos procedimentos de aplicação.

Sujeitos da Pesquisa:

A partir dos seminários de sensibilização e motivação ficou deliberado que os instrumentos seriam destinados a **toda a população de acadêmicos e de professores** dos 27 cursos de graduação da UNISC, participando cerca de 470 professores que atuaram em 2000 e cerca de 9000 alunos.

Cronograma de aplicação dos instrumentos de avaliação:

Variáveis	1º semestre/2000	2.º semestre/2000
Avaliação do desempenho docente	5 a 10 de junho de 2000	6 a 11 de novembro de 2000
Avaliação da disciplina		
Auto-avaliação		
Avaliação do curso	13 de junho de 2000	14 de novembro de 2000
Avaliação do coordenador		

Construção coletiva dos instrumentos de avaliação:

A partir de proposta, da subcomissão de Avaliação da Graduação, de instrumento de avaliação com **variáveis** e **indicadores** para avaliação da dimensão graduação, após muita discussão, ficou definido que o instrumento a ser aplicado conteria as seguintes variáveis:

Para Professor	Para Aluno
Auto-avaliação do desempenho docente	Avaliação do desempenho docente
Avaliação da disciplina	Avaliação da disciplina
Avaliação do curso	Avaliação do curso
Avaliação do coordenador do curso	Avaliação do coordenador de curso
Avaliação da turma de alunos	Auto-avaliação em relação às disciplinas

Após sugestões e contribuições de melhoria ao instrumento de avaliação, mediante adequação deste, ficou deliberado que teria dois instrumentos: **um caderno do professor** (ANEXO B), com auto-avaliação do seu desempenho docente, com indicadores relativos ao planejamento da disciplina, ao conteúdo da disciplina, ao aproveitamento das horas/aula, à metodologia, à avaliação e à relação professor-aluno; com indicadores da avaliação da disciplina no contexto do curso; com indicadores da avaliação da turma de alunos; com indicadores da avaliação do curso e do desempenho do coordenador do curso.

Outro **caderno, do aluno** (ANEXO A), com os mesmos indicadores referentes à avaliação do desempenho do docente, considerando o planejamento, conteúdo, aproveitamento das horas/aula, metodologia, avaliação e relação professor-aluno; avaliação também da disciplina, do curso, do desempenho do coordenador do curso e sua própria auto-avaliação na disciplina.

O mês de abril de 2000 foi marcado de encontros da subcomissão de Avaliação da Graduação com as CACs para o debate do processo de avaliação. As CACs apresentaram propostas para a melhoria do processo e a subcomissão as sistematizou, analisando a viabilidade de cada proposta.

Também ocorreram, naquele mês de abril de 2000, reuniões internas nas CACs para discutir os instrumentos, seus indicadores e todo o projeto de avaliação interna dos cursos de graduação.

Após a sistematização de todas as propostas pela subcomissão de Avaliação de Graduação, foi apresentada uma nova configuração do instrumento para última análise pelas CACs, resultando no instrumento final de coleta de dados. Neste encontro, um dos aspectos importantes foi a definição da forma de expressar a avaliação.

Em maio de 2000, houve aplicação dos instrumentos de avaliação, em caráter de teste piloto, com amostragem de alunos (10 turmas) e professores, para verificar a eficácia do instrumento.

Preparação técnica para a coleta dos dados

Em 1º de junho de 2000, foi realizado seminário com as CACs e representantes das turmas de alunos, para historiar e contextualizar o processo de avaliação, construindo, de forma participativa, os procedimentos para a aplicação dos instrumentos.

Na operacionalização do processo de aplicação dos instrumentos de avaliação da graduação, foram confeccionados os gabaritos para as respostas (ANEXO C) e os cadernos (ANEXOS A e B), contendo os instrumentos de avaliação, preparados os envelopes e os procedimentos técnicos para aplicação nos 27 cursos de graduação, no período planejado em junho de 2000.

2.2.2 - Coleta de dados

Entre os dias 5 a 10 de junho, foi realizada a aplicação do instrumento de avaliação da disciplina, desempenho docente e desempenho discente e, no dia 13 de junho, do instrumento de avaliação do curso e do coordenador do curso.

Cada professor da disciplina de cada um dos dias da semana de 2ª a 6ª feira, antes de se dirigir para a sua sala de aula, teve que passar na coordenação do curso para a retirada do envelope com gabaritos, cadernos de avaliação (aluno e professor), folhas em branco, cartaz com modelo do gabarito para as explicações.

O professor entregava o envelope contendo todo o material da avaliação para os alunos e se retirava da sala para fazer a sua avaliação.

Os alunos, aplicadores do instrumento, abriam o envelope e distribuíaam os gabaritos e cadernos de avaliação, orientando* os colegas.

Os alunos respondiam, individualmente, o instrumento.

Ao término diário dos trabalhos, os alunos responsáveis pela aplicação colocavam todos os gabaritos no envelope, juntamente com as folhas utilizadas para o registro de pareceres/avaliações descritivas.

Lacravam os envelopes com a etiqueta, registrando nesta o número de alunos que preencheram o gabarito, assinando-a. O envelope com os gabaritos respondidos, avaliação descritiva mais os cadernos de avaliação eram devolvidos à coordenação de curso.

O professor, ao concluir o preenchimento do instrumento, entregava a sua avaliação na coordenação do curso, que era juntada às demais avaliações dos docentes. O professor só poderia voltar à sala de aula após a conclusão da avaliação pelos alunos, para assegurar isenção e validade à avaliação.

* - Não rasurar o caderno de avaliação. O caderno será reutilizado.

- Utilizar a folha em branco, caso deseje manifestar-se.

- Na parte superior do gabarito, encontra-se um campo identificado como CÓDIGO.

- Na semana da avaliação de disciplinas e desempenho docente, o código a ser informado é o nº da TURMA, grifado na etiqueta do envelope.

- No dia 13/06, data em que se avaliam os CURSOS, o código a ser informado é o do próprio curso. Este nº estará disponível na etiqueta do envelope, mas junto com os gabaritos será disponibilizada uma listagem completa dos cursos/habilitações da UNISC e respectivos códigos. Os alunos que estarão responsáveis pela aplicação deverão verificar se algum dos colegas provém de outro curso. Neste caso, é identificado o código deste curso.

- O preenchimento deste código deve ser feito da esquerda para direita.

- Caso algum aluno rasure o gabarito, outro deverá se providenciado. Haverá algum excedente dentro do envelope.

Ao final de cada turno, cada CAC era responsável por entregar o envelope lacrado para a Subcomissão da Graduação.

No mês de julho de 2000, foi realizada a aplicação dos instrumentos de avaliação aos alunos dos cursos em regime especial de férias, sendo seus resultados disponibilizados em janeiro de 2001.

2.2.3 Tabulação dos dados e divulgação dos resultados

Nas duas semanas seguintes, foram tabulados e sistematizados todos os dados, sendo as variáveis disponibilizadas, a partir da última semana de junho, conforme segue:

- Avaliação do Desempenho Docente: restrito ao professor, ao chefe do departamento e ao coordenador do curso, sendo este resultado entregue somente após os exames finais de julho de 2000.
 - Avaliação da disciplina: destinado ao professor, ao chefe de departamento, ao coordenador do curso, ao líder de turma e ao colegiado do curso.
 - Avaliação do Curso: destinado à CAC, ao coordenador do curso, ao colegiado do curso, ao DA, à PROGRAD e publicizado nos murais.
 - Avaliação do Coordenador do Curso: restrito ao coordenador do curso, ao colegiado do curso, à CAC e à PROGRAD.
 - Avaliação da turma de alunos: destinado ao coordenador do curso, à CAC, ao líder de turma, ao colegiado de curso e respectivo professor.
-

Além destes relatórios, foram disponibilizados alguns resumos:

Relatório	Destinatário
Relatório por disciplina	Departamento
Geral das disciplinas do departamento e geral dos professores do departamento	Departamento
Geral das disciplinas do curso e geral dos professores do curso	Alunos (divulgados nos murais) e coordenações de curso

Percurso vencido pela Avaliação de Graduação no 2º semestre de 2000

Os mesmos instrumentos de avaliação foram aplicados no 2º semestre de 2000 para os alunos dos cursos regulares e, em janeiro/fevereiro de 2001, para os alunos do regime especial de férias, visando comparar o desempenho das variáveis avaliadas e acompanhar a evolução do desempenho do curso durante um ano letivo, para implementar ações julgadas necessárias.

No mês de agosto foram realizados seminários de avaliação de curso, quando os dados coletados no 1º semestre de 2000, os resultados das avaliações externas (Provão, reconhecimento, avaliação das condições de oferta), os Padrões de Qualidade e os Projetos Pedagógicos serviram de base para o levantamento e discussão dos pontos fortes e fracos de cada curso, junto ao colegiado.

Estes seminários representaram efetivamente o momento em que, de fato, se processou a avaliação, servindo para a tomada de decisões quanto ao projeto pedagógico do curso, no sentido de potencializar os aspectos positivos e minimizar as dificuldades encontradas.

Em outubro foram desenvolvidas atividades para motivar a comunidade acadêmica para a avaliação do 2º semestre.

De 6 a 11 de novembro de 2000 foi realizada a avaliação de disciplina, de desempenho docente e auto-avaliação discente e docente e, no dia 14 de novembro, a

avaliação do curso e do coordenador de curso. Os resultados da avaliação do 2º semestre foram disponibilizados e publicizados antes do final do semestre letivo, enquanto que os resultados da avaliação aplicada, em janeiro e fevereiro de 2001, aos alunos dos cursos em regime especial de férias, foram disponibilizados em julho de 2001.

Interpretação dos Dados

Os **critérios** estabelecidos nos seminários de preparação para a avaliação, em maio de 2000, decidiram pelos seguintes resultados nas respostas aos indicadores:

Plenamente Satisfatório: 75% ou mais no conceito A;

Satisfatório: 75% ou mais nos conceitos A e B juntos;

Não satisfatório: menos de 75% nos conceitos A e B juntos.

Avaliação Geral do Desempenho Docente – ano 2000

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
PLENAMENTE SATISFATÓRIO	- Aproveitamento das horas-aula (assiduidade e pontualidade)	- Aproveitamento das horas-aula (assiduidade e pontualidade) - Planejamento da disciplina - Conteúdo da disciplina - Avaliação da aprendizagem - Relação professor-aluno		- Aproveitamento das horas-aula (assiduidade e pontualidade) - Planejamento da disciplina - Avaliação da aprendizagem - Relação professor-aluno
SATISFATÓRIO	- Planejamento da disciplina - Conteúdo da disciplina - Avaliação da aprendizagem - Relação professor-aluno		- Planejamento da disciplina - Avaliação da aprendizagem - Relação professor-aluno - Aproveitamento das horas-aula (assiduidade e pontualidade)	- Conteúdo da disciplina - Metodologia do ensino
NÃO SATISFATÓRIO	- Metodologia do ensino		- Metodologia do ensino - Conteúdo da disciplina	

Na avaliação do **desempenho docente**, o instrumento apresentou 5 indicadores para avaliar o **planejamento** da disciplina pelo professor; 8 indicadores para avaliar o **conteúdo** da disciplina desenvolvido pelo professor; 2 indicadores referentes ao **aproveitamento das horas-aula** pelo professor (sua assiduidade e pontualidade); 11 indicadores referentes à **metodologia** utilizada pelo professor no desempenho da disciplina; 4 indicadores referentes ao processo de **avaliação** da aprendizagem utilizado e 5 indicadores referentes à relação **professor-aluno**.

Esta variável – desempenho docente – na avaliação geral, tanto pelos alunos quanto pelos professores, apresentou **melhores índices de satisfação**.

Conforme ANEXOS D, os **alunos**, no 1º semestre de 2000, apontaram o **aproveitamento das horas-aula** pelos professores com resultado **plenamente satisfatório**.

Os **alunos** apontaram, com índice de **satisfação**, na avaliação geral do desempenho docente na UNISC, em 2000, para os seguintes elementos: planejamento da disciplina; conteúdo da disciplina; avaliação da aprendizagem e relação professor-aluno.

Já a **metodologia de ensino** utilizada pelo professor no desenvolvimento de suas aulas foi o elemento que reuniu **resultado não satisfatório** na avaliação realizada em 2000.

No segmento **professor**, na sua **auto-avaliação do desempenho docente**, os resultados foram otimistas.

Concluíram com resultados **plenamente satisfatórios**, na **auto-avaliação do desempenho docente** (ANEXOS E), pelos próprios **professores** avaliadores e avaliados, os seguintes indicadores: planejamento da disciplina, aproveitamento das horas-aula (assiduidade e pontualidade); avaliação da aprendizagem; relação professor-aluno.

Receberam resultados finais **satisfatórios**, na auto-avaliação do desempenho docente, o conteúdo da disciplina e a metodologia de ensino utilizada.

Avaliação Geral das Disciplinas – ano 2000

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
PLENAMENTE SATISFATÓRIO		<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina contribui na formação do perfil do profissional - Apresenta relação entre conteúdos e bibliografia recomendada 		<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina contribui na formação do perfil do profissional - Conteúdos da disciplina interagem com conteúdos de outras disciplinas - Apresenta relação entre conteúdos e bibliografia recomendada
SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina contribui na formação do perfil do profissional - Disciplina bem posicionada na estrutura curricular - Disciplina com carga-horária adequada 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina bem posicionada na estrutura curricular - Disciplina com carga-horária adequada - Conteúdos da disciplina interagem com conteúdos de outras disciplinas - Não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina - Disciplina corresponde às expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina contribui na formação do perfil do profissional - Disciplina bem posicionada na estrutura curricular - Apresenta relação entre conteúdos e bibliografia recomendada - Disciplina corresponde às expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina bem posicionada na estrutura curricular - Disciplina com carga-horária adequada - Não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina - Disciplina corresponde às expectativas
NÃO SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos da disciplina interagem com conteúdos de outras disciplinas - Não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina - Apresenta relação entre conteúdos e bibliografia recomendada - Disciplina corresponde às expectativas 		<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos da disciplina interagem com conteúdos de outras disciplinas - Não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina - Disciplina corresponde às expectativas 	

Quanto à variável avaliada – **disciplinas** -, conforme ANEXOS H, os **alunos** não apresentaram nenhum indicador avaliado com resultado **plenamente satisfatório**.

Receberam resultado **satisfatório** os seguintes indicadores avaliados pelos alunos nas disciplinas dos 27 cursos de graduação da UNISC em 2002: sua boa posição na estrutura curricular e a relação que a disciplina apresenta entre os conteúdos e a bibliografia recomendada.

As disciplinas, em sua avaliação geral pelos **acadêmicos**, receberam mais resultados **insatisfatórios**, especialmente, na correspondência da disciplina às expectativas e na superposição de conteúdos com os de outra disciplina.

Já os **professores**, na avaliação geral das disciplinas, conforme ANEXOS G, foram novamente mais otimistas, apresentando resultados que anunciam melhores índices de satisfação.

Com resultado **plenamente satisfatório**, os professores, na avaliação geral das disciplinas, em 2002, apontaram: a contribuição da disciplina na formação do perfil do profissional desejado e a relação que a disciplina apresenta entre os conteúdos e a bibliografia recomendada.

Todos os demais indicadores da avaliação geral das disciplinas, pelos professores, em 2002, enquadraram-se em resultado satisfatório, a saber: disciplina bem posicionada na estrutura curricular; carga horária adequada; conteúdos da disciplina que interagem com os de outras disciplinas do curso; sem apresentação de superposição de conteúdos com os de outra disciplina e correspondência da disciplina às expectativas.

Avaliação Geral das Turmas de Alunos – ano 2000

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
PLENAMENTE SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Participa das atividades previstas na disciplina - Realiza trabalhos solicitados 		<ul style="list-style-type: none"> - Participa das atividades previstas na disciplina - Realiza trabalhos solicitados 	
SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o programa da disciplina - Dedicar-se para acompanhar a disciplina - É assídua - Cumpre horário - Utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem - Tem interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos - Procura revisar as avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o programa da disciplina - Dedicar-se para acompanhar a disciplina - É assídua - Cumpre horário - Procura revisar as avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o programa da disciplina - Dedicar-se para acompanhar a disciplina - É assídua - Cumpre horário - Utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem - Tem interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos - Procura revisar as avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece o programa da disciplina - Dedicar-se para acompanhar a disciplina - É assídua - Cumpre horário - Procura revisar as avaliações
NÃO SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminha sugestões para melhorar a disciplina - Tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina - Dedicar tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula - Utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem - Tem interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos - Encaminha sugestões para melhorar a disciplina - Tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina - Dedicar tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula - Utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminha sugestões para melhorar a disciplina - Tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina - Dedicar tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula - Utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem - Tem interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos - Encaminha sugestões para melhorar a disciplina - Tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina - Dedicar tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula - Utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem

Na avaliação geral das Turmas de Alunos, conforme ANEXOS H, os **alunos** concluíram com índices **plenamente satisfatórios** para 2 indicadores avaliados com relação à turma: participação das atividades previstas e realização dos trabalhos solicitados.

Alcançaram resultados **satisfatórios**, na avaliação das turmas pelos alunos, os seguintes indicadores: conhecimento pelo aluno do programa da disciplina; dedicação e esforço do aluno; assiduidade e pontualidade do aluno e da turma; utilização de livros e outras fontes para construir a aprendizagem; interesse do aluno e da turma em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos; revisão das avaliações.

Com resultados comprometidos com **insatisfação**, na avaliação das turmas pelos alunos, em 2002, constam: encaminhamento de sugestões para melhorar a disciplina, dedicação de tempo ao estudo da disciplina fora da sala de aula e uso de recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem.

Sob a ótica dos **professores**, a avaliação do desempenho coletivo das turmas de alunos (ANEXOS I) alcançou resultados **insatisfatórios** em vários indicadores, a saber: dedicação de tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula (indicador com índice mais baixo); encaminhamento de sugestões para melhorar a disciplina; conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina; utilização de recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem.

Apresentaram resultados **satisfatórios** os seguintes indicadores avaliados pelos professores nas turmas de alunos: conhecimento do programa da disciplina; esforço e dedicação da turma para acompanhar a disciplina; assiduidade e pontualidade da turma às aulas; participação das atividades previstas na disciplina (bom índice de satisfação – 91%); realização dos trabalhos solicitados (bom índice de satisfação – 92%); a turma revisa as avaliações.

Os professores não reuniram resultado **plenamente satisfatório** em nenhum dos indicadores da avaliação geral das turmas de alunos.

Avaliação Geral dos Cursos – ano 2000

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
PLENAMENTE SATISFATÓRIO	Estágio Curricular importante para a formação profissional	Estágio Curricular importante para a formação profissional	Estágio Curricular importante para a formação profissional	Estágio Curricular importante para a formação profissional
SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção clara do curso - Perfil do profissional a ser formado definido no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção clara do curso - Perfil do profissional a ser formado definido no projeto - Objetivos do curso coerentes com o perfil do profissional desejado - Currículo possibilita desenvolvimento do perfil profissional desejado - Instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas - Infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (Laboratórios, equipamentos, ...) - Oferta de recursos materiais (áudio e vídeo) para a necessidade da disciplina - Acesso às novas tecnologias (Internet, outras) - Compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional - Número de alunos em sala de aula compatível com a especificidade da disciplina - Estrutura curricular priorizando relevância e atualização dos conteúdos - Flexibilidade curricular com atividades complementares - Duração do curso adequada à formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção clara do curso - Perfil do profissional a ser formado definido no projeto - Objetivos do curso coerentes com o perfil do profissional desejado - Currículo possibilita desenvolvimento do perfil profissional desejado - Instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas - Infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (Laboratórios, equipamentos, ...) - Oferta de recursos materiais (áudio e vídeo) para a necessidade da disciplina - Acesso às novas tecnologias (Internet, outras) - Compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional - Número de alunos em sala de aula compatível com a especificidade da disciplina - Quantidade de exemplares bibliográficos na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina - Estrutura curricular priorizando relevância e atualização dos conteúdos - Flexibilidade curricular com atividades complementares - Duração do curso adequada à formação - Formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção clara do curso - Perfil do profissional a ser formado definido no projeto - Objetivos do curso coerentes com o perfil do profissional desejado - Currículo possibilita desenvolvimento do perfil profissional desejado - Instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas - Infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (Laboratórios, equipamentos, ...) - Oferta de recursos materiais (áudio e vídeo) para a necessidade da disciplina - Acesso às novas tecnologias (Internet, outras) - Compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional - Número de alunos em sala de aula compatível com a especificidade da disciplina - Quantidade de exemplares bibliográficos na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina - Estrutura curricular priorizando relevância e atualização dos conteúdos - Flexibilidade curricular com atividades complementares - Duração do curso adequada à formação - Formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de recursos materiais (áudio e vídeo) para a necessidade da disciplina - Acesso às novas tecnologias (Internet, outras) - Compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional - Flexibilidade curricular com atividades complementares - Duração do curso adequada à formação - Desenvolvimento do trabalho em grupo - Trabalhos de conclusão, monografia, projetos experimentais importantes para a formação profissional - Conhecimento do projeto pedagógico pelo acadêmico - Procura orientação na coordenação do curso - Participação nas atividades extra-classe do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do trabalho em grupo - Corpo Docente com nível de qualidade desejado - Trabalhos de conclusão, monografia, projetos experimentais importantes para a formação profissional - Procura orientação na coordenação do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de recursos materiais (áudio e vídeo) para a necessidade da disciplina - Acesso às novas tecnologias (Internet, outras) - Compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional - Estrutura curricular priorizando relevância e atualização dos conteúdos - Duração do curso adequada à formação - Desenvolvimento do trabalho em grupo - Conhecimento do projeto pedagógico pelo acadêmico - Procura orientação na coordenação do curso - Participação nas atividades extra-classe do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do trabalho em grupo - Corpo Docente com nível de qualidade desejado - Trabalhos de conclusão, monografia, projetos experimentais importantes para a formação profissional - Procura orientação na coordenação do curso
NÃO SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do curso coerentes com o perfil do profissional desejado - Currículo possibilita desenvolvimento do perfil profissional desejado - Instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas 		<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do curso coerentes com o perfil do profissional desejado - Currículo possibilita desenvolvimento do perfil profissional desejado - Instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas 	

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
NÃO SATISFATÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (Laboratórios, equipamentos, ...) - Número de alunos em sala de aula compatível com a especificidade da disciplina - Quantidade de exemplares bibliográficos na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina - Estrutura curricular priorizando relevância e atualização dos conteúdos - Formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho - Corpo Docente com nível de qualidade desejado - Correspondência do curso às expectativas - Apreciação global do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de exemplares bibliográficos na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina - Formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (Laboratórios, equipamentos, ...) - Número de alunos em sala de aula compatível com a especificidade da disciplina - Quantidade de exemplares bibliográficos na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina - Formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho - Corpo Docente com nível de qualidade desejado - Correspondência do curso às expectativas - Apreciação global do curso 	

O ensino de Graduação da UNISC concluiu que, na época, ano de 2000, os 27 **cursos de graduação** avaliados pelos **acadêmicos** , conforme ANEXOS J, apresentaram o **estágio curricular** como único indicador **plenamente satisfatório** .

Com **bom índice de satisfação** despontaram os seguintes indicadores avaliados, pelos acadêmicos, no curso: concepção clara; definição do perfil do profissional a ser formado; os recursos audiovisuais a serviço do curso; o acesso às novas tecnologias no espaço da Universidade; compromisso do curso com princípios éticos do futuro profissional; desenvolvimento do trabalho em grupo; orientação da coordenação do curso; participação nas atividades extra-classe do curso.

Já, no extremo oposto, da **maior insatisfação** , estão os seguintes indicadores avaliados no curso pelos **acadêmicos** : infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (laboratórios, equipamentos); número de alunos em sala de aula na interface com a especificidade da disciplina; formação no curso para ingresso imediato no mercado de trabalho; corpo docente quanto a seu nível de qualidade; correspondência do curso às expectativas do aluno; apreciação global do curso. Sendo, porém, a **quantidade de exemplares na biblioteca** , o indicador com maior índice de insatisfação na avaliação dos acadêmicos.

Os **professores** , na avaliação geral dos cursos de graduação, ano de 2000, conforme ANEXOS L, concluíram com resultado **plenamente satisfatório** para os indicadores: **estágio curricular dos cursos e trabalhos de conclusão/monografia/projetos experimentais** importantes para a formação profissional.

Já com **bom índice de satisfação** , na concepção dos **professores** , apresentaram-se os seguintes indicadores avaliados no curso: concepção clara; definição do perfil do profissional a ser formado; currículo e objetivos coerentes com o perfil do profissional desejado; estrutura curricular com prioridade à relevância e atualização dos conteúdos; instalações físicas do curso; infra-estrutura específica (laboratórios, equipamentos); recursos audiovisuais para as disciplinas do curso; acesso às novas tecnologias; compromisso do curso com princípios éticos; duração do curso adequada à formação;

desenvolvimento do trabalho em grupo no curso; corpo docente com nível de qualidade desejado.

Quanto à **maior insatisfação**, na avaliação dos professores com relação aos indicadores avaliados no curso, registram-se: a quantidade de exemplares na biblioteca; a correspondência do curso às expectativas dos alunos; o conhecimento do projeto pedagógico do curso e a participação nas atividades extra-classe oferecidas pelo curso.

Os indicadores “correspondência do curso às expectativas” e “apreciação final da qualidade global do curso”, mesmo apresentando índices de satisfação pelos professores, constituem indicadores com maior significação na avaliação dos acadêmicos.

Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – ano 2000

	1.º Semestre		2.º Semestre	
	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
PLENAMENTE SATISFATÓRIO		- Relacionamento bom com os professores		- Relacionamento bom com os professores
SATISFATÓRIO	- Relacionamento bom com os alunos	- Oferecimento de horário de atendimento - Orienta professor na sua vida docente, quando solicitado - Incentivo à participação em eventos - Demonstra iniciativa e liderança - Encaminha soluções para os problemas	- Relacionamento bom com os alunos	- Oferecimento de horário de atendimento - Orienta professor na sua vida docente, quando solicitado - Incentivo à participação em eventos - Demonstra iniciativa e liderança - Acompanha cumprimento da disciplina - Comunicação regular com os professores - Oportunidades de reflexão sobre condução do curso - Encaminha soluções para os problemas - Incentivo à participação, discussão e expressão dos alunos/professores nas atividades do curso
NÃO SATISFATÓRIO	- Apresentação e explicitação do projeto pedagógico no início do curso - Comunicação regular com os alunos - Oportunidades de reflexão sobre condução do curso - Oferecimento de horário de atendimento - Acompanha cumprimento da disciplina - Incentivo à participação em atividades complementares - Incentivo à participação, discussão e expressão dos alunos/professores nas atividades do curso - Encaminha soluções para os problemas - Demonstra iniciativa e liderança	- Apresentação e explicitação do projeto pedagógico no início do curso - Comunicação regular com os professores - Oportunidades de reflexão sobre condução do curso - Acompanha cumprimento da disciplina - Incentivo à participação, discussão e expressão dos alunos/professores nas atividades do curso	- Apresentação e explicitação do projeto pedagógico no início do curso - Comunicação regular com os alunos - Oportunidades de reflexão sobre condução do curso - Oferecimento de horário de atendimento - Acompanha cumprimento da disciplina - Incentivo à participação em atividades complementares - Incentivo à participação, discussão e expressão dos alunos/professores nas atividades do curso - Encaminha soluções para os problemas - Demonstra iniciativa e liderança	- Apresentação e explicitação do projeto pedagógico no início do curso

Quanto à avaliação realizada pelos **acadêmicos**, em 2000, referente ao desempenho dos **coordenadores dos 27 cursos de graduação**, ANEXOS M, não se registrou nenhum indicador com resultado **plenamente satisfatório**.

Com resultado **satisfatório**, na avaliação dos acadêmicos, apresentou-se o bom relacionamento dos coordenadores com os alunos.

Já, nesta variável – coordenadores de curso -, os acadêmicos concluíram com resultado de **não satisfação** à grande maioria dos indicadores submetidos à avaliação, ou seja: apresentação e explicitação, no início do curso, do seu projeto pedagógico; comunicação regular com os alunos; oferecimento de horários de atendimento acessível e compatível; orientação do aluno na sua vida acadêmica, quando solicitado; acompanhamento do cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos); incentivo à participação, discussão e expressão dos alunos nas atividades do curso; incentivo e participação nas atividades complementares; demonstração de iniciativa e liderança nas atividades que o coordenador desenvolve; encaminhamento de soluções, pelo coordenador, para os problemas surgidos no curso. O indicador com **maior índice de insatisfação** anunciado pelos acadêmicos foi o referente às “oportunidades de momentos de reflexão sobre a condução do curso”.

O segmento dos **professores**, na avaliação da gestão acadêmica desenvolvida pelos coordenadores de curso, ANEXOS N, concluiu com resultado **plenamente satisfatório** para o indicador “relacionamento bom com os professores”, no período do 2º semestre/2000.

Com resultado **satisfatório**, os professores avaliaram o desempenho dos coordenadores de curso, nos seguintes indicadores propostos: oferecimento ao professor de horário de atendimento acessível e compatível; orientação do professor na sua vida docente; incentivo à participação em eventos; demonstração de iniciativa e liderança nas atividades que desenvolve; encaminhamento de soluções para os problemas surgidos no curso.

Ficaram com resultados **não satisfatórios**, na avaliação dos coordenadores de curso pelos professores, os seguintes indicadores: apresentação e explicitação do projeto pedagógico no início das atividades docentes no curso; oportunidades de momentos de reflexão sobre a condução do curso; acompanhamento do cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos).

2.2.4 Meta-avaliação

Fechando este ciclo de avaliação, em 2000, houve necessidade de avaliar o processo desenvolvido no 1º e no 2º semestre. Portanto, a avaliação da avaliação do 1º semestre ocorreu em setembro de 2000 e a do 2º semestre, em dezembro de 2000.

No Seminário “Avaliando a Avaliação”, de setembro de 2000, quatro encaminhamentos metodológicos foram solicitados para aplicação imediata no 2º semestre – novembro/2000: a) aplicação não coincidente com semana de provas de final do semestre; b) aplicador ser, efetivamente, líder da turma ou outro acadêmico, mas não ser professor, para assegurar total isenção no processo; c) facultar a adesão à avaliação; d) não ocupar o tempo pedagógico das aulas para aplicação dos instrumentos.

Uma importante reivindicação foi feita referente à extensão do instrumento, solicitando redução na quantidade dos indicadores, pois gerou respostas objetivas aleatórias.

No desenvolvimento das atividades avaliativas da dimensão Graduação foram apontados problemas, redirecionamentos, sugestões, com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento do Programa de Avaliação da Graduação.

Na finalização deste processo de avaliação da Graduação – 2000 -, junto às CACs, foram apresentados os seguintes:

Pontos fortes:

- Formação das CACs, possibilitando a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na definição do processo de avaliação;
- Seminários de Avaliação por Cursos;
- Trabalho com população nas pesquisas, possibilitando a manifestação de todos os sujeitos envolvidos;
- Rapidez na devolução dos resultados;

- Confiabilidade na apuração dos resultados;
- Cultura avaliativa instalada nos diversos segmentos da instituição;
- Informatização de todos os processos.

Pontos fracos:

- Dificuldade de sensibilização de alguns segmentos;
- Falta de adesão de alguns grupos e departamentos;
- Resistências à avaliação;
- Desmotivação dos alunos em avaliar quando não vêem resultados imediatos na qualidade do curso;
- Pouca participação de acadêmicos nos Seminários de Avaliação do Curso;
- Falta de divulgação do que é produzido em função da avaliação interna;
- Maior destaque aos resultados da avaliação externa do que aos resultados da avaliação interna;
- Dificuldade de instalação de cultura avaliativa entre professores e alunos.

Perspectivas:

- Continuidade do processo avaliativo, com aprimoramento constante;
- Maior sensibilização da comunidade acadêmica com relação à avaliação;
- Prioridade à publicização e publicação dos processos avaliativos;
- Reorganização dos instrumentos de avaliação;
- Reavaliação das estratégias e das metodologias de trabalho.

NÃO HÁ CONCLUSÃO A TIRAR, APENAS CONSIDERAÇÕES FINAIS A FAZER

Pela evolução histórica do estudo sobre o desenvolvimento das universidades, percebe-se que ficaram marcadas duas vertentes principais.

Segundo Goergen (2000, p.18), uma se assentou no “discurso filosófico de Fichte, Schleiermacher e Humboldt com a característica fundante da universidade de Berlim (1810), cujo projeto é de uma universidade reflexiva e especulativo-filosófica. A outra vertente remontou ao pensamento de Condorcet, Taine, Saint Simon e Comte, convergindo para a refundação da Universidade de Paris (1806).” Assim o modelo alemão de universidade enfatizou a autonomia especulativa do saber, resistente ao Estado; já o modelo francês investiu no caráter instrumental da universidade, como provedora da formação profissional, ligando-se aos interesses do Estado.

Daí que, no Brasil, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n.º 19.851/31) apresentou, como objetivo destas, a “formação profissional e investigação especulativa.”

A passagem, porém, da universidade medieval, inserida no espírito da universalidade, para a universidade moderna, foi marcada pelo pensamento de Descartes, com o domínio da ordem e da medida. A ciência é nominada e a técnica deve ser dominada.

A universidade, como agência privilegiada da produção do saber, é colocada na esteira desta nova ideologia. A universidade, a partir do século XIX, ficou comprometida com o saber secularizado, comprometida com o progresso.

Segundo Goergen (2000, p. 20) “a universidade moderna se desenha como a universidade da razão instrumental, aceitando esta racionalidade científico– positivista– técnica submetida ao Estado.” A universidade cartesiana, técnico-estatal, assume a crítica à transcendentalidade medieval.

Fica mantido o embate entre idealizadores da universidade reflexiva alemã que defende a pragmática subordinada à verdade, enquanto o modelo francês cartesiano defende a subordinação do conhecimento à pragmática.

Aí estão os princípios norteadores da universidade contemporânea: o técnico-prático e o teórico/especulativo.

Este pressuposto dilemático da universidade interfere na avaliação, pois está relacionado diretamente à missão e às funções da universidade no contexto contemporâneo.

O modelo francês cartesiano de universidade, criador do saber e formador de profissionais para os interesses do Estado foi, porém, dominante no Brasil até meados da década de 90 do século passado.

Com o surgimento da globalização da economia e da sociedade e a minimização do Estado, nos anos 90, instalou-se um novo paradigma, que coloca o Estado a serviço do modelo econômico global.

O Estado passa a transferir para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas. Quanto às Universidades, o Estado se desresponsabiliza da sua gestão e manutenção.

Nesta mudança de rota, pela política privatista neoliberal, centrada nas orientações do Banco Mundial, registrou-se no Brasil acelerado crescimento de instituições privadas de ensino superior, na década de 90.

Neste contexto, entra a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, para orientar a discussão, no diálogo entre os contextos global, regional e local. Apresenta a missão e as funções da educação superior, em nível mundial, com o propósito de reduzir as disparidades pelo compartilhamento do conhecimento, da comunicação, e pela cooperação internacional das novas tecnologias.

Entre as ações propostas pelo Documento da UNESCO, a primeira apresentada, refere-se à **avaliação da qualidade**, sugerindo auto-avaliação interna e verificação externa com especialistas, mediante “criação de instâncias nacionais, definidas por normas comparativas de qualidade.” Neste particular, o documento se refere à “seleção cuidadosa e treinamento contínuo de pessoal, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem.”

A partir desta referência mundial, o Ministério da Educação, a partir de 1995, vai construindo toda uma teia de normas de controle da qualidade das IES, a saber: exames nacionais de cursos; avaliações externas de verificação das condições de ensino; avaliação com vistas a reconhecimento, e sua renovação; diretrizes curriculares nacionais para a graduação; Plano Nacional de Educação, incluindo diretrizes e metas, entre outras dimensões, também para a educação superior.

Neste contexto, a UNISC, comprometida com a **qualidade**, na busca de sua excelência, essencialmente **comunitária** e comprometida com o **desenvolvimento social, cultural e econômico da sua região de inserção** – Vales dos Rios Pardo, Taquari, parte do Jacuí, bem como Litoral Norte do Rio Grande do Sul – , está se auto-avaliando desde 1986, época anterior à liberalização econômica no Brasil.

Pelas orientações internacionais e nacionais, a avaliação institucional abrange as seguintes dimensões: graduação, pós-graduação, produção acadêmica, extensão e gestão

institucional e acadêmica. Tanto o PAIUB (iniciado em 1993) como o PAIUNISC I (1994 – 95) iniciaram o processo de avaliação institucional centrados na graduação.

Por esta razão, a especificidade do trabalho, converge para a graduação que, já tem, desde 1999, orientado todos os cursos de graduação da UNISC a construir ou reformular seus **projetos pedagógicos** (ferramenta básica da graduação), pelas diretrizes nacionais e institucionais.

Pelas orientações já apresentadas pelo Documento da UNESCO, já absorvidas pelo MEC, a avaliação institucional interna se constitui em um dos componentes exigidos pelo INEP, tanto nos processos de credenciamento das IES como no reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores.

Como um dos principais objetivos da Graduação da UNISC é qualificar seus cursos e respectivos projetos pedagógicos e a avaliação da graduação na UNISC já está se processando desde 1994, esta pesquisa centrou-se nesta temática e registrou a experiência no recorte temporal do ano 2000.

O caminho percorrido, durante o planejamento, a aplicação dos instrumentos e a publicação dos resultados da avaliação de graduação, esteve embasado na **pesquisa-ação**, organizando-se vários seminários, que agregaram gestores acadêmicos, representantes docentes e discentes, a partir de estudos, análises e discussões sobre os referenciais teóricos internacionais, nacionais e institucionais.

A partir destes seminários, ficou decidido que, dentre as variáveis da avaliação da graduação – projeto pedagógico, estrutura de apoio, desempenho e integração com a comunidade –, seria objeto de avaliação na graduação da UNISC, em 2000, a variável desempenho, seja docente, discente, das disciplinas, da gestão acadêmica e do curso propriamente dito.

À luz da interpretação dos resultados desta avaliação, percebe-se que, quando se trata de auto-avaliação docente ou discente referente a indicadores envolvendo o próprio sujeito avaliador, os resultados são mais positivos e otimistas. Quando se trata de

hetero-avaliação, ou do professor avaliar a sua disciplina ou a turma de alunos e o acadêmico avaliar o desempenho docente, os resultados são mais baixos, denunciando insatisfação. Reside aí o enigma do embate entre a auto-crítica e a hetero-crítica.

Quanto aos resultados da avaliação geral do desempenho docente, concluiu-se pela grande satisfação da comunidade acadêmica com o aproveitamento do tempo pedagógico pelos próprios professores, enquanto que, ficou registrada a insatisfação dos acadêmicos com a prática pedagógica adotada pelos professores.

Na avaliação geral das disciplinas, registrou-se insatisfação quanto à prática da interdisciplinaridade e quanto à correspondência às expectativas das disciplinas cursadas pelos acadêmicos.

Na avaliação geral das turmas de alunos (sujeitos avaliados e avaliadores), registraram-se alguns resultados baixos, com necessidade de encaminhamento, a saber: o pouco tempo extraclasse dedicado aos estudos pelos alunos, a ausência do espírito propositivo dos alunos, a falta de construção cumulativa da aprendizagem e a falta de aplicação das novas tecnologias na aprendizagem.

Já na avaliação dos coordenadores de curso (também sujeitos avaliados e avaliadores), concentraram-se ainda mais os resultados insatisfatórios, com relação à falta de socialização do projeto pedagógico do curso, falta de horário de atendimento, de acompanhamento curricular, de comunicação com os alunos e de reflexões sobre o curso.

Na avaliação geral dos cursos, por sua complexidade, objetividade e amplitude, seus resultados apresentaram satisfação no maior número de indicadores, merecendo, porém, atenção especial para encaminhamento: a quantidade de exemplares no acervo da biblioteca.

No conjunto dos indicadores avaliados conclui-se pela necessidade de investir em planejamento, desde Planejamento do Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Programas de Capacitação, seja de Docentes ou de Pessoal

Técnico-administrativo e, especificamente, na qualidade dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

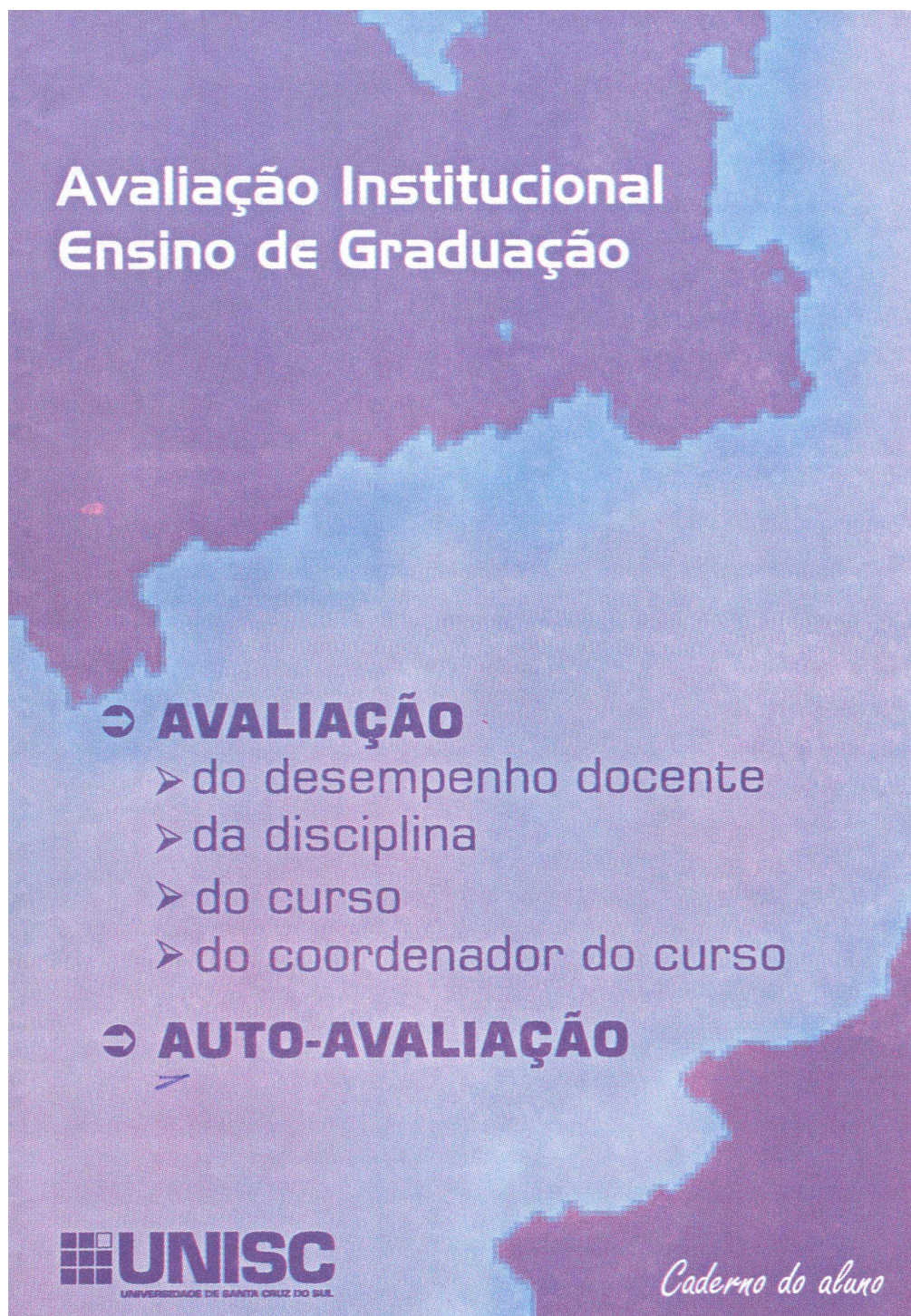
Assim concluo que este estudo, a partir do envolvimento histórico sobre educação superior e dos dados coletados na pesquisa empírica sobre o desempenho da graduação na UNISC, acrescentou, de forma significativa, conhecimentos e experiências já construídas, transformando-me qualitativamente.

Como avaliação é processo de constante auto-conhecimento, verificando a coerência e a pertinência entre o vivido e o desejado, como a busca da qualidade está no processo dinâmico e inacabado do desenvolvimento, a Graduação da UNISC, a partir do diagnóstico dos dados coletados, por sua missão científica e social, continua no movimento do “vir-a-ser”, na direção das suas utopias concretas.

ANEXOS

ANEXO A

Caderno de Avaliação do Aluno



Versão original e completa disponível na Biblioteca Central da Universidade de Santa Cruz do Sul

ANEXO B


Caderno de Avaliação do Professor



Versão original e completa disponível na Biblioteca Central da Universidade de Santa Cruz do Sul

ANEXO C

Exemplo de gabarito



UNISC
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
- ENSINO DE GRADUAÇÃO -

CÓDIGO

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

◆ AVALIAÇÃO DO CURSO
◆ AVALIAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO

MARQUE ASSIM: NUNCA ASSIM:

UTILIZE CANETA AZUL OU PRETA PARA FAZER AS MARCAS.

A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	F	G
Sim	Em parte			Não	Não sei	Não se aplica


SEM 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

01 A B C D E F G	19 A B C D E F G
02 A B C D E F G	20 A B C D E F G
03 A B C D E F G	21 A B C D E F G
04 A B C D E F G	22 A B C D E F G
05 A B C D E F G	23 A B C D E F G
06 A B C D E F G	24 A B C D E F G
07 A B C D E F G	25 A B C D E F G
08 A B C D E F G	26 A B C D E F G
09 A B C D E F G	27 A B C D E F G
10 A B C D E F G	28 A B C D E F G
11 A B C D E F G	29 A B C D E F G
12 A B C D E F G	30 A B C D E F G
13 A B C D E F G	31 A B C D E F G
14 A B C D E F G	32 A B C D E F G
15 A B C D E F G	33 A B C D E F G
16 A B C D E F G	34 A B C D E F G
17 A B C D E F G	35 A B C D E F G
18 A B C D E F G	A B C D E F G

ATENÇÃO: NÃO AMASSE, NÃO DOBRE E NÃO SUJE ESTA FOLHA.

mod. 3.01.001

Exemplo de gabarito



UNISC
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
- ENSINO DE GRADUAÇÃO -

CÓDIGO

0	0	0
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

◆ AVALIAÇÃO DE DISCIPLINA
◆ AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

MARQUE ASSIM: NUNCA ASSIM:

UTILIZE CANETA AZUL OU PRETA PARA FAZER AS MARCAS.

A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	F	G
Sim	Em parte			Não	Não sei	Não se aplica

01 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
02 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
03 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
04 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	32 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
05 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
06 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	34 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
07 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
08 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	36 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
09 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	40 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	41 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	42 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	43 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	44 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	45 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	46 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	47 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	48 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	49 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	50 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	51 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	52 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	53 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	54 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	55 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

ATENÇÃO: NÃO AMASSE, NÃO DOBRE E NÃO SUJE ESTA FOLHA.

mod. 3.01.002

ANEXO D

Tabelas e gráficos – Avaliação Geral do Desempenho Docente

Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente – Alunos – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. entregou e comentou, na primeira aula, com os alunos, o plano da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas	74,52%	12,15%	4,68%	1,65%	4,80%	1,12%	0,83%	0,25%
2. está desenvolvendo o plano de disciplina	66,21%	19,26%	6,39%	2,53%	2,07%	2,42%	0,81%	0,32%
3. esclarece a importância e utilidade dos conteúdos	55,16%	23,40%	11,62%	4,55%	4,05%	0,18%	0,64%	0,39%
4. demonstra preparação das aulas	57,63%	21,52%	10,30%	4,44%	4,56%	0,21%	0,85%	0,50%
5. disponibiliza material impresso e/ou diferentes fontes para enriquecer a disciplina	49,47%	23,09%	12,41%	5,58%	7,99%	0,19%	0,90%	0,37%
6. é atualizado	68,06%	18,46%	6,22%	2,54%	2,10%	1,34%	0,59%	0,68%
7. organiza o conteúdo com clareza e objetividade	44,06%	28,83%	14,21%	5,66%	5,94%	0,22%	0,68%	0,40%
8. adequa a quantidade de conteúdo à carga horária da disciplina	51,44%	26,03%	11,02%	4,69%	4,92%	0,75%	0,78%	0,36%
9. demonstra domínio e segurança no conteúdo desenvolvido	66,23%	18,54%	7,50%	3,29%	3,31%	0,16%	0,58%	0,39%
10. relaciona os conteúdos com o contexto de formação do aluno	49,00%	27,13%	12,28%	4,77%	4,94%	0,78%	0,74%	0,35%
11. relaciona o conteúdo com a prática profissional	51,37%	23,95%	11,92%	5,52%	5,53%	0,50%	0,83%	0,38%
12. apresenta pluralidade de idéias ou teorias divergentes acerca dos conteúdos	42,99%	28,96%	13,55%	5,42%	6,10%	1,50%	1,09%	0,39%
13. relaciona com outras áreas do conhecimento para uma melhor compreensão	39,48%	28,27%	15,72%	6,88%	7,45%	0,73%	1,13%	0,32%
14. é assíduo às aulas	80,62%	12,16%	3,29%	1,27%	1,48%	0,15%	0,64%	0,39%
15. cumpre o horário de aula	74,67%	15,71%	4,23%	1,79%	2,54%	0,10%	0,62%	0,33%
16. demonstra motivação no desempenho da disciplina	56,98%	24,65%	9,27%	3,75%	4,32%	0,16%	0,52%	0,34%

22.812 respostas de aluno

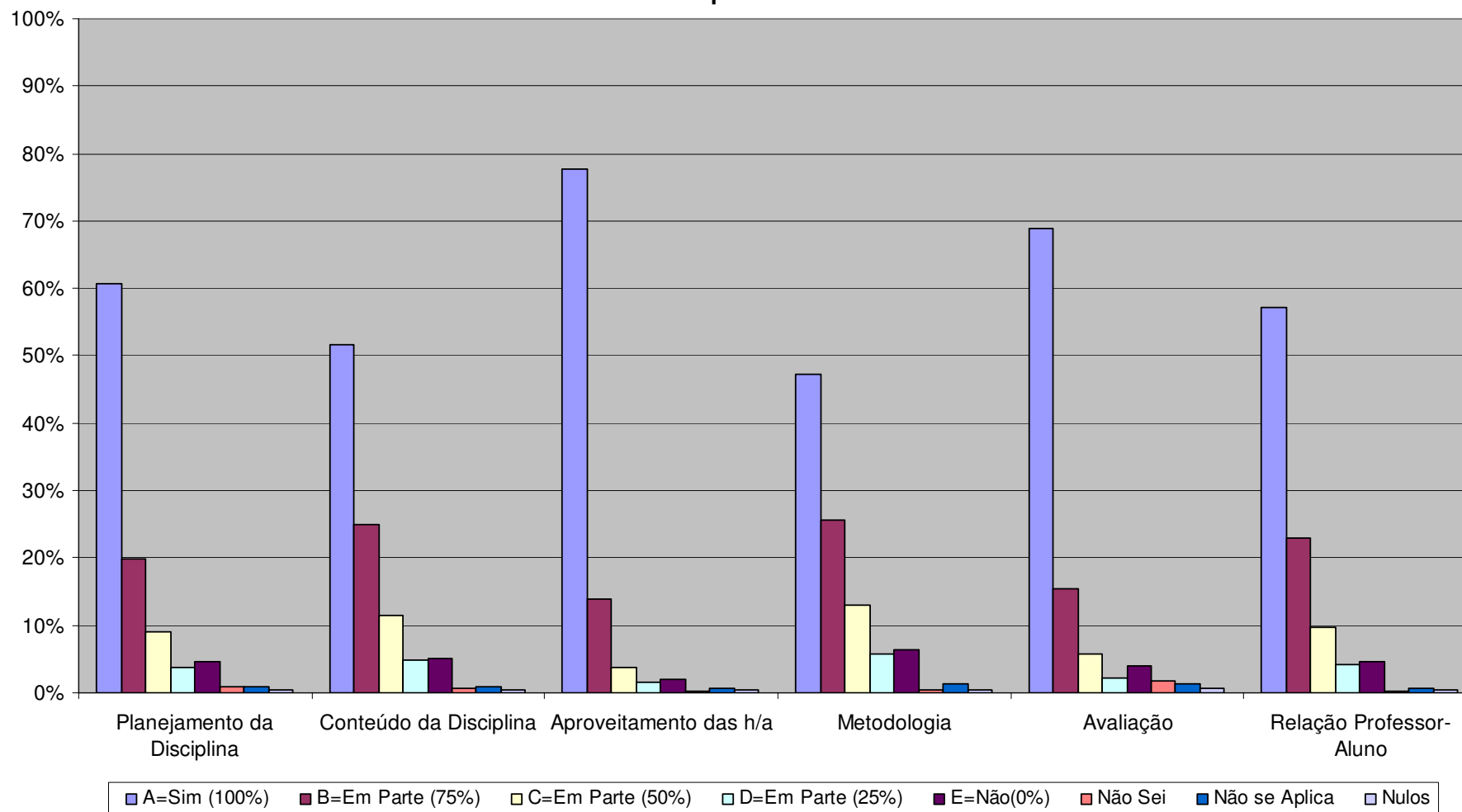
17. orienta e incentiva o uso de textos, livros e materiais de apoio	44,45%	28,88%	14,23%	5,63%	5,50%	0,19%	0,75%	0,37%
18. tem facilidade de comunicação	56,85%	22,27%	10,33%	4,62%	4,85%	0,08%	0,50%	0,50%
19. incentiva leituras e produções do conhecimento	40,02%	30,20%	15,91%	6,05%	5,99%	0,36%	1,03%	0,46%
20. incentiva pesquisa e extensão em situações de ensino	33,14%	29,07%	16,82%	7,28%	10,21%	1,42%	1,59%	0,46%
21. relaciona teoria e prática na disciplina	51,71%	23,12%	11,89%	5,39%	5,76%	0,34%	1,32%	0,48%
22. orienta quanto aos trabalhos solicitados	54,80%	22,46%	10,38%	5,10%	3,89%	0,75%	2,07%	0,56%
23. oportuniza o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes	43,18%	29,68%	14,25%	5,68%	4,71%	1,19%	0,85%	0,46%
24. propicia situações de reflexões e/ou produções	42,39%	28,12%	14,62%	6,17%	6,07%	0,81%	1,30%	0,52%
25. utiliza técnicas de ensino adequadas para favorecer a aprendizagem (ex.: aula expositiva, trabalhos em grupo ou individualizados, seminários, debates,...)	49,66%	21,89%	12,13%	5,96%	7,78%	0,30%	1,68%	0,61%
26. utiliza recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aulas (retroprojetor, projetor de slides, data-show, vídeos, quadro,...)	45,41%	20,99%	12,63%	7,43%	10,60%	0,26%	2,13%	0,55%
27. prevê a aplicação de, no mínimo, três instrumentos ou técnicas de avaliação	74,95%	12,30%	4,35%	1,72%	3,87%	1,02%	1,26%	0,55%
28. compatibiliza a avaliação da aprendizagem com o conteúdo trabalhado	61,54%	21,93%	7,62%	2,96%	2,95%	1,33%	1,14%	0,53%
29. devolve a avaliação	73,44%	9,40%	3,77%	1,73%	5,87%	3,24%	1,84%	0,71%
30. prevê tempo suficiente para um bom desempenho	65,73%	18,28%	7,21%	2,63%	3,25%	1,32%	1,03%	0,56%
31. é receptivo às contribuições e pontos de vista dos alunos	62,59%	20,02%	7,79%	3,66%	4,51%	0,37%	0,56%	0,51%
32. demonstra interesse e parceria na aprendizagem do aluno	59,81%	22,10%	8,96%	3,99%	3,97%	0,19%	0,51%	0,48%
33. proporciona um relacionamento que favorece o processo ensino-aprendizagem	54,96%	24,17%	10,63%	4,27%	4,69%	0,23%	0,52%	0,54%
34. responde satisfatoriamente às perguntas pertinentes ao conteúdo da disciplina	60,20%	21,54%	8,63%	4,11%	4,20%	0,21%	0,47%	0,64%
35. incentiva o pensamento crítico e criativo dos alunos	47,96%	27,44%	12,45%	4,99%	5,57%	0,30%	0,75%	0,55%

22.812 respostas de aluno

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 05-10.06.2000
22.812 respostas de Aluno

	A=Sim (100%)	B=Em Parte (75%)	C=Em Parte (50%)	D=Em Parte (25%)	E=Não (0%)	Não Sei	Não se Aplica	Nulos
Planejamento da Disciplina	60,60%	19,88%	9,08%	3,75%	4,70%	0,82%	0,80%	0,37%
Conteúdo da Disciplina	51,58%	25,02%	11,55%	4,85%	5,04%	0,75%	0,80%	0,41%
Aproveitamento das h/a	77,65%	13,94%	3,76%	1,53%	2,01%	0,12%	0,63%	0,36%
Metodologia	47,14%	25,57%	12,95%	5,73%	6,33%	0,53%	1,25%	0,48%
Avaliação	68,91%	15,48%	5,73%	2,26%	3,99%	1,72%	1,32%	0,59%
Relação Professor-Aluno	57,10%	23,05%	9,69%	4,20%	4,59%	0,26%	0,56%	0,54%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 05-10.06.2000
22.812 respostas de Aluno



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente – Alunos – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. entregou e comentou, na primeira aula, com os alunos, o plano da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas	71,98%	9,73%	2,78%	0,94%	1,84%	0,64%	0,22%	11,87%
2. está desenvolvendo o plano de disciplina	61,78%	18,62%	5,16%	1,65%	1,30%	1,10%	0,23%	10,16%
3. esclarece a importância e utilidade dos conteúdos	52,93%	22,78%	8,89%	2,74%	2,44%	0,13%	0,23%	9,86%
4. demonstra preparação das aulas	55,45%	20,19%	8,42%	2,92%	2,84%	0,20%	0,30%	9,69%
5. disponibiliza material impresso e/ou diferentes fontes para enriquecer a disciplina	47,51%	22,30%	10,64%	4,02%	5,16%	0,19%	0,48%	9,70%
6. é atualizado	61,98%	18,20%	5,62%	1,94%	1,63%	0,97%	0,25%	9,41%
7. organiza o conteúdo com clareza e objetividade	43,71%	27,11%	11,26%	3,95%	3,98%	0,24%	0,32%	9,42%
8. adequa a quantidade de conteúdo à carga horária da disciplina	47,94%	26,14%	10,22%	3,15%	3,17%	0,43%	0,30%	8,65%
9. demonstra domínio e segurança no conteúdo desenvolvido	60,83%	18,36%	6,90%	2,44%	2,45%	0,21%	0,21%	8,61%
10. relaciona os conteúdos com o contexto de formação do aluno	48,51%	25,75%	10,20%	3,31%	3,19%	0,45%	0,35%	8,23%
11. relaciona o conteúdo com a prática profissional	49,31%	24,07%	10,07%	3,49%	3,40%	0,38%	0,35%	8,93%
12. apresenta pluralidade de idéias ou teorias divergentes acerca dos conteúdos	43,48%	27,44%	11,24%	3,50%	4,36%	1,17%	0,60%	8,20%
13. relaciona com outras áreas do conhecimento para uma melhor compreensão	40,21%	28,00%	13,38%	4,37%	4,41%	0,47%	0,51%	8,65%
14. é assíduo às aulas	72,16%	12,78%	3,79%	1,39%	1,42%	0,11%	0,20%	8,15%
15. cumpre o horário de aula	68,01%	14,26%	4,52%	1,48%	2,12%	0,08%	0,23%	9,30%
16. demonstra motivação no desempenho da disciplina	54,22%	23,56%	8,36%	2,61%	2,93%	0,13%	0,16%	8,02%

20.696 respostas de aluno

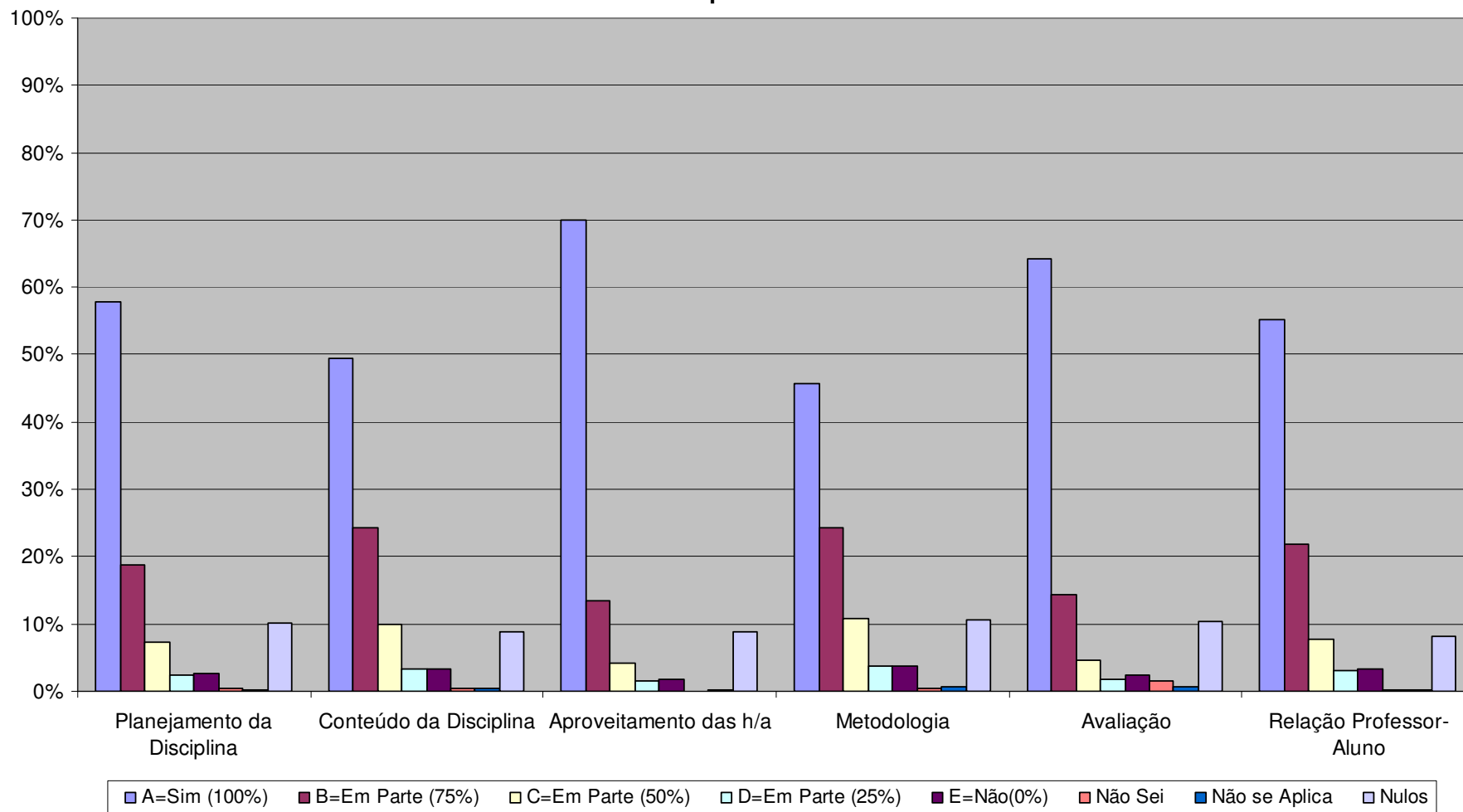
17. orienta e incentiva o uso de textos, livros e materiais de apoio	44,14%	27,20%	12,12%	3,45%	3,38%	0,18%	0,29%	9,23%
18. tem facilidade de comunicação	52,86%	20,96%	8,46%	3,37%	3,58%	0,11%	0,18%	10,48%
19. incentiva leituras e produções do conhecimento	41,06%	27,59%	12,64%	3,94%	3,93%	0,27%	0,47%	10,09%
20. incentiva pesquisa e extensão em situações de ensino	35,74%	26,54%	13,76%	4,59%	6,39%	0,81%	0,98%	11,20%
21. relaciona teoria e prática na disciplina	49,13%	22,26%	10,18%	3,20%	3,32%	0,26%	0,76%	10,88%
22. orienta quanto aos trabalhos solicitados	50,70%	22,02%	8,70%	3,16%	2,56%	0,68%	1,37%	10,82%
23. oportuniza o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes	43,26%	27,33%	11,01%	3,36%	2,87%	0,57%	0,47%	11,11%
24. propicia situações de reflexões e/ou produções	41,76%	26,59%	11,66%	3,82%	3,57%	0,50%	0,74%	11,36%
25. utiliza técnicas de ensino adequadas para favorecer a aprendizagem (ex.: aula expositiva, trabalhos em grupo ou individualizados, seminários, debates,...)	46,19%	21,80%	10,27%	3,99%	4,44%	0,24%	1,08%	12,00%
26. utiliza recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aulas (retroprojetor, projetor de slides, data-show, vídeos, quadro,...)	44,20%	21,34%	10,86%	4,58%	5,36%	0,26%	1,43%	11,97%
27. prevê a aplicação de, no mínimo, três instrumentos ou técnicas de avaliação	69,90%	10,71%	3,47%	1,22%	1,82%	0,64%	0,58%	11,65%
28. compatibiliza a avaliação da aprendizagem com o conteúdo trabalhado	57,27%	19,34%	6,40%	1,97%	2,43%	0,92%	0,50%	11,17%
29. devolve a avaliação	68,82%	9,38%	3,12%	1,36%	3,19%	3,33%	1,23%	9,58%
30. prevê tempo suficiente para um bom desempenho	61,22%	18,16%	5,23%	2,12%	2,55%	1,15%	0,58%	9,00%
31. é receptivo às contribuições e pontos de vista dos alunos	58,85%	19,44%	6,68%	2,60%	3,38%	0,37%	0,16%	8,51%
32. demonstra interesse e parceria na aprendizagem do aluno	56,90%	21,70%	7,38%	3,04%	3,14%	0,23%	0,14%	7,47%
33. proporciona um relacionamento que favorece o processo ensino-aprendizagem	53,74%	23,11%	8,08%	3,04%	3,52%	0,24%	0,16%	8,11%
34. responde satisfatoriamente às perguntas pertinentes ao conteúdo da disciplina	57,11%	20,93%	7,29%	3,38%	3,17%	0,20%	0,18%	7,75%
35. incentiva o pensamento crítico e criativo dos alunos	48,95%	24,64%	9,69%	3,76%	3,59%	0,36%	0,43%	8,57%

20.696 respostas de aluno

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 06-11.11.2000
20.696 respostas de Aluno

	A=Sim (100%)	B=Em Parte (75%)	C=Em Parte (50%)	D=Em Parte (25%)	E=Não (0%)	Não Sei	Não se Aplica	Nulos
Planejamento da Disciplina	57,93%	18,72%	7,18%	2,45%	2,72%	0,45%	0,29%	10,26%
Conteúdo da Disciplina	49,50%	24,38%	9,86%	3,27%	3,32%	0,54%	0,36%	8,76%
Aproveitamento das h/a	70,09%	13,52%	4,16%	1,44%	1,77%	0,10%	0,22%	8,73%
Metodologia	45,75%	24,29%	10,73%	3,64%	3,85%	0,36%	0,72%	10,65%
Avaliação	64,30%	14,40%	4,56%	1,67%	2,50%	1,51%	0,72%	10,35%
Relação Professor-Aluno	55,11%	21,96%	7,82%	3,16%	3,36%	0,28%	0,21%	8,08%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 06-11.11.2000
20.696 respostas de Aluno



ANEXO E

**Tabelas e gráficos – Auto-avaliação do Desempenho Docente –
Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000**

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação do Desempenho do Docente – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. entreguei e comentei, na primeira aula, com os alunos, o plano da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas	86,61%	10,25%	0,74%	0,09%	0,65%	0,28%	0,83%	0,55%
2. estou desenvolvendo o plano da disciplina	84,40%	12,28%	1,11%	0,28%	0,18%	0,18%	1,02%	0,55%
3. esclareci a importância e utilidade dos conteúdos	87,63%	10,25%	1,11%	0,00%	0,00%	0,28%	0,37%	0,37%
4. demonstro preparação das aulas	85,78%	11,36%	0,55%	0,18%	0,00%	0,37%	1,39%	0,37%
5. disponibilizo material impresso e/ou diferentes fontes para enriquecer a disciplina	74,61%	20,50%	2,59%	0,09%	0,55%	0,18%	1,20%	0,28%
6. estou atualizado	83,75%	14,13%	1,02%	0,09%	0,00%	0,18%	0,65%	0,18%
7. organizo o conteúdo com clareza e objetividade	80,06%	17,82%	0,74%	0,18%	0,00%	0,18%	0,74%	0,28%
8. adequo a quantidade de conteúdo à carga horária da disciplina	75,81%	20,31%	2,31%	0,00%	0,00%	0,18%	1,20%	0,18%
9. demonstro domínio e segurança no conteúdo desenvolvido	87,90%	10,34%	0,09%	0,09%	0,00%	0,37%	0,74%	0,46%
10. relaciono os conteúdos com o contexto de formação do aluno	77,75%	18,01%	2,77%	0,09%	0,00%	0,18%	1,02%	0,18%
11. relaciono o conteúdo com a prática profissional	76,45%	18,65%	2,40%	0,00%	0,46%	0,28%	1,66%	0,09%
12. apresento pluralidade de idéias ou teorias divergentes acerca dos conteúdos	63,71%	22,62%	2,95%	0,28%	0,18%	0,55%	8,77%	0,92%
13. relaciono com outras áreas do conhecimento para uma melhor compreensão	69,81%	23,27%	4,62%	0,00%	0,37%	0,37%	1,48%	0,09%
14. sou assíduo às aulas	96,31%	2,59%	0,09%	0,00%	0,00%	0,28%	0,55%	0,18%
15. cumpro o horário de aula	84,67%	13,76%	0,55%	0,00%	0,00%	0,28%	0,65%	0,09%
16. demonstro motivação no desempenho da disciplina	88,18%	10,99%	0,18%	0,00%	0,00%	0,28%	0,18%	0,18%

1.083 respostas de professor

Auto-Avaliação do Desempenho Docente

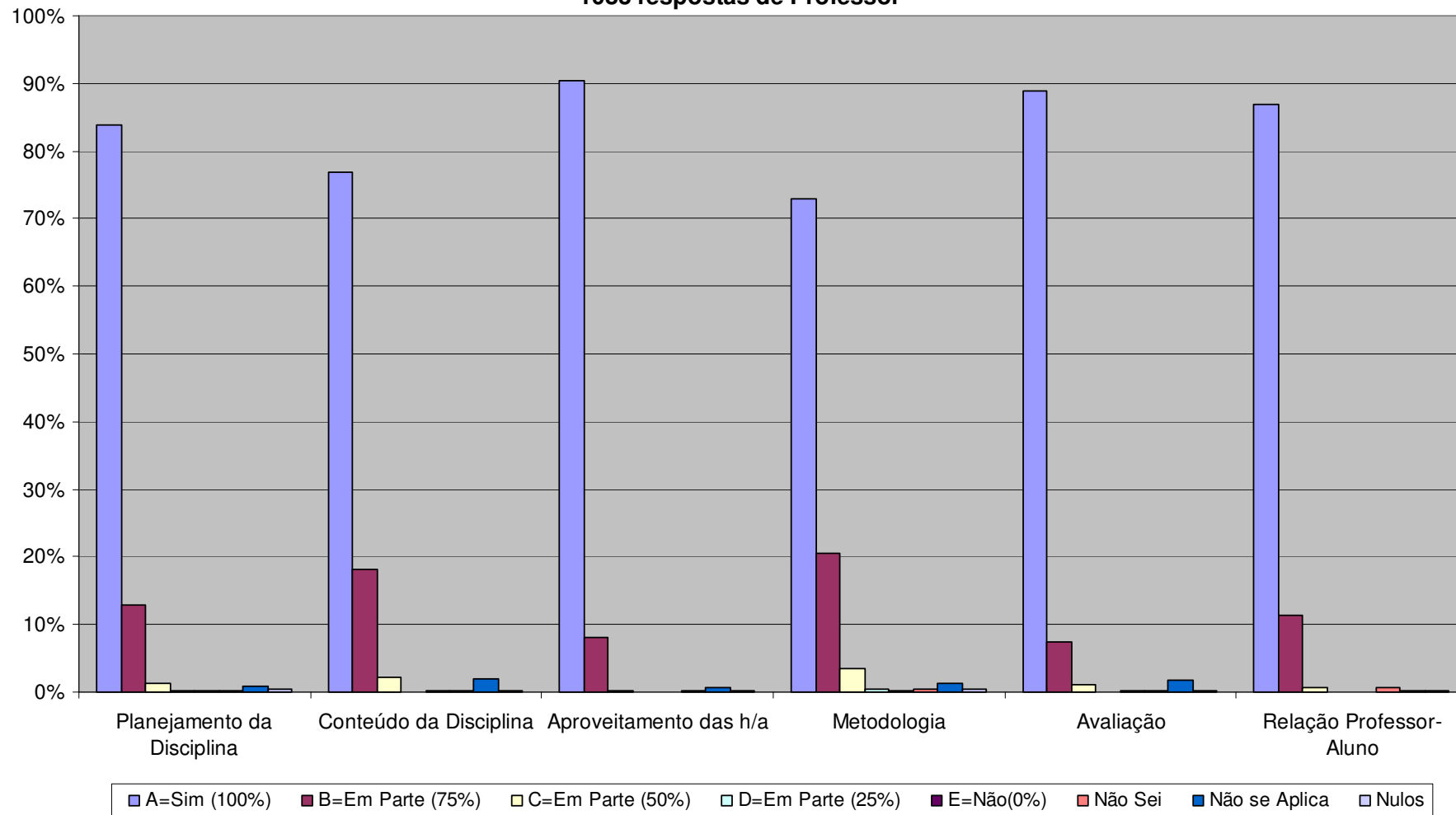
17. oriento e incentivo o uso de textos, livros e materiais de apoio	72,58%	21,33%	5,17%	0,28%	0,00%	0,28%	0,18%	0,18%
18. tenho facilidade de comunicação	76,18%	22,16%	0,74%	0,00%	0,00%	0,55%	0,00%	0,37%
19. incentivo leituras e produções do conhecimento	66,48%	24,56%	5,91%	0,18%	0,18%	0,18%	1,94%	0,55%
20. incentivo pesquisa e extensão em situações de ensino	44,88%	34,44%	10,43%	2,95%	2,22%	0,46%	4,16%	0,46%
21. relaciono teoria e prática na disciplina	83,93%	13,48%	0,83%	0,28%	0,00%	0,18%	1,20%	0,09%
22. oriento quanto aos trabalhos solicitados	87,53%	10,43%	0,92%	0,18%	0,00%	0,18%	0,65%	0,09%
23. oportunizo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes	75,81%	19,94%	1,57%	0,09%	0,37%	0,83%	1,02%	0,37%
24. propicio situações de reflexões e/ou produções	66,94%	25,76%	5,17%	0,09%	0,09%	0,46%	1,11%	0,37%
25. utilizo técnicas de ensino adequadas para favorecer a aprendizagem (ex.: aula expositiva, trabalhos em grupo ou individualizados, seminários debates,...)	76,18%	18,01%	1,94%	0,55%	0,00%	0,28%	2,49%	0,55%
26. utilizo recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aulas (retroprojektor, projetor de slides, data-show, vídeos, quadro,...)	64,27%	25,85%	4,80%	1,02%	0,65%	0,37%	2,40%	0,65%
27. previ a aplicação de, no mínimo, três instrumentos ou técnicas de avaliação	90,58%	4,99%	0,65%	0,00%	0,37%	0,18%	2,77%	0,46%
28. compatibilizo a avaliação da aprendizagem com o conteúdo trabalhado	92,71%	5,17%	0,18%	0,00%	0,09%	0,28%	1,29%	0,28%
29. devolvo a avaliação	89,01%	5,91%	2,31%	0,00%	0,83%	0,18%	1,57%	0,18%
30. previ tempo suficiente para um bom desempenho	83,01%	14,04%	0,92%	0,00%	0,00%	0,37%	1,29%	0,37%
31. sou receptivo às contribuições e pontos de vista dos alunos	90,77%	8,22%	0,55%	0,00%	0,00%	0,18%	0,09%	0,18%
32. demonstro interesse e parceria na aprendizagem do aluno	91,78%	7,29%	0,28%	0,00%	0,00%	0,18%	0,18%	0,28%
33. proporciono um relacionamento que favorece o processo ensino-aprendizagem	86,98%	11,08%	0,18%	0,00%	0,09%	1,20%	0,18%	0,28%
34. respondo satisfatoriamente às perguntas pertinentes ao conteúdo da disciplina	84,12%	13,67%	0,18%	0,18%	0,00%	1,02%	0,46%	0,37%
35. incentivo o pensamento crítico e criativo dos alunos	80,98%	15,97%	1,75%	0,28%	0,00%	0,37%	0,37%	0,28%

1.083 respostas de professor

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 05-10.06.2000
1.083 respostas de Professor

	A=Sim (100%)	B=Em Parte (75%)	C=Em Parte (50%)	D=Em Parte (25%)	E=Não (0%)	Não Sei	Não se Aplica	Nulos
Planejamento da Disciplina	83,80%	12,93%	1,22%	0,13%	0,28%	0,26%	0,96%	0,42%
Conteúdo da Disciplina	76,90%	18,14%	2,11%	0,09%	0,13%	0,29%	2,03%	0,30%
Aproveitamento das h/a	90,49%	8,17%	0,32%	0,00%	0,00%	0,28%	0,60%	0,14%
Metodologia	73,00%	20,63%	3,42%	0,51%	0,32%	0,37%	1,39%	0,35%
Avaliação	88,83%	7,53%	1,02%	0,00%	0,32%	0,25%	1,73%	0,32%
Relação Professor-Aluno	86,93%	11,25%	0,59%	0,09%	0,02%	0,59%	0,26%	0,28%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação do Desempenho Docente - 05-10.06.2000
1083 respostas de Professor



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação do Desempenho do Docente – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. entreguei e comentei, na primeira aula, com os alunos, o plano da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas	93,61%	3,75%	1,01%	0,10%	0,51%	0,00%	0,71%	0,30%
2. estou desenvolvendo o plano da disciplina	84,48%	14,00%	0,41%	0,00%	0,20%	0,00%	0,61%	0,30%
3. esclareci a importância e utilidade dos conteúdos	87,02%	11,36%	0,91%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,41%
4. demonstro preparação das aulas	85,70%	12,88%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	1,01%	0,10%
5. disponibilizo material impresso e/ou diferentes fontes para enriquecer a disciplina	74,44%	19,37%	3,85%	0,61%	0,20%	0,00%	1,12%	0,41%
6. estou atualizado	82,05%	16,94%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,51%	0,20%
7. organizo o conteúdo com clareza e objetividade	75,66%	22,52%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,81%	0,61%
8. adequo a quantidade de conteúdo à carga horária da disciplina	73,02%	24,04%	1,93%	0,10%	0,00%	0,00%	0,91%	0,00%
9. demonstro domínio e segurança no conteúdo desenvolvido	83,87%	14,91%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,81%	0,30%
10. relaciono os conteúdos com o contexto de formação do aluno	75,46%	20,59%	2,84%	0,00%	0,00%	0,00%	0,81%	0,30%
11. relaciono o conteúdo com a prática profissional	75,76%	19,57%	3,04%	0,00%	0,10%	0,00%	0,91%	0,61%
12. apresento pluralidade de idéias ou teorias divergentes acerca dos conteúdos	58,72%	32,66%	3,04%	0,00%	0,30%	0,00%	4,87%	0,41%
13. relaciono com outras áreas do conhecimento para uma melhor compreensão	67,65%	26,77%	2,84%	0,41%	0,10%	0,00%	1,93%	0,30%
14. sou assíduo às aulas	92,90%	5,68%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,91%	0,30%
15. cumpro o horário de aula	86,51%	12,27%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,81%	0,20%
16. demonstro motivação no desempenho da disciplina	83,98%	13,89%	1,32%	0,00%	0,00%	0,00%	0,51%	0,30%

986 respostas de professor

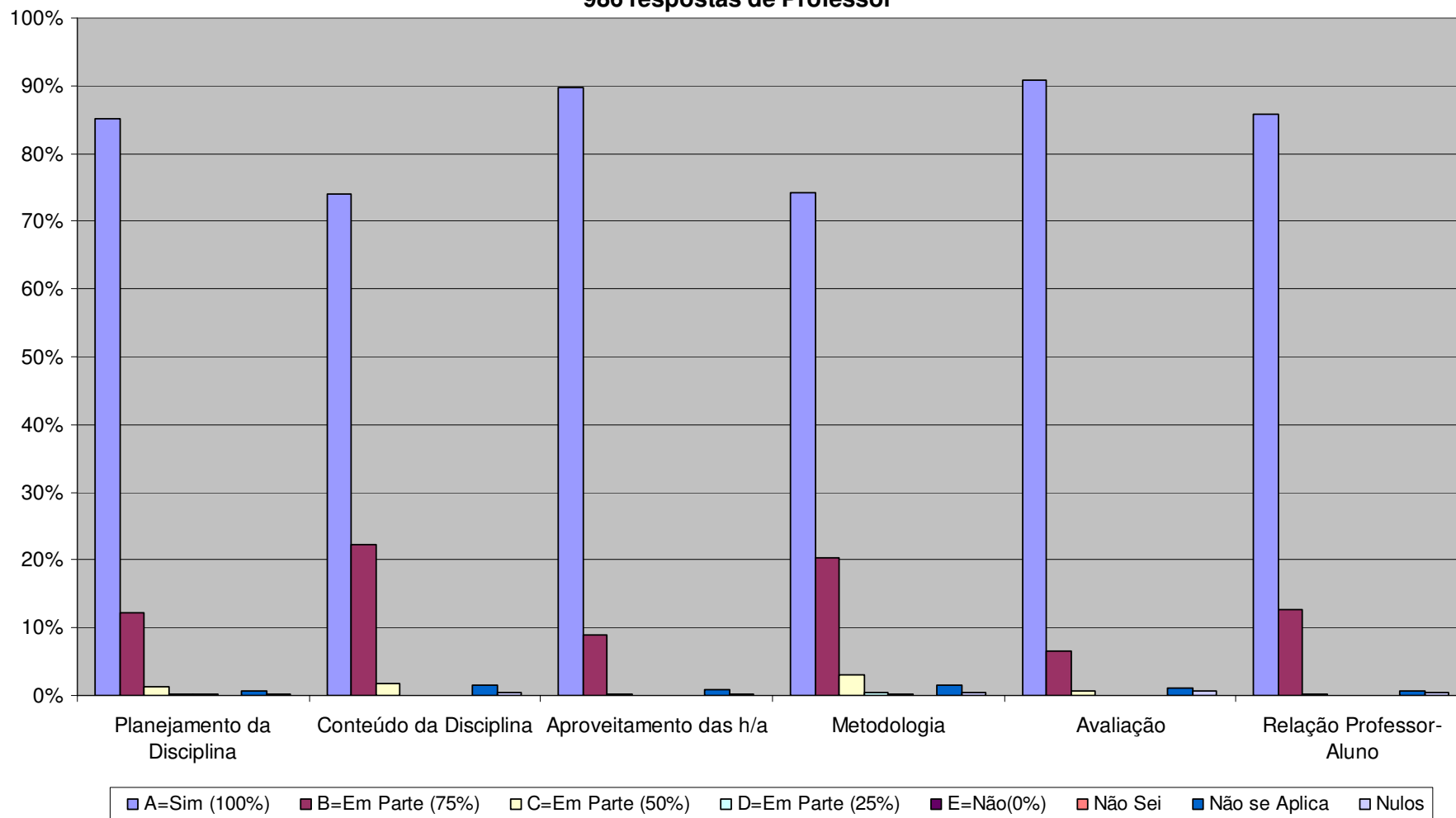
Auto-Avaliação do Desempenho Docente

17. oriento e incentivo o uso de textos, livros e materiais de apoio	71,91%	23,73%	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	0,51%	0,41%
18. tenho facilidade de comunicação	77,69%	20,49%	0,91%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,61%
19. incentivo leituras e produções do conhecimento	67,14%	26,88%	3,14%	0,51%	0,00%	0,00%	1,72%	0,61%
20. incentivo pesquisa e extensão em situações de ensino	55,88%	27,79%	9,13%	1,93%	0,71%	0,61%	3,55%	1,41%
21. relaciono teoria e prática na disciplina	80,53%	16,02%	2,03%	0,00%	0,10%	0,10%	0,91%	0,30%
22. oriento quanto aos trabalhos solicitados	89,25%	8,32%	1,32%	0,00%	0,00%	0,00%	1,01%	0,10%
23. oportunico o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes	77,18%	20,18%	1,62%	0,00%	0,00%	0,00%	0,81%	0,20%
24. propicio situações de reflexões e/ou produções	69,07%	25,15%	2,43%	0,20%	0,00%	0,00%	3,14%	0,00%
25. utilizo técnicas de ensino adequadas para favorecer a aprendizagem (ex.: aula expositiva, trabalhos em grupo ou individualizados, seminários debates,...)	77,28%	17,44%	2,13%	0,51%	0,00%	0,00%	1,93%	0,71%
26. utilizo recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aulas (retroprojektor, projetor de slides, data-show, vídeos, quadro,...)	65,62%	23,83%	7,00%	0,71%	0,41%	0,00%	2,03%	0,41%
27. previ a aplicação de, no mínimo, três instrumentos ou técnicas de avaliação	94,42%	3,04%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%	1,42%	0,71%
28. compatibilizo a avaliação da aprendizagem com o conteúdo trabalhado	91,89%	6,09%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	1,12%	0,71%
29. devolvo a avaliação	92,90%	4,16%	0,71%	0,10%	0,41%	0,10%	1,12%	0,51%
30. previ tempo suficiente para um bom desempenho	84,48%	13,08%	1,01%	0,10%	0,00%	0,10%	0,71%	0,51%
31. sou receptivo às contribuições e pontos de vista dos alunos	88,13%	10,85%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%	0,61%
32. demonstro interesse e parceria na aprendizagem do aluno	90,06%	9,33%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,20%	0,30%
33. proporciono um relacionamento que favorece o processo ensino-aprendizagem	88,44%	10,75%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,41%	0,20%
34. respondo satisfatoriamente às perguntas pertinentes ao conteúdo da disciplina	83,37%	15,42%	0,20%	0,00%	0,00%	0,10%	0,61%	0,30%
35. incentivo o pensamento crítico e criativo dos alunos	79,51%	17,24%	0,91%	0,00%	0,00%	0,00%	1,72%	0,61%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 06-11.11.2000
986 respostas de Professor

	A=Sim (100%)	B=Em Parte (75%)	C=Em Parte (50%)	D=Em Parte (25%)	E=Não (0%)	Não Sei	Não se Aplica	Nulos
Planejamento da Disciplina	85,05%	12,27%	1,30%	0,14%	0,18%	0,00%	0,75%	0,30%
Conteúdo da Disciplina	74,02%	22,25%	1,81%	0,06%	0,06%	0,00%	1,45%	0,34%
Aproveitamento das h/a	89,71%	8,98%	0,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,86%	0,25%
Metodologia	74,14%	20,34%	3,13%	0,35%	0,11%	0,06%	1,49%	0,46%
Avaliação	90,92%	6,59%	0,58%	0,05%	0,10%	0,05%	1,09%	0,61%
Relação Professor-Aluno	85,90%	12,72%	0,32%	0,00%	0,00%	0,02%	0,63%	0,40%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação do Desempenho Docente - 06-11.11.2000
986 respostas de Professor



ANEXO F

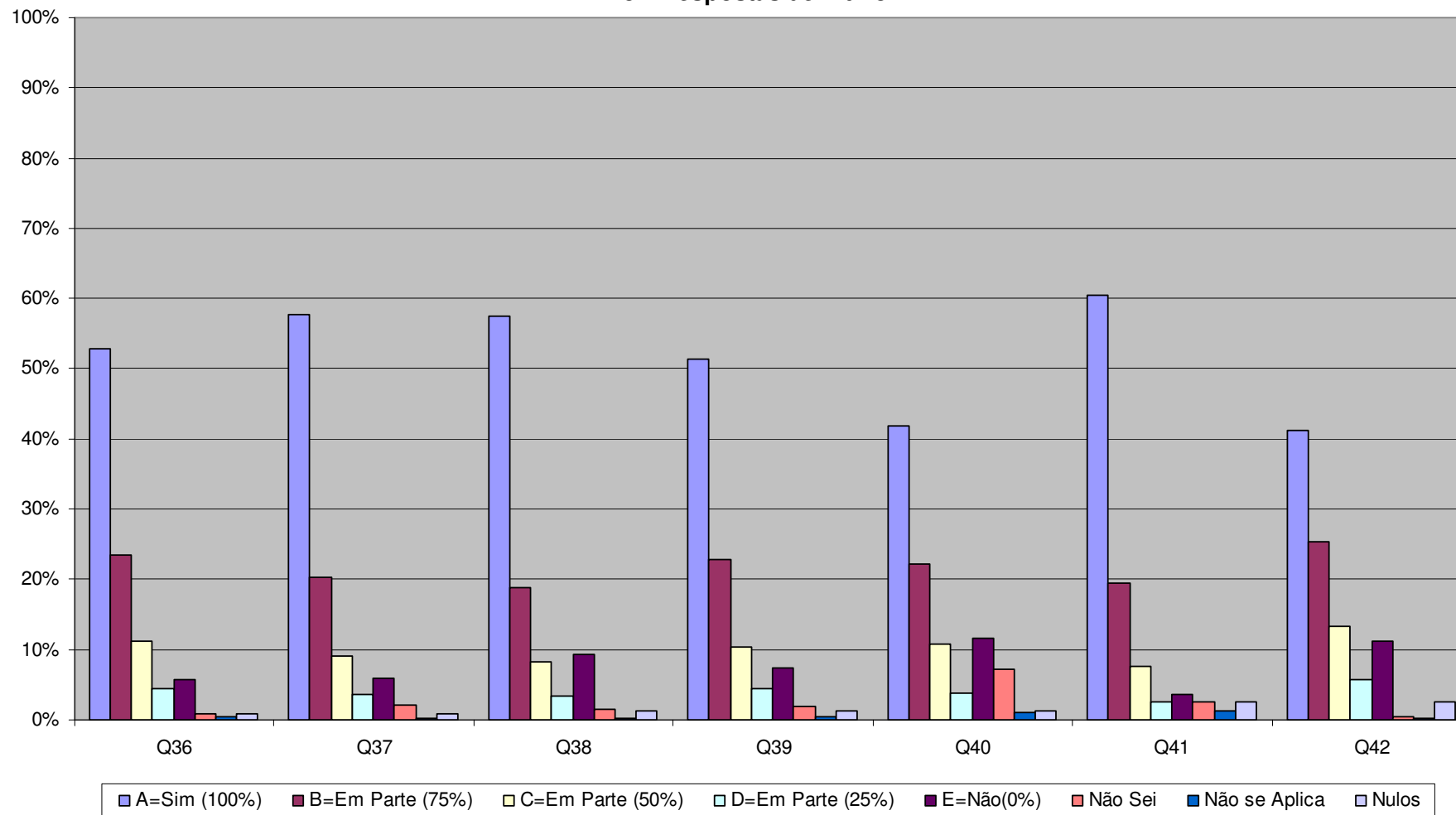
Tabelas e gráficos – Avaliação Geral das Disciplinas

Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas – Alunos – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
36. contribui na formação do perfil do profissional desejado	52,92%	23,42%	11,26%	4,52%	5,68%	0,90%	0,44%	0,86%
37. está bem posicionada na estrutura curricular	57,62%	20,40%	9,11%	3,68%	6,01%	2,04%	0,25%	0,89%
38. tem uma carga horária adequada	57,44%	18,81%	8,15%	3,34%	9,24%	1,56%	0,23%	1,22%
39. tem conteúdos que interagem com os de outras disciplinas do curso	51,47%	22,83%	10,35%	4,39%	7,37%	1,91%	0,50%	1,18%
40. não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina	41,90%	22,27%	10,81%	3,76%	11,71%	7,26%	1,00%	1,31%
41. apresenta relação entre os conteúdos e a bibliografia recomendada	60,56%	19,46%	7,65%	2,53%	3,49%	2,59%	1,23%	2,48%
42. está correspondendo às expectativas	41,22%	25,46%	13,22%	5,71%	11,19%	0,45%	0,20%	2,55%

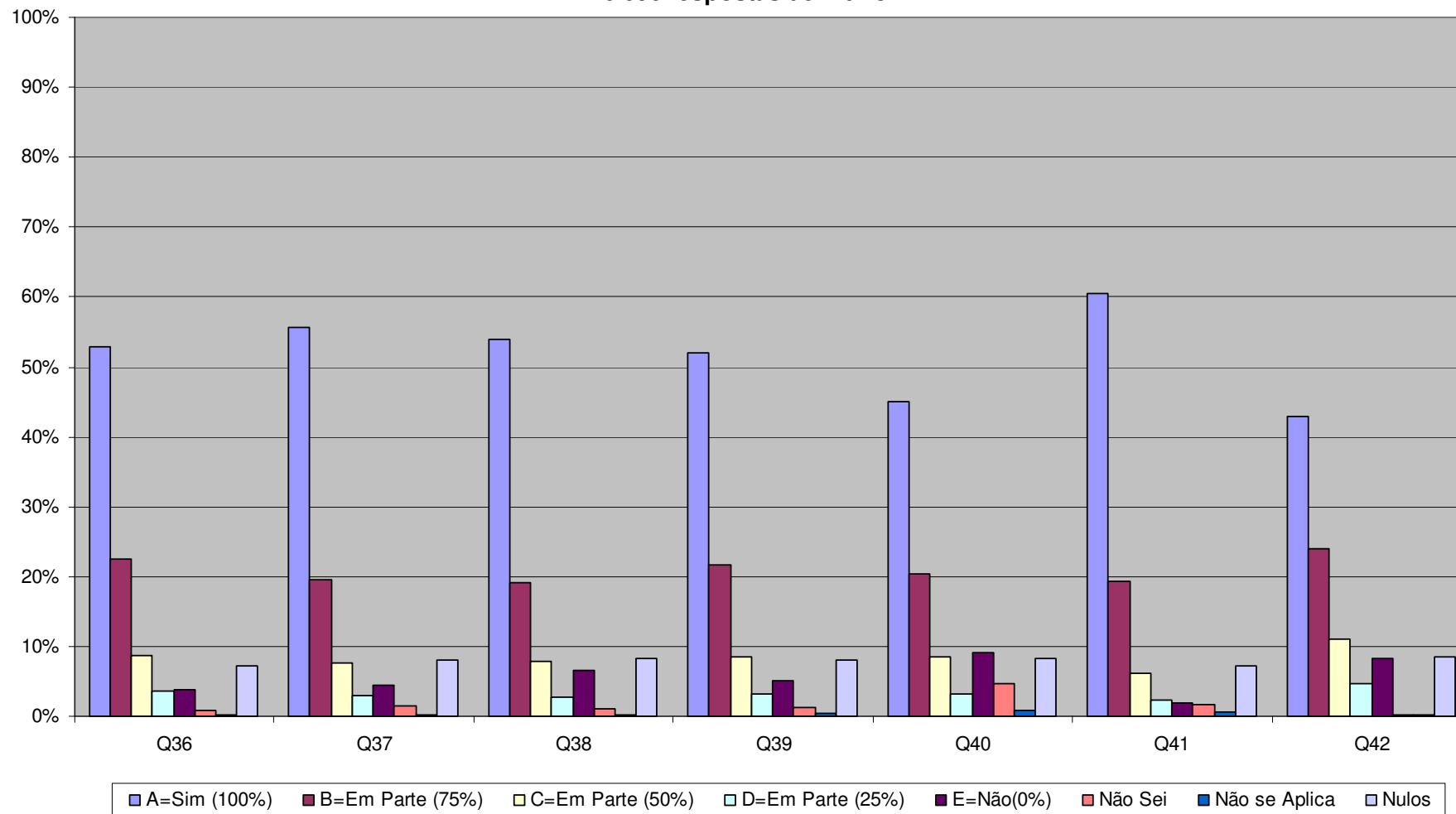
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas - 05-10.06.2000
22.812 respostas de Aluno



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas – Alunos – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
36. contribui na formação do perfil do profissional desejado	52,96%	22,44%	8,79%	3,70%	3,83%	0,76%	0,29%	7,23%
37. está bem posicionada na estrutura curricular	55,54%	19,49%	7,59%	3,04%	4,46%	1,51%	0,25%	8,12%
38. tem uma carga horária adequada	53,93%	19,14%	7,77%	2,85%	6,62%	1,14%	0,19%	8,36%
39. tem conteúdos que interagem com os de outras disciplinas do curso	51,97%	21,64%	8,46%	3,28%	5,02%	1,25%	0,42%	7,97%
40. não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina	45,02%	20,37%	8,53%	3,09%	9,11%	4,66%	0,86%	8,36%
41. apresenta relação entre os conteúdos e a bibliografia recomendada	60,50%	19,39%	6,21%	2,40%	2,01%	1,72%	0,58%	7,19%
42. está correspondendo às expectativas	42,97%	23,92%	11,11%	4,67%	8,28%	0,29%	0,25%	8,51%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas- 06-11.11.2000
20.696 respostas de Aluno

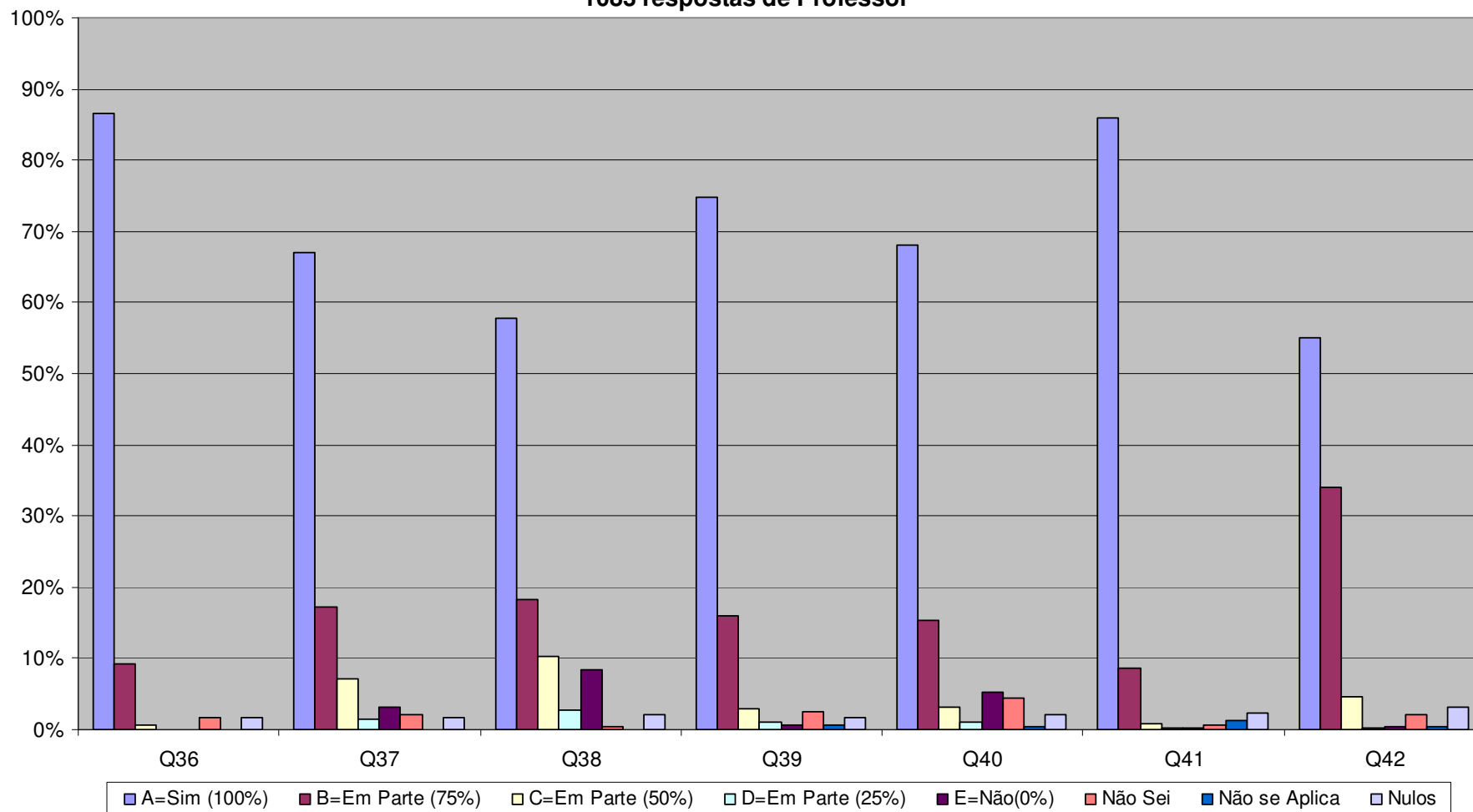


ANEXO G**Tabelas e gráficos – Avaliação Geral das Disciplinas****Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000**

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas – Professores – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
36. contribui na formação do perfil do profissional desejado	86,52%	9,33%	0,55%	0,09%	0,00%	1,75%	0,00%	1,75%
37. está bem posicionada na estrutura curricular	66,94%	17,17%	7,20%	1,48%	3,23%	2,12%	0,09%	1,75%
38. tem uma carga horária adequada	57,71%	18,37%	10,34%	2,77%	8,40%	0,37%	0,00%	2,03%
39. tem conteúdos que interagem com os de outras disciplinas do curso	74,70%	15,88%	2,95%	1,02%	0,65%	2,49%	0,55%	1,75%
40. não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina	68,14%	15,33%	3,05%	1,11%	5,36%	4,43%	0,46%	2,12%
41. apresenta relação entre os conteúdos e a bibliografia recomendada	85,87%	8,59%	0,83%	0,28%	0,28%	0,65%	1,20%	2,31%
42. está correspondendo às expectativas	55,03%	34,07%	4,62%	0,28%	0,46%	2,03%	0,46%	3,05%

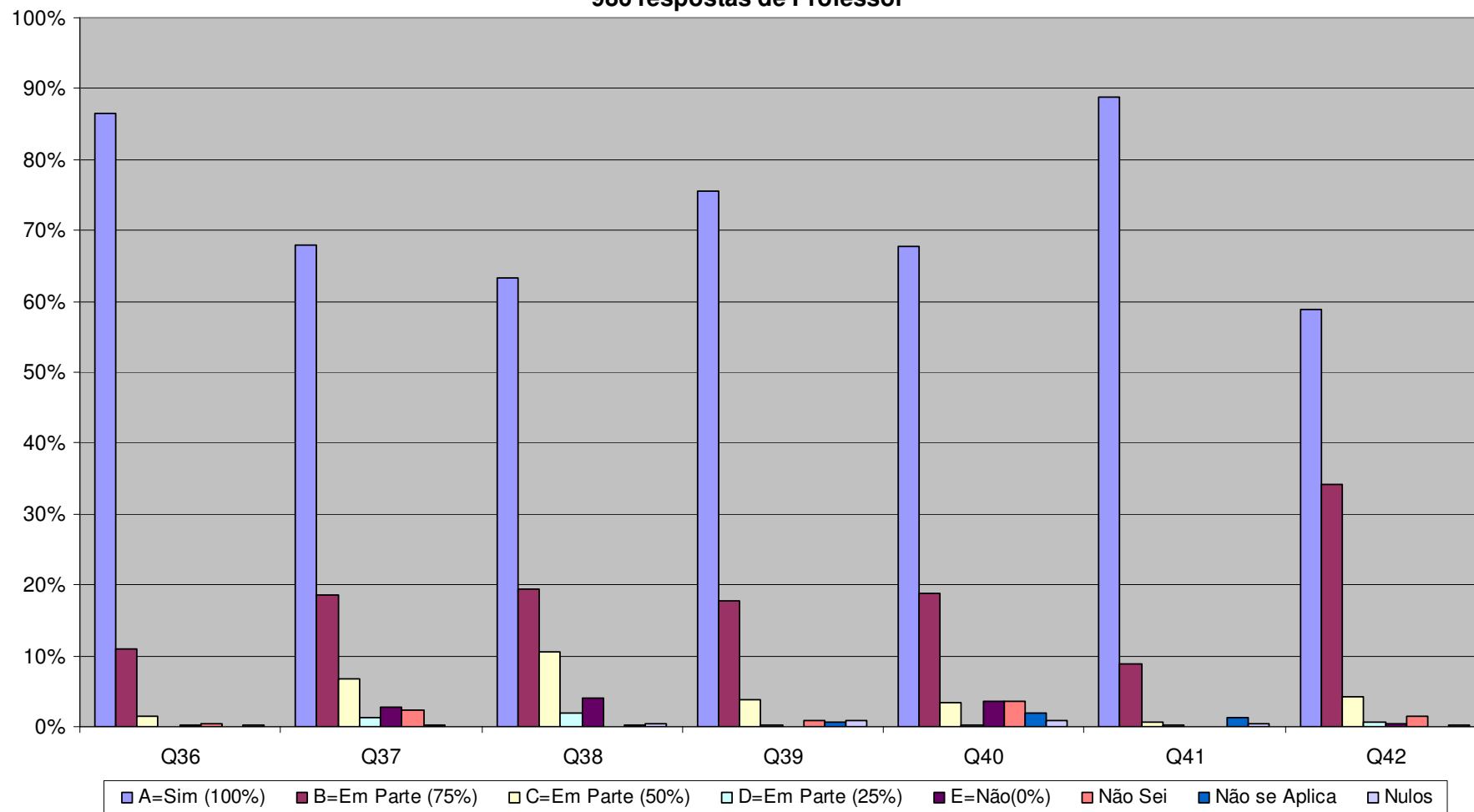
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas - 05-10.06.2000
1083 respostas de Professor



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas – Professores – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
36. contribui na formação do perfil do profissional desejado	86,51%	11,05%	1,42%	0,00%	0,20%	0,51%	0,00%	0,30%
37. está bem posicionada na estrutura curricular	67,95%	18,56%	6,69%	1,32%	2,84%	2,33%	0,20%	0,10%
38. tem uma carga horária adequada	63,39%	19,37%	10,55%	1,83%	3,96%	0,10%	0,30%	0,51%
39. tem conteúdos que interagem com os de outras disciplinas do curso	75,56%	17,75%	3,85%	0,20%	0,10%	0,91%	0,71%	0,91%
40. não apresenta superposição de conteúdos com os de outra disciplina	67,65%	18,76%	3,45%	0,20%	3,55%	3,65%	1,83%	0,91%
41. apresenta relação entre os conteúdos e a bibliografia recomendada	88,74%	8,82%	0,61%	0,20%	0,00%	0,00%	1,22%	0,41%
42. está correspondendo às expectativas	58,82%	34,18%	4,16%	0,61%	0,51%	1,52%	0,00%	0,20%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas - 06-11.11.2000
986 respostas de Professor

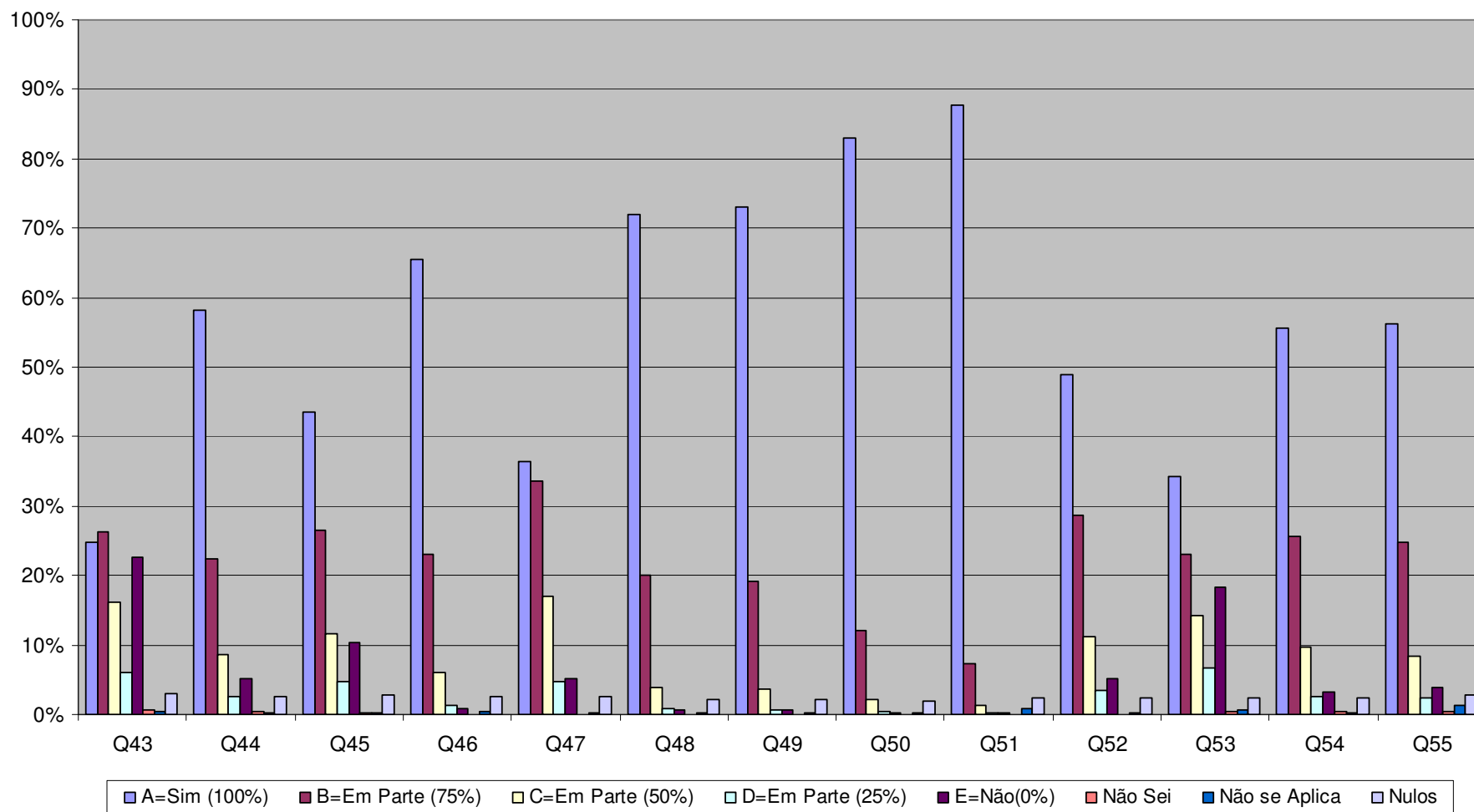


ANEXO H**Tabelas e gráficos – Auto-avaliação em relação às Disciplinas****Alunos – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000**

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas – Alunos – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
43. encaminhando sugestões para melhorar a disciplina	24,83%	26,36%	16,22%	6,01%	22,60%	0,57%	0,44%	2,97%
44. conheço o programa da disciplina	58,08%	22,32%	8,59%	2,56%	5,24%	0,41%	0,30%	2,51%
45. tenho conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina	43,56%	26,42%	11,61%	4,69%	10,41%	0,27%	0,24%	2,80%
46. me esforço e me dedico para acompanhar a disciplina em sala de aula	65,61%	23,12%	6,00%	1,29%	0,91%	0,08%	0,36%	2,63%
47. dedico tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula	36,34%	33,68%	17,00%	4,84%	5,15%	0,11%	0,25%	2,64%
48. sou assíduo às aulas	72,04%	20,03%	3,84%	0,84%	0,67%	0,08%	0,28%	2,22%
49. cumpro o horário das aulas	73,11%	19,20%	3,64%	0,75%	0,72%	0,08%	0,28%	2,21%
50. participo das atividades previstas na disciplina	82,91%	12,02%	2,12%	0,36%	0,21%	0,11%	0,32%	1,96%
51. realizo os trabalhos solicitados	87,66%	7,25%	1,30%	0,27%	0,23%	0,10%	0,80%	2,39%
52. utilizo livros e outras fontes para minha aprendizagem	48,92%	28,70%	11,30%	3,41%	5,07%	0,09%	0,18%	2,32%
53. utilizo recursos de novas tecnologias para qualificar a minha aprendizagem (ex.: internet)	34,25%	23,05%	14,33%	6,71%	18,24%	0,33%	0,64%	2,44%
54. tenho interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos	55,69%	25,64%	9,79%	2,69%	3,17%	0,37%	0,30%	2,35%
55. procuro revisar as avaliações, a fim de uma efetiva construção do conhecimento	56,19%	24,74%	8,35%	2,45%	3,83%	0,41%	1,20%	2,84%

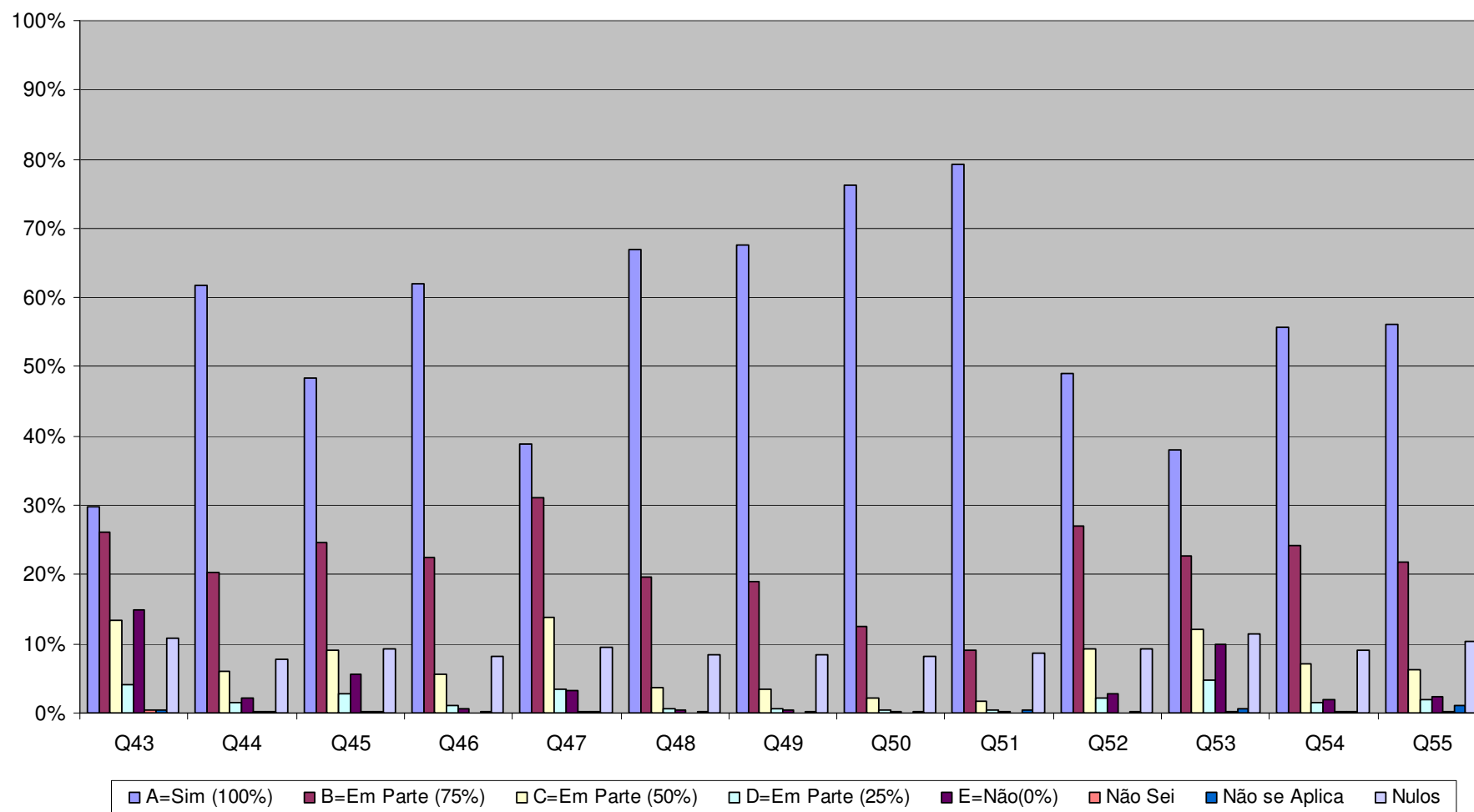
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas - 05-10.06.2000
22.812 respostas de Aluno



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas – Alunos – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
43. encaminhando sugestões para melhorar a disciplina	29,83%	26,22%	13,46%	4,13%	14,82%	0,40%	0,42%	10,72%
44. conheço o programa da disciplina	61,74%	20,31%	6,06%	1,57%	2,22%	0,19%	0,16%	7,75%
45. tenho conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina	48,39%	24,52%	9,03%	2,87%	5,64%	0,14%	0,19%	9,22%
46. me esforço e me dedico para acompanhar a disciplina em sala de aula	61,93%	22,39%	5,54%	1,03%	0,71%	0,06%	0,23%	8,13%
47. dedico tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula	38,83%	31,03%	13,77%	3,35%	3,19%	0,15%	0,20%	9,49%
48. sou assíduo às aulas	66,92%	19,55%	3,68%	0,71%	0,52%	0,09%	0,13%	8,41%
49. cumpro o horário das aulas	67,62%	19,00%	3,40%	0,75%	0,51%	0,06%	0,15%	8,51%
50. participo das atividades previstas na disciplina	76,16%	12,54%	2,12%	0,41%	0,27%	0,08%	0,21%	8,21%
51. realizo os trabalhos solicitados	79,36%	9,08%	1,64%	0,41%	0,29%	0,08%	0,52%	8,62%
52. utilizo livros e outras fontes para minha aprendizagem	49,05%	27,05%	9,26%	2,18%	2,87%	0,10%	0,20%	9,29%
53. utilizo recursos de novas tecnologias para qualificar a minha aprendizagem (ex.: internet)	38,10%	22,72%	12,03%	4,81%	9,98%	0,25%	0,61%	11,49%
54. tenho interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos	55,65%	24,16%	7,23%	1,58%	1,90%	0,21%	0,22%	9,05%
55. procuro revisar as avaliações, a fim de uma efetiva construção do conhecimento	56,18%	21,88%	6,23%	1,87%	2,28%	0,29%	0,99%	10,28%

Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas - 06-11.11.2000
20.696 respostas de Aluno



ANEXO I

Tabelas e gráficos – Avaliação das Turmas de Alunos

Professores – 05 a 10/06/2000 e 06 a 11/11/2000

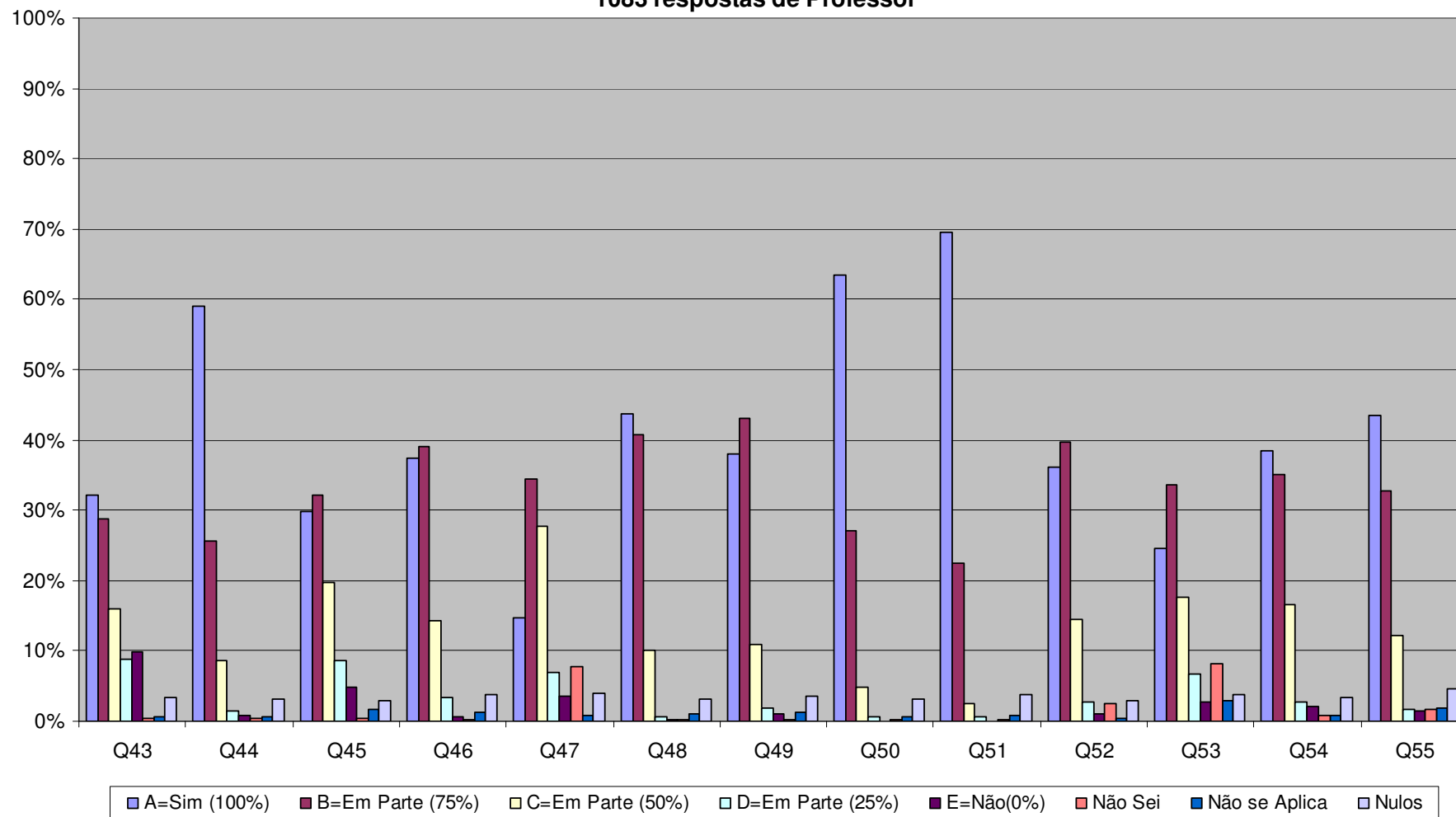
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação das Turmas de Alunos – Professores – 05-10.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
43. encaminha sugestões para melhorar a disciplina	32,23%	28,72%	15,97%	8,77%	9,88%	0,46%	0,55%	3,42%
44. conhece o programa da disciplina	59,10%	25,67%	8,59%	1,57%	0,74%	0,46%	0,65%	3,23%
45. tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina	29,73%	32,04%	19,67%	8,68%	4,80%	0,46%	1,66%	2,95%
46. se esforça e se dedica para acompanhar a disciplina em sala de aula	37,49%	39,06%	14,31%	3,32%	0,55%	0,28%	1,29%	3,69%
47. dedica tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula	14,68%	34,53%	27,79%	6,93%	3,51%	7,76%	0,74%	4,06%
48. é assíduo às aulas	43,77%	40,72%	10,06%	0,65%	0,28%	0,18%	1,11%	3,23%
49. cumpre o horário das aulas	37,95%	43,12%	10,90%	1,85%	1,11%	0,18%	1,29%	3,60%
50. participa das atividades previstas na disciplina	63,53%	27,05%	4,89%	0,65%	0,00%	0,18%	0,55%	3,14%
51. realiza os trabalhos solicitados	69,44%	22,44%	2,49%	0,65%	0,09%	0,28%	0,92%	3,69%
52. utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem	36,20%	39,61%	14,59%	2,68%	1,11%	2,49%	0,37%	2,95%
53. utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem (ex.: internet)	24,56%	33,61%	17,54%	6,74%	2,77%	8,22%	2,86%	3,69%
54. têm interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos	38,41%	35,09%	16,62%	2,68%	2,12%	0,92%	0,74%	3,42%
55. procura revisar as avaliações, a fim de uma efetiva construção do conhecimento	43,49%	32,78%	12,28%	1,75%	1,48%	1,75%	1,85%	4,62%

1.083 respostas de professor

Avaliação de Turma de Alunos - Professores

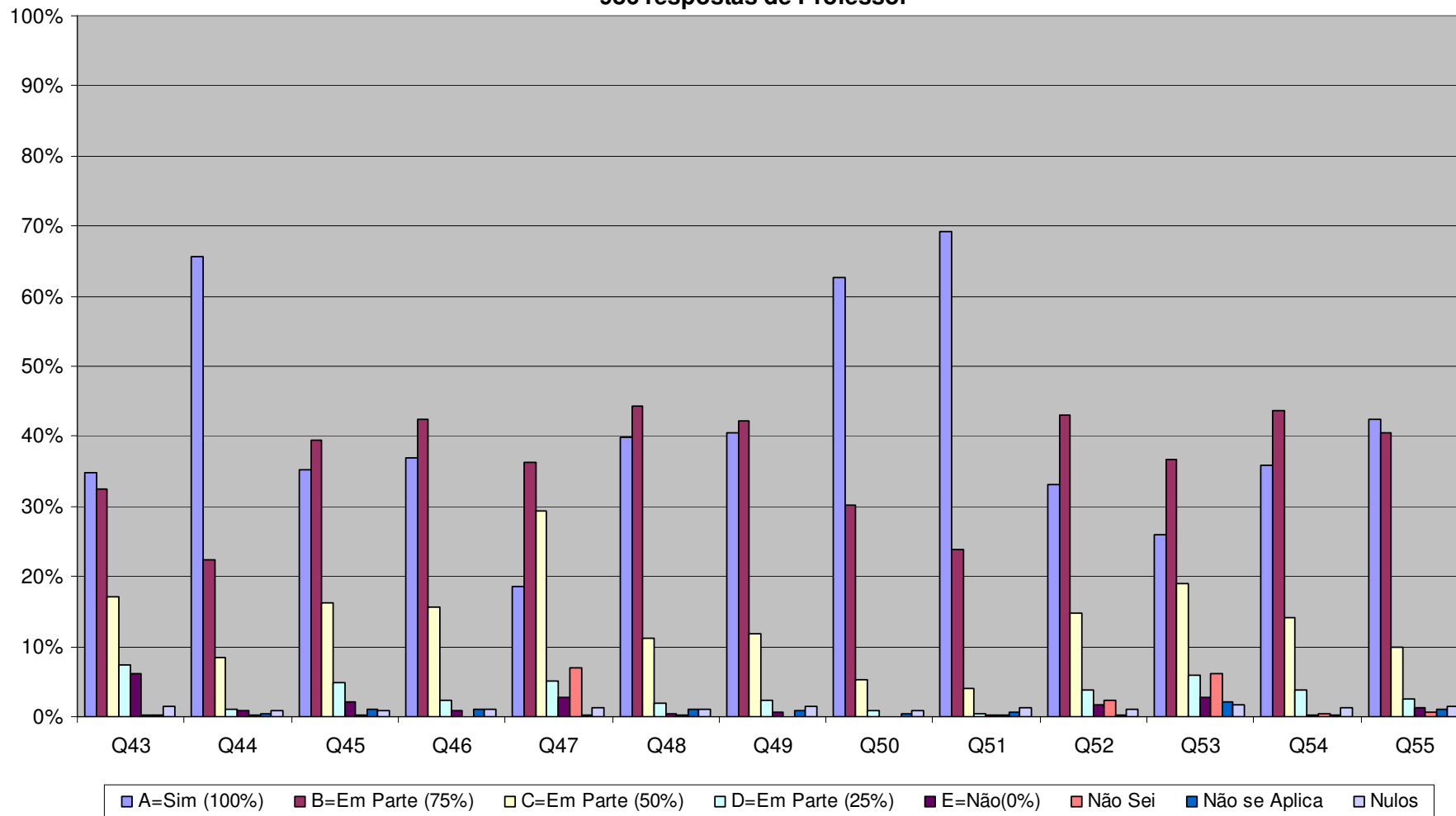
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Turmas de Alunos - 05-10.06.2000
1083 respostas de Professor



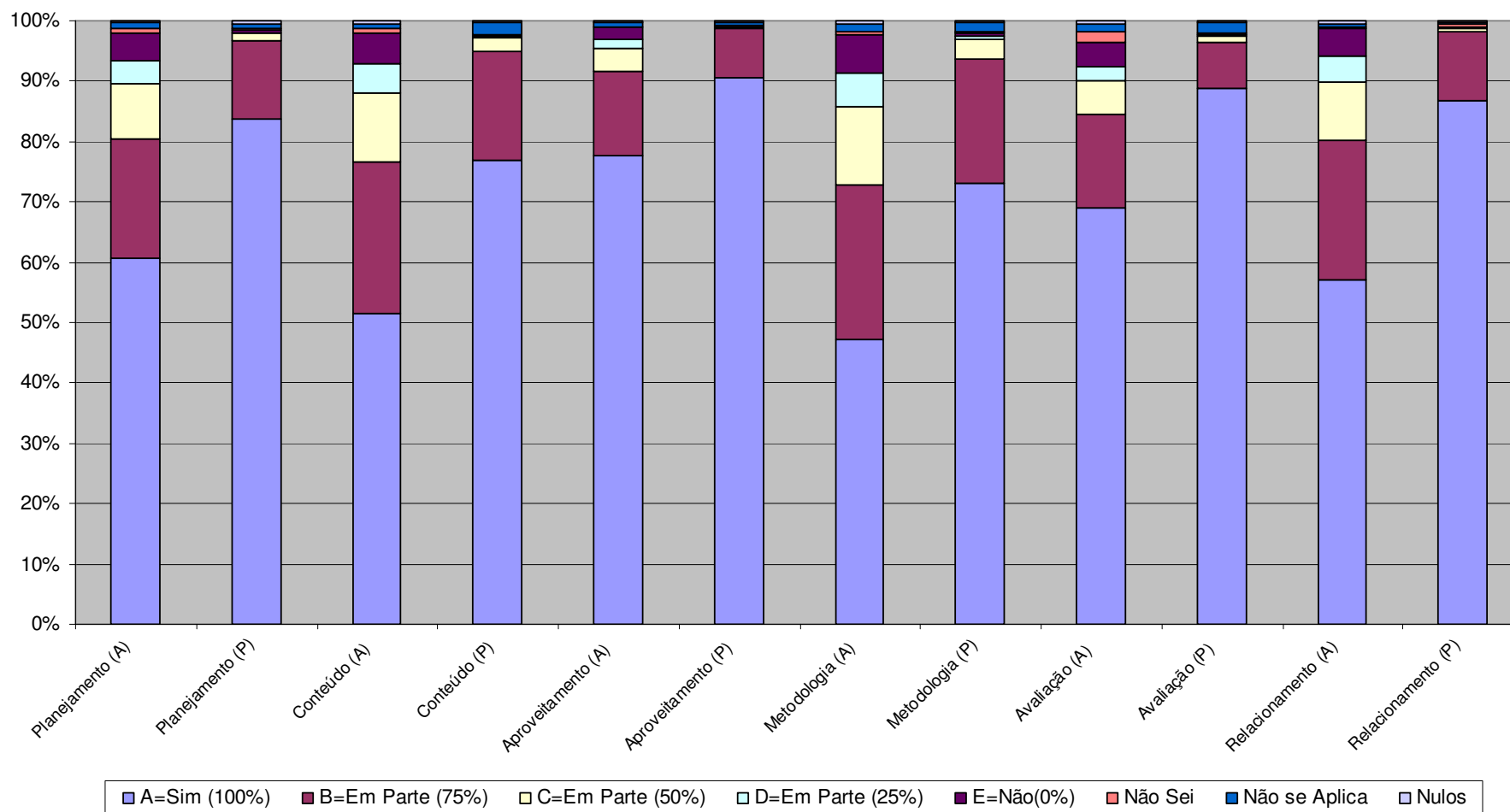
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação das Turmas de Alunos – Professores – 06-11.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
43. encaminha sugestões para melhorar a disciplina	34,79%	32,45%	17,04%	7,40%	6,19%	0,30%	0,30%	1,52%
44. conhece o programa da disciplina	65,62%	22,31%	8,52%	1,01%	0,91%	0,30%	0,41%	0,91%
45. tem conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina	35,19%	39,35%	16,33%	4,77%	2,13%	0,30%	1,01%	0,91%
46. se esforça e se dedica para acompanhar a disciplina em sala de aula	36,82%	42,39%	15,62%	2,33%	0,81%	0,00%	1,01%	1,01%
47. dedica tempo suficiente ao estudo da disciplina fora da sala de aula	18,46%	36,21%	29,31%	4,97%	2,64%	6,90%	0,30%	1,22%
48. é assíduo às aulas	39,86%	44,32%	11,16%	1,93%	0,41%	0,20%	1,01%	1,12%
49. cumpre o horário das aulas	40,47%	42,19%	11,87%	2,33%	0,71%	0,00%	0,91%	1,52%
50. participa das atividades previstas na disciplina	62,58%	30,22%	5,17%	0,81%	0,00%	0,00%	0,41%	0,81%
51. realiza os trabalhos solicitados	69,17%	23,94%	4,06%	0,51%	0,20%	0,20%	0,61%	1,32%
52. utiliza livros e outras fontes para a aprendizagem	33,06%	43,10%	14,71%	3,75%	1,72%	2,33%	0,20%	1,12%
53. utiliza recursos de novas tecnologias para qualificar a aprendizagem (ex.: internet)	25,86%	36,61%	19,07%	5,88%	2,74%	6,19%	2,03%	1,62%
54. têm interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e outros conteúdos	35,90%	43,71%	14,20%	3,75%	0,30%	0,51%	0,30%	1,32%
55. procura revisar as avaliações, a fim de uma efetiva construção do conhecimento	42,49%	40,57%	9,94%	2,54%	1,22%	0,61%	1,12%	1,52%

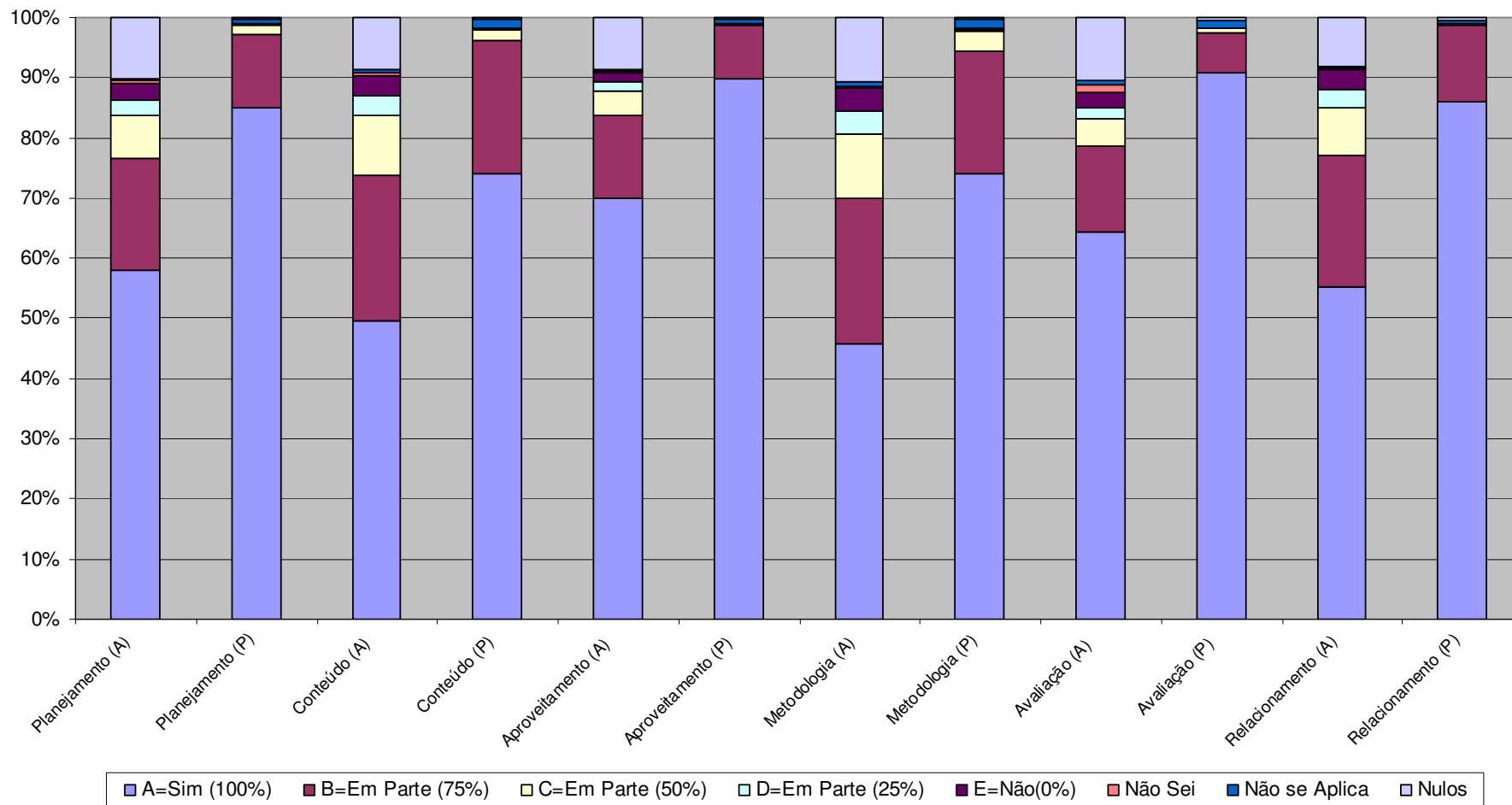
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Turmas de Alunos - 06-11.11.2000
986 respostas de Professor



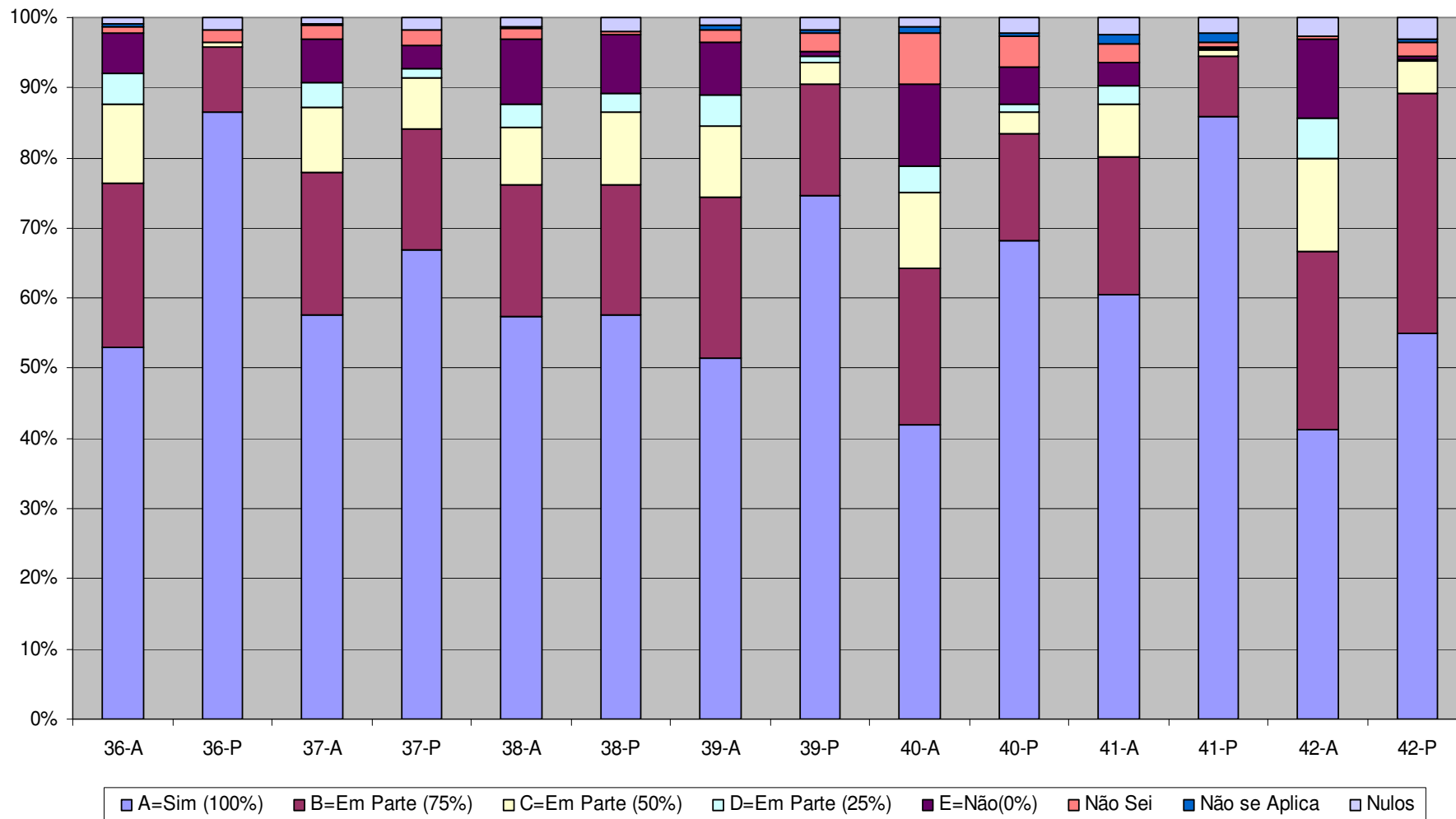
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 1º sem. 2000



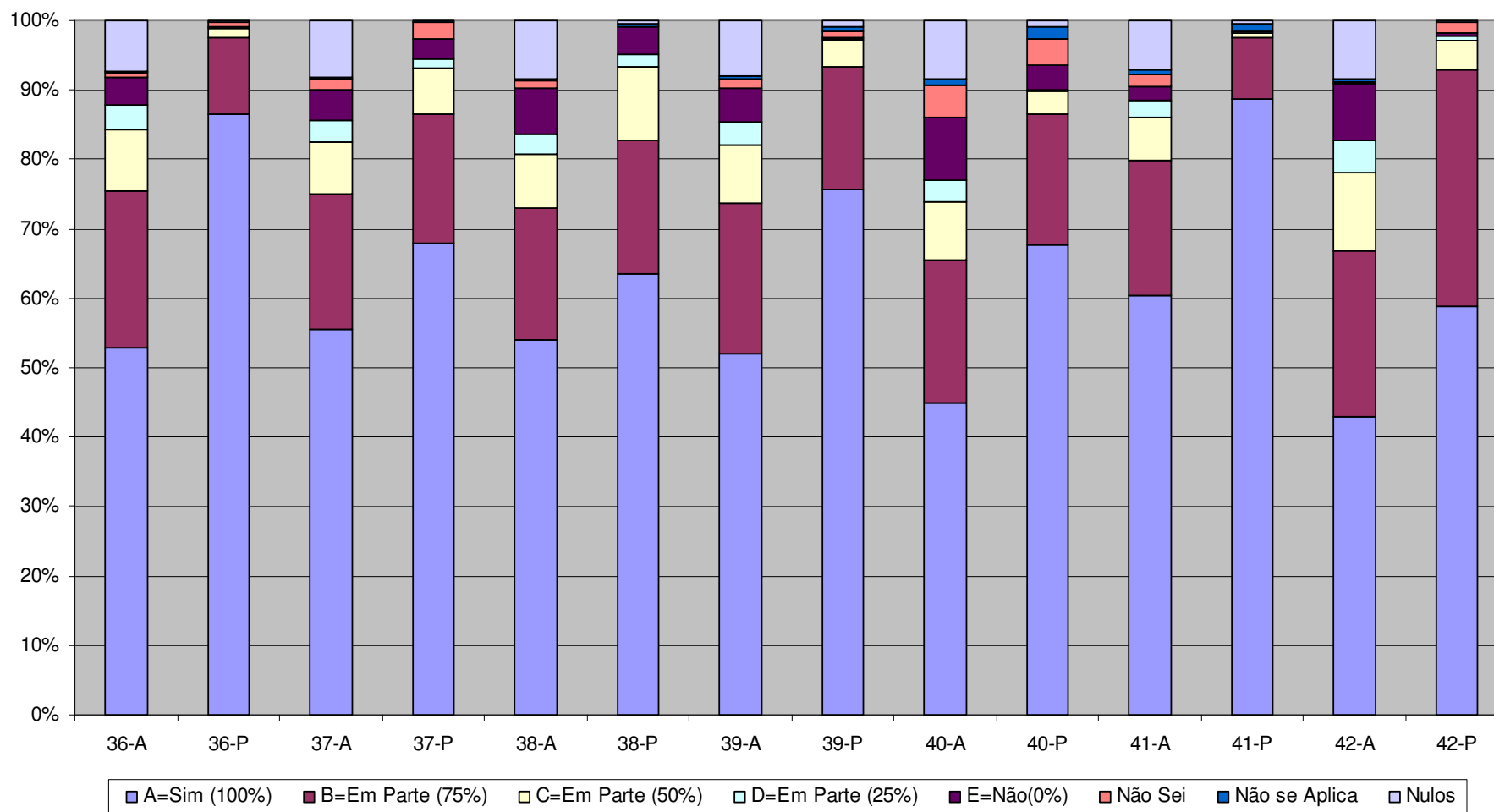
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral do Desempenho Docente - 2º sem. 2000



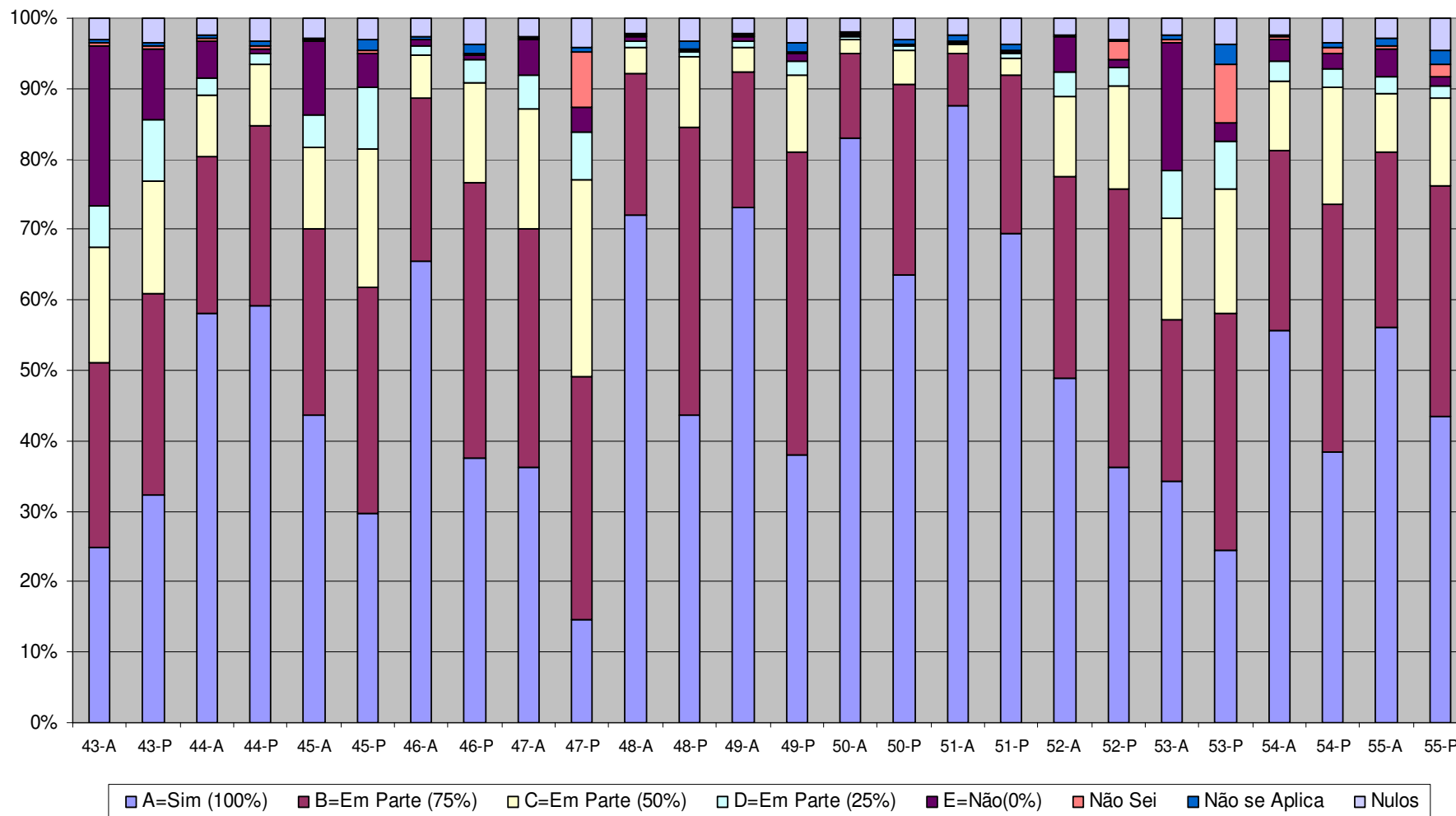
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas - 1º sem. 2000



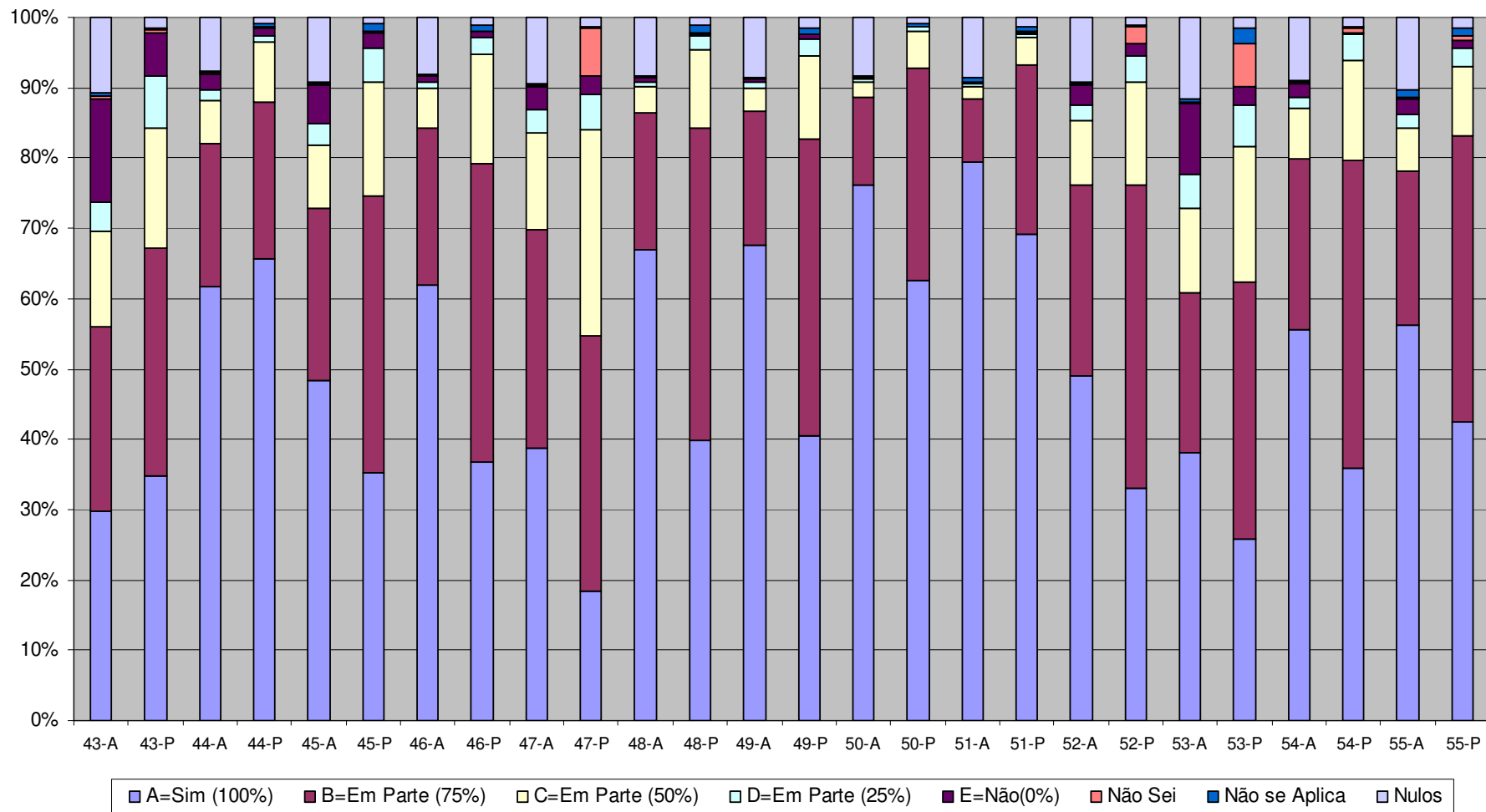
Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Avaliação Geral das Disciplinas - 2º sem. 2000



Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas - 1º sem. 2000



Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação às Disciplinas - 2º sem. 2000



ANEXO J

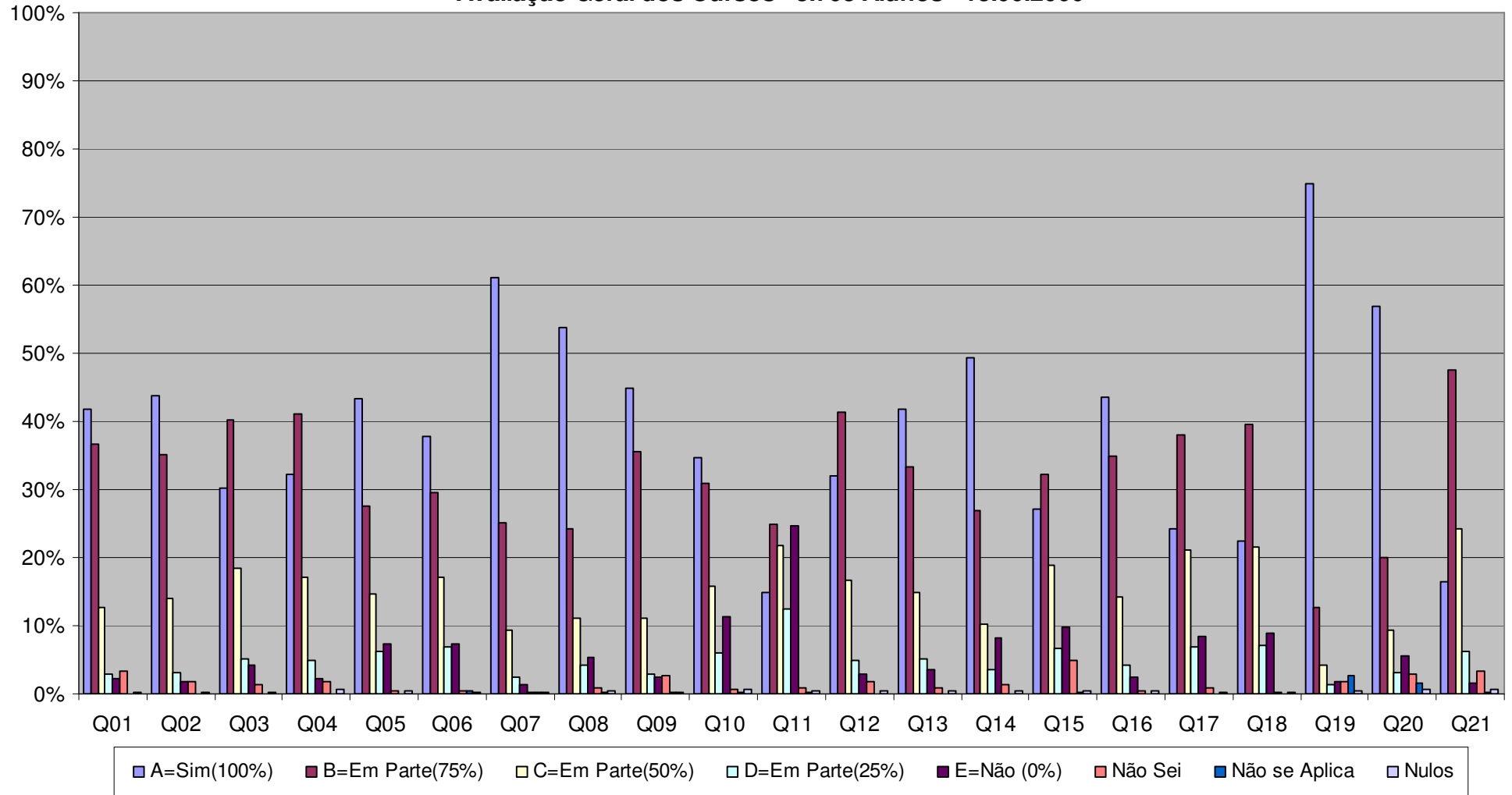
Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Cursos

Alunos – 13/06/2000 e 14/11/2000

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos – Alunos – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. estrutura-se a partir de uma concepção clara	41,67%	36,67%	12,68%	2,98%	2,23%	3,37%	0,08%	0,32%
2. em seu projeto, define o perfil do profissional a ser formado	43,77%	35,13%	14,00%	3,19%	1,86%	1,81%	0,03%	0,21%
3. tem um currículo que possibilita o desenvolvimento do perfil do profissional desejado	30,29%	40,23%	18,36%	5,16%	4,33%	1,30%	0,03%	0,29%
4. estabelece objetivos coerentes com o perfil do profissional desejado	32,31%	41,03%	17,19%	4,81%	2,29%	1,75%	0,05%	0,56%
5. oferece instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas	43,26%	27,56%	14,75%	6,17%	7,39%	0,43%	0,08%	0,37%
6. oferece infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (laboratórios, equipamentos,...)	37,87%	29,66%	17,01%	6,96%	7,33%	0,48%	0,43%	0,27%
7. oferece recursos materiais para a necessidade da disciplina (áudio, vídeo,...)	61,20%	25,11%	9,25%	2,50%	1,30%	0,21%	0,19%	0,24%
8. oferece acesso às novas tecnologias (internet, outras)	53,76%	24,32%	11,06%	4,25%	5,24%	0,80%	0,21%	0,37%
9. compromete-se com princípios éticos da futura profissão	44,99%	35,45%	11,13%	2,92%	2,47%	2,60%	0,13%	0,29%
10. compatibiliza o número de alunos em sala de aula com a especificidade e dinâmica da disciplina	34,68%	30,83%	15,76%	5,93%	11,35%	0,77%	0,13%	0,56%
11. tem quantidade de exemplares na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina	14,80%	24,95%	21,84%	12,36%	24,61%	0,85%	0,13%	0,45%
12. em sua estrutura curricular, prioriza a relevância e a atualização dos conteúdos	31,97%	41,32%	16,61%	4,89%	2,87%	1,83%	0,11%	0,40%
13. possibilita flexibilidade na estrutura curricular (optativas, atividades complementares, eventos,...)	41,67%	33,43%	14,93%	5,10%	3,59%	0,88%	0,05%	0,35%
14. tem uma duração adequada	49,35%	26,89%	10,15%	3,56%	8,13%	1,33%	0,11%	0,48%
15. possibilita a formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho	27,19%	32,21%	18,81%	6,62%	9,73%	4,94%	0,16%	0,35%
16. desenvolve a capacidade de trabalho em grupo	43,53%	34,79%	14,22%	4,20%	2,44%	0,43%	0,05%	0,35%
17. tem um corpo docente com um nível de qualidade desejado	24,16%	38,03%	21,07%	6,99%	8,37%	0,98%	0,11%	0,29%
18. está correspondendo às minhas expectativas	22,38%	39,46%	21,53%	7,18%	8,82%	0,29%	0,05%	0,29%
19. O Estágio Curricular é importante para a formação profissional	74,97%	12,65%	4,20%	1,30%	1,89%	1,89%	2,63%	0,48%
20. Os Trabalhos de Conclusão, a Monografia ou os Projetos Experimentais são importantes para a formação profissional	56,84%	20,09%	9,43%	3,03%	5,45%	2,90%	1,62%	0,64%
21. Que apreciação final você faz da Qualidade Global do Curso	16,40%	47,46%	24,13%	6,19%	1,49%	3,32%	0,32%	0,69%

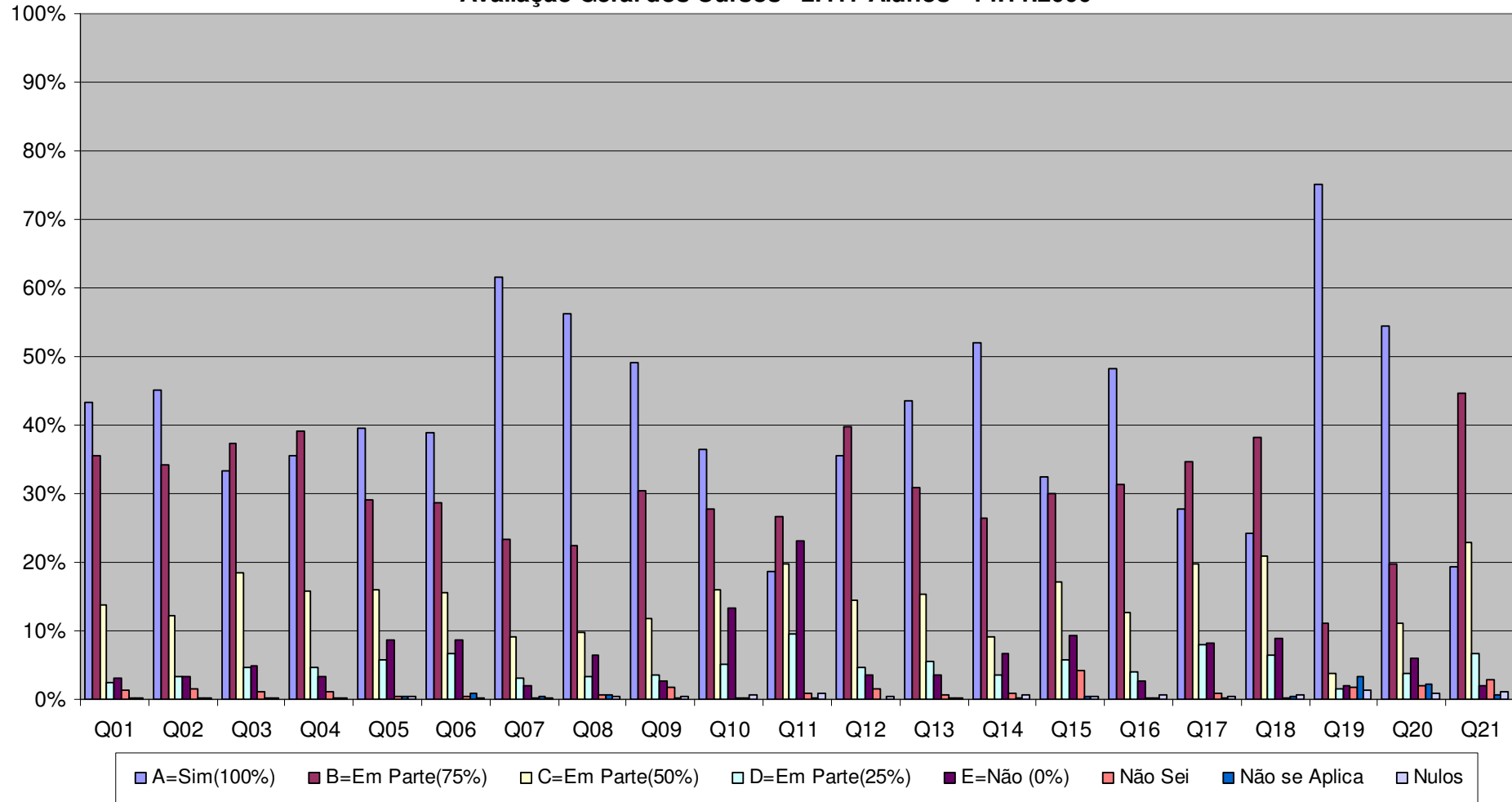
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 3.763 Alunos - 13.06.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos – Alunos – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. estrutura-se a partir de uma concepção clara	43,40%	35,58%	13,82%	2,40%	3,10%	1,28%	0,21%	0,21%
2. em seu projeto, define o perfil do profissional a ser formado	45,22%	34,22%	12,12%	3,23%	3,35%	1,45%	0,17%	0,25%
3. tem um currículo que possibilita o desenvolvimento do perfil do profissional desejado	33,35%	37,28%	18,37%	4,72%	4,84%	1,12%	0,17%	0,17%
4. estabelece objetivos coerentes com o perfil do profissional desejado	35,58%	39,14%	15,76%	4,59%	3,43%	1,16%	0,17%	0,17%
5. oferece instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas	39,59%	29,09%	15,93%	5,67%	8,61%	0,37%	0,37%	0,37%
6. oferece infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (laboratórios, equipamentos,...)	38,97%	28,63%	15,52%	6,66%	8,73%	0,37%	0,79%	0,33%
7. oferece recursos materiais para a necessidade da disciplina (áudio, vídeo,...)	61,52%	23,25%	9,06%	3,14%	2,03%	0,29%	0,46%	0,25%
8. oferece acesso às novas tecnologias (internet, outras)	56,27%	22,34%	9,68%	3,35%	6,41%	0,70%	0,74%	0,50%
9. compromete-se com princípios éticos da futura profissão	49,03%	30,53%	11,75%	3,56%	2,57%	1,86%	0,29%	0,41%
10. compatibiliza o número de alunos em sala de aula com a especificidade e dinâmica da disciplina	36,37%	27,76%	16,05%	5,17%	13,36%	0,29%	0,33%	0,66%
11. tem quantidade de exemplares na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina	18,66%	26,73%	19,86%	9,60%	23,17%	0,83%	0,29%	0,87%
12. em sua estrutura curricular, prioriza a relevância e a atualização dos conteúdos	35,58%	39,72%	14,48%	4,72%	3,56%	1,49%	0,08%	0,37%
13. possibilita flexibilidade na estrutura curricular (optativas, atividades complementares, eventos,...)	43,57%	30,82%	15,39%	5,59%	3,64%	0,62%	0,12%	0,25%
14. tem uma duração adequada	52,09%	26,48%	9,18%	3,64%	6,70%	0,99%	0,21%	0,70%
15. possibilita a formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho	32,40%	30,00%	17,21%	5,79%	9,43%	4,14%	0,54%	0,50%
16. desenvolve a capacidade de trabalho em grupo	48,20%	31,28%	12,70%	3,97%	2,73%	0,21%	0,25%	0,66%
17. tem um corpo docente com um nível de qualidade desejado	27,84%	34,71%	19,82%	7,94%	8,15%	0,87%	0,12%	0,54%
18. está correspondendo às minhas expectativas	24,33%	38,23%	20,89%	6,50%	8,94%	0,17%	0,37%	0,58%
19. O Estágio Curricular é importante para a formação profissional	75,05%	11,13%	3,85%	1,49%	1,94%	1,86%	3,39%	1,28%
20. Os Trabalhos de Conclusão, a Monografia ou os Projetos Experimentais são importantes para a formação profissional	54,45%	19,74%	11,01%	3,68%	6,00%	2,11%	2,15%	0,87%
21. Que apreciação final você faz da Qualidade Global do Curso	19,40%	44,68%	22,80%	6,62%	1,90%	2,85%	0,58%	1,16%

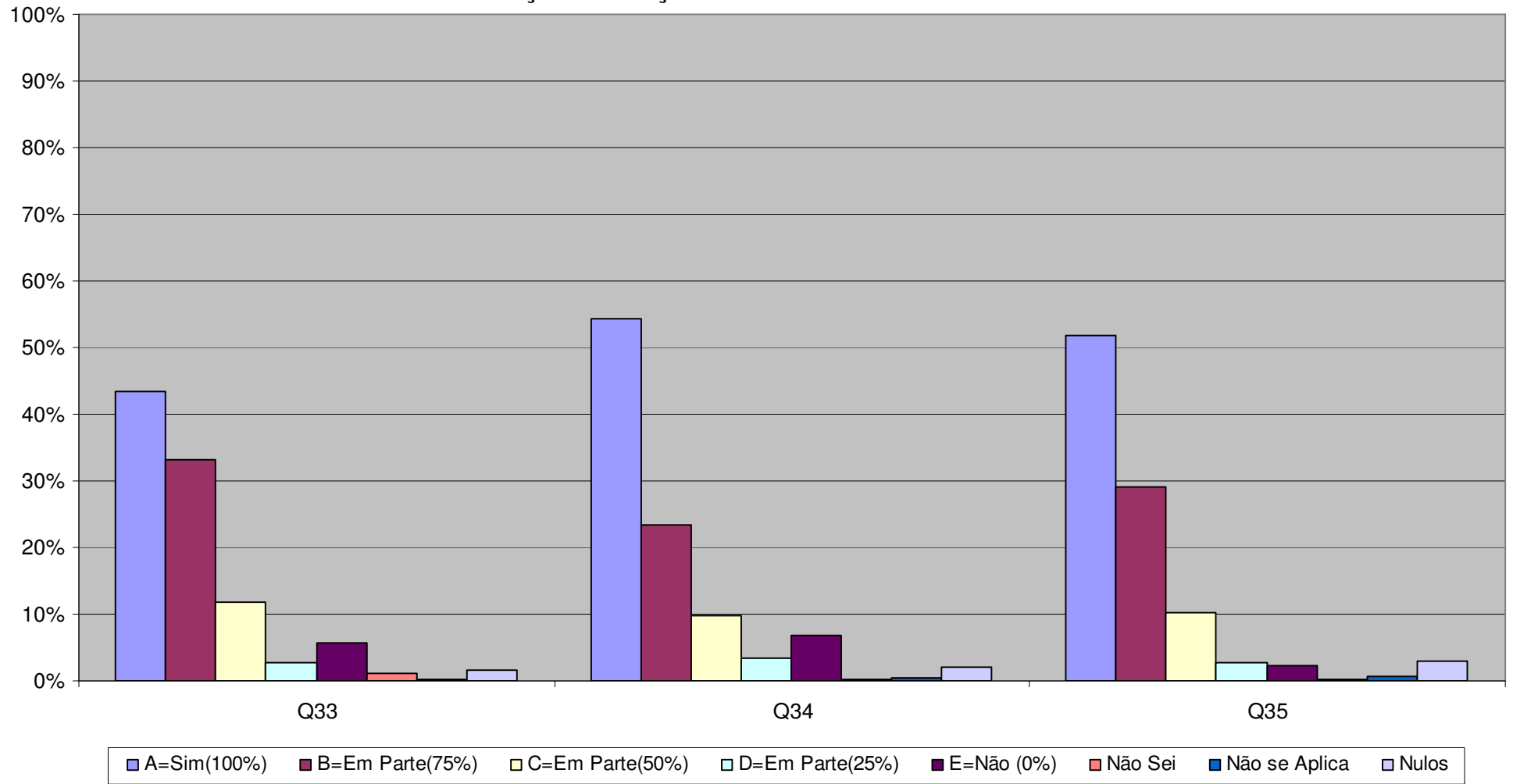
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 2.417 Alunos - 14.11.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso – Alunos – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
33. conheço o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	43,42%	33,27%	11,88%	2,74%	5,58%	1,25%	0,19%	1,67%
34. procuro a coordenação do curso para orientação, quando necessário	54,21%	23,31%	9,75%	3,32%	6,72%	0,32%	0,40%	1,97%
35. participo das atividades extraclasse oferecidas pelo curso (cursos, palestras, seminários, trabalhos de campo,...)	51,71%	29,10%	10,28%	2,71%	2,23%	0,16%	0,74%	3,06%

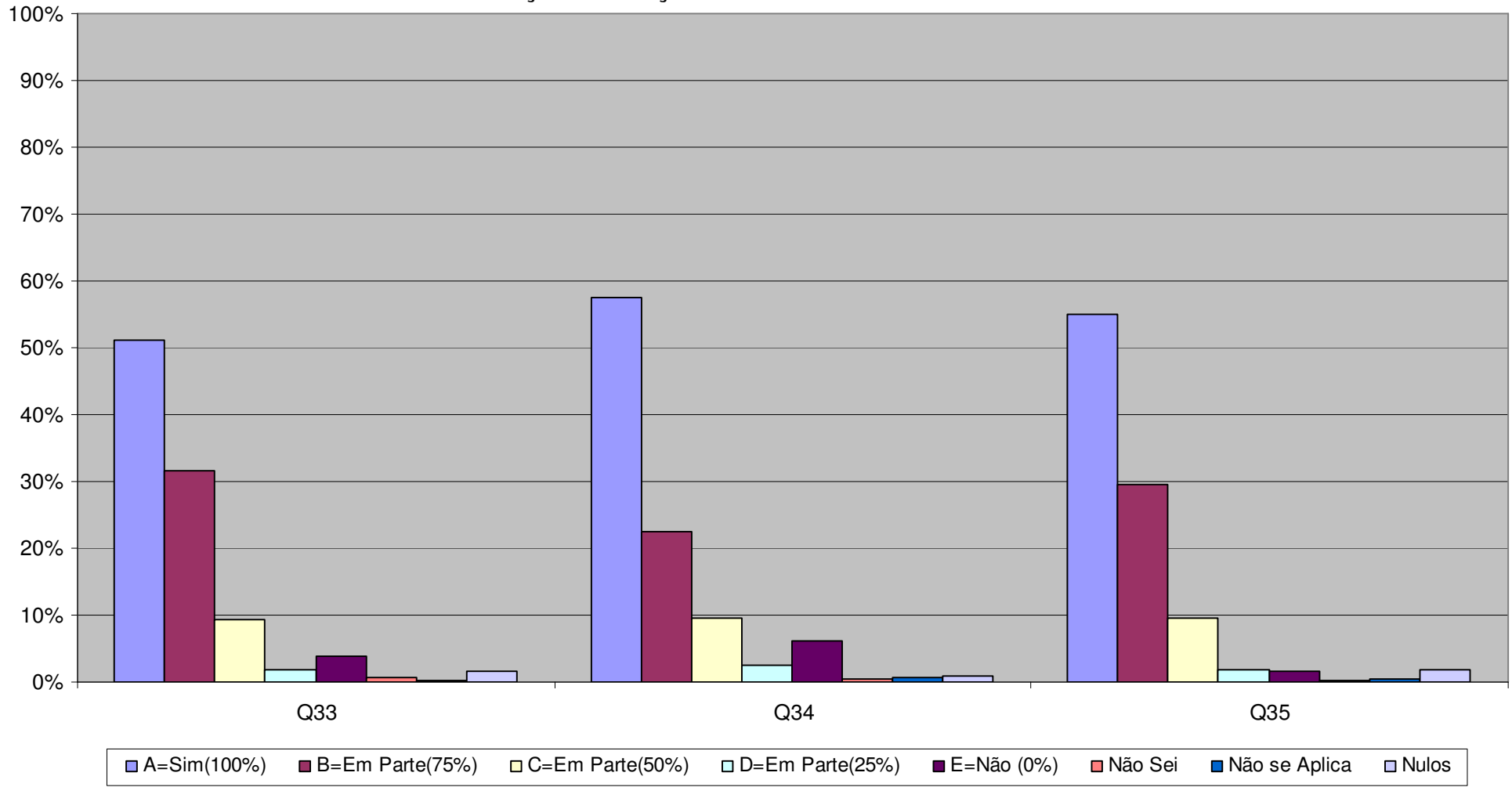
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 3.763 Alunos - 13.06.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso – Alunos – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
33. conheço o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	51,06%	31,53%	9,23%	1,74%	3,89%	0,70%	0,29%	1,57%
34. procuro a coordenação do curso para orientação, quando necessário	57,39%	22,47%	9,56%	2,61%	6,12%	0,37%	0,58%	0,91%
35. participo das atividades extraclasse oferecidas pelo curso (cursos, palestras, seminários, trabalhos de campo,...)	54,90%	29,58%	9,52%	1,86%	1,57%	0,17%	0,54%	1,86%

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 2.417 Alunos - 14.11.2000



ANEXO L

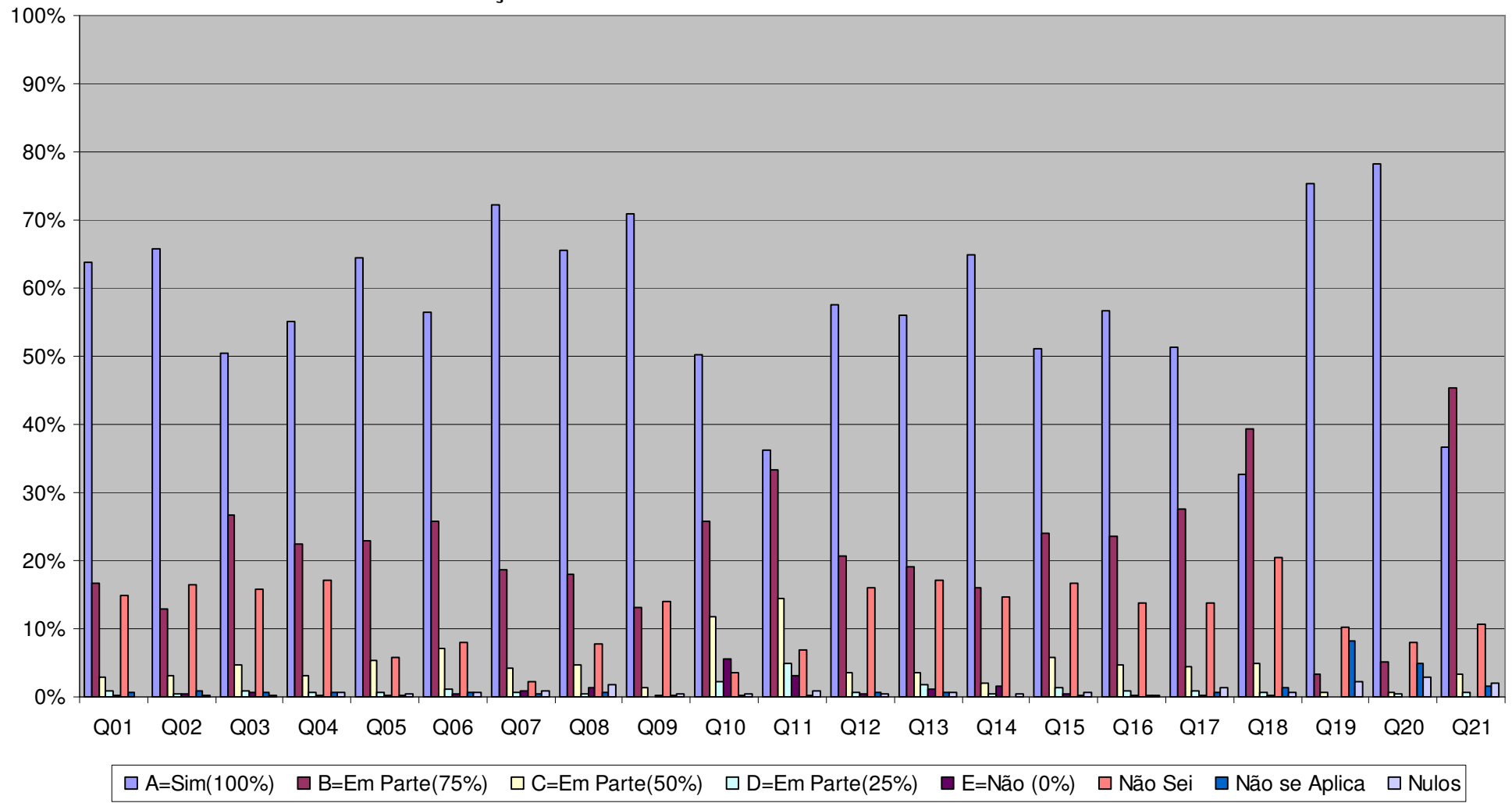
Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Cursos

Professores – 13/06/2000 e 14/11/2000

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos – Professores – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. estrutura-se a partir de uma concepção clara	63,78%	16,64%	2,80%	0,84%	0,28%	14,97%	0,70%	0,00%
2. em seu projeto, define o perfil do profissional a ser formado	65,73%	12,87%	3,08%	0,42%	0,42%	16,50%	0,84%	0,14%
3. tem um currículo que possibilita o desenvolvimento do perfil do profissional desejado	50,35%	26,71%	4,62%	0,84%	0,70%	15,80%	0,70%	0,28%
4. estabelece objetivos coerentes com o perfil do profissional desejado	55,10%	22,52%	3,22%	0,56%	0,14%	17,06%	0,70%	0,70%
5. oferece instalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas	64,48%	22,80%	5,31%	0,56%	0,28%	5,87%	0,28%	0,42%
6. oferece infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (laboratórios, equipamentos,...)	56,36%	25,73%	7,13%	1,12%	0,42%	7,97%	0,70%	0,56%
7. oferece recursos materiais para a necessidade da disciplina (áudio, vídeo,...)	72,17%	18,60%	4,20%	0,70%	0,84%	2,24%	0,42%	0,84%
8. oferece acesso às novas tecnologias (internet, outras)	65,59%	17,90%	4,62%	0,42%	1,40%	7,83%	0,56%	1,68%
9. compromete-se com princípios éticos da futura profissão	70,91%	13,15%	1,26%	0,00%	0,14%	13,99%	0,14%	0,42%
10. compatibiliza o número de alunos em sala de aula com a especificidade e dinâmica da disciplina	50,21%	25,73%	11,89%	2,24%	5,59%	3,64%	0,28%	0,42%
11. tem quantidade de exemplares na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina	36,22%	33,29%	14,41%	4,90%	3,08%	6,85%	0,28%	0,98%
12. em sua estrutura curricular, prioriza a relevância e a atualização dos conteúdos	57,62%	20,70%	3,50%	0,70%	0,42%	15,94%	0,70%	0,42%
13. possibilita flexibilidade na estrutura curricular (optativas, atividades complementares, eventos,...)	55,94%	19,16%	3,64%	1,82%	1,12%	17,20%	0,56%	0,56%
14. tem uma duração adequada	64,90%	15,94%	2,10%	0,42%	1,54%	14,69%	0,00%	0,42%
15. possibilita a formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho	51,05%	23,92%	5,87%	1,26%	0,42%	16,64%	0,14%	0,70%
16. desenvolve a capacidade de trabalho em grupo	56,64%	23,50%	4,76%	0,98%	0,14%	13,71%	0,14%	0,14%
17. tem um corpo docente com um nível de qualidade desejado	51,33%	27,55%	4,34%	0,84%	0,14%	13,85%	0,56%	1,40%
18. está correspondendo às expectativas dos alunos	32,59%	39,30%	4,90%	0,70%	0,28%	20,42%	1,26%	0,56%
19. O Estágio Curricular é importante para a formação profissional	75,38%	3,36%	0,56%	0,00%	0,00%	10,21%	8,25%	2,24%
20. Os Trabalhos de Conclusão, a Monografia ou os Projetos Experimentais são importantes para a formação profissional	78,32%	5,03%	0,56%	0,42%	0,00%	7,97%	4,90%	2,80%
21. Que apreciação final você faz da Qualidade Global do Curso	36,64%	45,31%	3,36%	0,56%	0,00%	10,63%	1,54%	1,96%

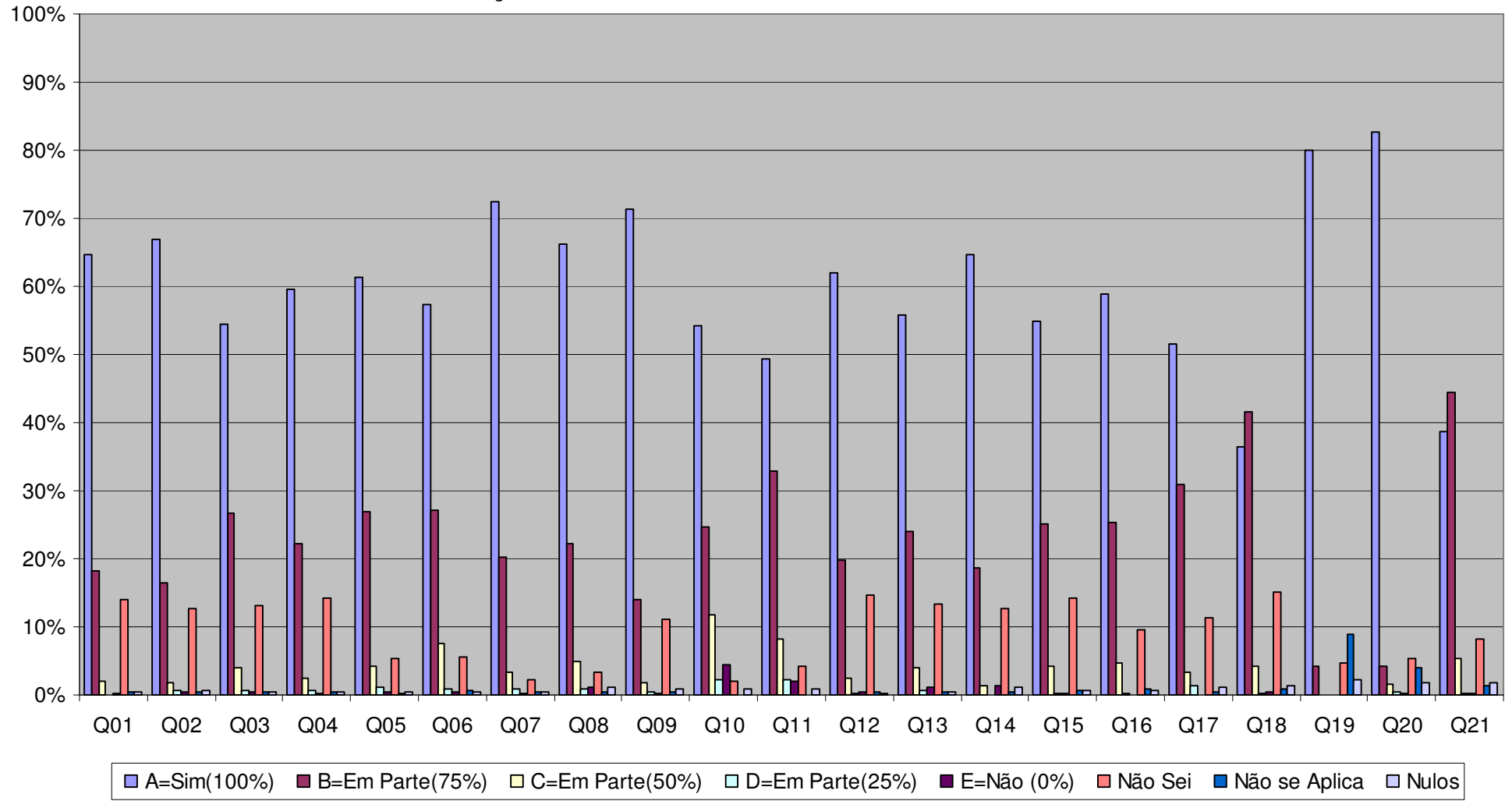
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 715 Professores - 13.06.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos – Professores – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
1. estrutura-se a partir de uma concepção clara	64,64%	18,27%	2,03%	0,00%	0,17%	14,04%	0,34%	0,51%
2. em seu projeto, define o perfil do profissional a ser formado	66,84%	16,41%	1,86%	0,68%	0,34%	12,69%	0,51%	0,68%
3. tem um currículo que possibilita o desenvolvimento do perfil do profissional desejado	54,48%	26,57%	4,06%	0,68%	0,34%	13,03%	0,51%	0,34%
4. estabelece objetivos coerentes com o perfil do profissional desejado	59,56%	22,17%	2,37%	0,68%	0,17%	14,21%	0,51%	0,34%
5. oferece intalações físicas adequadas ao desenvolvimento das atividades acadêmicas	61,42%	26,90%	4,23%	1,18%	0,34%	5,25%	0,17%	0,51%
6. oferece infra-estrutura específica para a necessidade das disciplinas (laboratórios, equipamentos,...)	57,36%	27,07%	7,61%	0,85%	0,34%	5,58%	0,68%	0,51%
7. oferece recursos materiais para a necessidade da disciplina (áudio, vídeo,...)	72,42%	20,30%	3,38%	0,85%	0,17%	2,20%	0,34%	0,34%
8. oferece acesso às novas tecnologias (internet, outras)	66,16%	22,17%	4,91%	0,85%	1,02%	3,38%	0,51%	1,02%
9. compromete-se com princípios éticos da futura profissão	71,40%	14,04%	1,69%	0,34%	0,17%	11,17%	0,34%	0,85%
10. compatibiliza o número de alunos em sala de aula com a especificidade e dinâmica da disciplina	54,15%	24,70%	11,68%	2,20%	4,40%	2,03%	0,00%	0,85%
11. tem quantidade de exemplares na biblioteca atendendo às necessidades da disciplina	49,41%	32,99%	8,29%	2,20%	2,03%	4,23%	0,00%	0,85%
12. em sua estrutura curricular, prioriza a relevância e a atualização dos conteúdos	61,93%	19,80%	2,54%	0,17%	0,34%	14,72%	0,34%	0,17%
13. possibilita flexibilidade na estrutura curricular (optativas, atividades complementares, eventos,...)	55,67%	24,03%	4,06%	0,68%	1,18%	13,37%	0,51%	0,51%
14. tem uma duração adequada	64,64%	18,61%	1,35%	0,00%	1,35%	12,69%	0,34%	1,02%
15. possibilita a formação para o ingresso imediato no mercado de trabalho	54,82%	25,04%	4,23%	0,17%	0,17%	14,21%	0,68%	0,68%
16. desenvolve a capacidade de trabalho em grupo	58,88%	25,38%	4,57%	0,17%	0,00%	9,48%	0,85%	0,68%
17. tem um corpo docente com um nível de qualidade desejado	51,61%	30,80%	3,38%	1,35%	0,00%	11,34%	0,34%	1,18%
18. está correspondendo às expectativas dos alunos	36,55%	41,46%	4,23%	0,17%	0,34%	15,06%	0,85%	1,35%
19. O Estágio Curricular é importante para a formação profissional	80,03%	4,23%	0,00%	0,00%	0,00%	4,74%	8,80%	2,20%
20. Os Trabalhos de Conclusão, a Monografia ou os Projetos Experimentais são importantes para a formação profissional	82,57%	4,23%	1,52%	0,34%	0,17%	5,41%	3,89%	1,86%
21. Que apreciação final você faz da Qualidade Global do Curso	38,58%	44,50%	5,25%	0,17%	0,17%	8,29%	1,35%	1,69%

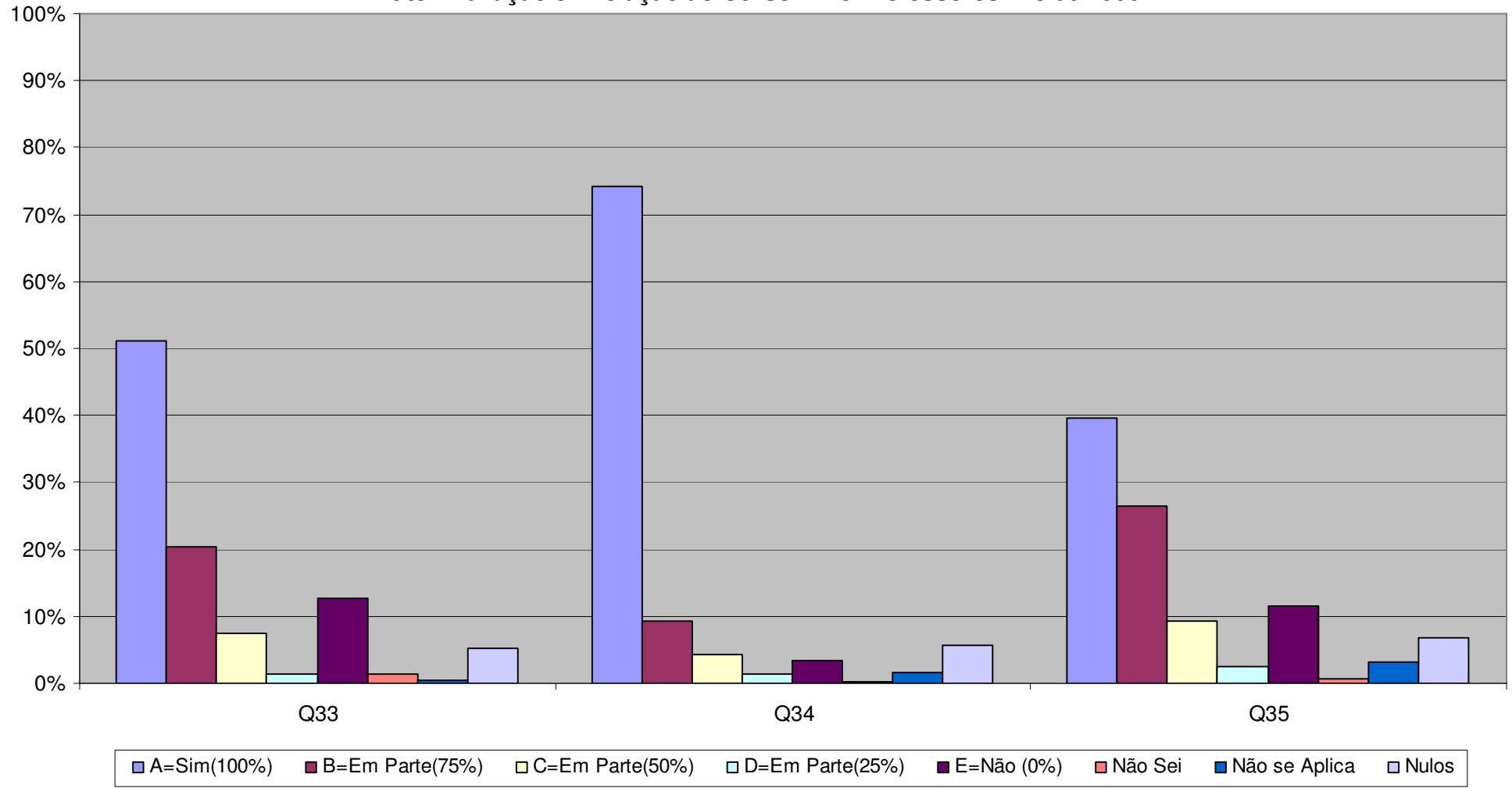
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 591 Professores - 14.11.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso – Professores – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
33. conheço o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	51,05%	20,28%	7,55%	1,40%	12,73%	1,26%	0,42%	5,31%
34. procuro a coordenação do curso para orientação, quando necessário	74,13%	9,23%	4,34%	1,40%	3,36%	0,28%	1,54%	5,73%
35. participo de atividades extraclasse oferecidas pelo curso (cursos, palestras, seminários, trabalhos de campo,...)	39,58%	26,57%	9,23%	2,52%	11,61%	0,70%	3,08%	6,71%

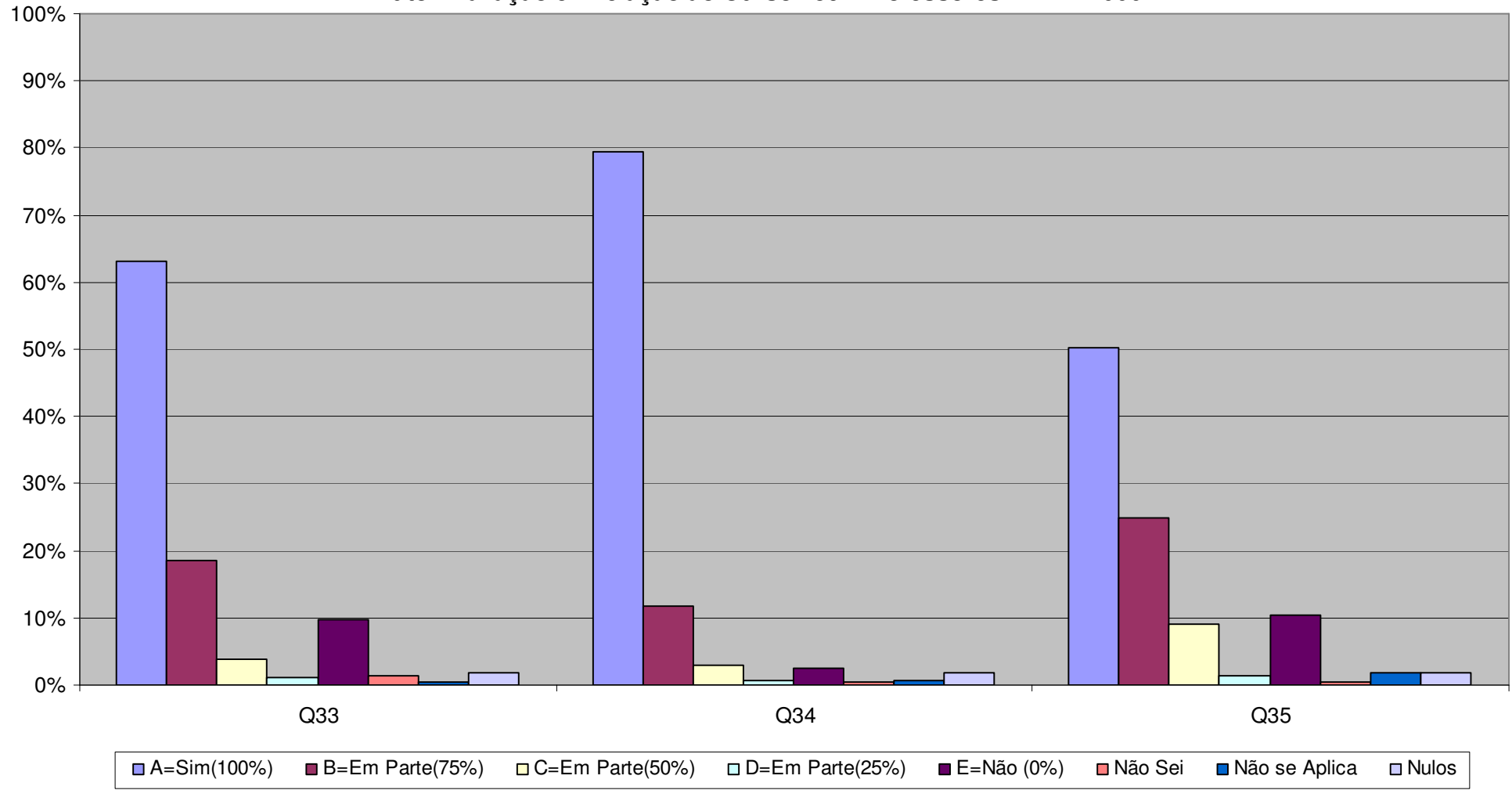
**Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 715 Professores - 13.06.2000**



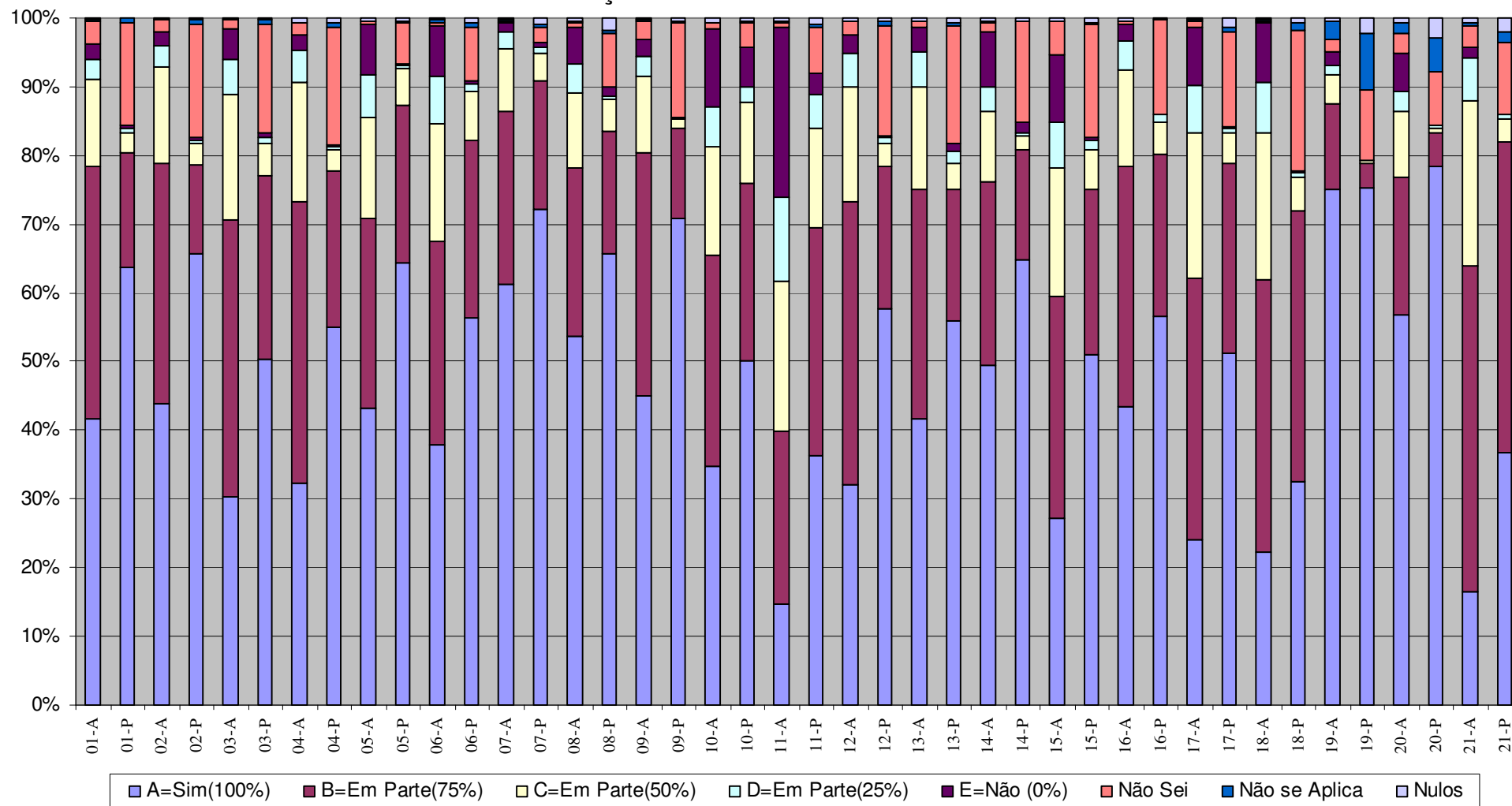
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso – Professores – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
33. conheço o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	63,11%	18,44%	3,89%	1,18%	9,81%	1,35%	0,34%	1,86%
34. procuro a coordenação do curso para orientação, quando necessário	79,36%	11,68%	2,88%	0,68%	2,54%	0,34%	0,68%	1,86%
35. participo de atividades extraclasse oferecidas pelo curso (cursos, palestras, seminários, trabalhos de campo,...)	50,25%	24,87%	8,97%	1,35%	10,32%	0,51%	1,86%	1,86%

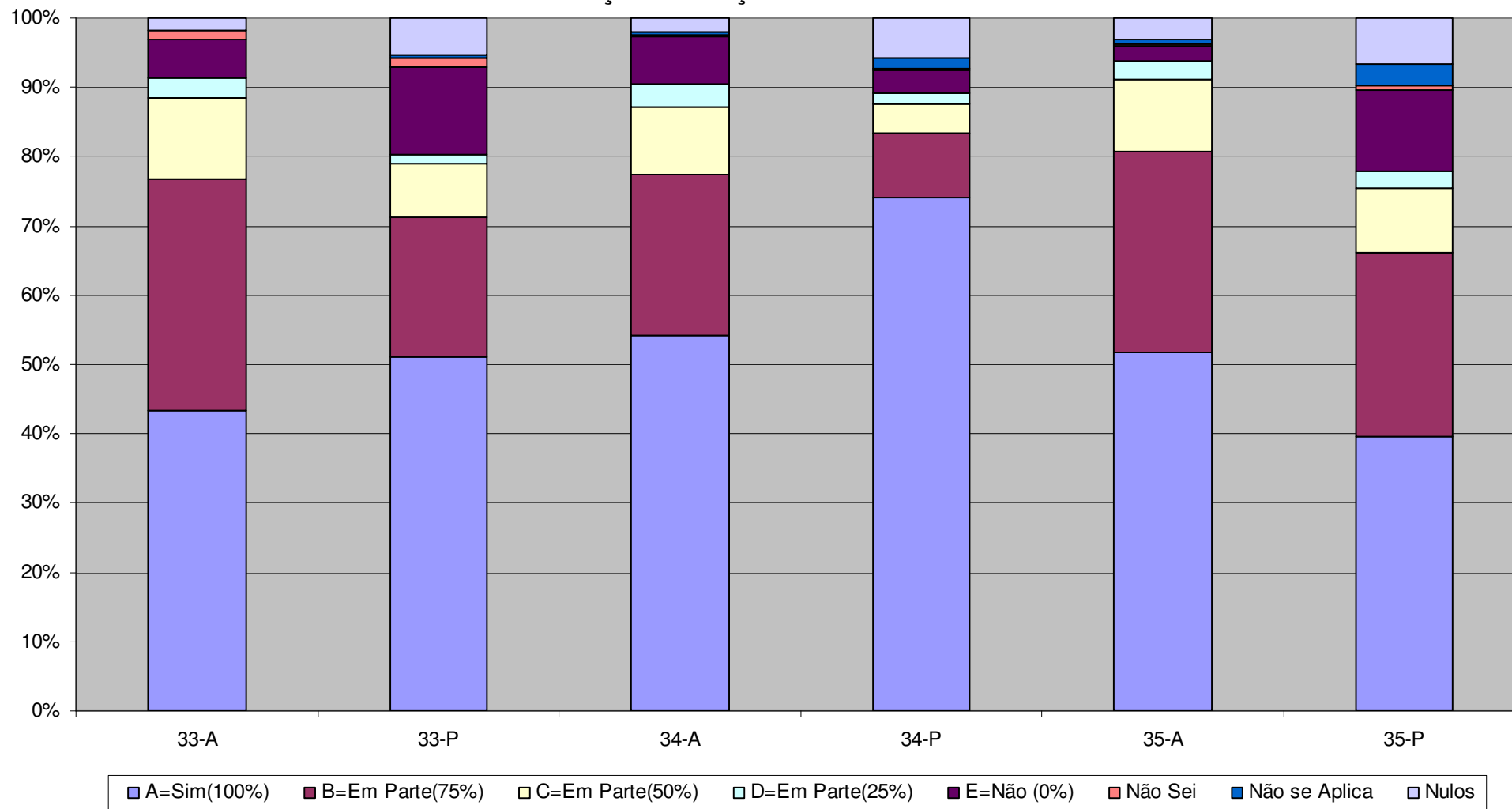
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 591 Professores - 14.11.2000



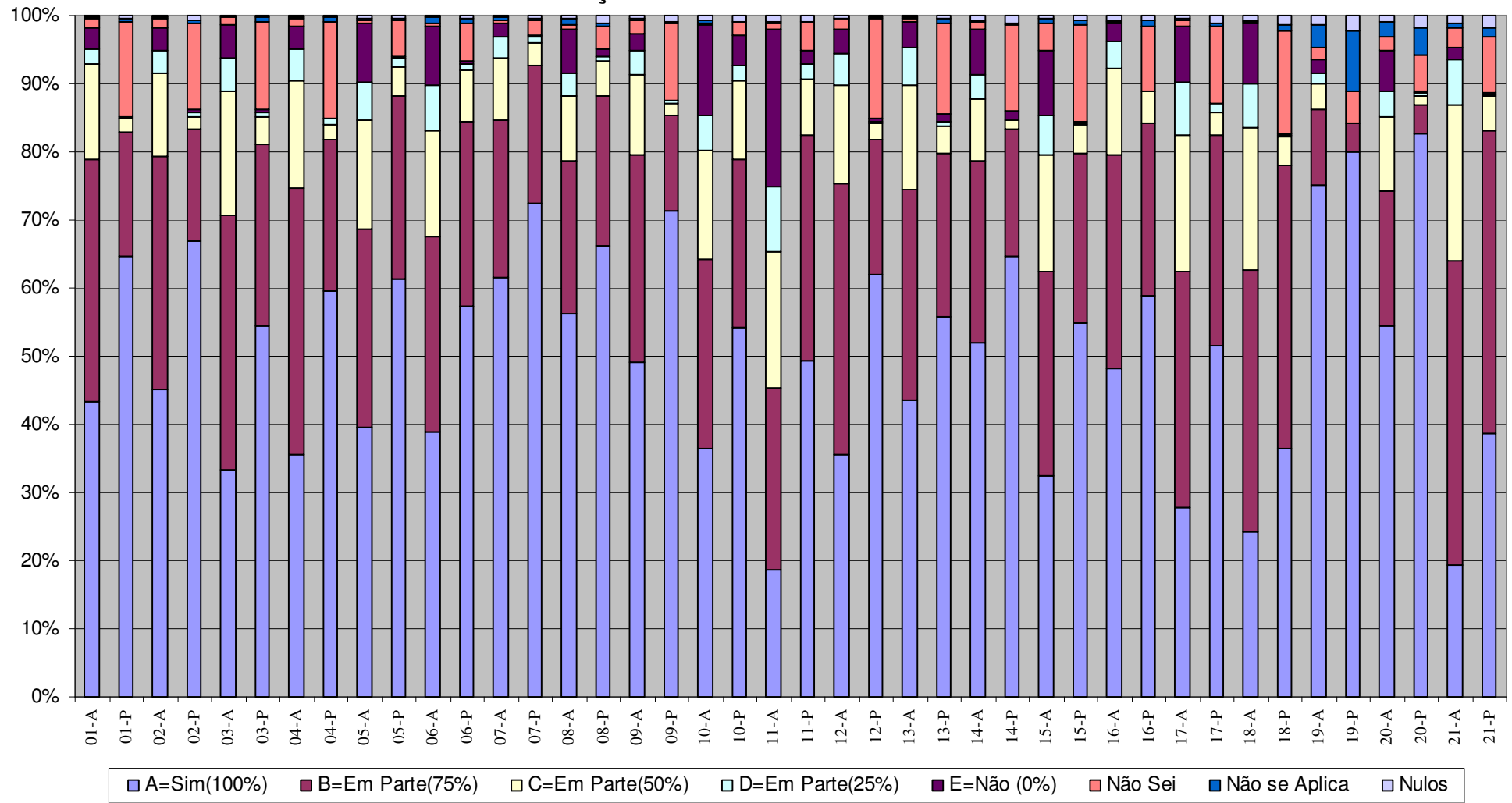
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 1º sem. 2000



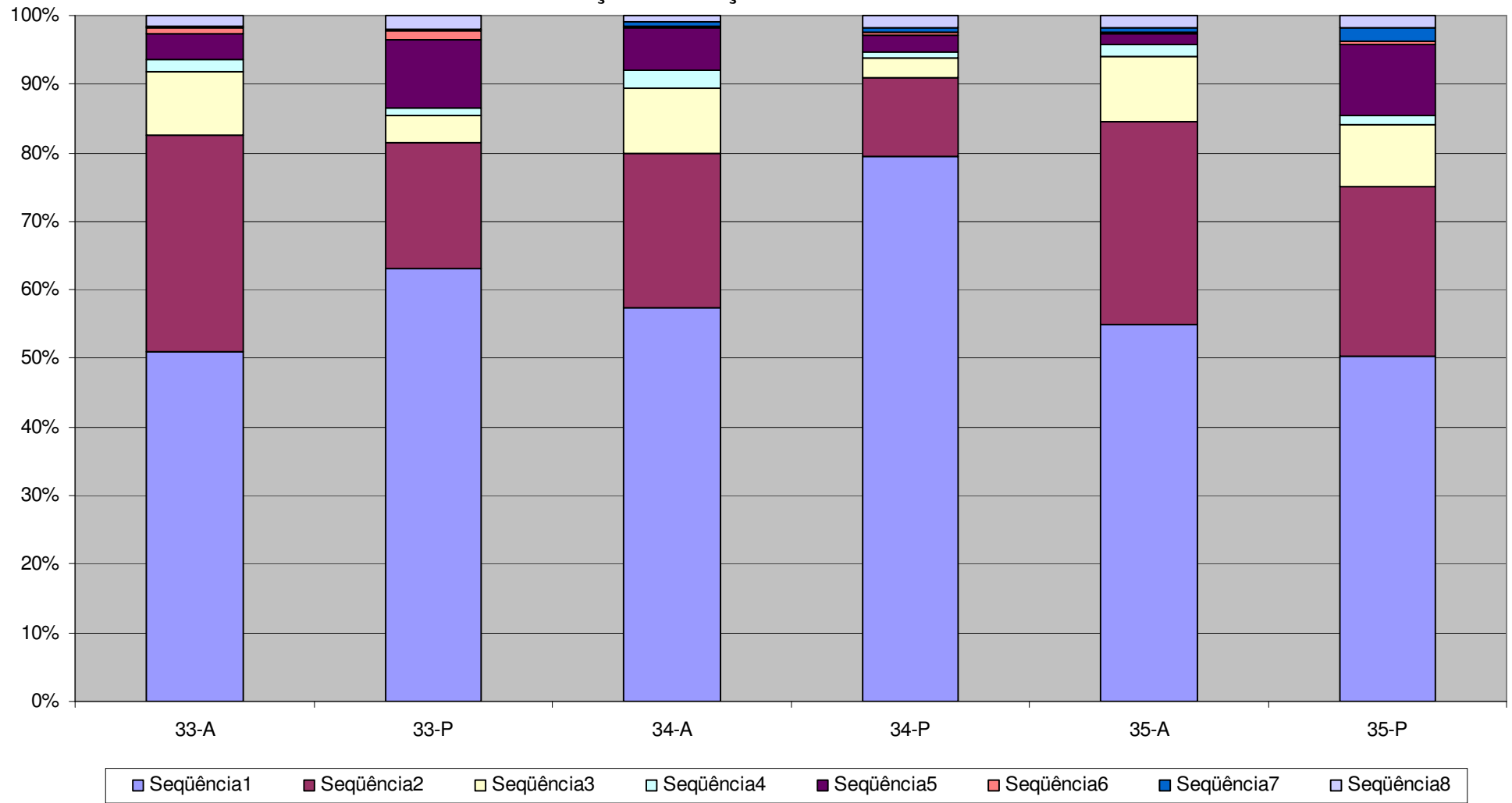
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 1º sem. 2000



Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Cursos - 2º sem. 2000



Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Auto-Avaliação em relação ao Curso - 2º sem. 2000



ANEXO M

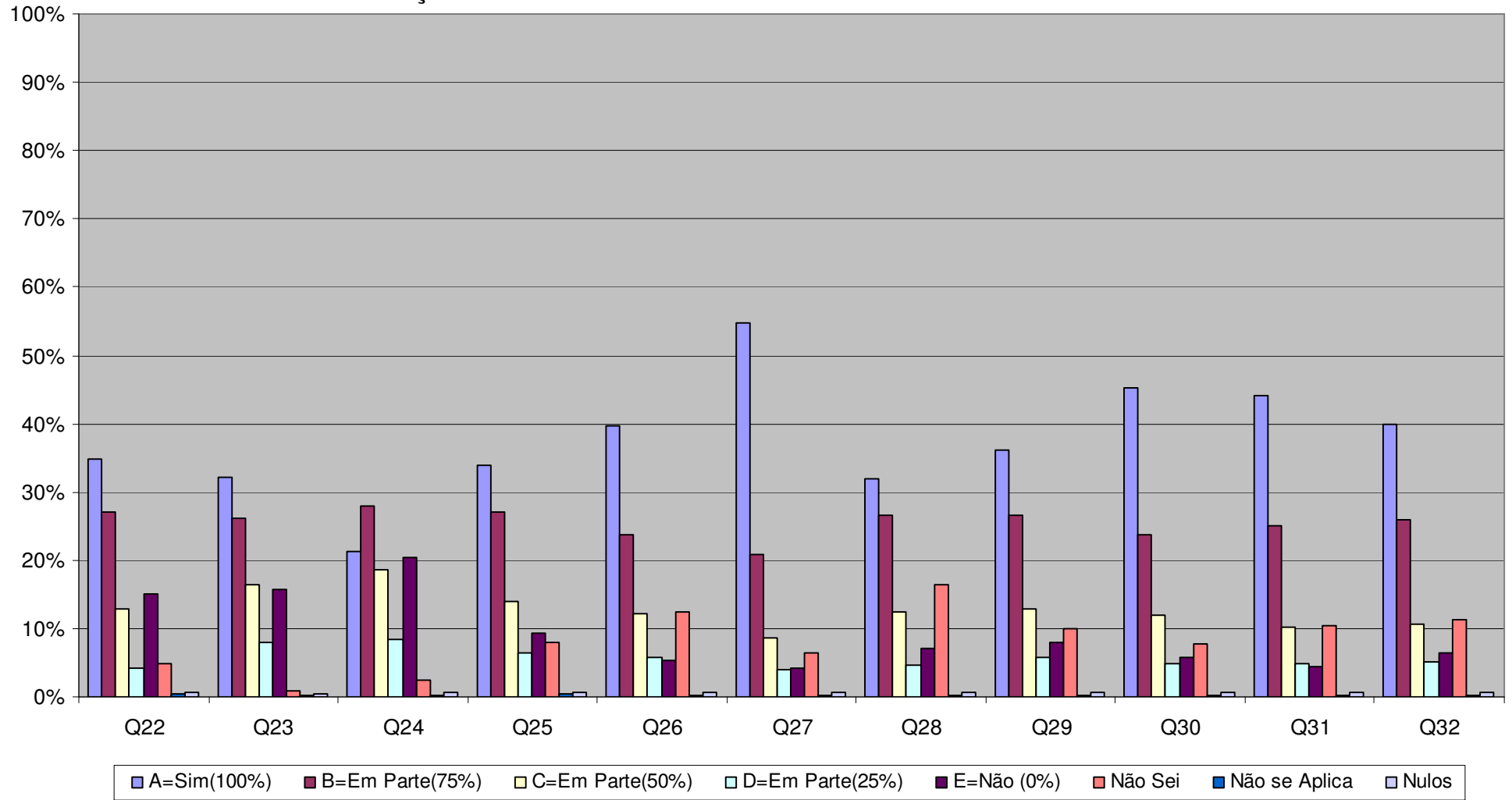
Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso

Alunos – 13/06/2000 e 14/11/2000

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Alunos – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
22. apresentou e explicitou no início do curso o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	34,89%	27,03%	12,86%	4,31%	14,99%	4,94%	0,37%	0,61%
23. comunica-se regularmente com os alunos	32,05%	26,10%	16,32%	8,08%	15,79%	0,96%	0,21%	0,50%
24. oportuniza momentos de reflexão sobre a condução do curso	21,26%	27,98%	18,71%	8,34%	20,30%	2,44%	0,29%	0,66%
25. oferece ao aluno um horário de atendimento acessível e compatível com o do curso	33,94%	26,97%	13,98%	6,51%	9,41%	8,08%	0,35%	0,77%
26. orienta e supervisiona o aluno na sua vida acadêmica, quando solicitado	39,65%	23,81%	12,12%	5,71%	5,34%	12,49%	0,32%	0,56%
27. relaciona-se bem com os alunos	54,77%	20,75%	8,74%	4,04%	4,31%	6,43%	0,19%	0,77%
28. acompanha o cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos) para que sejam alcançados os objetivos do curso	31,97%	26,52%	12,38%	4,60%	7,20%	16,32%	0,27%	0,74%
29. incentiva a participação, discussão e expressão dos alunos/ professores nas atividades curriculares desenvolvidas pelo curso	36,04%	26,63%	12,94%	5,69%	7,89%	9,91%	0,32%	0,58%
30. oportuniza, incentiva e participa de atividades extracurriculares (cursos, palestras, seminários,...)	45,18%	23,78%	11,93%	4,92%	5,66%	7,65%	0,19%	0,69%
31. demonstra iniciativa e liderança nas atividades que desenvolve	44,11%	25,11%	10,23%	4,78%	4,52%	10,34%	0,16%	0,74%
32. encaminha soluções para os problemas surgidos no curso	39,89%	25,91%	10,63%	5,00%	6,32%	11,40%	0,13%	0,72%

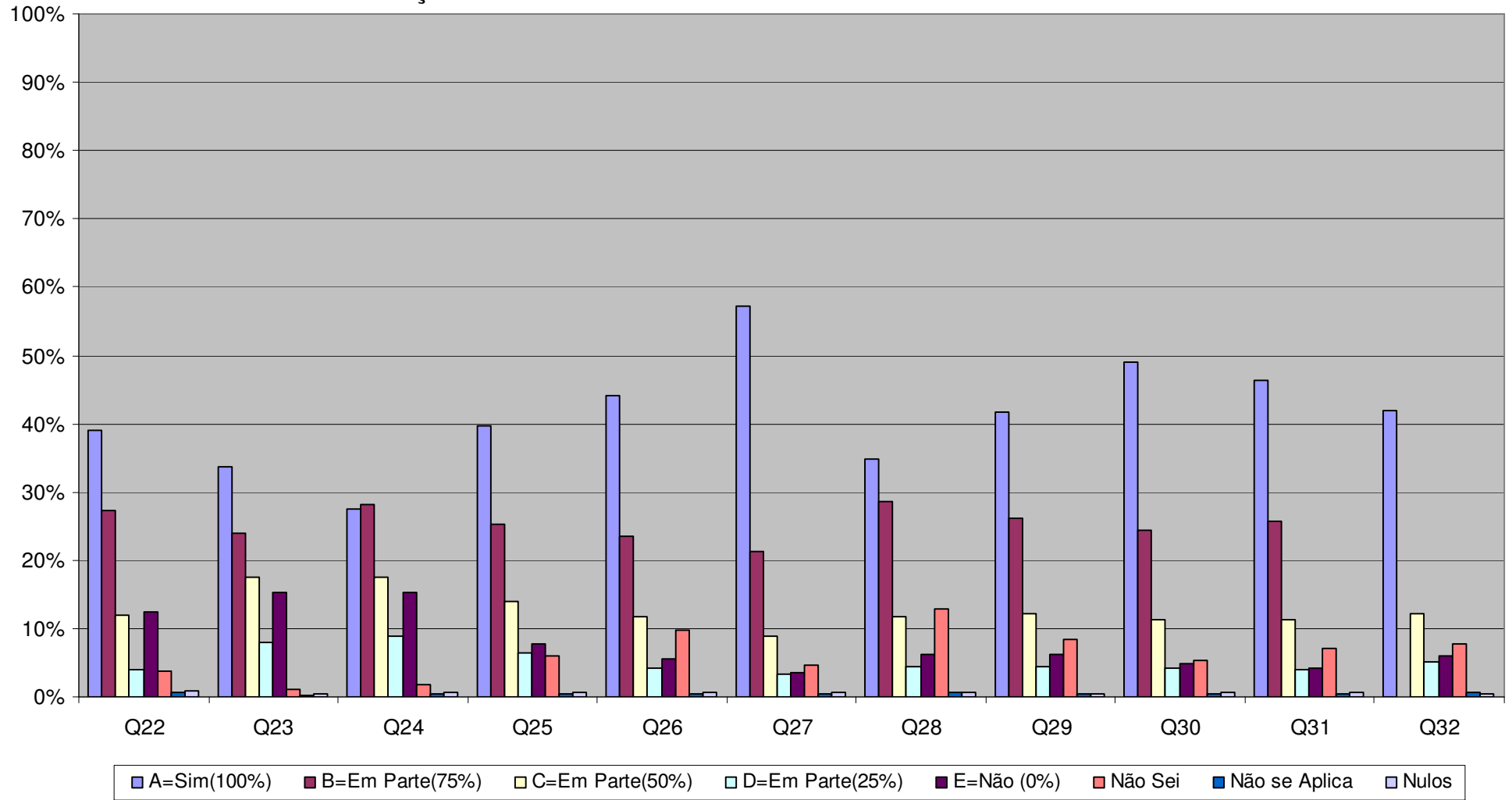
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 3.763 Alunos - 13.06.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Alunos – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
22. apresentou e explicitou no início do curso o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	39,06%	27,31%	12,00%	3,97%	12,41%	3,85%	0,58%	0,83%
23. comunica-se regularmente com os alunos	33,60%	24,04%	17,46%	7,94%	15,23%	1,03%	0,29%	0,41%
24. oportuniza momentos de reflexão sobre a condução do curso	27,39%	28,09%	17,54%	8,85%	15,31%	1,78%	0,46%	0,58%
25. oferece ao aluno um horário de atendimento acessível e compatível com o do curso	39,72%	25,20%	13,86%	6,41%	7,82%	5,92%	0,37%	0,70%
26. orienta e supervisiona o aluno na sua vida acadêmica, quando solicitado	44,15%	23,50%	11,79%	4,22%	5,54%	9,76%	0,46%	0,58%
27. relaciona-se bem com os alunos	57,14%	21,18%	8,85%	3,43%	3,48%	4,68%	0,50%	0,74%
28. acompanha o cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos) para que sejam alcançados os objetivos do curso	34,80%	28,59%	11,75%	4,47%	6,16%	12,95%	0,62%	0,66%
29. incentiva a participação, discussão e expressão dos alunos/ professores nas atividades curriculares desenvolvidas pelo curso	41,66%	26,11%	12,25%	4,34%	6,25%	8,48%	0,46%	0,46%
30. oportuniza, incentiva e participa de atividades extracurriculares (cursos, palestras, seminários,...)	48,90%	24,41%	11,29%	4,22%	4,80%	5,30%	0,50%	0,58%
31. demonstra iniciativa e liderança nas atividades que desenvolve	46,38%	25,78%	11,34%	3,93%	4,30%	6,99%	0,54%	0,74%
32. encaminha soluções para os problemas surgidos no curso	41,91%	25,78%	12,25%	5,01%	6,00%	7,82%	0,74%	0,50%

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 2.417 Alunos - 14.11.2000



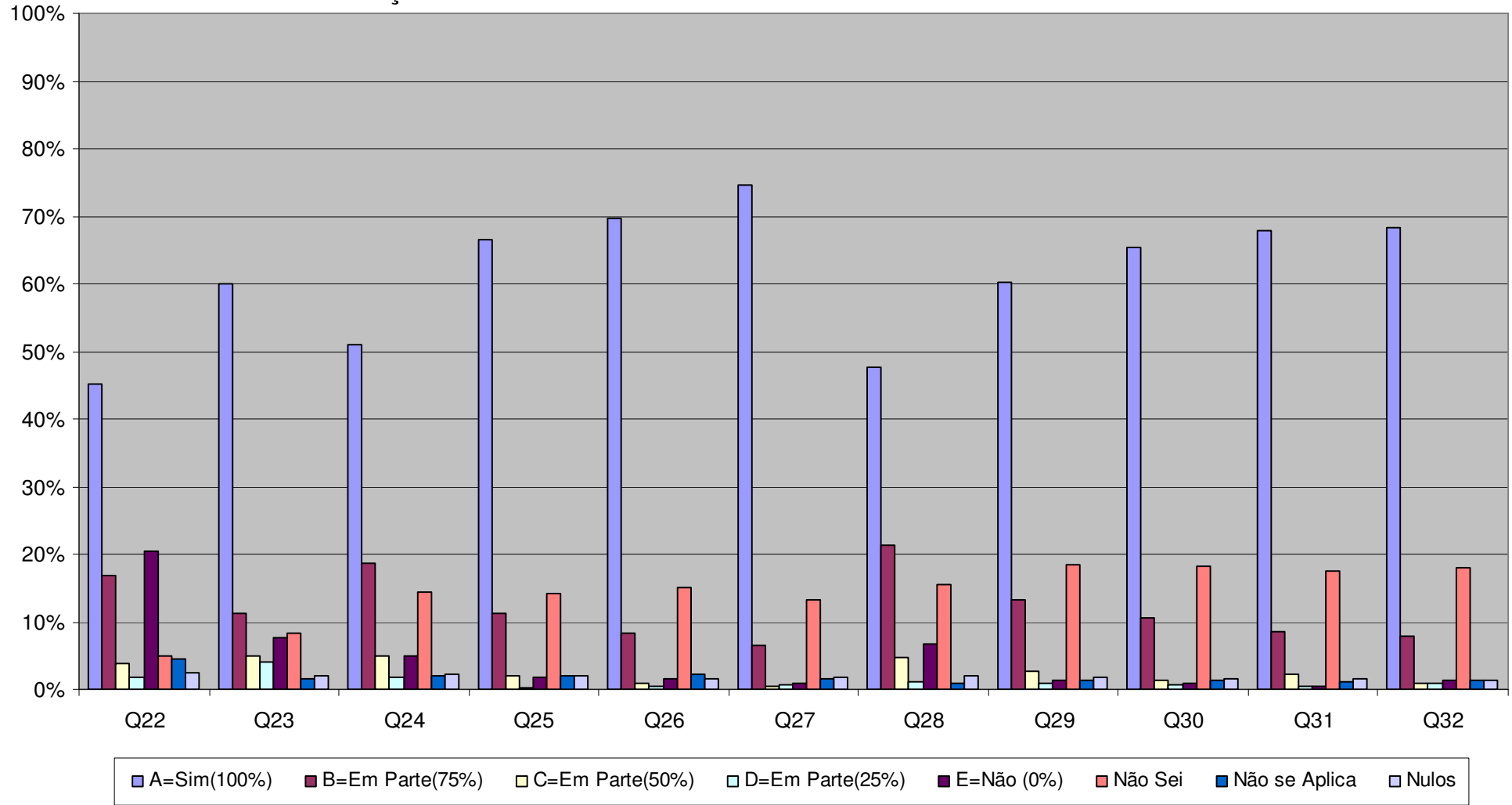
ANEXO N

**Tabelas e gráficos – Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso
Professores – 13/06/2000 e 14/11/2000**

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Professores – 13.06.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
22. apresentou e explicitou no início da minha atividade docente no curso o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	45,17%	16,92%	3,92%	1,82%	20,42%	4,90%	4,48%	2,38%
23. comunica-se regularmente com os professores	60,00%	11,33%	5,03%	4,06%	7,55%	8,25%	1,68%	2,10%
24. oportuniza momentos de reflexão sobre a condução do curso	51,05%	18,60%	4,90%	1,82%	4,90%	14,41%	2,10%	2,24%
25. oferece ao professor um horário de atendimento acessível e compatível com o do curso	66,43%	11,19%	1,96%	0,28%	1,82%	14,13%	2,10%	2,10%
26. orienta e supervisiona o professor na sua vida docente, quando solicitado	69,65%	8,39%	0,98%	0,56%	1,54%	14,97%	2,24%	1,68%
27. relaciona-se bem com os professores	74,55%	6,57%	0,56%	0,70%	0,98%	13,29%	1,54%	1,82%
28. acompanha o cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos) para que sejam alcançados os objetivos do curso	47,55%	21,40%	4,62%	1,12%	6,85%	15,52%	0,98%	1,96%
29. incentiva a participação, discussão e expressão dos alunos/ professores nas atividades curriculares desenvolvidas pelo curso	60,28%	13,15%	2,80%	0,98%	1,26%	18,46%	1,26%	1,82%
30. oportuniza, incentiva e participa em atividades extracurriculares (cursos, palestras, seminários,...)	65,31%	10,63%	1,26%	0,70%	0,98%	18,18%	1,26%	1,68%
31. demonstra iniciativa e liderança nas atividades que desenvolve	67,83%	8,53%	2,24%	0,56%	0,56%	17,62%	1,12%	1,54%
32. encaminha soluções para os problemas surgidos no curso	68,25%	7,83%	0,98%	0,84%	1,40%	18,04%	1,26%	1,40%

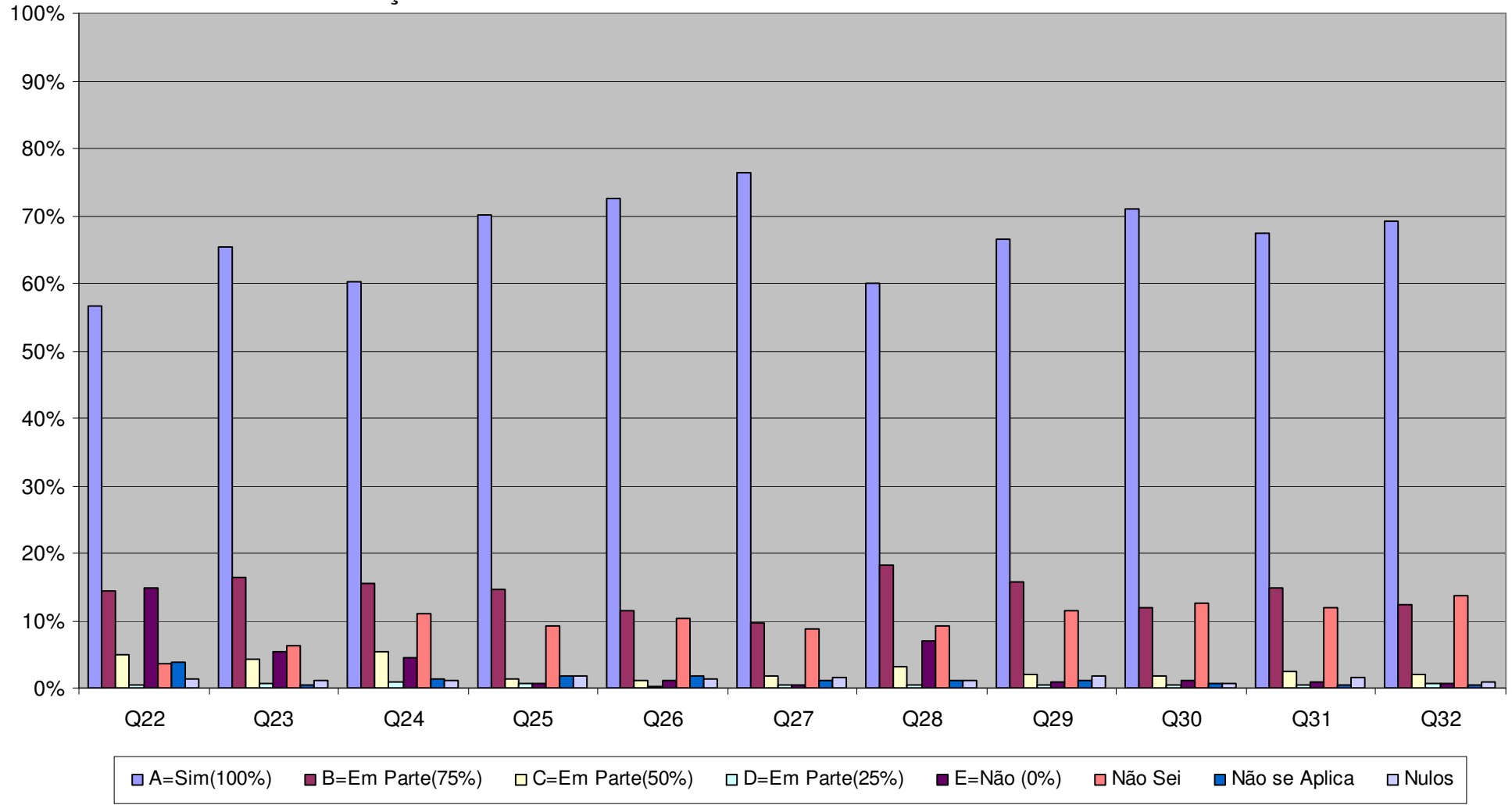
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 715 Professores - 13.06.2000



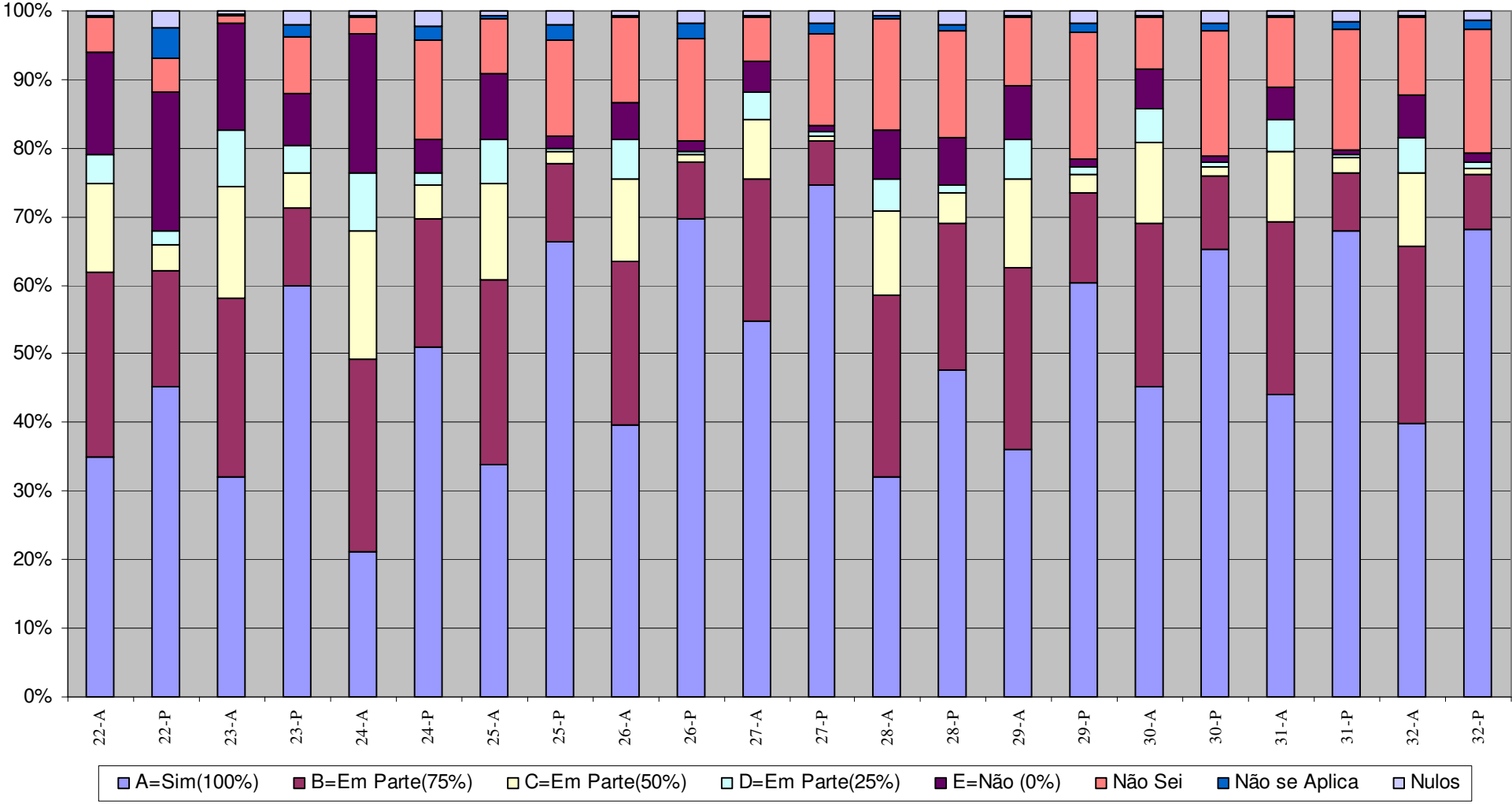
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Avaliação Institucional – Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso – Professores – 14.11.2000

ITENS	A (100%)	B (75%)	C (50%)	D (25%)	E (0%)	não sei	ñ se aplica	nulos
22. apresentou e explicitou no início da minha atividade docente no curso o projeto do curso com o perfil do profissional desejado	56,68%	14,38%	4,91%	0,34%	14,89%	3,55%	3,89%	1,35%
23. comunica-se regularmente com os professores	65,48%	16,41%	4,23%	0,68%	5,41%	6,26%	0,51%	1,02%
24. oportuniza momentos de reflexão sobre a condução do curso	60,24%	15,40%	5,41%	0,85%	4,57%	11,00%	1,35%	1,18%
25. oferece ao professor um horário de atendimento acessível e compatível com o do curso	70,05%	14,55%	1,35%	0,68%	0,68%	9,14%	1,69%	1,86%
26. orienta e supervisiona o professor na sua vida docente, quando solicitado	72,59%	11,51%	1,18%	0,17%	1,02%	10,32%	1,86%	1,35%
27. relaciona-se bem com os professores	76,31%	9,64%	1,69%	0,51%	0,51%	8,80%	1,02%	1,52%
28. acompanha o cumprimento da disciplina (carga horária e conteúdos) para que sejam alcançados os objetivos do curso	60,07%	18,10%	3,05%	0,34%	6,94%	9,31%	1,02%	1,18%
29. incentiva a participação, discussão e expressão dos alunos/ professores nas atividades curriculares desenvolvidas pelo curso	66,50%	15,74%	2,03%	0,34%	0,85%	11,51%	1,18%	1,86%
30. oportuniza, incentiva e participa em atividades extracurriculares (cursos, palestras, seminários,...)	70,90%	12,01%	1,86%	0,34%	1,02%	12,52%	0,68%	0,68%
31. demonstra iniciativa e liderança nas atividades que desenvolve	67,51%	14,72%	2,54%	0,51%	0,85%	11,84%	0,51%	1,52%
32. encaminha soluções para os problemas surgidos no curso	69,20%	12,35%	2,03%	0,68%	0,68%	13,71%	0,51%	0,85%

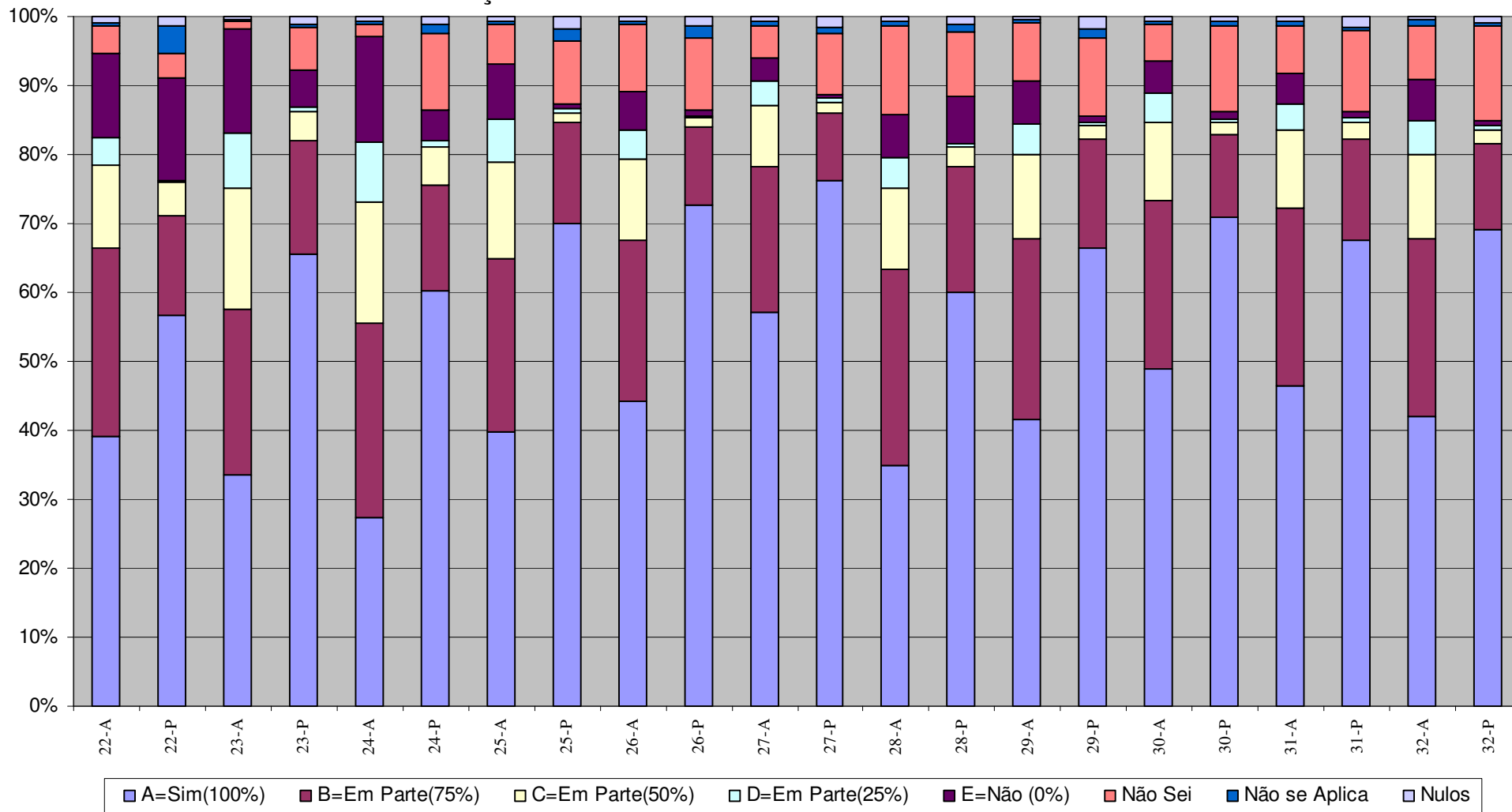
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 591 Professores - 14.11.2000



Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 1º sem. 2000



Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Avaliação Institucional - Ensino de Graduação
Avaliação Geral dos Coordenadores de Curso - 2º sem. 2000



ANEXO O

Lista de Abreviaturas

BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CACs	Comissões de Avaliação dos Cursos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONPPEX	Conselho de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
COREDE –VRP	Conselho Regional de Desenvolvimento – Vale do Rio Pardo
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DOU	Diário Oficial da União
ENC	Exame(s) Nacional(is) de Curso(s)
FISC	Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
IGLU	Instituto de Gestão e Liderança Universitária
INEP	Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MARE	Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OUI	Organização das Universidades Interamericanas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAIUNG	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas
PAIUNISC	Programa de Avaliação Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul
SESu	Secretaria de Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	United States of America-Agency for International Development

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

ALBORNOZ, Suzana. *O enigma da esperança/E. B. e as margens da história do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1999. 94 p.

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*. São Paulo: Ars Poetica, 1996. p. 8 – 49.

AMARAL, Nelson Cardoso. Exaustão do ensino superior privado. *O Popular*, Goiânia, GO, 24 abr. 2001.

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. *BIB*. Rio de Janeiro, n. 39, 1.º semestre 1995, p. 3 – 40.

BAER, V.; MALONEY, W. Neoliberalismo e distribuição de renda na América Latina. *Revista de Economia Política*. v. 17, n. 3-67, p. 39-61, jul./set., 1997.

BECKER, Dinizar (2000 a). *A economia política contemporânea: algumas considerações lógico-metodológicas* (artigo).

_____. (2000 a). *A economia política do desenvolvimento contemporâneo: algumas considerações teórico-históricas* (artigo).

_____. (1999 b) *Estudos setoriais e regionais comparados* (artigo).

BENITO, Agustín Escolano. La educación ante los escenarios de fin de siglo. *Educação Brasileira*. v. 20, n. 40, p. 11-39. jan./jul. 1998.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel, 1980. 335 p.

BIRD/ Banco Mundial. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)*. Washington, D. C.: BIRD/ Banco Mundial, jun. 1995. 115 p.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das Universidades Comunitárias. *Avaliação*, Campinas, v. 6, n. 2, jun. 2001.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão alienante*. Petrópolis: Vozes, EUFSCar; EDUCS, 1996. 244 p.

BRASIL, MARE. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: www.mare.gov.br, 1995.

_____. *Organizações Sociais*. 4. ed. Brasília: MARÉ, 1997. 72 p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. 292 p.

BRASIL. Lei n.º 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.º 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n.º 5540, 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.

BRASIL. Decreto n.º 3860, de 9 de JULHO de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n.º 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1985, de 10 de setembro de 2001. Estabelece critérios e procedimentos para a suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos de graduação, e dispõe sobre a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários do sistema federal de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 990, de 02 de abril de 2002. Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação*; relatório-síntese 2000. Brasília: MEC/SESu, 2000. p. 11 – 19.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Edital n.º 4, de 10 de dezembro de 1997. Convoca por intermédio da Secretaria de Educação Superior as instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 507, de 19 de maio de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Ministerial n.º 972, de agosto de 1997.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos apresentada em 2 de abril de 1931. In: _____. *Organização Universitária Brasileira* (Decreto n. 19850, 19851 e 19852 de 11 de abril de 1931). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS. São Paulo: Loyola, 1987. p. 13 – 73.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas. In.: _____. *Seminário de Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*. Brasília: MEC/INEP, 2001. p. 31 – 40.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. O sistema e a política de Avaliação da Educação Superior no Brasil. *Avaliação*, v. 5, n. 3, p. 7 – 14, set. 2000.

CAZALIS, Pierre. *Gestion estratégica para la universidad: manejo del cambio*. Rio de Janeiro: 16º Curso de Especialização de Administração Universitária, 28 jun. – 23 jul. 1999. 47 p.

CHARLE, Christophe; VERGE, Jacques. *História das Universidades*. São Paulo: UNESP, 1996. 131 p.

CIRCUITO PROGRAD, 3, 1995. O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? *Anais*: São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 1995. 105 p.

CIRCUITO PROGRAD, 6, 1996. *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo: Pró-reitoria de Graduação/UNESP, 1996. 169 p.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE LOCARNO. *Que universidade para o amanhã?* Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade. Locarno, Suíça: Projeto CIRET – UNESCO, maio 1997. 13 p.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO RIO PARDO. Plano estratégico de desenvolvimento do Vale do Rio Pardo. 1.^a parte. Santa Cruz do Sul: COREDE – VRP: EDUNISC, 1998. 139 p.

_____. Plano estratégico de desenvolvimento do Vale do Rio Pardo: diagnóstico e estratégias de ação. 2.^a parte. Santa Cruz do Sul: COREDE – VRP: EDUNISC, 1999. 84 p.

CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS. Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG – PAIUNG I.1. fase. 1994-97. 7 p.

_____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG – PAIUNG II. 2. fase. 1998-2001. 17 p.

CONTERA, Cristina. Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior: *Avaliação*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 7 – 18, mar. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Era uma vez um rei chamado D. João VI. *Caros Amigos*, edição especial, São Paulo, n. 9, p. 5 – 7.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA CRUB/OUI, 16, 1999. AMARAL, Nelson Cardoso. *Tópicos especiais em Administração Universitária: gestão econômico-financeira*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1999. 134 p.

DE MASI, Domenico. *Tendências Pólo: se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar*. *Teléma*, n. 12, 11 p., set. 1998.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade na educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. *Educação Brasileira*, v. 13, n. 27, Brasília, p. 35 – 80, jul./dez. 1991.

DIAS SOBRINHO, José. Funcionamento e modos sociais de avaliação institucional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 65-76, jun. 1998.

_____. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000. 235 p.

_____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Construção do Modelo e Implicações. In:____. CATANI, A. M. (org.). *Novas perspectivas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. 191 p.

DIRETRIZES CURRICULARES: possibilidades de flexibilização e mudanças. *Estudos*: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, ano 17, n. 25, agosto de 1999.

DIRETRIZES PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2000. 88 p.

DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DE ENSINO NA UNIJUÍ e Formação Integral: formação geral humanística e formação acadêmico-profissional na UNIJUÍ. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. 16 p.

DYSON, Freeman. *O sol, o genoma e a Internet: ferramentas das revoluções científicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 140 p.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Uma genealogia das teorias e modelos do Estado de Bem-Estar Social. *BIB*. Rio de Janeiro, n. 46, 2.º semestre 1998, p. 39 – 71.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000. 176 p.

FORGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. Ilhéus, BA: UNICAMP, maio 1999. 35 p. (<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>).

_____. *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*. Curitiba: Forgrad, out. 1999. 22 p.

_____. *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*. Niterói: Forgrad, maio 2000. 25 p.

FORGRAD. *Textos das oficinas do FORGRAD*. Curitiba, Forgrad, maio 2001.

FORGRAD. *Indicadores de Avaliação e Qualidade na graduação*. Campinas, FORGRAD, dez. 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980. 138 p.

FUSARI, José Cerchi. O Projeto político-pedagógico nos cursos de graduação. In:____. *III Circuito PROGRAD: o projeto pedagógico do seu curso está sendo construído por você? Anais*. São Paulo: Pró-reitoria da Graduação/UNESP, 1995. p. 102 – 107.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. 139 p.

GOERGEN, Pedro. Avaliação universitária nas perspectivas da pós-modernidade. In:____. DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 15 – 58.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação 1998. Brasília: INEP, 1999. 232 p.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez. Bragança Paulista, SP: USF – IFAN, 2001. 272 p.

KIPNIS, B. *Autonomia e Pesquisa em Educação Superior no Brasil – As possibilidades da pesquisa institucional*. Caxambu, MG, XXI Reunião Anual da ANPED, set./1998.

LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 13 – 91.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (org.). *Avaliação & Compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 235p.

Lei Orgânica das Universidades, proposta de um anteprojeto de lei. Brasília: Andifes, 1996.

LITTO, Fredric Michael. A educação do futuro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 mar. 1999.

MARQUES, Juracy. Uma concepção de currículo para moldar o futuro. *Educação Brasileira*. v. 20, n. 40, p. 93-105. jan./jul. 1998.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; MARTINS, Carlos Benedito. Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação: uma avaliação preliminar. *Estudos e Debates*, Brasília, n. 20, p. 189-221, mar. 1999.

MARTINS, C. B. (org.). *Ensino Superior Brasileiro – transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MATUS, Carlos. *Política, planejamento & governo*. 2. ed. Brasília: IPEA, 1996. p. 557-567.

MORAIS, José Luis Bolzan de. As crises do Estado Contemporâneo. *Vidya*, n. 24, p. 84 – 96. jul./dez. 1995.

OROZCO, Luis Enrique. *Vision de futuro de la Universidad en Latinoamerica*. Bogotá: Universidade de los Andes, 22 abr. 1999. 13 p. (palestra)

PALHARINI, F. de A. *NUPES: o novo protagonista na formulação teórica da política para o Ensino Superior*. In: _____. MOROSINI, Marília C.; SGUISSARDI, Valdemar. *A Educação Superior em Periódicos Nacionais*. Vitória: EDUFES, 1998.

PROJETO PEDAGÓGICO: subsídios para elaboração e avaliação. Caxias do Sul: EDUCS, 1999. 63 p.

RAMOS, Mozart Neves. *A Universidade desejável*. *Jornal do Comércio*. Recife, 6 abr. 1999.

ROCHA, Ronai et al. A escola do terceiro milênio. *Zero Hora*, Porto Alegre, 26 set. 1999, Revista ZH, p. 4-7.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques. Calma, que o “Provão” é manso! *Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 47 – 60. jun. 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930 – 1973*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 47 – 259.

ROSENBURG, Cynthia. Nota alta. *Exame*, São Paulo, 3 abr. 2002. p. 35 – 45.

ROSSETTI, Fernando. Declaração reflete dilemas mundiais do ensino superior. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 out. 1998, p. 4.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior privado: tendências da última década*. São Paulo: Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, jul. 1998. 49 p. (parte da tese *O setor privado do ensino superior no Brasil*)

SAMPAIO, Helena. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. *CIPEDES*, separata da revista *Avaliação*, n. 7, p. 13 – 19, mar. 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. *Educação Brasileira*. v. 18, n. 37, p. 11-45. jul./dez. 1996.

SGUISSARDI, Valdemar (org.) et al. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores associados, 1997. 175 p.

SGUISSARDI, Valdemar. Do jeito que o Banco Mundial gosta. *Caros Amigos*, edição especial, São Paulo, n. 9, p. 8 – 9.

_____. A Crise do Poder na UFSCar: descaminhos de um modelo? *Educação e sociedade*, v. VII, n. 53-82, ago. 1985.

_____. Autonomia Universitária e Mudanças no Ensino Superior – da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação. In:____. CATANI, A. M. (org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 29-48.

_____. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. *Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 7 – 24, jun. 2000.

SILVA, José Aparecido da et al. *Reflexões sobre Universidade, Ciência e Pós-Graduação*. Ribeirão Preto: Holos, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TRINIDAD REQUENA, A. *La evaluación de instituciones educativas – El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada, Universidad de Granada, 1995.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO; Piracicaba: UNIMEP, 1998.

UNESCO. Documento para Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. *Educação Brasileira*. v. 17, n. 38, p. 153-221, 1º sem. 1995.

UNESCO. *Tendências da Educação Superior para o século XXI*. Paris: UNESCO; Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1998.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. Pró-Reitoria de Graduação. *Projeto pedagógico: subsídios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. 40 p.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional III: 2002 – 2005*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

_____. *Plano Geral: 2001*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2001.

_____. *Programa de Avaliação Institucional: 1999 – 2001*. Santa Cruz do Sul: UNISC, nov. 1999. 58 p.

ULLMANN, Reinhaldo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. *A Universidade: das origens à Renascença*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. 309 p.