

LUCIA IZABEL CZERWONKA SERMANN

**DA ESTABILIDADE RACIONAL À COMPLEXIDADE SUBSTANTIVA: a
busca da estabilidade em uma universidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Engenharia da Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Engenharia da Produção.
Área de concentração: Avaliação e Inovação
Tecnológica

ORIENTADOR: Prof.Dr. Francisco Antonio
Pereira Fialho.

FLORIANÓPOLIS
2003

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: O HOMEM, A CIÊNCIA E AS ORGANIZAÇÕES	12
2.1 ENTENDENDO O CAOS	16
2.1.1 Os atratores estranhos	18
2.1.2 A universalidade dentro do caos	21
2.1.3 Fractal ou caótico.....	23
2.2 SISTEMAS COMPLEXOS.....	30
2.2.1 Características da complexidade.....	37
2.3 ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS COMPLEXOS.....	43
2.4 INSTITUIÇÃO OU ORGANIZAÇÃO: O QUE É, AFINAL, A UNIVERSIDADE?	53
2.4.1 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	67
2.4.2 A universidade como organização complexa	75
2.5 A BUSCA DA ESTABILIDADE EM UMA UNIVERSIDADE	81
2.5.1 As repostas à perda do estado estável	85
2.5.2 O conservadorismo dinâmico	86
2.5.3 Conhecer-na-ação e reflexão-na-ação	88
2.6 SUBSTANTIVIDADE COMO EIXO DA MUDANÇA - O COTIDIANO EM AGNES HELLER	90
2.6.1 Elementos da estrutura da vida cotidiana em Heller.....	94
3. A TRAJETÓRIA VIVIDA.....	99
3.1. O PLANO PARA PERCORRER A TRAJETÓRIA.....	102
3.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	107
3.3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	109
3.4 A INSTABILIDADE INSTITUCIONAL	115
4 A COTIDIANIDADE E A BUSCA DA SUBSTANTIVIDADE	128
4.1 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS DECANOS ADJUNTOS.....	130
4.2 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS DIRETORES E COMISSÕES DE SISTEMATIZAÇÃO	133
4.3 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES	137
4.4 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS.....	144
4.4.1 Alunos do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais	147
4.4.2 Alunos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	148
4.4.3 Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia	150
4.4.5 Centro de Ciências Jurídicas e Sociais.....	151
4.4.6 Alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas	152
4.4.7 Alunos do Centro de Teologia e Ciências Humanas	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
Anexos.....	172

ANEXO I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA DECANOS	172
ANEXO II – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: DECANOS	174
ANEXO III – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA DIRETORES E COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO	176
ANEXO IV – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: DIRETORES E COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO	178
ANEXO V – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA PROFESSORES	185
ANEXO VI – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: PROFESSORES	188
ANEXO VII – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA ALUNOS	198
ANEXO VIII – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS: ALUNOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

RESUMO

As organizações se configuram com dinâmicas características que determinam a sua gestão, a sua inserção no contexto social e a percepção que seus interlocutores e atores têm de suas estruturas operacionais e relacionais. A universidade é analisada sob a ótica de uma organização, na perspectiva da Complexidade, de Edgard Morin, das Teorias do Caos e das Organizações Complexas debatidas com Stacey e Schön. Este, orientado pela Teoria da Complexidade analisa a busca da estabilidade pela prática da reflexão-na-ação. Agnes Heller comparece no debate com os elementos que compõem a cotidianidade do vivido dos sujeitos para iluminar os significados postos na vivência deste processo. A metodologia de estudo parte da descrição da dinâmica, das ações, dos dados e dos significantes da organização educacional denominada Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como cenário de rupturas e busca de estabilidade através do seu Planejamento Estratégico, o Projeto Pedagógico dele decorrente, e a Avaliação Acadêmica do processo de implantação do Projeto Pedagógico. Partes desta vivência são concretizadas através dos atores, com suas falas e suas percepções nesta busca de estabilidade, nesta re-organização, tomando-se a Avaliação Acadêmica como suporte para a reflexão empreendida. Para tanto, os dados estatísticos desta avaliação se põem como suporte para canalizar o debate e, a pragmática da complexidade assume a mediação para a construção de sua substantividade.

1. INTRODUÇÃO

Na vida contemporânea uma parte substancial de nossas atividades econômicas, políticas, sociais e culturais tem lugar em organizações das quais somos membros, clientes, contribuintes, expectadores, defensores e vítimas, o que faz com que possamos afirmar que a sociedade atual é uma sociedade de organizações.

Usualmente uma organização é entendida como um ente social, criada intencionalmente para conseguir determinados objetivos pela via do trabalho humano e o uso de recursos materiais, estruturando-se hierarquicamente e, caracterizando-se por relações entre seus componentes: poder, autoridade, divisão do trabalho, motivação, comunicação.

Assim, pode-se afirmar que uma organização é a forma como as instituições se realizam ou se materializam. Sua estrutura racionalmente organizada define padrões de atividades relacionadas com os seus fins.

Neste sentido MERTON (1963) afirma que uma organização formal é burocrática e implica em clara divisão de atividades interligadas que são consideradas como deveres inerentes aos cargos.

Qualificações técnicas, procedimentos formais e imparciais, definem os critérios para atribuição de funções fazendo com que se

instale um alto grau de confiança, orientado pela competência e responsabilidade.

Tais aspectos produzem rigidez e incapacidade de enfrentamento a questões fora da rotina, bem como promovem a impossibilidade de ajustes ao emergente, fazendo com que os diferentes tipos de trabalho sejam vistos como seculares e sagrados e, em consequência, tem como figura principal, um homem operacional e obediente.

Atualmente não é mais possível legitimar tal racionalidade funcional nas organizações, o que vem provocando questionamentos sobre o valor do homem operacional e de toda sua estrutura.

A crise do modelo social vigente fez com que uma nova racionalidade chamada de substantiva, por Mannheim e citada por RAMOS (1984), resgatasse a condição intrínseca e imanente do homem em conquistar sua autonomia.

Para RAMOS (idem), esse novo modelo que adjetiva o homem de parentético, faz dele sujeito participante na organização, opondo-se a obediência cega oriunda da exigência da eficiência.

Nesse sentido é que se pretende focar, neste estudo, as instituições de ensino superior brasileiras em seu papel social, englobando sua dimensão organizacional, especialmente quando procuram superar a racionalidade funcional que as tem orientado, indo em busca de mecanismos que garantam o seu compromisso com a construção desse homem.

Ainda vale destacar que a universidade tem sido levada a mudar processos, rotinas e estruturas para ajustar-se às novas demandas e pressões cada vez mais fortes por parte da sociedade, que deseja

maior acesso aos cursos superiores, assim como, procura, pela pesquisa, a produção de novos conhecimentos, capazes de oferecer ganhos de produtividade ou vantagens comparativas aos seus detentores, ou atender as necessidades inadiáveis, como as ligadas à saúde, à alimentação e à educação. Ou seja, ela deve ter relações diretas com a realidade na qual se insere, numa perspectiva de otimizar a prática educacional-social.

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas de prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer. Se não procedermos assim, será difícil para as escolas determinar como suas concepções anteriores de conhecimento profissional e ensino estão colocados em relação às competências que são centrais à prática e ao ensino prático. Seus esforços para criar um ensino prático reflexivo podem produzir apenas uma nova versão de um currículo dual, no qual o ensino de sala de aula e a prática não têm entre si qualquer relação possível de discernir (SCHÖN, 2000, p.133).

Nesse cenário é que se pretendeu buscar, junto aos estudiosos contemporâneos, perspectivas para o que está sendo chamado de novo modo de gestão do conhecimento e suas implicações para universidade.

O estudo parte da referência institucional da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, ao apresentá-la no seu percurso entre a superação da estabilidade racional e a construção de uma organização orientada pela ótica da complexidade substantiva, por meio de ações determinantes de mudança estruturais e pela análise da trajetória que tem imprimido a ela uma dimensão substantiva.

É o que propomos nesta reflexão-na-ação que promove o conhecer-na-ação. Esta metodologia é um desdobramento da pesquisa-ação, que acompanha as modificações geradas em uma dada realidade.

A avaliação acadêmica surge como eixo que promove a construção da reflexão-na-ação, enquanto instrumento legítimo e adequado, visto sua função crítica, pois questiona a estrutura de pressupostos definidos nas diretrizes institucionais para o ensino de graduação.

O Projeto Pedagógico e o Planejamento Estratégico da PUCPR são respostas aos atratores estranhos que provocaram desequilíbrio no sistema educacional, em especial nas organizações de ensino superior, quebrando a estabilidade racional na qual se tem sustentado secularmente. Caracterizam desta forma o início de mudanças internas, desencadeadas para a construção de uma organização que encontra nos princípios da complexidade substantiva, a possibilidade para aprender a estar, na fronteira da instabilidade, construindo sua substantividade.

Diante do acima descrito, surgem questões que provocam a investigação e a busca de alternativas para o enfrentamento do cotidiano na universidade. Assim parece legítimo indagar:

1. Como superar a estabilidade racional de uma universidade para alcançar a complexidade substantiva de uma organização?
2. Qual será o novo modelo de universidade que se estrutura a partir da complexidade e substantividade necessária às organizações?
3. Como a trajetória de mudança pode contribuir para que os atores tornem-se parceiros no processo de conquista da complexidade substantiva de uma organização/universidade?

4. Quais as estratégias administrativas e pedagógicas necessárias para desencadear processos de mudança na estabilidade vigente?
5. Que processos precisam ser desencadeados para que a prática pedagógica seja orientada pela reflexão-na-ação?
6. Como a reflexão-na-ação pela via da avaliação acadêmica promove a mudança no projeto organizacional e pedagógico vigente?

Para que o presente estudo chegasse a bom termo, alguns objetivos foram estabelecidos, tendo em vista os questionamentos acima expostos. Sendo assim, com esta pesquisa pretendemos:

1. Identificar os mecanismos desencadeadores do processo de ruptura de estabilidade racional de uma universidade na trajetória para alcançar a complexidade substantiva de uma organização.
2. Analisar os procedimentos que promovem a reflexão-na-ação na trajetória de construção da complexidade substantiva de uma organização/universidade.
3. Apontar estratégias de avaliação para a superação da estabilidade racional de uma organização/ universidade.

O delinear dos questionamentos bem como a definição do foco do estudo, direcionou a estrutura teórica, os conceitos e procedimentos a adotar para concretizar a pesquisa.

O ponto de partida, foi a constatação de que com as crescentes mudanças das estruturas econômicas, sociais, mercadológicas e

tecnológicas, os processos administrativos e pedagógicos das universidades vêm sofrendo inúmeras modificações, que exigem adaptação às novas tendências, e que a competência e a habilidade gerencial dos processos administrativos e pedagógicos é essencial para a superação da estabilidade racional de uma organização.

As universidades podem obter o sucesso desejado, no entanto, necessitarão desenvolver um processo de reflexão e avaliação acadêmica que subsidie a construção de uma nova prática pedagógica. Portanto, analisar como a universidade vem desenvolvendo o processo de substituição do rigor e da objetividade em sua forma de gestão da prática pedagógica por uma episteme mais plástica e flexível, da diferença, da desconstrução e da fruição permanente do novo, é o que se espera alcançar com o desenvolvimento deste estudo.

Este processo pode ser compreendido na reflexão descrita no capítulo quatro, em que os dados da pesquisa implantada a partir de 2000, são apresentados tomando como parâmetro o ano de 2002, 1.º semestre, e, o 1.º semestre de 2003, considerando as percepções dos atores participantes da coleta de dados.

Esta reflexão concretiza a metodologia de estudo, a pesquisa-ação, ao procurar analisar dialeticamente os dados aos fundamentos teóricos que subsidiam a autora na trajetória desencadeada para compreender o cotidiano de uma universidade, e que estão descritos nos capítulos que compõem os fundamentos teóricos do estudo,.

O cotidiano desses últimos vinte e nove anos tem sido vivido junto a universidades, o que permitiu presenciar e conviver com ações e situações que muitas vezes provocavam desejos de mudança, tanto na prática pedagógica, quanto nos diferentes procedimentos de gestão.

O desejo de intervir no cotidiano, a participação em alguns dos diversos segmentos da universidade oportunizou momentos que possibilitaram vislumbrar inovações e ousar concretizá-las.

É o que será partilhado, a partir de agora, neste estudo.

2. PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: O HOMEM, A CIÊNCIA E AS ORGANIZAÇÕES

A tradição científica ocidental afirma que as melhores teorias são as mais simples. É assim que desde os seus primórdios tem procurado descobrir aquilo que é essencial e invariante. Em especial, após a introdução por Galileu Galilei do método científico no século XVII, os cientistas passaram a acreditar que seria possível descobrir gradualmente todas as leis que regem a realidade e a determinam. Quem melhor exprimiu este sonho foi Pierre Simon Laplace ao afirmar que “uma inteligência que, num dado instante, conhecesse todas as variáveis do Universo, abarcaria na mesma fórmula os movimentos de todos os corpos: nada seria incerto para ela, o futuro, tal como o passado, estaria presente a seus olhos”. Com tal percepção tendo como elemento fundamental as Leis do Movimento de Newton, surge a Mecânica Determinista Clássica, fazendo com que a Ciência, alcance o seu apogeu.

Foi assim, desde o século XVII que o conhecimento científico, como hoje é concebido, foi construído progressivamente. Os cientistas mais influentes nesta construção, como Newton, Darwin, Durkheim, Lavoisier ou Adam Smith, trabalharam e viveram entre o século XVIII e o início do século XX. Dos seus trabalhos resultou o paradigma científico dominante, que procura um conhecimento objetivo, universal e determinista.

Este modelo de racionalidade foi desenvolvido essencialmente no seio das ciências naturais, com base em regras metodológicas e princípios epistemológicos perfeitamente definidos. A sua característica mais marcante é uma confiança quase absoluta na capacidade de previsão da ciência, que resulta na convicção de que a explicação e a previsão de todos os fenômenos está ao seu alcance. A matemática, com as suas idéias claras e objetivas, constitui-se não só como o principal instrumento deste paradigma científico, mas também como o seu próprio suporte lógico.

Este paradigma parece estar hoje sendo questionado e posto em cheque, apesar do seu sucesso. A sua crise teve como ponto de partida a Teoria da Relatividade de Einstein e a mecânica quântica, não sendo possível ainda saber quando se conhecerá o seu desfecho.

Na sua obra "Um Discurso sobre as Ciências", Boaventura de Sousa Santos (1991) afirma que "os sinais conhecidos nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante". Este colapso do paradigma dominante resulta de um conjunto de novos conhecimentos científicos, dos quais se podem destacar quatro descobertas fundamentais: a Relatividade da Simultaneidade de Einstein, o Princípio da Incerteza de Heisenberg, o Teorema da Incompletude de Gödel e a nova abordagem da complexidade em sistemas dinâmicos.

O pensamento sobre a Relatividade da Simultaneidade de Einstein descreve como interpretar que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser demonstrada, só pode ser

definida, portanto, arbitrária. De maneira simples, tal constatação foi o suficiente para alterar por completo a noção de tempo e espaço, deitando por terra o tempo e espaço absolutos de Newton.

O Princípio da Incerteza de Heisenberg (1927) no âmbito da mecânica quântica, tem também conseqüências marcantes ao resultar da demonstração de que não é possível conhecer simultaneamente a posição e a velocidade de uma partícula atômica. Ou seja, que não é possível observar sem alterar o objeto observado.

Os teoremas de Gödel são, talvez, a mais surpreendente destas descobertas, pois surgiram no domínio científico que parecia estar mais imune a abalos epistemológicos - a Matemática. Gödel demonstrou que é possível formular proposições que não podem ser demonstradas nem refutadas seguindo as regras da lógica matemática.

O quarto pilar desta crise do paradigma dominante é a nova abordagem da complexidade em sistemas dinâmicos. Trata-se de um novo corpo de conhecimentos cujo objeto são os sistemas dinâmicos não-lineares, logo, de comportamento imprevisível, que atravessa disciplinas tradicionais e contraria o mecanicismo clássico com conceitos como a auto-semelhança ou a dependência sensível das condições iniciais.

A crise do paradigma dominante desta forma está destruindo, progressivamente, as fronteiras disciplinares em que, arbitrariamente, a Ciência tinha dividido a realidade. A ciência determinista está sendo substituída por uma ciência probabilística.

Quanto à caracterização do paradigma emergente, só é possível descrevê-lo, a partir de uma análise comparativa entre o que as novas teorias propõem e o que se percebe na crise do paradigma dominante.

Em primeiro lugar a fragmentação do conhecimento na pós-modernidade parece ser temática e não disciplinar, ou seja, todo o conhecimento é local e total. Isto leva a que, na práxis, seja recomendável pensar globalmente para agir localmente.

Por outro lado, "a composição transdisciplinar e individualizada (...) sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico", ou seja, a dimensão subjetiva, tão arduamente combatida pelo paradigma dominante, ganha agora uma nova importância fundamental. Boaventura de Sousa Santos (1991) afirma que todo o conhecimento é autoconhecimento.

Por fim, é clara e presente a tendência que configura o conhecimento científico como parte constituinte do senso comum. A ciência pós-moderna, ao saber que nenhuma forma de conhecimento é racional em si mesma, procura a racionalidade pelo diálogo com outras formas de conhecimento. Numa inversão completa dos papéis definidos pelo paradigma dominante, agora é o senso comum a forma de conhecimento mais importante, pois é ele que, no cotidiano, orienta as nossas ações e a nossa compreensão da realidade.

Portanto, constata-se a fragilidade do mundo moderno diante da revolução tecnológica, o que faz com que o homem sinta-se ameaçado em seus saberes e domínio, o que provoca medos e incertezas no exercício da prática profissional, em relação ao cotidiano, ao enraizamento e a pertencencia aos diferentes grupos sociais, a estrutura do cotidiano, enfim, a tudo que compõe seu dia a dia, tirando-o do campo das certezas.

Desta forma parece estar se constituindo uma tessitura não-linear da dinâmica da realidade, contrapondo-se a perspectiva definida pela

ciência moderna que sempre trabalhou a partir de certezas absolutas, tendo como premissa a verdade.

A sociedade moderna parece ter antecipado a pós-modernidade, antes do próprio fim da modernidade, o que parece remeter tudo e todos a um tempo caórdico, isto é, “disposto de maneira a não ser dominado nem pelo caos nem pela ordem.”(DEE HOCK,1999).

2.1 ENTENDENDO O CAOS

Por três séculos, os cientistas descreveram o mundo da mesma maneira como descreviam uma máquina, no qual os princípios de regularidade e ordem, governavam soberanamente. Todas as coisas eram a soma das partes; as causas e efeitos estavam ligados linearmente; e os sistemas moviam-se de modo determinístico e previsível.

Apesar desta soberania, os cientistas desde longo tempo estavam atentos para os fenômenos que contradiziam a lógica linear, pois, as formas espirais das chamas de fogo, os redemoinhos em correntes e as formações de nuvens, por exemplo, não podiam ser representadas por simples equações lineares.

O desenvolvimento da teoria do caos nos anos 70 e 80 propôs um modelo muito diferente para a maneira como as coisas ocorrem, afirmando que o mundo é fundamentalmente não-linear.

Ralph Stacey (1994), professor de Administração da Hertford Business School e autor de dois estudos sobre administração e teoria

do caos e um dos precursores deste novo modo de entendimento dos fenômenos, afirma:

Os sistemas puramente físicos ou químicos são determinísticos - as regras são as mesmas, mesmo se os resultados reais não puderem ser previstos. Mas sistemas orgânicos complexos como o das espécies, ecológicos ou sociedades são adaptativos em vez de determinísticos, de modo que as regras mudam à luz das conseqüências do comportamento que elas mesmas produzem. Elas evoluem freqüentemente em inesperadas direções, até o ponto em que um novo conjunto de regras torna-se aplicável. (Stacey, 1994).

Como conseqüência a esta nova maneira de compreender o mundo tem origem uma ciência, orientada pela dinâmica não-linear, a teoria da complexidade, ligando disciplinas tão diversas quanto a física, a biologia, a química, a economia e a sociologia e o aspecto que mais tem atraído a atenção dos estudiosos e dos leigos, é chamado de teoria do caos.

O caos designa áreas de "instabilidade de fronteira" como entidades que se movem entre o equilíbrio de um lado e a completa situação randômica de outro, conforme explica Stacey (1995). Nesta área apenas o comportamento criativo ocorre. Segundo o autor, a fronteira não é um corte definido, nem é uma linha dividindo claramente as duas regiões, mas representa uma forma diferente de comportamento. Chamas e formações de nuvens são sistemas caóticos clássicos: operando longe do equilíbrio, eles são imprevisíveis e ricamente criativos em detalhes, apesar de restritos dentro de certos limites físicos.

O que mais chamou a atenção dos pesquisadores foi que esta forma de comportamento se repete vez após vez na natureza, e pode ser aplicada a sistemas não-lineares realimentados, independente de onde estejam localizados ou se encontrem.

Partindo desta constatação, ficou claro para alguns pensadores das ciências sociais que a teoria do caos e da complexidade poderia contribuir para a compreensão das organizações humanas, pois, essas também se configuram em sistemas complexos constituídos por muitos agentes interativos com uma tendência aparente para a auto-organização, como por exemplo, pessoas nos mercados, pássaros em bandos, embriões em células, configurando simplicidade na complexidade.

E, diferentemente das chamas e nuvens, estas organizações, que se mostram adaptativas, comprovam que as regras de seu comportamento mudam à medida que elas evoluem e aprendem. Este mundo não é aquele representado pela metáfora de uma máquina. As coisas são mais do que a soma de suas partes; equilíbrio é morte; causas são efeitos e efeitos são causas; desordem e paradoxo estão em toda parte.

2.1.1 Os atratores estranhos

A evolução da construção destas novas idéias prosseguiu com o auxílio da informática. O primeiro explorador informático do universo do caos foi, inadvertidamente, Edward Lorenz, um matemático dedicado à meteorologia. Lorenz (1963) programou um simulador de clima no seu computador, um arcaico Royal McBee. O computador imprimia séries de números que representavam a evolução da pressão, temperatura, velocidade e direção do vento. As equações diferenciais utilizadas por Lorenz tinham um aspecto perfeitamente inocente, até que um acaso revelou a sua verdadeira face.

Em 1961, Lorenz quis reexaminar uma seqüência temporal do seu simulador. Para ser mais rápido, começou utilizando os números da

série anterior como ponto de partida. As duas séries deveriam ser exatamente iguais, mas logo após algumas simulações, divergiram e perderam qualquer semelhança. Lorenz pensou primeiro numa avaria do computador, mas a solução era mais simples: o computador guardava os números na sua memória com seis casas decimais, mas só imprimia as três primeiras, para ser mais rápido. Ao introduzir os números impressos, Lorenz cometeu um erro na ordem dos décimo-milésimos. Foi este pequeno erro o suficiente para mudar completamente a evolução do sistema.

Mais tarde chamou-se a este comportamento 'Efeito Borboleta' ou Dependência Sensível das Condições Iniciais, e, ilustrar-se com a noção de que o esvoaçar de uma borboleta hoje em Tóquio pode provocar uma tempestade violenta sobre Nova York em poucas semanas. Este efeito é suficiente para demonstrar a impossibilidade da previsão meteorológica e afastar de vez o determinismo laplaciano: para se fazer uma previsão perfeita dever-se-iam conhecer as variáveis iniciais com uma precisão infinita. Para armazenar uma variável com precisão infinita, é preciso uma memória infinita. Sendo impossível dispor de uma tal memória, é impossível a previsão determinista.

Lorenz prosseguiu a análise dos sistemas dinâmicos. Escolheu um sistema de três equações diferenciais (que ficaram conhecidas por Equações de Lorenz) e representou graficamente o seu comportamento, utilizando novamente um computador.

Chama-se atrator ao comportamento para o qual um sistema dinâmico converge, independentemente do ponto de partida. Um pêndulo em movimento converge para uma oscilação de período constante, uma bola a rolar sobre uma superfície com atrito converge

para uma situação de velocidade nula. Se representarmos por um ponto num gráfico tridimensional cada estado das Equações de Lorenz, podemos ver que convergem para um atrator tridimensional. No entanto, este atrator não corresponde nem a uma órbita regular nem à imobilização: é um 'atrator estranho', o sistema nunca assume o mesmo estado duas vezes, apesar de haver uma vizinhança mais povoada. O sistema é caótico, imprevisível, mas ao mesmo tempo converge para um atrator determinado.

As figuras 1 e 2 retratam a experiência de Lorenz.



Figura 1: O Atrator de Lorenz

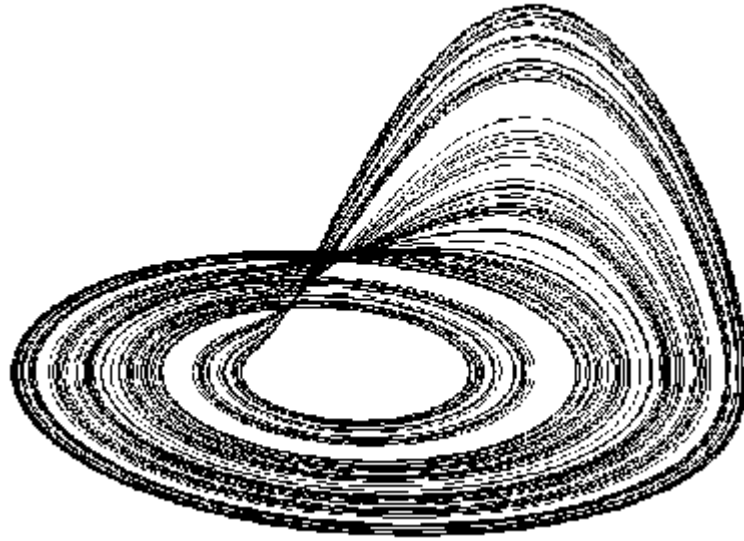


Figura2 - o Atrator de Rossler

2.1.2 A universalidade dentro do caos

Em 1975, o físico Mitchell Feigenbaum debruçou-se sobre as estranhas propriedades da função recursiva $X_n = k X_{n-1} (1 - X_{n-1})$. Começando num valor qualquer de X e dando um valor ao parâmetro k entre 0 e 4, pode-se ver qual vai ser o comportamento a longo prazo do sistema repetindo a fórmula recursiva um bom número de vezes. De início, para valores de k pequenos, o sistema converge para um valor. Com $k = 3$, o sistema alterna entre dois valores: é uma solução de período 2. Para $k = 3,5$ o período passa a ser 4, em $k = 3,56$ duplica de novo, para uma solução de período oito, começando a partir daqui a haver uma duplicação de período cada vez mais rápida, que aparece no gráfico (figura 3) como uma ramificação, até que perto de $k = 3,58$ o sistema se torna caótico. No entanto, de forma fascinante, o caos desaparece esporadicamente, surgindo janelas periódicas, para reaparecer logo a seguir.

2.1.3 Fractal ou caótico

As experiências demonstraram que nessa área de fronteira não é possível determinar diferenças entre estabilidade e instabilidade, nem qual sua condição final, o futuro do sistema. Mas, Mandelbrot, citado por PARKER (1995, p.38) identificou o padrão qualitativo genérico para o comportamento do sistema, ao qual denominou de fractal.

Um fractal é uma forma geométrica na qual configurações semelhantes se repetem em várias escalas diferentes, e, segundo PARKER (1995, p.38) não importa a que nível de detalhes são examinadas. A exemplificação de KAMMINGA, in PARKER (1995) a respeito auxilia no entendimento, pois, ele afirma que um fractal “se expande e dobra como massa de pão”. Continua ainda dizendo que ao invés de “explodir exponencialmente, o sistema se volta para dentro de si mesmo, em um processo de dobramento, que funde pontos bastante espaçados e mantém-nos circunscritos”. O resultado é um comportamento fractal ou caótico.

Isso significa que as partes são estruturalmente semelhantes à própria forma. e, cada uma das partes é, por sua vez, constituída por partes semelhantes em escala menor, e, assim por diante, em regressão infinita.

É essa combinação de expansão e desdobramento que leva ao caos (MEDIO in PARKER, 1995, p.38).

Pode-se observar Nana figura que representa esta função uma particularidade curiosa: a auto-semelhança. O diagrama contém cópias minúsculas de si próprio, repetindo até ao infinito o seu aspecto. Esta é uma das propriedades fundamentais de um novo conjunto de formas geométricas associado ao Caos: os Fractais. **INSERIR FIGURA P35**

A geometria fractal começou a ser concebida lentamente na mente de Benoit Mandelbrot desde a década de 50, quando trabalhava na secção de investigação pura da IBM, e estudava a distribuição de rendimentos numa economia. Ao visitar um colega, professor de economia em Harvard, ficou surpreso por encontrar no quadro um diagrama semelhante ao que estava a estudar. Só que não se tratava de uma representação gráfica de nenhuma distribuição de rendimentos, mas sim da evolução dos preços de algodão ao longo de oito anos.

Entre as duas figuras havia uma semelhança surpreendente. Analisando-as, Mandelbrot descobriu um novo tipo de simetria: a simetria entre escalas. Sendo cada variação independente e aleatória, as curvas das variações diárias apresentavam um aspecto semelhante ao das curvas mensais. Esta constatação contrariava a convicção de que as variações de pequena escala eram apenas ruído e que nada tinham a ver com os movimentos de longo prazo, determinados pela evolução global da economia. O que Mandelbrot demonstrou foi que o grau de variação se manteve constante ao longo de sessenta anos, durante os quais ocorreram, por exemplo, duas guerras mundiais e uma profunda crise econômica.

Sendo, por opção, um "nômade" interdisciplinar, Benoit Mandelbrot dedicou-se em seguida a assuntos tão diversos como a distribuição das palavras, a teoria dos jogos, a distribuição de grandes e pequenas cidades, os ruídos nos fios telefônicos ou as cheias do Nilo. Em cada um destes domínios divergentes encontrou a auto-semelhança entre escalas. A nova geometria, que só ganhou um nome em 1975, quando Mandelbrot encontrou o adjetivo fractus num dicionário de latim e lhe pareceu que fractal seria uma denominação

apropriada, tanto pode ser encontrada em figuras criadas pela mente humana (como a curva de Koch ou o conjunto de Cantor) como na realidade (dois bons exemplos são os contornos de uma linha costeira e o sistema circulatório).

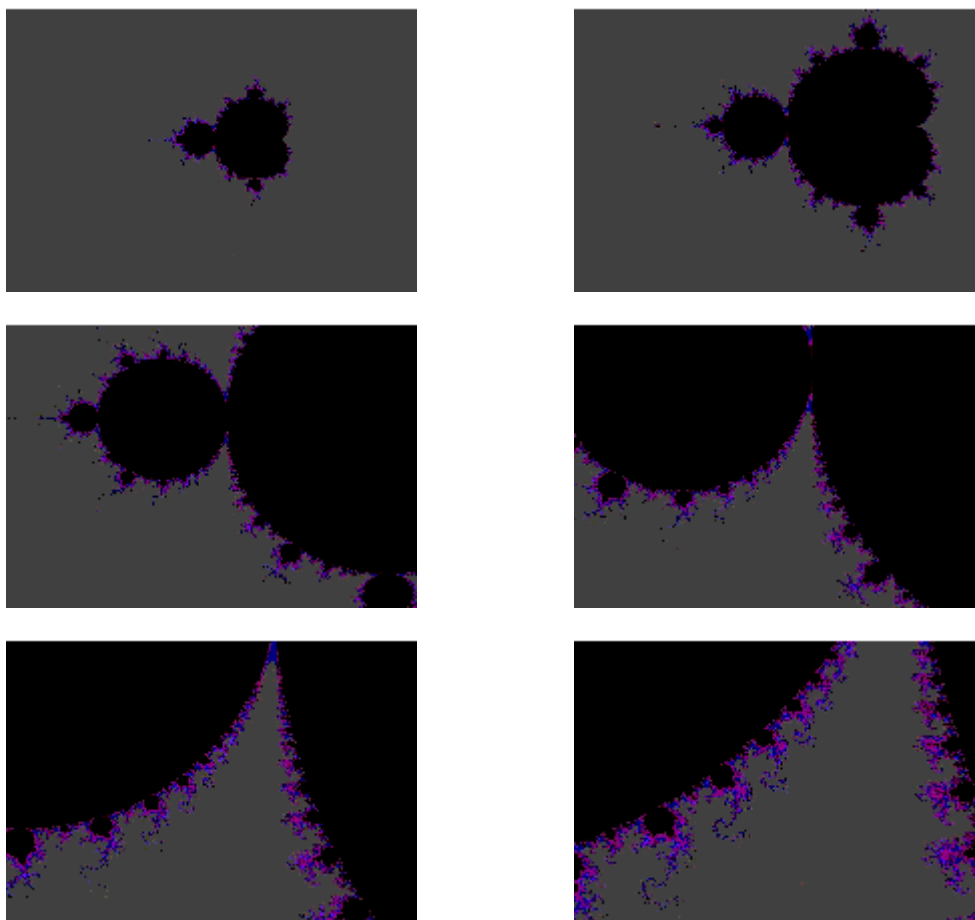


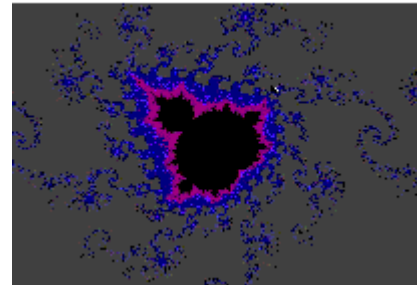
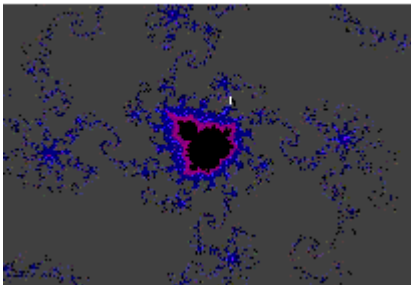
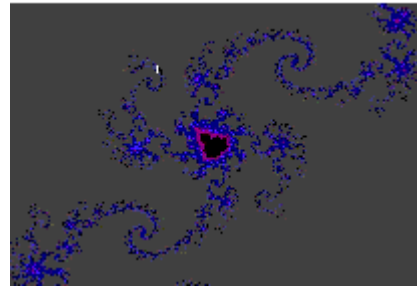
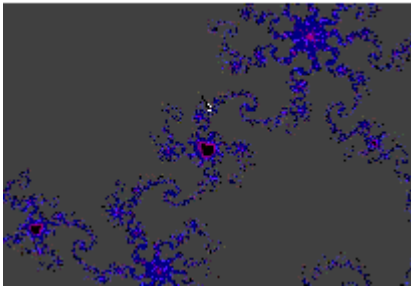
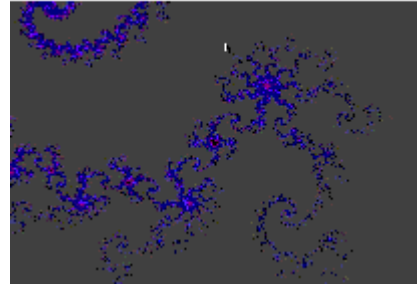
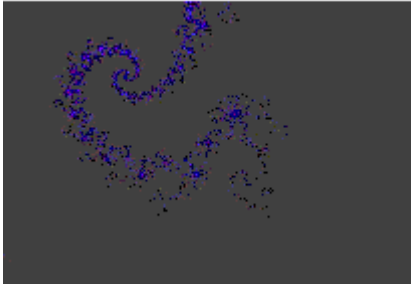
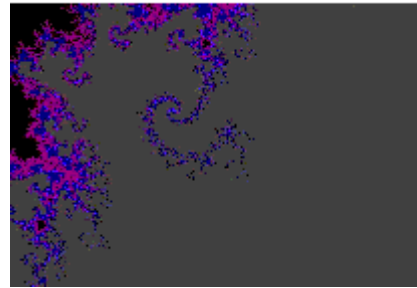
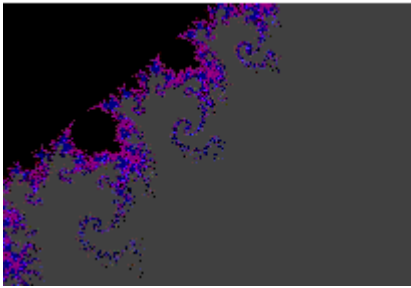
Figura 5: A Curva de Koch

O fractal mais conhecido como tal deve ser o conjunto de Mandelbrot. Trata-se de uma representação gráfica no plano complexo, originada por uma função recursiva tão simples como $z^2 + c$ (sendo z e c número complexos, naturalmente). Pela sua aplicação repetida só há dois limites possíveis: ou converge para zero ou diverge para o infinito. Para traçar o conjunto, basta marcar de negro os pontos que correspondem aos z iniciais para os quais a função tende para zero, deixando os restantes em branco ou numa gradação de cores de acordo com a rapidez com que aumentam de valor. Mas a simplicidade termina aqui. Descobrir as formas que a fronteira do conjunto de Mandelbrot encerra é quase como desbravar as costas de um novo continente - e o exagero é puramente aparente, porque ampliam-se de tal forma parte do conjunto, para descobrir os seus detalhes, que se fosse observado o conjunto completo dessa ampliação, este seria maior que o sistema solar. E pelo meio de formas fascinantes que nos fazem lembrar cavalos marinhos, ondas ou plantas exóticas (a nossa imaginação é o único limite...) encontramos um número infinito de

cópias do próprio conjunto numa diversidade impressionante de escalas. É a auto-semelhança levada ao seu extremo mais belo, como se pode observar na tradução matemática desta complexidade geométrica. A 'dimensão fractal' traduz o grau de irregularidade de um fractal, sendo calculada através de uma definição matemática. Por exemplo, a dimensão fractal do Conjunto de Cantor é $0,6309$ ($\log 2 / \log 3$), enquanto a da curva de Koch é $1,2619$ ($\log 4 / \log 3$). Isto significa, por exemplo, que a curva de Koch, por ser mais "enrugada", ocupa mais espaço do que uma simples linha reta (dimensão 1), mas menos espaço do que uma superfície (que tem dimensão 2).

Nas figuras abaixo pode ser identificada a dimensão de um fractal.





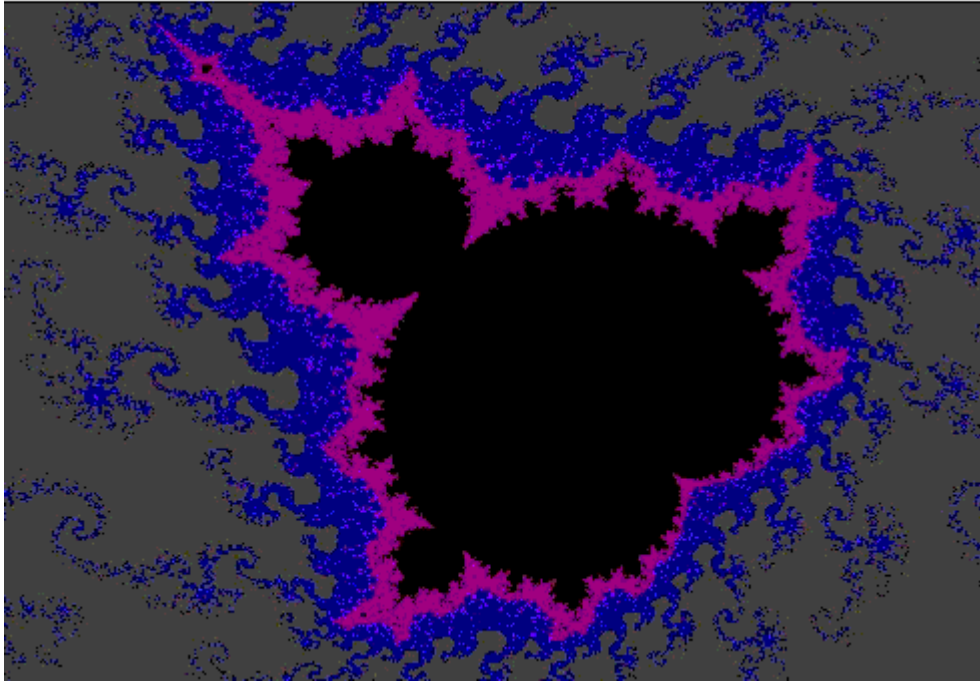


Figura 6: O Conjunto de Mandelbrot, em ampliações sucessivas

Conforme PARKER (1995, p.39) “o movimento aperiódico não é devido a uma mudança na relação subjacente ou na estrutura do sistema. Nem é devido a perturbações estocásticas ou aleatórias. É predeterminado pelo próprio sistema.”

“a descoberta demonstra que em sistemas não-lineares realimentados não nos confrontamos com uma simples escolha entre estabilidade e instabilidade. Eles podem operar em um terceiro estágio, o de instabilidade circunscrita, que é qualitativamente diferente tanto da estabilidade quanto da instabilidade”. Parker (1995, p.35)

Instabilidade circunscrita pode ser explicada como um sistema que apresenta oscilações complexas, mas não um comportamento completamente instável, pois a instabilidade tem limites.

Tais sistemas geram formas de comportamento que não são estáveis nem instáveis, mas, são continuamente novos e criativos, predeterminados pelo próprio sistema.

De acordo com Stacey (1995), a teoria da complexidade estuda as propriedades fundamentais das redes de feedback não lineares e particularmente as redes adaptativas complexas, envolve o estudo de muitos elementos e suas interações, pois, todos os sistemas humanos são sistemas realimentados e sempre envolvem relações não-lineares.

Um sistema não-linear pode ser muito mais que a soma de suas partes, logo é impossível compreendê-lo por sua divisão em seus componentes. Os sistemas não-lineares realimentados produzem uma mescla de ordem e desordem

Na vida cotidiana, os indivíduos, ao interagirem, constituem um sistema realimentado. Todos os sistemas humanos são sistemas realimentados envolvendo sempre relações não lineares. Quando é afastado do equilíbrio e levado ao caos, é capaz de espontaneamente produzir formas de comportamento mais complexas e imprevisíveis, através de um processo de auto-organização.

Ao novo padrão produzido pela auto-organização, Stacey (1995) denomina de atividade dissipativa ou estrutura dissipativa.

As estruturas dissipativas captam energia ou informação do ambiente, dissipando-a por todo o sistema, acarretando sua destruição. A atividade dissipativa ocorre como parte do processo de criação de uma nova estrutura. Não é um resultado, mas um sistema que usa desordem para mudar.

Em toda estrutura dissipativa há um espaço para a criatividade, uma fase de transição, de estabilidade e instabilidade produzida pelo caos, para atingir a fronteira de desintegração do sistema caracterizando um estado de paradoxo, uma destruição criativa, uma

evolução dialética. Também ocorre um rearranjo contínuo dos paradoxos de estabilidade e instabilidade.

A teoria da complexidade aparece para abrir a mentalidade para uma outra forma de organização da sociedade, para uma outra forma de organização do saber.

Nesse sentido, a ciência é uma aventura, pois, sua verdade não está unicamente nas verdades adquiridas, nas teorias conhecidas. O saber científico necessita de objetividade, de método, de dados coletados, mas, deve possibilitar uma reflexão das teorias nos aspectos culturais, sociais e históricos. Sem dúvida, a complexidade da ciência é sua garantia para que se instaure um diálogo crítico e reflexivo das inter-relações entre sociedade técnica e política.

2.2 SISTEMAS COMPLEXOS

Os sistemas complexos são sistemas com múltiplos componentes em interação, cujo comportamento não pode ser inferido a partir do comportamento das partes.

A complexidade indica que o sistema consiste de partes as quais interagem de forma que influenciam fortemente as probabilidades de eventos posteriores, e são, elas mesmas, freqüentemente complexas.

Para Edgar MORIN (1997), o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou, religando não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica.

Para o autor, pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo, pois, os pilares da ciência clássica: a ordem, a separabilidade e a razão absoluta foram abalados irremediavelmente pela teoria da informação, pela cibernética e pela teoria dos sistemas.

A teoria da informação é uma ferramenta para o tratamento da incerteza, do inesperado. Possibilita entrar num universo onde existe a ordem e a desordem e extrair o novo. Pode assumir a forma organizadora, programadora no seio de uma máquina cibernética, controlando a energia e, dando autonomia a uma máquina, afirma MORIN (idem).

A cibernética é uma ciência relativamente jovem. Foi criada por Norbert Wiener entre os anos de 1943 e 1947, justamente na época em que surgiu o primeiro computador de que se tem notícia, assim como a Teoria de Sistemas. É a ciência da comunicação e do controle, seja no animal (homem, seres vivos), seja na máquina. A comunicação é que torna os sistemas integrados e coerentes e o controle é que regula o seu comportamento. Compreende os processos e sistemas de transformação da informação e sua concretização em processos físicos, fisiológicos, psicológicos etc. de transformação da informação.

É a teoria das máquinas autônomas, e, introduz a idéia de retroação, no qual a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa. Tal mecanismo, denominado regulação, permite a autonomia de um sistema.

Sistema é qualquer conjunto de elementos que estão dinamicamente relacionados entre si, formando uma atividade para atingir um objetivo, operando sobre entradas, (informação, energia e

matéria) e fornecendo saídas (informação, energia ou matéria) processadas. Os elementos, as relações entre eles e os objetivos (ou propósitos) constituem os aspectos fundamentais da definição de um sistema.

Os sistemas cibernéticos são excessivamente complexos, são probabilísticos, isto é, devem ser focalizados através da estatística e da teoria da informação, e, são auto-regulados, portanto, pela retroação, garantem a homeostase.

A homeostase é obtida através de dispositivos de retroação (feedback), que são basicamente sistemas de comunicação que reagem ativamente a uma entrada de informação.

A retroação (feedback) serve para comparar a maneira como um sistema funciona em relação ao padrão estabelecido para ele funcionar: quando ocorre alguma diferença (desvio ou discrepância) entre ambos, a retroação incumbe-se de regular a entrada para que sua saída se aproxime do padrão estabelecido. A retroação confirma se o objetivo foi cumprido, o que é fundamental para o equilíbrio do sistema.

A entropia significa que partes do sistema perdem sua integração e comunicação entre si, fazendo com que o sistema se decomponha, perca energia e informação e degenere. Se a entropia é um processo pelo qual um sistema tende à exaustão, à desorganização, à desintegração e, por fim à morte, para sobreviver o sistema precisa abrir-se para se reabastecer de energia e de informação para manter a sua estrutura.

A informação também sofre uma perda ao ser transmitida. Isto significa que todo sistema de informação possui uma tendência

entrópica. Daí decorre o conceito de ruído. Quando nenhum ruído é introduzido na transmissão, a informação permanece constante.

Sinergia existe quando duas ou mais causas produzem, atuando conjuntamente, um efeito maior do que a soma dos efeitos que produziriam quando atuando individualmente. Assim, a sinergia consiste no efeito multiplicador das partes de um sistema que alavancam seu resultado global.

Um dos princípios da teoria dos sistemas é que o todo é mais que a soma das partes, e que é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto. “O conjunto dessas três teorias - teoria da informação, cibernética e teoria dos sistemas - nos introduz num universo dos fenômenos organizados em que a organização é feita com e contra a desordem”.(Morin, 2000, p.202).

Ainda para o autor, “o complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um/múltiplos, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro” (...) “tudo que tem uma realidade, é, de certa forma, um sistema”.(Morin in Pena-Vega e Almeida,1999, p.30)

Um sistema complexo leva a marca da desordem e da ordem, relativizando-as, buscando uma reorganização dos princípios que comandam a sua inteligibilidade. Trata-se, portanto não de um novo sistema, mas um método que permita ao mesmo tempo reunir e tratar a incerteza a partir de um pólo empírico e de um pólo lógico, sendo que o primeiro pode ser identificado como o das desordens, e o segundo, das contradições incontornáveis, oriundas do conhecimento racional empírico, fazendo com que o objeto da ciência seja o sistema.

Para MORIN, 1999, p.31 a “complexidade é a união da simplicidade com a complexidade (...) é combinar o simples e o complexo (...) contextualizar e globalizar”.

O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo separar e reunir. Para o autor é necessário pensar a complexidade tendo por parâmetro alguns princípios, que são classificados por ele em:

1 – “O princípio sistêmico ou organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, segundo a forma indicada por Pascal.” Eu sustento que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e conhecer as partes sem conhecer o todo.” A idéia sistêmica, que se opõe à idéia reducionista, é que “o todo é mais do que a soma das partes”.

2 – Princípio “hologramático” coloca em evidência esse aparente paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas em que o todo está inscrito na parte.

3 – O princípio do círculo retroativo, introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. Ele rompe o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, como num sistema de aquecimento onde o termostato regula a atividade da caldeira. De maneira mais complexa, “a homeostasia” de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações. O círculo de retroação (ou feedback) permite, sob sua forma negativa, reduzir o desvio e desse modo estabilizar um sistema. Sob sua forma positiva, o feedback é um mecanismo amplificador. Inflacionadoras ou estabilizadoras, as retroações são legiões de fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos.

4 – O princípio do círculo recursivo é a de um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. Dessa maneira, nós, indivíduos, somos produtos de um sistema de reprodução proveniente de várias eras, mas esse sistema só pode reproduzir-se se nós próprios nos tornarmos os produtores nos acoplando.

5 – Os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem ininterruptamente e gastam a energia para salvaguardar sua anatomia. Como eles tem necessidade de gastar energia, de informação e de organização no seu meio

ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência, e é preciso, pois, concebê-los como seres auto-eco-organizadores. O princípio da auto-eco-organização vale evidentemente de maneira específica, para os humanos que desenvolvem sua autonomia, dependendo da sua cultura, e para as sociedades que dependem do seu meio ambiente geocológico.

6 – O princípio dialógico: permite assumir racionalmente a associação de ações contraditórias para conceber um imenso fenômeno complexo. Niels Bohr, por exemplo, admitiu a necessidade de reconhecer as partículas físicas ao seres como corpúsculos e como ondas. Nós próprios somos seres separados e autônomos que fazem parte de duas continuidades inseparáveis: a espécie e a sociedade. Quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece; quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir um ao outro.

7 – O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Esse princípio opera a restauração do sujeito e torna presente a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução /tradução por um espírito /cérebro numa cultura e num tempo determinados.”(MORIN,2000, p.209)”.

Os estudos a respeito da grande diversidade de um sistema complexo fizeram com que HOLLAND (1995), introduzisse, o conceito de Sistema Adaptativo Complexo (SAC) que remete ao conceito de caos estruturado.

Um sistema é caótico quando apresenta propriedades não lineares ou de dinâmica ambivalente, e, é estruturado, porque, na maior desordem é sempre possível divisar uma ordem. Para o autor, todo SAC é único e produz resultados que são diferentes e mais eficazes que aqueles que podem ser produzidos pelas partes do sistema trabalhando independentemente.

Para Holland (1995), uma visão importante dos SAC é que eles são sistemas de agentes que interagem e que podem ser descritos por regras. Esses agentes adaptam-se mudando suas regras a partir de experiências acumuladas. Nos SAC, a maior parte do ambiente de um agente adaptativo é constituída por outros agentes adaptativos. Assim, uma grande parcela de esforço de um agente é gasta para adaptar-se aos outros agentes. Esta característica é a maior fonte dos padrões temporais complexos que os SAC geram. Para entender SAC nós devemos compreender esses padrões de constante mudança.

A realização mais importante de tais sistemas consiste na capacidade de aprender pelo seu operar. Podemos ter uma aprendizagem em 'loop simples', quando o que observamos é o abandono de esquemas que fracassam por outros pré-existentes, ou uma aprendizagem em 'loop duplo' quando novos esquemas são construídos pela combinação de esquemas existentes.

A partir dessas idéias Stacey (1996), Kelly e Allison (1998) e Axelrod & Cohen (2000), dentre outros, propuseram que uma organização pode ser modelada como sendo formada por um conjunto de agentes que percebem seu meio ambiente, fazem escolhas e atuam, examinando as conseqüências de suas ações.

2.2.1 Características da complexidade

Complexidade é a qualidade do que é complexo, que por sua vez significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo, e, suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e novas faces.

O que caracteriza as relações complexas é em primeiro lugar a questão da imprevisibilidade, e outro aspecto é a coexistência, no mesmo campo, de fenômenos de lógicas complementares, concorrentes e antagônicas.

Apesar da imprevisibilidade e das diferentes lógicas que o compõem, o sistema busca permanentemente o equilíbrio. Isso se estabelece no que MORIN (1977, 54) denominou de círculo tetralógico, ou relação ordem / desordem / interações / organização. E, para ele uma vez que a organização e sua ordem própria estejam estabelecidas, ela (organização) pode ser capaz de resistir a um grande número de desordens. Vale dizer, para ele, "a ordem e a organização, nascidas com a cooperação da desordem, são capazes de ganhar terreno sobre a desordem".

Conforme afirma THON (1972) se há um princípio organizador, ele nasce dos encontros aleatórios, no acoplamento da desordem e da ordem, na e pela catástrofe, vale dizer a modificação da forma. MORIN

(1977, 102) considera isso uma maravilha morfogenética, onde o surgimento da inter-relação, da organização e do sistema são as três faces de um mesmo sistema.

Jacob (1970) lembra que "no que concerne à vida, a natureza faz mais do que justaposição, ou seja, ela integra". Nesse sentido, os estudos comprovaram que a célula viva detém propriedades emergentes, ou seja, se nutrir, metabolizar, se reproduzir.

MORIN (1977, p.108/110) aponta que uma das características de um sistema complexo são as emergências que surgem e são decorrentes das inter-relações entre as partes que o compõem. E, a emergência tem como características: produzir um produto, que é decorrente da organização do sistema; estar comprometida com a globalidade; e produz uma qualidade nova. E são as emergências que explicam porque a junção das partes representa mais do que seu somatório.

MORIN (1977, p.107) evidencia que da célula ao organismo, do genoma ao conjunto genético se constituem totalidades sistêmicas dotadas de qualidades emergentes, sendo que o 'algo a mais' que surge da interação dos mesmos é precisamente chamada de vida. Assim, para Morin o "postulado implícito ou explícito de toda sociologia humana é que a sociedade não será considerada como a soma dos indivíduos que a compõem, mas constitui uma entidade dotada de qualidades específicas".

Para Serres (1976, p.276) é incrível que as noções aparentemente elementares, como matéria, vida, sentidos, humanidade, correspondem de fato às qualidades emergentes dos sistemas, ou seja, o seu 'algo a mais'. Para MORIN (1977, 107) a emergência no caso do

homem, em relação à natureza, pode ser definida em função da emergência própria de um sistema cerebral hipercomplexo, de um primata evoluído.

PEDROZO (1995, p.166) considera que "a emergência como produto da organização pode eventualmente aparecer ao nível dos componentes do sistema. São qualidades inerentes às partes no interior do sistema dado como ausentes ou virtuais quando suas partes estão em estado de isolamento; elas não podem ser adquiridas e desenvolvidas para e dentro do todo".

Segundo DEMO (2002), "não pode ser complexo o que não for campo de forças contrárias, no qual estabilidade é sempre rearranjo provisório".

A primeira característica que pode ser atribuída a sistemas complexos é a dinâmica que pode ser caracterizada pela maneira de ser a mesma coisa sempre em processo.

A dinâmica indica um processo que detêm componentes formalizáveis e controláveis bem como, não formalizáveis e incontroláveis. Deve avançar no imprevisível, ultrapassando o horizonte do conhecido. A dinâmica implica o desconhecido, o imprevisível, ultrapassando o horizonte do conhecido.

A segunda característica da complexidade é a não linearidade que ultrapassa a noção de simples organização das partes, para atingir modos de ser. A relação entre o todo e as partes, bem como a falta de alguma delas não inviabiliza o todo. A não linearidade implica equilíbrio em desequilíbrio em um todo complexo onde convivem estruturas e dinâmicas desencontradas. Implica em mudança criativa, surpreendente e arriscada. Pressupõem que a noção simples de organização das

partes seja ultrapassada, para alcançar modos de ser, a relação própria do todo e das partes, que acontece ao mesmo tempo, com relativa autonomia e profunda dependência.

A terceira característica da complexidade é a reconstrução que não é reprodução ou réplica. É processo de mudança contínuo. Torna-se irreversível, pois, vai se reconfigurando conforme o fluxo do tempo e as circunstâncias encontradas. Esta característica envolve a autonomia e a aprendizagem, pois a primeira, é produzida na incompletude porque só realidades incompletas podem ser autônomas. A dimensão reconstrutiva aponta para outras dimensões, tais como, autonomia e aprendizagem.

A autonomia da complexidade é fruto de sua dimensão sistêmica, mas também, de sua tessitura não sistêmica, pois sua criatividade provém de sistemas em constante amadurecimento e falência consigo mesmo. "Autônomo não é o que pode separa-se, isolar-se, mas, o que carece de complemento e atualização para manter-se em horizonte próprio".(DEMO, 2000, p.22).

A quarta característica da complexidade é o processo dialético evolutivo. Tal característica, girando em torno da inteligência artificial, envolve artefatos artificiais, próprios da criação tecnológica, porém não são complexos. Essa idéia, comum na inteligência artificial pleiteia difundir a tese que afirma que o computador um dia poderá ter consciência reflexa. No ser humano os níveis de consciência reflexa fazem parte das potencialidades da realidade complexa e criativa que é a própria vida que não foi criada e reconstrói-se. A essa característica pode-se incluir a capacidade de aprender, o que até aqui foi entendido como fenômeno crítico e consciente, do homem. Prigogine (in: DEMO,

2000) propõe que características consideradas humanas, como a criatividade, podem ser aplicadas à natureza, revolucionando os conceitos relativos ao ser humano e a evolução da natureza.

Fenômenos complexos podem aprender, o que significa dizer que podem, em seus processos, incluir criatividade autêntica em seus modos de ser e vir a ser.

A quinta característica é a irreversibilidade que se refere à inserção temporal, pois nada se repete, qualquer depois é diferente do antes. Tem no tempo a unidade típica de contrários. O tempo é produtivo, avança, vai para frente, mas não tem ponto final, acarretando inovação intrínseca fazendo com que produtos sejam sempre processos. Todo fenômeno complexo possui condição própria distintiva isto é, individualidade. O tempo é produtivo e não reprodutivo. Nada está completo, pois, todo o fenômeno complexo possui sua individualidade, sua condição distintiva.

A sexta característica trata da intensidade de fenômenos complexos que introduzem dimensões produtivas, indivisíveis e incontrolláveis, fazendo com que toda previsão seja apenas aproximação de procedimentos já conhecidos e repetidos do fenômeno.

A sétima característica diz respeito à ambigüidade e à ambivalência de fenômenos complexos. A primeira refere-se à estrutura, em relação aos seus componentes, em sua unidade de contrários, isto é, algo que é relativamente unitário, forma um todo, e, naturalmente aberto, ultrapassa seus limites. Estruturas ambíguas são caóticas, predominando a abertura para novos desafios não contidos no que está dado, pois não é possível estabelecer o que pode vir a ser.

A ambivalência refere-se aos processos dos fenômenos complexos, estando vinculada aos seus modos de vir a ser, podendo ser percebida em fenômenos tais como participação, felicidade, aprendizagens que se desgastam no tempo, devendo ser reconstruídas permanentemente. Permite confronto não aceitando limites, pretendendo ir para além do que está dado na evolução e na história. Toda ambivalência na complexidade é campo de força, seja na estrutura, seja nos processos.

A complexidade exige questionamento, argumentação, é saber confrontar-se. Nesse sentido pode-se afirmar que o conhecimento, originado na matriz da complexidade, é construído de ambivalências, o que não é defeito, mas, condição para o conhecimento inovador.

O estudo dos sistemas complexos atinge várias escalas, das partículas até o universo. Dentre os sistemas complexos que conhecemos os mais familiares são os sistemas biológicos e os sistemas sociais – incluindo macromoléculas biológicas, organismos biológicos, ecossistemas e estruturas humanas sociais e econômicas.

Um sistema particularmente importante para o campo dos sistemas complexos é a civilização humana, a história das estruturas sociais e econômicas e da emergência de uma civilização globalmente interconectada. Uma das atuais aplicações dos princípios dos sistemas complexos é permitir desenvolver um entendimento do curso do passado e do futuro das civilizações.

2.3 ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS COMPLEXOS

A palavra organização, que no grego significa ferramenta ou instrumento, está quase sempre carregada de um significado mecânico e instrumental. Porém, as organizações são sempre determinadas por um processo criativo, complexo que envolve contextualizar, globalizar, e ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual e o concreto.

Na sociedade humana, por exemplo, a constituição da cultura é decorrente da interação dos indivíduos, que ao entrarem em contato uns com os outros desenvolvem suas aptidões à língua, ao artesanato, à arte. E, assim características pessoais inertes podem aflorar, manifestando qualidades individuais mais ricas no interior do sistema social.

As partes de um sistema se inter-relacionam, se relacionam com o todo, e essas inter-relações produzem emergências, que são características novas. Na realidade, essas emergências podem ser positivas, negativas, ou inibidoras, e isso faz com que as transformações tornem os sistemas mais ricos ou mais pobres.

Dentro de uma organização, por exemplo, um chefe autoritário pode provocar um desequilíbrio, que por sua vez produz um novo equilíbrio, onde ele tem domínio muito expressivo sobre atividades e pessoas. Se as pessoas se sentem inibidas em suas atuações, a emergência pode ter um caráter negativo. Se ao contrário, o chefe valoriza o potencial dos funcionários, ele pode facilitar o aflorar de qualidades presentes nos funcionários, que ainda não tinham se manifestado.

Sobre isso MORIN (1977, p.112/113) afirma que "toda relação organizacional exerce restrições ou limitações sobre os elementos ou partes que lhe são submissos. Eles são exercidos pelas partes independentes umas sobre as outras, restrições das partes sobre o todo, restrições do todo sobre as partes".

Segundo MORIN (1977, p.112/113) "estas limitações, restrições, servidão lhes fazem perder ou lhes inibem as qualidades ou propriedades. O todo é então, neste sentido, menos que a soma das partes", conforme o exemplo do caso do chefe autoritário.

Para exemplificar, MORIN (1977, p.113) menciona que hoje a ciência já provou que toda a informação genética de um organismo como um todo está contido em cada uma das células que ele possui. Porém, cada célula pode exprimir apenas uma parte muito ínfima desse todo, que corresponde a uma atividade especializada. O restante do conjunto de informações se mantém reprimido.

Pode acontecer que nessas emergências algumas características de cada elemento não possam se manifestar, sendo inibidas. Assim, pode-se afirmar que o todo é menos que a soma das partes, e para MORIN (1977, p.108-110) "isso significa que as qualidades, as propriedades ligadas às partes consideradas isoladamente, desaparecem no interior do sistema".

PAULRÉ (1992, p.265/266) lembra que as atividades e a forma de proceder de uma empresa são reguladas não somente pelas relações que ocorrem em seu interior, mas também pelas relações que ela estabelece com outros sistemas fora de dela.

PEDROZO (1995, p.180) interpreta isso da seguinte forma: a empresa é um sistema, que funciona, ao mesmo tempo, em 'circuito

aberto' e em 'circuito fechado'. Vale dizer que atualmente é necessário reunir duas visões que se opõem: uma visão econômica neoclássica que se baseia sobre uma determinação externa do comportamento da mesma, para o qual o mercado é determinante do comportamento da empresa; e uma visão que postula uma certa autonomia, que acredita que a própria conduta / política geral da empresa determina seu comportamento.

Esse tipo de fenômeno também ocorre ao nível do homem, ou seja, ele é produto não somente de suas elaborações internas, mas também de seu enfrentamento com o mundo que lhe é externo.

Segundo PAULRÉ (1992, p.265) a caracterização da empresa como sistema social supõe reconhecer a existência de capacidades organizadoras internas, na organização dela mesma. Assim, pode ser perguntado: o indivíduo é autônomo em relação ao social, ou o inverso? E, a mesma pergunta pode ser colocada ao nível das organizações.

Em relação à autonomia, alguns especialistas constataram que nos sistemas sociais a auto-organização se desenvolve em referência a um ponto fixo que pode ser um chefe, uma idéia, uma missão.

GENELOT (1992, p.76) questiona, ainda, se este pólo de organização poderia vir do exterior (exógeno), ou se a empresa poderia ela mesma gerá-lo. Para ele "a resposta se inclina nitidamente em favor da tese da endo-causalidade, mas de maneira indireta: tudo se passa como se as sociedades se dessem a elas mesmas um ponto fixo, criando 'exterioridades' reguladoras, que na realidade não são complementos exteriores, pois elas foram geradas do interior".

Esta posição também é conhecida como a teoria do bootstrap, segundo a qual a sociedade se auto-organiza atribuindo a si mesma seu ponto de referência, se projetando em direção às finalidades que ela se dá. É o que muitos tentam fazer ao atribuir à globalização um poder que vem de fora e obriga as organizações a se comportarem segundo padrões que ela estabelece.

Maturana e Varela (1980), citados por Morgan (1986), afirmam que o sistema vivo interage com seu meio ambiente de uma forma que facilita sua própria auto-organização. Logo, pode-se considerar que este meio ambiente faz parte do sistema, sendo internalizado pelo mesmo.

Para PAURÉ (1992, p.259) "a empresa é uma realidade social complexa que tanto o pesquisador, como o prático, devem decompor. Uma empresa é sempre uma mistura de ordens e de desordens". Ela é em última análise produto da interação de várias lógicas internas e externas.

Como lembra PAURÉ (1992, p.259) "de fato em toda organização, nós podemos identificar vários regimes ou várias lógicas de funcionamento que coexistem sem que nos seja sempre certo de poder identificar a priori a lógica dominante, vale dizer aquela que pode ser considerada como determinante e caracterizadora da evolução do sistema".

O espaço de possibilidades de uma organização é limitado pela linguagem de interpretação disponível para ela e seus membros – porque é dentro desta linguagem que sua realidade será construída. Isto porque as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes, enquanto

grandes realizações da modernidade são cada vez mais os meios privilegiados pelos quais as pessoas participam na vida social.

Ao longo da história das organizações pode-se constatar diferentes formas que as mesmas foram assumindo, em função dos diferentes paradigmas sociais.

A imagem da organização planejada e operada como se fosse máquina, é comumente chamada de burocracia devido à maneira mecanicista de pensamento que delineou os fundamentos que descrevem tal organização.

Organizações que operam como máquinas são orientadas pela rotina, pela eficiência, pela confiabilidade e previsibilidade fazendo com que ao usarem máquinas, ficassem mais parecidas com as mesmas.

Essa lógica difundiu princípios que foram dominantes em um determinado período de tempo, em particular durante o século XIX, e início do século XX.

As formas burocráticas de organização que enfatizam a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e eficiência utilizam-se da divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos. Ao rotinizar e mecanizar cada aspecto da vida humana, vai corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea. Assim configuram-se organizações orientadas por uma concepção determinista e mecânica do mundo.

A lógica das organizações como máquinas está na sua administração e planejamento que, como nas máquinas, suas partes se interligam, desempenhando cada uma um papel claramente definido no

todo, configurando um processo fragmentado, dissociado. Dessa forma falamos em organizações desenhadas para atingir fins e objetivos pré-determinados.

Outra lógica define as organizações como organismos, isto é, procura compreender e administrar as necessidades organizacionais e as relações com o ambiente.

A idéia de que as organizações são parecidas com os organismos fez com que, objetivos, estruturas e eficiência ficassem em segundo plano em relação às necessidades de adaptação ao ambiente, os ciclos de vida organizacional, os fatores que lhe influenciam a saúde e o desenvolvimento organizacional, as diferentes espécies de organização, bem como as relações entre as espécies e sua ecologia.

A partir do final da década dos anos 20, com Elton Mayo (in: RAMOS, 1989) foi possível demonstrar que indivíduos e grupos atuam mais eficazmente quando as suas necessidades são satisfeitas. Assim, a idéia de interar as necessidades individuais e organizacionais transformou-se numa poderosa força.

Chris Argyris, Frederic Herzberg e Douglas McGregor (in: SCHÖN, 2000) começam a mostrar como as estruturas burocráticas, os estilos de liderança e a organização do trabalho poderiam ser modificados para criar cargos motivadores que encorajariam as pessoas no exercício de suas capacidades do autocontrole e criatividade. Dessa forma, começam a surgir alternativas ao modelo burocrático de organização.

O enriquecimento do trabalho, combinado com um estilo de liderança mais participativo, democrático e centrado no empregado, surge como alternativa à orientação desumana e autoritária gerada pela

administração científica e teoria clássica de administração.(MORGAN, 1996, p.46)

A lógica da administração moderna surge a partir do desenvolvimento de vários estudos organizacionais, dentre os quais, Mayo, Simon, Trist, Argyris e o surgimento da teoria contingencial, tendo como precursora Joan Woodward.

Argyris em seus estudos constata que as organizações são sistemas extremamente complexos, pois são compostas de atividades humanas em diferentes níveis de análise, sob um padrão multidimensional, constituindo-se em uma das mais admiráveis instituições sociais que a engenhosidade humana constituiu.

A partir dos estudos realizados, surge uma nova lógica administrativa, cujos princípios podem ser assim descritos: uma organização possui propriedades tanto de um sistema natural quanto de um sistema racional, mas nenhuma delas é totalmente correta e não fornece uma adequada compreensão da organização; uma organização é um sistema aberto e incerto; uma organização está sujeita a critérios de racionalidade.

Nessa lógica, as organizações possuem várias metas; são concebidas como um organismo que se esforça para sobreviver adaptando-se ao ambiente, por meio das mudanças e, conseqüentemente, age de maneira racional dentro de uma perspectiva organizacional.

O período pós-industrial propõe uma lógica para as organizações na qual as pessoas precisam refletir sobre o seu comportamento para ajustar suas ações. Desta forma é que a racionalidade substantiva exerce papel significativo, para mostrar aos participantes da

organização que eles devem ser capazes de perceber ou experienciar a realidade como um todo coerente e significativo, dando sentido às decisões e ações dentro das organizações.

Empresas que se baseiam na racionalidade substantiva possuem uma habilidade inerente para se auto-reconhecer e se auto-renovar, conforme indicam os estudos sobre a questão. Para elucidar o conceito de racionalidade substantiva os autores usam o que MORGAN (1996, p.361) denomina de metáfora do cérebro, que auxilia na compreensão de que uma organização pode ser vista como um sistema cognitivo, considerando tanto uma estrutura de pensamento, como um padrão de ações, bem como, o conceito apresentado por RAMOS (1989, p.135) quando afirma que a racionalidade substantiva “está interessada em meios viáveis de redução, e até de eliminação de descontentamentos e com o aumento da satisfação pessoal dos membros das organizações econômicas”.

Para o autor, a racionalidade substantiva só poderá ser compreendida por meio da experiência da realidade e da sua livre articulação, pois, cada sociedade contemporânea está potencialmente apta a se transformar numa boa sociedade, se escolher abandonar a visão linear da história, o que vale também para as organizações.

A necessidade de uma nova lógica da administração pós-industrial é defendida pelos estudiosos em função de que as outras lógicas, que atuam de forma racional dentro de uma estrutura pré-estabelecida, são bastante eficazes no desenvolvimento de atividades em ambientes estáveis ou em circunstâncias em que a mudança é previsível. Porém, se essas condições forem violadas, as organizações começam a perder estabilidade e não resistem aos problemas.

Para essa nova lógica, o importante não é se a empresa opera em um ambiente fechado ou aberto, mas sim, com o desenvolvimento da capacidade de manter a sua existência, operando abertamente e de uma maneira particular, no ambiente em que está inserida é sua garantia.

Toda organização humana é uma rede de pessoas, ou seja, agentes individuais que interagem uns com outros e com agentes de outras organizações que constituem seu ambiente.

Todas as organizações tentam sobreviver e para fazer isso elas têm que fazer uma história; ou seja, elas precisam desenvolver uma tarefa singular a fim de que outras organizações e pessoas interajam com elas. É isto que determina seus propósitos, suas pretensões e suas tarefas básicas.

As organizações como sistemas complexos e sociais tomam conta da sociedade em que vivemos, pois, quase todo o processo produtivo é realizado dentro de uma organização. E, como o homem passa a maior parte de seu tempo dentro de uma organização, depende dela para nascer, viver, aprender, trabalhar obter o que necessita.

Assim, percebe-se que as organizações existem por motivos sociais, pois as pessoas são gregárias, e, necessitam de outras para viver; também existem por razões materiais porque precisam aumentar suas habilidades e tornarem-se mais eficientes, aprendendo a gerenciar o tempo para alcançar os objetivos, e, desenvolvam seu conhecimento. O efeito sinérgico que apresentam faz com que o resultado da tarefa da organização seja mais que a soma das tarefas individuais, caracterizando assim, um trabalho conjunto.

São, de modo geral, sistemas de interação permanente entre seus atores, caracterizando mais do que a soma de suas partes individuais, mas sistemas de interação num estado constante de fluxo. Também exercem influência mútua e recíproca, incluindo diferentes formas de interação e de eventos.

Nas organizações as relações entre as partes são interdependentes, pois em todos os sistemas, sejam sociais, tecnológicos ou de outra natureza, uma mudança ocorrida em uma delas causa mudanças de vários tipos nos outros.

A complexidade estrutural que diz respeito à diferenciação horizontal e vertical também caracteriza uma organização. À medida que ocorre maior divisão do trabalho, aumenta sua complexidade horizontal, e, à medida que novos níveis hierárquicos surgem, aumenta a complexidade vertical.

Para DRUCKER (1988) desde o surgimento da primeira empresa no fim do século XIX, muitas mudanças vem ocorrendo no cenário das organizações, e, estamos entrando num período em que a organização que tem por base a informação, o conhecimento especializado, assume o perfil da organização complexa, a qual, no dizer de DRUCKER, deverá parecer-se mais com uma organização de especialistas, como uma orquestra, um hospital, ou uma universidade

As organizações complexas traduzem o real numa linguagem simples, transcrevem e traduzem os corpos em signos. Realizada a operação, o que sobrou do corpo original? Ele desaparece na nova representação. A organização toma como interlocutor o corpo que ela produziu, ela define, para nós, o emprego do tempo e do nosso corpo. No fim do processo, o corpo nada mais é do que um signo num

conjunto de signos que formam as malhas organizacionais. A organização apropria-se de nosso corpo, de tal forma que qualquer ruptura nos aparece como uma auto-ruptura. É aí que a adesão à organização encontra um de seus fundamentos; o corpo, que adere à organização visualizando a possibilidade de uma ruptura reage com alta carga de ansiedade. Controladores e controlados engajados no mesmo processo participam de uma comunidade de destino: a organização da racionalidade.

2.4 INSTITUIÇÃO OU ORGANIZAÇÃO: O QUE É, AFINAL, A UNIVERSIDADE?

As organizações como sistemas complexos e sociais tem ocupado quase todo o tempo da sociedade em que vivemos, pois, os processos produtivos, em sua quase totalidade são realizados dentro de uma organização. E, o homem passa a maior parte de seu tempo dentro dela, procurando entender as mudanças que estão ocorrendo.

Se hoje as organizações têm por base a informação e o conhecimento, e, por conta disso, passam a compor a nova sociedade, a do conhecimento, vale afirmar que essa transformação radical está a exigir das organizações uma nova forma de gerenciamento das mudanças relativas à sua configuração, seus processos, suas estruturas, e, conseqüentemente, os problemas desta grande revolução.

Contudo, essas grandes transformações encontram na educação possibilidade de concretização, pois, conforme DRUCKER, (1989,

p.156) "a educação irá se tornar centro da sociedade do conhecimento e a escola será sua instituição-chave". Daí poder afirmar que,

na sociedade do conhecimento, cada vez mais conhecimentos, especialmente avançados, serão adquiridos muito depois da idade escolar e, cada vez mais através de processos educacionais não centralizados na escola tradicional. Ao mesmo tempo, o desempenho das escolas e seus valores básicos serão cada vez mais do interesse da sociedade como um todo, ao invés de serem considerados assuntos profissionais que podem ser deixados com segurança nas mãos dos educadores.

Assim, ao entendermos como as organizações se constituem em sistemas complexos, podemos relacionar esta configuração ao processo instituinte de uma universidade. Para compreendermos melhores os determinantes que compõem o cenário de uma universidade, se faz necessário delimitarmos a sua configuração enquanto uma organização. É o que trataremos neste debate com diversos autores da temática.

Uma instituição é, conforme BAREMBLITT (1996), que afirma que são as composições lógicas das decisões que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, permitido ou indiferente. Podem ser expressas em leis, normas ou pautas.

Nesse sentido, LOURAU, (1995, p.9) afirma que

uma norma universal, ou considerada como tal, quer se trate do casamento ou da educação, quer da medicina, do trabalho assalariado, do lucro, do crédito chama-se instituição. Enfim, formas sociais visíveis, porquanto dotadas de uma organização jurídica e/ou material, por exemplo, uma empresa, uma escola, um hospital, o sistema industrial, o sistema escolar, o sistema hospitalar de um país, são chamados de instituições.

Mas, o que se pode afirmar concordando com a ótica baremblytiana é que toda instituição é gerada por um movimento

denominado instituinte, um resultado, o instituído e, um processo, chamado de institucionalização.

Em relação ao funcionamento das diferentes instituições contata-se que a sociedade é uma rede, um tecido de instituições, lógicas e que “segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, normas e pautas que, segundo alguns autores, são objetivações de valores” (BAREMBLITT, 1996, p.27).

Nessa ótica, nem sempre as instituições necessitam das formalizações acima citadas. Entre elas podem ser citadas as instituições de regulamentação de parentesco, da linguagem, da divisão do trabalho humano, da educação e da religião. Porém, formalmente uma sociedade precisa que as instituições se materializem em dispositivos concretos que são as organizações.

Para Parsons (1960, p. 17.) “as organizações são como unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, com vistas a alcançar objetivos específicos”.

Já Simões (1995) afirma que a organização é um sistema operacional de papéis desempenhados por pessoas, constituídas em grupos psicológicos a fim de atingir objetivos específicos. Quando se fala em organização, geralmente se tem em mente um estado de relações ordenadas entre partes claramente definidas que têm alguma ordem determinada.

Considerando o exposto, vale destacar o pensamento de Weber (1978), em relação às organizações. Ao afirmar que as mesmas são burocráticas, e, a lógica que move a sociedade moderna encontra-se no processo de dominação, por meio da racionalização, e da busca da mais valia e da acumulação do capital, comprova que há nas

organizações um fluxo de ordens e tarefas. A partir desta ótica, muitos teóricos propuseram atualizações para o pensamento weberiano, mostrando que as organizações da e na atualidade, agem por influência da pós-modernidade.

Para Etzioni (1971, p.146) “organizações são unidades sociais, orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicos”. Para ele, os objetivos organizacionais constituem uma fonte de legitimidade a fim de justificar sua atividade. Não existe outra razão para que uma organização exista se não for a de servir a esses objetivos“.

Para HAMPTON (1990, p.168) “objetivos são aqueles fins que a organização busca através de sua existência e operações”.

Uma organização deve ser definida em primeiro lugar como um sistema, que por sua vez pode ser conceituado como um “conjunto de atividades interligadas de forma que todas estejam numa relação direta, de maneira a possibilitar que determinados objetivos sejam alcançados”.(Lerner, 1982. p.35).

Outros autores como, Chiavenato (1985), Cruz (1997), Robbins (1996), Schermerhorn (1996), têm o mesmo pensamento quanto à definição de sistemas para atingir atividades ou os objetivos propostos.

Com relação ainda às organizações, convém ressaltar a dualidade no emprego do termo, já que alguns teóricos, utilizam o termo instituição, com as mesmas características definidas para as de organizações.

Segundo Bernardes (1993, p.14), uma “instituição caracteriza-se por ter uma função que é atender a certa necessidade social básica; uma estrutura formada por pessoas que possuem um conjunto de

crenças, valores e comportamentos comuns; relações de acordo com normas e procedimentos”.

Para o autor, a forma pela qual a instituição é definida, resulta da aplicação do enfoque metodológico das ciências sociais denominado funcionalismo, baseado na idéia de que surge um “ente social” sempre que haja uma necessidade básica a suprir, sendo a sua função satisfazê-la. Ainda em relação à idéia do autor citado, a “instituição é fenômeno social abstrato e geral, enquanto que a organização é a sua manifestação concreta e particular” (Ibidem. p.15). Com relação a organização, afirma que “é uma associação de pessoas caracterizadas por ter uma função de produzir bens e prestar serviços à sociedade(...) e possuir uma estrutura formada por pessoas que se relacionam colaborando e dividindo o trabalho para transformar insumos em bens e serviços.”

Analisando o conceito de Bernardes percebe-se a importância atribuída à dimensão função e à estrutura. Para tornar mais claro tal enfoque, a função pode ser definida como “a contribuição que uma atividade social exerce para a manutenção do sistema social de que faz parte, ou para a sobrevivência de suas condições necessárias de existência”. (Radcliffe-Brown apud Simões, 1995, p. 102.). E, no que diz respeito à estrutura, pode-se afirmar que “é um sistema de redes de tarefas, relações de quem se reporta a alguém, bem como, as comunicações que inter-relacionam o trabalho de indivíduos e grupos”. Schermerhorn (1996, p.152).

Para Etzioni (1961/1974, p.304), “instituições, no sentido usual do termo, são prédios ou fábricas, nas quais se processa atividade de determinada espécie e em caráter regular. Existem instituições para

cuidar de pessoas consideradas incapazes. [...] Outras Instituições são estabelecidas para algumas tarefas técnicas como: quartéis do Exército, internatos, campos de trabalho”.

Portanto, diferentes dimensões das organizações devem ser consideradas para que possa ser entendida de maneira a contribuir com o seu desenvolvimento.

Ao encará-la como um conjunto organizado de pessoas, com o propósito de atingir objetivos específicos, é importante ressaltar que, além dos objetivos, uma organização deve buscar reconhecer sua identidade, pois, a mesma é aspecto fundamental e decisivo. Vários estudos retratam tal questão, conceituando identidade como a maneira como a organização se apresenta, e, segundo Schermerhorn (1999, p. 236) é através dela que “todos os empregados têm oportunidade de entender o negócio e saber como eles podem se envolver significativamente no alcance de suas metas e objetivos”.

Entre os fatores que incidem na formação da identidade da organização, estão: missão, visão, cultura, e meta.

Outro aspecto importante, quando se fala sobre organização é a cultura, pois não há qualquer intervenção em organizações que não contenha, explícita ou implicitamente, uma determinada concepção de cultura.

Para Morgan (2000, p.137) a cultura, “geralmente se refere ao padrão de desenvolvimento refletido no sistema de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais diários de uma sociedade”. Assim, cultura significa que diferentes grupos de pessoas têm diferentes modos de vida. Uma organização também tem uma personalidade à qual chamamos cultura.

A cultura organizacional “é um sistema de valores compartilhados dentro de uma organização que determina, em grande parte, a forma como agem os empregados” (Stephen, 1998, p.63).

A cultura estabelece formas de interação, lideranças e preferências dentro da organização e faz surgir modelos, resultados do intercâmbio recíproco da organização com todos que dela fazem parte ou que a influenciam.

Para Freitas (1991) a cultura organizacional é um poderoso mecanismo que visa conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjetar uma imagem positiva da mesma, em que todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.

Uma outra dimensão que caracteriza as ações organizacionais é o poder que uma organização tem sobre o indivíduo.

De acordo como Schermerhorn (1996, p.224), “poder é a habilidade para conseguir que outra pessoa faça alguma coisa que você quer que seja feita”.

Segundo Katz e Kan (1973, p.253) o poder é o potencial para a influência, caracteristicamente apoiado por meios de coerção para cumprimento. Para isso, é preciso ter capacidade para fazer com que as coisas aconteçam da maneira como se deseja. Esta influência pode ser definida como “o desenvolvimento e a manutenção de habilidades necessárias para obter impacto positivo e persuasivo sobre o comportamento de outras pessoas” (Schermerhorn, 1996, p. 270).

Assim, para que a organização se legitime junto à sociedade, ela precisa de elementos e argumentos convincentes, deve levar em

consideração tanto as crenças, hábitos e atitudes aceitas por determinado segmento de público, como a construção de aspectos importantes, destacando-se a motivação, liderança, o processo decisório e a comunicação eficaz.

Henry (1971, p.559), comenta que “a motivação tem suas raízes nos motivos interiores de uma pessoa que as levam a se comportar de uma determinada maneira”. É através da motivação, que a pessoa vai comportar-se para atingir os objetivos organizacionais.

Nesse sentido, afirma Schermerhorn, (1996, p. 224) é preciso ter liderança para “criar os compromissos e o entusiasmo necessários para as pessoas aplicarem todo o seu talento na ajuda para a realização dos planos e o controle para assegurar que essas coisas dêem certo.”

Cabe também ressaltar que o controle é o “o processo de fazer algo acontecer da maneira como foi planejado para acontecer”. (Chiavenato, 1999, p.635).

O processo decisório é o terceiro aspecto importante na conjuntura organizacional, para buscar a legitimação junto à sociedade e evitar conflitos. O conflito é “um colapso nos mecanismos decisórios normais, em virtude do qual um indivíduo ou grupo experimenta dificuldades na escolha de uma alternativa de ação” (March, James, 1967, p.139.)

Para Schermerhorn (1996, p.126), “a decisão é a escolha entre cursos de ação alternativos para lidar com um problema. O problema, por sua vez, é uma diferença entre a situação real e a situação desejada”. Desse modo a tomada de decisão é a resolução de problemas. Todas as pessoas dentro de uma organização, independente do nível hierárquico, estão continuamente tomando

decisões relacionadas ou não ao trabalho. Para Chiavenato (1985), a organização é um complexo sistema de decisões.

Outra forma da organização se reportar perante os funcionários ou seus clientes é o mecanismo da comunicação.

A comunicação é um processo complexo, que abrange uma inter-relação entre os agentes que, enquanto se comunicam, associam-se, cooperam e formam organizações. Desta forma, cada ato comunicativo afeta e é afetado por toda corrente de atos de comunicação.

Segundo Stephen (1996) “a comunicação envolve a transferência de significado. Se nenhuma informação ou idéia for transmitida, a comunicação não ocorre. A comunicação é a transferência de significado”. Assim, a comunicação tem um processo, um resultado que envolve a compreensão mútua.

Para Rego (1986, p. 15), “a comunicação é um sistema aberto, semelhante à empresa. Como sistema, a comunicação é organizada pelos elementos – fonte, codificador, canal, mensagem, decodificador, receptor, ingredientes que vitalizam o processo”.

Deste modo, a comunicação não pode se dissecada em fragmentos, pois contém elementos que continuamente se inter-relacionam e se afetam mútua e simultaneamente. É por meio da comunicação que as pessoas se adaptam e se ajustam continuamente no mundo.

Nesse sentido, o estudo da comunicação é de fundamental importância na aplicação do estudo da comunicação organizacional, pois, funciona como o mecanismo de mudança ou alteração das atitudes individuais.

Tendo por parâmetro as diferentes concepções descritas, optou-se por enfatizar a concepção de BAREMBLITT (1996), pois para ele, as organizações “são um conjunto de formas materiais que concretizam as opções que as instituições enunciam” (BAREMBLITT, 1996, p.31). Vão desde um grau complexo organizacional, como um ministério, até um pequeno estabelecimento escolar.

Em sua análise afirma que a organização é composta por unidades menores, os estabelecimentos, isto é, escolas, conventos, clubes, bancos, quartéis que em conjunto, integram uma organização. É importante ressaltar para o autor em tela, as organizações, instituições, estabelecimentos só possuem vida porque possuem agentes que os dinamizam. Tais agentes são pessoas, seres humanos, os atores e protagonistas das práticas que transformam em realidade as organizações, fazendo com que estas possam operar para transformar a realidade.

Nesse sentido, segundo a concepção institucionalista, pode-se afirmar que uma escola não é uma instituição, mas um estabelecimento que faz parte de uma grande organização, o Ministério da Educação, que realiza, por sua vez, a instituição da Educação.

Em uma instituição há duas vertentes, a do instituinte e a do instituído, segundo BAREMBLITT (1996). O instituinte pode ser representado pelas forças que permitem transformar as instituições, que produzem os códigos institucionais. São forças revolucionárias que tendem a fundar instituições conforme as potencialidades e materialidades da sociedade.

Em seu estudo o autor afirma que o instituído é o efeito, o produto, o resultado da atividade do instituinte. O primeiro é processo

enquanto o segundo é resultado, cumprindo um papel histórico, regulando as atividades sociais, por meio de normas e padrões. Para serem úteis, funcionais na vida social, precisam estar acompanhando a transformação social. Ambos, instituído e instituinte são interdependentes.

Cabe ainda ressaltar a ótica do autor no que diz respeito a dimensão ,pois para ele, existe o organizante e o organizado, sendo que o primeiro, concretiza-se em atividade crítica, transformadora, otimizadora das organizações, exigindo sempre disposição para que ocorram as mudanças necessárias. E, o organizado, presente na figura do organograma ou fluxograma, chega a adotar um papel burocrático, e, é produto dos processos organizantes. Pode ainda ser entendido como o conjunto dos recursos humanos, técnicos, cronológicos, espaciais que configuram uma organização ou estabelecimento, conforme afirma BAREMBLITT (1996).

Função e funcionamento são os outros componentes que configuram o complexo de elementos que constituem o foco de estudo das diferentes entidades da vida social e das utopias sociais.

As instituições, organizações, estabelecimentos apresentam uma função que está a serviço das formas históricas de exploração, dominação, mistificação que se apresentam nas sociedades, e se manifestam de tal forma que parecem naturais, desejáveis e eternas.

A função é reacionária, conservadora, sinônimo de reprodução. O funcionamento, por sua vez gera diferença, novidade, metamorfose. É sempre instituinte, transformador, tendendo para a utopia. Designa o movimento dos processos produtivos de qualquer materialidade.

Os instituídos organizantes e organizados, constituem a malha social, não atuam separadamente, mas sim um no outro, pelo outro, para o outro, desde o outro, e, tem por função, a reprodução do sistema.

É essa interpenetração, entre função e funcionamento, que gera a transversalidade, que é uma dimensão da vida social e organizacional, não se reduzindo a ordem hierárquica da verticalidade, nem a informalidade da horizontalidade. Seus efeitos permitem criar dispositivos que não respeitam os limites das unidades organizacionais formalmente constituídas. É o entrelaçamento, a síntese entre elementos, muitas vezes vista como incompatíveis, gerando efeitos inventivos e libertários.

Por verticalidade o autor afirma que a mesma representa a dimensão da vida organizacional que corresponde aos cargos, hierarquias, funções. E, a horizontalidade pode ser entendida como a dimensão da vida organizacional que corresponde às relações e processos informais, tais como boatos, rumores, intrigas.

A descrição acima permite concluir que a noção de estrutura organizacional refere-se a um conjunto de características presentes nas instituições, capazes de dar sustentação aos objetivos preestabelecidos, processos, e, a todo um conjunto de relações presentes no cotidiano dos indivíduos que a compõem, influenciando suas decisões e controlando a conduta humana. (TRIGUEIRO, 1999, p.3)

Apesar das organizações exercerem influências nos indivíduos, estes também interferem nas características estruturais, reforçando-as ou pressionando-as para sua modificação.

Nesse sentido é que se pode dizer que a interação entre indivíduos e estrutura, faz com que a cultura organizacional assuma papel significativo, reproduzindo padrões correntes ou criando as condições, na quais mudança, tensões, conflitos e rupturas poderão ocorrer.

Ao procurarmos entender a universidade como organização, constata-se que a universidade realiza ensino, pesquisa e a extensão em diferentes formas e especificidades. Além destas atividades, a universidade realiza outras, tais como: atendimento à população nos hospitais universitários, nas clínicas de diferentes especialidades da área da saúde, da área jurídica, educacional entre tantas outras atividades que hoje vão além do ensino, pesquisa e extensão.

Pode-se afirmar ainda que enquanto organização está orientada por uma estrutura organizacional que, segundo Hall (in: TRIGUEIRO 1999), apresenta três funções básicas que auxiliam-na a: realizar produtos organizacionais e atingir metas previamente definidas; regulamentar a influência das variações individuais, e, estabelecer os contextos nos quais o poder organizacional é exercido, estabelecendo quais posições na hierarquia têm poder sobre quais outras, onde as decisões são tomadas e onde são executadas as atividades da organização.

Portanto, uma estrutura organizacional compreende três elementos: a formalização, a centralização e a complexidade, segundo TRIGUEIRO (1999). A formalização refere-se a todo o sistema normativo interno, aos regulamentos, às sanções, os padrões de conduta, mesmo que não regimentais, mas que são importantes para os

membros da organização, caracterizando-a como um dos aspectos mais importantes da organização.

A centralização diz respeito à maneira como o poder é distribuído internamente na organização, ao grau do poder na estrutura hierárquica.

A complexidade refere-se à diferenciação interna na organização, e pode ser subdividida em: horizontal, vertical ou hierárquica e dispersão espacial.

A diferenciação horizontal retrata a subdivisão de tarefas desempenhadas pelos membros da organização. A diferenciação vertical pode ser representada pela medida da estratificação de uma organização, e, a dispersão espacial pode ser definida como a forma de diferenciação horizontal ou vertical, que designa o afastamento geográfico de tarefas setores ou atividades dos centros de tomada de decisão ou de realização das ações primordiais na organização.

A diferenciação interna em uma universidade possui grande dispersão espacial, na medida em que distribuí seus espaços ao longo do campus ou de campi, em determinada região, o que tende a afetar os diversos processos internos, condicionando o desempenho e a qualidade da instituição.

No que diz respeito à diferenciação horizontal em uma universidade pode-se afirmar que é bastante complexa, são muitas as áreas acadêmicas convivendo internamente, mediante uma cultura própria e enfoques diferenciados, ressaltando a peculiaridade a complexidade que nela estão contidas.

Com relação à diferenciação vertical, em uma universidade há diversos critérios formais e não formais de estratificação, e, ainda, distintos entre os grupos dos docentes e dos técnico-administrativos. Com relação aos docentes, ocorre uma estratificação de acordo com a participação nos cargos de chefia, e outra, com relação à titulação, ligada aos critérios de prestígio e poder. Tal fato torna ainda mais complexa a organização, o que implica em um alto grau de problematização no cumprimento e adesão a decisões tomadas em diferentes níveis e instâncias hierárquicas da organização.

Em suma, as peculiaridades de uma organização tal como a universidade remete a uma consideração sobre seu distanciamento frente às inovações que envolvem a gestão de uma organização contemporânea, complexa, que encontra no homem seu principal protagonista.

2.4.1 O contexto da universidade

A Universidade é um *habitus* harmonicamente configurado com estrutura própria, com objetos e interesses também próprios, e significada pelos diferentes atores que lá empreendem suas disputas pautadas por valores e regras comuns. “Ao mesmo tempo, como parte integrante de um projeto social e formativo, ela inclui e apreende elementos do funcionamento de outros campos – como o social, o político e o econômico – em um movimento recíproco de questionamentos e interpretações” (MENEHEL, 2003, p.224).

A partir da reflexão anteriormente desencadeada, e da descrição de seu contexto, pode-se afirmar que a universidade, enquanto escola, é um estabelecimento das organizações de ensino, que por sua vez são uma realização da instituição da educação. Analisada pela ótica do

instituído, da função, da reprodução, está permeada pelas outras organizações. Porém, em seu lado instituinte, organizante, a universidade tem um funcionamento articulado, interpenetrado com muitas outras organizações, caracterizando a sua transversalidade.

A universidade é uma instituição que tem como matéria prima o conhecimento e existe para contribuir com a sociedade para o seu desenvolvimento objetivando a formação de profissionais qualificados, pessoas que possam agir como cidadãos, afirmam alguns dos estudiosos a esse respeito.

Portanto, é uma instituição necessária que tem como missão os caminhos do desenvolvimento dentro de oportunidades históricas, atendendo as necessidades do processo de desenvolvimento social de uma nação.

PERKINS *apud* LEITÃO (1985) considera a universidade uma organização complexa não só pela sua condição de instituição especializada, mas principalmente pelo fato de executar tarefas múltiplas, onde cada tarefa (relacionada com ensino, pesquisa e extensão) tem uma metodologia de trabalho que lhe é própria, diferente daquela desenvolvida pelas outras organizações.

Para DEMO (1991), uma universidade moderna se define como instituição onde se aprende a aprender, que tem sua importância à medida que representa o desafio atual da educação superior sendo o instrumento central da modernidade da sociedade e da economia, admitindo-se que a educação seja fator primordial desse processo, na condição de geradora da capacidade de criar tecnologias inovadoras e alternativas, muito embora tal visão possa recair na prepotência da técnica sobre a política.

Nessa visão há a oportunidade de relocar educação no centro do desenvolvimento que, para ser integral, carece de qualidade formal (domínio tecnológico) e qualidade política (cidadania organizada e ativa).

Seja como for, a universidade detém o duplo desafio: precisa comprovar-se tecnologicamente competente. A educação superior deve colocar-se como uma alavanca central do desenvolvimento da sociedade e da economia, equilibrando os desafios tecnológicos com os compromissos educativos (DEMO, 1991, p.35-7).

Segundo BERCHEM (1991:83-5) o que vale para o desenvolvimento econômico vale ainda mais para a evolução das universidades. Ancorar o saber prático a uma reflexão filosófica, histórica e sociológica, bem como a teológica. A transmissão de um saber moderno, relocado no seio da aprendizagem de sua própria cultura. Assim, a questão da função cultural da universidade encontra-se na ordem do dia tanto nos países industrializados como nos países em desenvolvimento, ainda que por razões diferentes.

Todas as universidades devem trazer respostas para isso, mas essas respostas devem ser diversas segundo os contextos culturais onde são formuladas, pois, as universidades são, antes e acima tudo, instituições científicas. A questão da função cultural da universidade consiste, pois, em reenfocar a relação entre cultura e ciência.

Entende-se por cultura este processo global de desenvolvimento das faculdades humanas na confrontação com a natureza, com a vida social, na criação de uma esfera de atividade intelectual fora do trabalho, com a vida social. Nesta definição do termo cultura está

incluída a ciência, e, assim, a universalidade constitui a ciência; a diversidade caracteriza a cultura, ou mais exatamente, as culturas.

Há autores que descrevem a universidade como local da assimilação espiritual e da digestão intelectual do saber. Elas devem permitir a seus estudantes não memorizar um número infinito de informações, mas, ordenar os conhecimentos científicos, aplicá-los a problemas práticos e refletir sobre as conseqüências de tais aplicações de modo responsável.

As universidades não podem e não devem lavar as mãos sobre os problemas práticos da humanidade, tanto menos quando esses problemas nascem do desenvolvimento científico.

Assim, a universidade além das missões de ensino, pesquisa e extensão, tem, segundo CANDOTTI (1993:41-2), três grandes modos de ser. Uma é a universidade produtora de conhecimento que, em seus laboratórios, procura saber o que acontece no mundo, na sociedade, na natureza, trabalhar os dados, e com isso construir fatos novos. Outra é a universidade formadora, que ensina, que forma jovens e lhes dá as possibilidades de ler, escrever de uma maneira um pouco mais sofisticada do que aquela ensinada nos ciclos anteriores. Essa capacidade de ler, escrever compreende também uma certa capacidade de recuperar uma memória, de escrever uma história, de produzir uma cultura, enfim, de estabelecer as condições de vida civilizada e se preparar para o exercício da cidadania. Uma outra universidade é a que chamamos de extensão, com todas aquelas atividades que a universidade exerce, formal ou informalmente, mas como centro de difusão cultural, de conhecimento, uma espécie de laboratório que a sociedade tem para testar experiências, para promover novas

perspectivas, projetos, debates, para não ficar restrita aos locais de seu recinto.

Assim, “a função da universidade quanto ao seu relacionamento com a sociedade suscita posições polêmicas e antagônicas. No que concerne à produção de conhecimento, constata-se que o tratamento dado à atividade científica direciona-se ora para o desenvolvimento técnico dos diversos setores produtivos simplesmente, ora para o progresso coletivo da humanidade. Outra posição conflitante está no próprio papel da educação superior, isto é, será que deve estar voltada para a preparação de indivíduos para o exercício de tarefas profissionais, determinadas pelas políticas de desenvolvimento, ou, à formação do homem para vida social, dando-lhe condições de responder às necessidades da sociedade (HEIZEN et al., 1993:128)”.

Ao contextualizá-la desta forma, se estabelece uma realidade na qual a universidade vive um constante desafio: ser fruto da sociedade e ao mesmo tempo transformá-la.

Neste contexto, a universidade “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Ao tratar da universidade como organização social aponta

A rearticulação administrativa transforma uma instituição social numa *organização*, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição. Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. (...) Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2001, p.187).

A análise da autora remete a um esclarecimento sobre as questões de perda de identidade no processo de transição que a universidade vem enfrentando. Afirma que mesmo mantendo a concepção sobre a perda de identidade da universidade na sua transição de instituição para organização, a transmutação, necessariamente não é alternativa de reforma total e irreversível. As características da dimensão institucional, que "se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão", não são excludentes pela incorporação da dimensão organizacional, que "pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais" (CHAUÍ, 2001, p.188).

Para CHAUÍ, esta mudança vem ocorrendo historicamente há várias décadas. O que nos leva a supor, que a relação da universidade com a sociedade vem se consolidando, sem, necessariamente ser descaracterizada de sua condição de formação, reflexão, criação e crítica, já pontuada anteriormente.

Modernamente as universidades vão assumindo uma função de serviço público devido ao desenvolvimento industrial, a sua transformação em uma instituição de massa, ao processo de democratização instalado nas nações, à demanda de pessoal de nível superior e médio e à busca de uma educação permanente, segundo Paul Ricoeur, (in: TUBINO, 1997, p.44).

No caso da universidade brasileira, essa sucessão correspondeu ao milagre econômico, dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90.

Neste momento histórico, a universidade está reduzida à empresa, “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. A universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (CHAUÍ, 2001, p.190).

A mudança geral da sociedade, sob os efeitos da globalização econômica faz com que a universidade passe da condição de instituição para organização, em três momentos históricos, particularmente no Brasil, conforme descreve Marilena CHAUÍ (2001).

Nos anos 70, num primeiro momento, passa ser a *universidade funcional*, voltando-se para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra qualificada para o mercado. Em função do mercado, alterou os currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado.

Nos anos 80, passa a ser denominada como a *universidade de resultados*, pois, a expansão do ensino superior com a presença de escolas privadas, encarregadas em continuar alimentando o sonho da classe média, e, buscando introduzir a idéia de parceria entre universidade as empresas privadas no sentido de assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários, estágio remunerado aos estudantes e, ainda financiar pesquisas diretamente.

Nos anos 90 se constitui como *universidade operacional*, passando a ser uma organização voltada para si mesma como estrutura

de gestão. Conforme descreve CHAUI (2001), passa a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, orientada por estratégias e programas de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidade de seus meios e objetivos. Passa a ser definida e estruturada por normas e padrões alheios ao conhecimento e a formação intelectual, fazendo com que professores e alunos cumpram exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Como consequência a todo esse panorama, tem na fragmentação sua condição de sobrevivência, e, faz da especialização a sua estratégia principal e da pesquisa, campo de intervenção e controle. Assim, só pode ser compreendida e avaliada em termos de custo/benefício, onde a idéia de produtividade define tempo, custo e produção.

Assim a universidade passa a ser uma organização, isto é, uma entidade administrada cujo sucesso e eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho.

Em suma, a universidade passou a significar gestão de recursos e não mais a inserção num sistema nacional de educação e pesquisa, com pretensão de transformação histórica a partir da ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.

A resposta latino-americana para a modernização das universidades se apresenta com “as reformas da educação superior levadas a efeito por aqui, com a importante intervenção dos sistemas de avaliação”, que produzem consequências desencadeadas umas as outras, tais como “privatização; considerável aumento de matrículas estudantis; significativos cortes nos financiamentos; diferenciação institucional; diversificação de fontes de recursos; afastamento do

Estado quanto aos processos; maior controle do Estado quanto os resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p.181-182).

Nesse sentido, a criação de um modelo ideal de universidade, em relação a sua missão e as suas relações com a modernidade, parte da suposição de que a ação transformadora e inovadora deve ser conduzida a partir do interior do sistema educacional superior enquanto política de educação, “pois as instituições são incapazes de auto-reformar-se; deste modo, sem que se faça referência explícita a uma teoria da mudança e da inovação, deve ser consolidado um modelo heterônimo de direção universitária” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p.184).

A trajetória da Universidade, da origem à atualidade, evidencia que sua capacidade de adaptação tem sido fundamental à sua sobrevivência ao longo dos séculos. Pois, caso esta atuação tivesse ficado restrita a ‘ajustes’ ou ‘respostas’ a demandas estatais / sociais imediatas, ela certamente teria adquirido um caráter temporal que comprometeria sua viabilidade até os dias de hoje. As constantes mudanças de contexto, juntamente com transformações na produção de ciência e tecnologia no âmbito estatal e social, continuam a trazer desafios e demandas de avanço de conhecimento e formação profissional. Por isso, o debate sobre a missão da Universidade e sobre como ela se organiza para atender tais exigências (seguindo a concepção Liberal ou Funcional) também persiste (MENEZES, 2003, p.230-231).

2.4.2 A universidade como organização complexa

“A maneira como as instituições de ensino se adaptam ao ambiente em que vivem, em grande parte, determina seu destino”.(CASTRO in MEYER JR. 2000, p.18).

O desenvolvimento da comunidade global, o início de um novo século vem fazendo com que duas tendências afetem a universidade: a revolução de informação e a interdependência mundial, afirma MEISTER (in MEYER JR. 2000, p.45). Tais fatos, entre outros,

comprovam a transição de uma economia industrial para um modelo econômico orientado pelo conhecimento e pela informação.

Como consequência,

a sociedade atual, baseada em tecnologia e denominada “sociedade do conhecimento” destaca-se pelo capital intelectual considerado fator crítico, estratégico e diferenciador entre organizações, países e regiões. Isto coloca as instituições de ensino superior, por definição organizações do conhecimento, no centro das mudanças (MEYER JR., 2000 p.142).

Neste contexto, a educação, assume papel prioritário, e torna-se cada vez mais acessível, possibilitando a redução das diferenças entre ricos e pobres. Ao aumentar a demanda por ensino superior, o novo modelo impõe às universidades, mudanças de identidade e de modelo organizacional.

Assim, a universidade, neste início de século XXI pode ser analisada como organização que procura abandonar o modelo da racionalidade funcional e caminha em busca de sua racionalidade substantiva.

Atualmente não é mais possível legitimar tal racionalidade funcional nas organizações, e, em especial nas universidades, pois tal prática vem provocando questionamentos sobre o valor do homem operacional e de toda sua estrutura.

A situação de crise do modelo fez com que uma nova racionalidade chamada de substantiva, por Mannheim, e, citada por RAMOS (1989), resgatasse a condição intrínseca e imanente do homem em conquistar sua autonomia. Para RAMOS (1989), esse novo modelo que adjetiva o homem de parentético, faz dele sujeito participante na

organização, opondo-se a obediência cega oriunda da exigência da eficiência.

Na ótica de Karl MANNHEIM (1940, p.53) a racionalidade substancial é um “ato de pensamento que revela percepções inteligentes das inter-relações de acontecimentos, numa situação determinada”, o que torna possível uma vida pessoal orientada por julgamentos independentes. Para o autor, essa racionalidade constitui a sustentação para uma vida humana, ética, responsável.

Ainda lançando mão da análise do autor em foco, é importante ressaltar que a racionalidade funcional influencia e destrói a qualificação ética da pessoa humana, alijando o indivíduo em sua capacidade de “sadio julgamento” (MANNHEIM, 1940, p.58).

É por esta razão que na atualidade, em função da problemática social que ora se apresenta, em consequência da globalização econômica e de modos de produzir, da mundialização social e dos modos de viver e, da planetarização política e institucional dos modos de dominar, as organizações têm estado em busca de alternativas e estratégias para que tal abordagem não seja só uma inovação funcional, mas possa vir a constituir-se em estilo de vida.

Esta busca atinge também as universidades, pois, cada vez mais, as mudanças paradigmáticas alcançam não só o discurso da sala de aula, mas também, as práticas de gestão que nela tem lugar.

Vale dizer que a globalização não está sendo entendida como um efeito de integração de mercados, num enfoque puramente econômico, mas, pela ótica de que representa um aumento inigualável das possibilidades da comunicação no campo científico-tecnológico, da circulação de idéias, da cultura e de relações políticas que estruturam

e condicionam os demais processos de articulação entre as sociedades, os Estados nacionais e as economias.

No que diz respeito aos modos de produção do conhecimento, foco e função da universidade, percebe-se que a pesquisa básica aplicada aproxima-se da pesquisa científica, propondo uma co-produção do conhecimento, aliando pesquisa e extensão num processo complexo, abrangendo vários atores, grupos e organizações sociais.

Os critérios de qualidade acadêmica tradicional são alterados, deixando de apoiarem-se apenas em avaliações interpares ou em critérios estabelecidos fundamentalmente pelas comunidades científicas, passando a incluir itens como custo, segurança, relevância social e outros indicadores, provenientes de ambientes de fora dos laboratórios e centros de pesquisa (TRIGUEIRO, 1999, p.23).

A influência da hierarquia na universidade tende a diminuir, no sentido de decisões e na condução da prática científico-tecnológica, abrindo espaços para grupos emergentes e segmentos jovens, até então vistos como periféricos aos estratos dominantes da academia.

Tal fato pode ter sua origem na abertura que os novos canais de oportunidade, fruto do meio empresarial, vem mostrando, pois, o mesmo está interessado em resultados práticos, sem muita preocupação com a estratificação acadêmica.

A nova episteme da sociedade e do conhecimento, baseada na interdisciplinaridade, que se opõe ao modelo anterior, o surgimento de novos arranjos interorganizacionais, bem como a centralidade da comunicação, fazem com que a articulação governo, universidade e empresa passe a ser o dínamo das transformações, posicionando-a em lugar referencial e de destaque.

Tais pressupostos fazem com que estudiosos proponham uma nova epistemologia da prática, que permita lidar com a questão do conhecimento profissional, a partir da competência e habilidade que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza e conflito.

Neste contexto percebe-se que a idéia da universidade como instituição social, em seu enfoque tradicional, perde lugar para uma nova visão que a define como organização prestadora de serviços, situada no contexto de sociedade de mercado, na qual as organizações são instrumentais, buscando sucesso pela obtenção de seus objetivos particulares, sendo competitiva, tendo a si como referência.

O século XX impôs à universidade uma pressão bastante forte no sentido de fazer com que o ensino e a pesquisa, fossem orientados pela demanda econômica, técnica e administrativa definida pelo mercado, procurando reduzir o ensino geral e marginalizando a cultura humanista.

Esta sobreadaptação às condições econômicas tornou-se ameaçadora a vitalidade da universidade, apontando para a perda de sua inventividade e criatividade, encaminhando-a assim para a senilidade e, morte.

Mas, apesar de parecer contraditório, cada vez mais o próprio desenvolvimento do século XX e da era planetária, fez com que ocorresse com muita freqüência o confronto entre a fragmentação do conhecimento e sua complexidade. Tal confronto promove uma mudança na lógica, que até então era orientada pela descontextualização dos objetos, das áreas do conhecimento, bem como nas práticas produtivas da sociedade.

Tal paradigma, muito presente na universidade, em sua prática, fez com que não fosse possível captar a complexidade, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do conhecimento.

A ausência de condições ou capacidade para captar o complexo foi promovendo uma lógica determinista, mecanicista e quantitativa, ocultando ou negando tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. A cegueira às inter-relações, foi promovendo uma causalidade linear, aplicável para máquinas artificiais, pois não permite que compreensão e reflexão sejam competências da inteligência humana.

Ainda fruto desta anomalia, a separação do pensamento e cultura humanista da cultura científica, a falta de comunicação entre ambas, comprovam com mais intensidade os danos provocados à sociedade. E, como não poderia passar imune, a universidade, enquanto organização vai assumindo uma posição daltônica e distorcida, destruindo a possibilidade de reflexão e de uma visão em longo prazo.

Em sua missão transecular, integra, ritualiza, memoriza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, reexamina-os, gerando novos. Também defende, ilustra e promove na sociedade valores intrínsecos à sua cultura, tais como, autonomia, problematização, para manter-se aberta e plural, onde a utilidade ocupe segundo plano e, a ética, lugar preferencial.

Assim, a reforma da universidade deve ser uma mudança de pensamento, não pragmática, mas paradigmática, pois se constata que as reformas que a universidade vem sofrendo giram em torno do ensino, porém, não alcançam bom termo porque, em geral, se quer reformar a sua estrutura sem que as mentes sejam reformadas. Ambas, precisam reformar-se.

Assim, torna-se fundamental enfrentar a instabilidade provocada por tantos atratores estranhos e, buscar a estabilidade na estrutura organizacional, mas principalmente na mente dos atores envolvidos na prática cotidiana.

MORIN (2002, p.20) cita três fatores determinantes para a mudança: a reproblemática dos princípios do conhecimento e do que aparentava ser solução, a reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar e, a transdisciplinaridade, e, a implantação de institutos dedicados às ciências, operando de forma polidisciplinar, em função de um organizador sistêmico, reintegrando as ciências biológicas, sociais e as ciências antro-po-sociais, caracterizando assim, investigações sobre problemas complexos e transdisciplinares, fará com que a universidade esteja fundamentada sobre a distinção, a conjunção e a implicação mútua.

Reaprender a pensar é a grande tarefa da universidade, seja no âmbito administrativo, seja no acadêmico. Sem dúvida, muito tempo será necessário, muitos debates, combates, estarão sendo travados para que se consiga dar forma à revolução que começa a acontecer na desordem.

2.5 A BUSCA DA ESTABILIDADE EM UMA UNIVERSIDADE

Uma característica fundamental da vida moderna é a mudança nos diferentes processos produtivos da sociedade, e, para que em sua intensidade e velocidade não provoquem uma convulsão, faz-se

necessário desenvolver sistemas sociais que sejam capazes de aprender, seja adaptativos e capazes de transformarem-se.

Tal aprendizagem tornou-se o foco das pesquisas de DONALD SCHÖN, e, seus estudos demonstram que a perda da estabilidade nos sistemas é elemento de transformação, mudança e melhoria.

SCHÖN, em sua obra "Beyond the stable state" New York, (1973), aponta para a busca de um estado estável nos diversos sistemas, afirmando que as transformações devem vir acompanhadas de criatividade e inventividade para que possibilitem a redescoberta do homem enquanto pessoa produtiva, capaz de pensar no que faz enquanto faz, isto é, capaz de caminhar livremente da reflexão à ação, sempre orientado pelos princípios que garantem a condição de aprendizagem, de adaptação e de transformação.

A perda do estado estável significa que nossa sociedade e todas suas instituições estão em processos contínuos da transformação. Nós devemos aprender, compreender, guiar, influenciar e controlar estas transformações.

Para o autor, a crença no estado estável tem influência na sociedade, pois crer num estado de estabilidade é crer numa imutabilidade, na constância de aspectos centrais nas nossas vidas.

Há algumas coisas constantes em nossa vida que garantem o estado de estabilidade, tais como, identidade profissional, regional, nossa história familiar, as organizações onde trabalhamos, o papel que desempenhamos, o status, valores e princípios. Assim, o estado estável, tem como pilares sociais a identidade, as organizações, as disciplinas. As funções do estado estável são, portanto, proteção,

segurança, certeza, pois protegem –nos das ameaças inerentes às mudanças.

SCHÖN (2000) diz que a mudança como fonte de incerteza e angústia é a geradora das crises em nossas vidas, e essas, por sua vez, estão concentradas em períodos de transição ou mudança.

Por isso, a experiência de transformação pela qual devem passar pessoas e organizações, tem como característica sobreviver aos períodos de incerteza. Daí decorre que a resistência à mudança, desempenha papel fundamental para a manutenção do estado anterior, porém, algumas táticas para se manter o estado estável são utilizadas, tais como inatensão seletiva, estabilidade compensatória, programa de manutenção.

Para o autor somos seletivamente desatentos às informações que desagradam o nosso modo atual de ver as coisas e gerenciamos uma economia interna que muda alguns domínios e compensa a estabilidade em outros, como medida de proteção e manutenção do status quo conhecido. Ocupamo-nos contínua e ativamente para tal manutenção do sistema no qual estamos envolvidos, garantindo a estabilidade.

A tarefa que a perda do estado estável instala, torna-se imperativa para a pessoa, para as instituições, para a sociedade, pois exige aprender sobre a aprendizagem, tornando-nos peritos. Nós devemos se”r capazes de transformar não somente as instituições, em resposta às situações e às exigências em mudança; mas devemos inventar e desenvolver instituições que se transformem em sistemas de aprendizagem, isto é, sistemas capazes de trazer sobre si e para si sua própria transformação.

2.5.1 A natureza da ameaça ao estado estável

O estado de estabilidade está cada vez menos real nas organizações em função das ameaças de dissolução da estabilidade, o que influencia diretamente a identidade e o sistema de valores. A crise de valores é, portanto, que provoca o estado de instabilidade. SCHÓN (2000) aponta situações que contribuem para a instabilidade.

Para o autor, a crise de valores que leva a dissolução da estabilidade, decorre de confrontações com o real e pode ser desencadeada por

1. consciência e intolerância aos desdobramentos da sociedade capitalista,
2. insatisfação com a posição inferior das minorias,
3. demanda de participação, descentralização e autonomia,
4. desencantamento dos jovens com as promessas de progresso social.

Outra situação que remete à instabilidade é que nenhuma instituição estabelecida percebe a si mesma como adequada para as mudanças. É o que chamamos de crise institucional, causada pelos próprios fatores que levaram estas instituições ao sucesso, tais como:

1. Movimento trabalhista (burocratização),
2. Governo Federal (não atende as questões cruciais da sociedade),
3. Igreja (colocada em cheque em relação ao seu papel social) e
4. Universidade (pressões dos estudantes)

Tais fatores demonstram que em diferentes lugares do mundo, estamos experienciando um fenômeno geral e não isolado e periférico, que diz respeito à ameaça à estabilidade das instituições, e, surge como uma ameaça à estabilidade da teoria e da ideologia associadas a elas. Assim, a instabilidade externa tende a se refletir nas pessoas.

Além disso, as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos também se tornam fontes do estado de instabilidade coletivo e individual. Nem a formação pessoal, nem o domínio do mercado podem garantir um sucesso estável e perene. Isto acontece porque:

1. O nível de penetração tecnológica ameaça o estado de estabilidade, e, não apenas o avanço tecnológico tem atingido o estado estável;
2. O período entre a geração de diferentes tecnologias diminuiu;
3. A penetração tecnológica tem provocado continuidade e descontinuidade.

2.5.1 As repostas à perda do estado estável

Estas repostas podem ser percebidas tanto no nível das organizações quanto no nível individual. Como reação à perda da estabilidade estes atores podem reagir com anti-respostas ou construtivamente.

As anti-respostas se apresentam de três formas primárias:

1. retorno é uma resposta a um presente intolerável, e o localismo é o caso especial de regresso; é uma tentativa de reforçar e sustentar o isolamento de um fenômeno ameaçador;
2. revolta é a total rejeição do passado e a todos os seus

vestígios- radicalismo reacionário;

3. apatia da mente é a forma de escapar da angústia alegando perda da consciência (drogas, rotina hipnótica, violência, união com uma máquina).

Já as respostas construtivas,

1. devem confrontar diretamente o fenômeno e
2. devem fazer com que as organizações se tornem novas e capazes de enfrentar mudanças. Se estivermos perdendo valores, como manter um auto-respeito, uma auto-identidade ao longo do processo de mudança?

Nós devemos aprender a entender, guiar, influenciar e gerenciar estas transformações, sendo este o desafio para superar o desequilíbrio que toda mudança promove. Para isso, é necessário inventar e desenvolver instituições que venham a ser sistemas de aprendizagem, isto é, sistemas capazes de fazer emergir transformações contínuas.

2.5.2 O conservadorismo dinâmico

Para o enfrentamento das condições que o estado de desequilíbrio gerou, é necessário reconhecer como o conservadorismo se manifesta no *locus operandi* em questão. Isto porque todo sistema tem uma propriedade de resistência à mudança que não é precisamente uma inércia no sentido da física; se parece mais com um conservadorismo dinâmico, uma tendência a lutar para continuar o mesmo.

Qualquer tendência à mudança é logo respondida com resistência pelos indivíduos que tendem a manter seus limites e padrões pelo auto-

reforçamento, já que são sujeitos de um sistema social complexo e tendem a lutar pela continuidade do mesmo.

Os elementos do sistema social são interdependentes, não podendo sofrer modificação individual. O que afeta um dos elementos provocando mudança afeta todo o sistema. Estrutura, teoria e tecnologia são os elementos componentes do sistema social.

A Estrutura pode ser formal quando diz respeito às relações de controle e interações entre unidades funcionais; e informal quando retrata como as coisas realmente funcionam e pode ser mais ou menos congruente com a estrutura formal.

A Teoria serve como um guia e define visões sobre os propósitos, operações, ambiente e futuro dos sistemas sociais. As teorias também podem ser formais ou informais. Os sistemas de valores são inseparáveis das teorias.

A Tecnologia se caracteriza pelas técnicas e instrumentos que ampliam a capacidade dos membros de um sistema.

O conservadorismo dinâmico do sistema resulta do trabalho dos interesses pessoais nos quais os indivíduos são aptos a ver a conexão entre seus interesses e os interesses do sistema. Existe também um caráter não racional nesta resistência.

O sistema social oferece fontes de proteção contra o meio e promete segurança econômica, uma estrutura teórica de valores e uma tecnologia que fazem com que os indivíduos dêem um sentido para as suas vidas.

A mudança, então, não se dá de forma estável, ela exige ruptura. Não importa as conseqüências das mudanças. Elas sempre vão gerar uma resistência.

2.5.3 Conhecer-na-ação e reflexão-na-ação

No bojo deste contexto é que Donald Schön desenvolve nos anos 70, um estudo voltado para o aprendizado organizacional, para a preparação dos profissionais, considerando as demandas da prática, revolucionando os conceitos de competência profissional e conhecimento profissional. Ao utilizar o termo talento artístico profissional, refere-se aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações, únicas, incertas e conflituosas que acontecem no dia-a-dia, e, tem a ver com a maneira como aprendemos novas habilidades, e como executamos atividades complexas, como andar de bicicleta, ou outra aprendizagem, sem precisarmos descrever verbalmente.

Em continuidade aos seus estudos, SCHÖN desenvolve suas pesquisas na área da aprendizagem organizacional e da eficácia profissional, abordando como a prática reflexiva pode ser um caminho para que profissionais e organizações sejam competentes.

Ao criticar a racionalidade técnica como derivada da filosofia positivista, como instrumentalizadora, solucionadora de problemas, aponta para a importância das zonas indeterminadas da prática, tais como, a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, pois estes escapam da racionalidade técnica e, cada vez mais, estão passando a ser um aspecto central da prática profissional.

Tal percepção tem causado controvérsias quanto ao desempenho das profissões especializadas em nossa sociedade, provocando desequilíbrio nas normas e estruturas das organizações.

Constata ainda que há uma grande distância entre a concepção do conhecimento profissional desenvolvido nas escolas e as atuais exigências dos profissionais no campo de aplicação causando a desestabilização da confiança dos educadores, alunos e da sociedade.

A questão da competência profissional precisa ser virada de cabeça para baixo, afirma SCHÖN (2000, p.22) e, para tanto é preciso que exista liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas tradições da vocação e ajudem a ver o que precisam ver.

Para o autor, conhecer-na-ação é maneira como nos referimos aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes, tais como, andar de bicicleta ou resolver um cálculo. Em ambas as situações, o ato de conhecer está na ação, na performance, fazendo uma descrição do saber tácito.

Não importa a linguagem utilizada, as descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções que colocam de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.

Para SCHÖN estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste, sem pensar a respeito, quando aprendemos, quando damos conta de nossas tarefas. Assim, conhecer-na-ação é um processo tácito, espontâneo, sem deliberação consciente e que alcança os resultados pretendidos. A rotina das

ações, às vezes, causa surpresa, o que leva à reflexão da própria ação, mesmo que não ocorra por meio de palavras.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, ao questionar a estrutura do que está sendo conhecido. Ao pensarmos sobre o pensamento que nos levou a tal situação, reestruturamos as estratégias da ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Na reflexão-na-ação, o repensar do conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos.

O autor alerta para a diferença que há entre refletir sobre e refletir na ação, para que se possa descrever verbalmente sobre o que se está aprendendo. A base de todo o processo é a visão construcionista da realidade, que possibilita ir elaborando situações práticas, a partir da visão de mundo construída por nós mesmos.

Para ajudar a profissionais e alunos a aprenderem a tornarem-se competentes, é preciso um diálogo reflexivo entre quem está aprendendo, de tal forma que a aprendizagem seja mais ampla e profunda, além de substantiva, holística e múltipla, conectando os mundos da universidade e da prática.

2.6 SUBSTANTIVIDADE COMO EIXO DA MUDANÇA - O COTIDIANO EM AGNES HELLER

A reflexão até aqui desenvolvida aponta para a estrutura organizacional de uma universidade, com as características de um

sistema complexo, e com a possibilidade de vir a ser uma organização aprendente. Mas, esta organização não prescinde de pessoas e, sendo assim, é preciso olhar com mais atenção para a sua importância enquanto atores que compõe o cotidiano das organizações.

Como o indivíduo é uno e múltiplo, as organizações também se põem com particularidade e uma identidade de construção única, assim como são construções genéricas e coletivas de um complexo sistema social.

O cotidiano deste cenário é composto de atores com diferentes subjetividades que reunidas compõem a substantividade da organização. Agnes HELLER, em sua obra *O Cotidiano e a História* (2000), nos fornece os elementos para a análise do papel e importância das pessoas nas organizações, o que possibilita vislumbrar a trajetória de busca de estabilidade frente à complexidade pela reflexão-na-ação, pelo conhecer-na-ação.

Pensar o cotidiano significa pensar em tudo que se refere ao dia-a-dia das pessoas, ou seja, suas experiências, suas atitudes mecanizadas ou refletidas, seus desejos, sua ação profissional, seus afetos. O cotidiano é a vida de todo homem na sua simplicidade e complexidade na sua diversidade e unicidade, pois fazem parte da vida cotidiana todas as atividades através das quais o homem reproduz a si mesmo para poder reproduzir a sociedade.

Para a autora, a história é a substância da sociedade, e esta não dispõe de nenhuma substância além do homem. Sendo estes portadores da objetividade social, a estes compete a construção e transmissão de cada estrutura social. A substância não contém apenas

o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social.

Cabe destacar a importância atribuída pela autora ao desenvolvimento das forças produtivas, entendidas como uma instância primária com relação ao desenvolvimento da estrutura total da sociedade.

Com relação ao tempo, Agnes HELLER (2000), diz que ele é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais, assim, o que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais.

O movimento que ocorre entre as estruturas permite dizer que em certo momento, estruturas que foram essências submergem e outras se elevam, passando da inessencialidade à significatividade. Do mesmo modo se alteram as funções de estruturas e valores determinados.

Tendo por base os conceitos expressos pela autora, parece ficar mais fácil o entendimento e a compreensão de por que para nós fica tão difícil manter e controlar o tempo, as atividades, fazer o que se fazia antigamente, do mesmo jeito e no mesmo espaço de tempo. Parece que em se tratando da universidade, todas estruturas estão fora do controle temporal estabelecido, e, já não se aprende como em outros tempos.

Há um outro *chronos* que conduz e concretiza a essência humana, isto é, o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

Para a autora a essência humana não é o que esteve sempre presente na humanidade, mas “a realização gradual e contínua das possibilidades inatas à humanidade” (HELLER, 2000, p.4).

Portanto cabe perguntar: o que é valor? o que tem valor?

Segundo a autora

valor é tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui para a explicação deste genérico (...) o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social, é objetivo, mas, sem objetividade natural, porém, com objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão, e, resultante de relações e situações sociais (HELLER, 2000, p.4-5).

Assim, as ações desenvolvidas entre e por pessoas representam em si, valor, e estão expressas, em suas formas de agir e de pensar, e que o eleva acima das necessidades imediatas.

Contextualizada assim, a vida cotidiana, em sua complexidade pode ser entendida como a vida do homem inteiro, que participa com toda sua individualidade, seus sentidos, intelectualidade, sentimentos, paixões, idéias e ideologias.

Ao nascer inserido em sua cotidianidade, é capaz de aprender para viver a sua cotidianidade, mediatizado pela individualidade e coletividade, sendo capaz de mover-se no ambiente da sociedade, fazendo acontecer a história.

Como o indivíduo é simultaneamente ser particular e ser genérico; ser genérico é o ser pertencente ao gênero humano, o ser social, o ser ôntico; o ser particular diz respeito a todo tipo de apropriação primária que o homem realiza para viver na cotidianidade de sua sociedade; são as características próprias do “eu” particular de cada um, conectadas às necessidades do meio ambiente.

Enquanto indivíduo “o homem é um ser genérico, produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (HELLER, 2000, p.21). Jamais um homem sozinho, mas sempre buscando a integração com outros grupos, formando assim a consciência do nós.

Também podemos afirmar que o homem se encontra em constante relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana, como consequência de sua singularidade. Porém, o grau de sua individualidade pode variar em função dos diferentes papéis que vai assumindo na cotidianidade.

Alternativas de escolha caracterizam a vida cotidiana. Essas escolhas podem ou não estar relacionadas à moral, porém, quanto maior a importância moral, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco, tanto mais a decisão ultrapassa a cotidianidade, caracterizando uma catarse, onde o homem torna-se consciente de sua individualidade.

Portanto, todo homem particular se constrói no dia-a-dia, mas, especificamente, objetiva-se no inteiro, “a vida cotidiana é a vida do homem por inteiro” (HELLER, 2000, p.17).

O ambiente imediato e a autoconservação são características constitutivas da particularidade do homem na vida cotidiana.

2.6.1 Elementos da estrutura da vida cotidiana em Heller

A história é a substância da sociedade, e esta, depende do homem para construir e transmitir cada estrutura social. A vida cotidiana é a vida de todo homem inteiro, ou seja, o homem participa com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.

A estrutura da vida cotidiana, composta por diferentes elementos que se concretizam em pensamentos e comportamentos, forma a conexão necessária para que o homem seja capaz de viver a cotidianidade. Tais elementos, retratados pela autora, estarão sendo descritos a seguir.

A espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana, sendo a tendência de toda e qualquer forma de atividade do homem na cotidianidade; considera as motivações e o comportamento como sua dimensão fundamental, distanciando-se da imitação, do ritmo de vida, fazendo-se acompanhar por motivações efêmeras em constante alteração.

A probabilidade ou a possibilidade na vida cotidiana é a base da atuação do homem, pois, jamais, na vida cotidiana, se pode calcular com segurança científica a consequência de uma ação.

O economicismo refere-se a toda a ação e todo pensamento que se manifesta e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade. As atividades cotidianas são orientadas pelo pensamento cotidiano, que busca a unidade entre pensamento e ação, em busca da práxis, pois a atitude da vida cotidiana é pragmática, assim como o pensamento cotidiano é pragmático e, cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança.

A ultrageneralização se configura nos juízos provisórios que a prática demanda. O juízo provisório não permite um tratamento singular das ações, ao contrário, estimula a ultrageneralização, que se baseia no “afeto” da confiança. Essa ultrageneralização pode se desdobrar em um tipo de juízo provisório, que é o preconceito. O preconceito se

baseia na fé, na crença em algo, tornando-o verdadeiro a partir de um juízo de valor normalmente falso.

Precedente é uma categoria do pensamento na vida cotidiana que antecipa conhecimentos sobre a situação, evocando experiências e vivências. Tem mais importância para o conhecimento da situação do que para o conhecimento das pessoas. É um indicador útil para nosso comportamento, para nossa atitude.

A imitação ou mimese ocorre quando, na assimilação dos sistemas, imitamos aos outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis, pois a imitação tem repercussão na práxis, na qual precisamos saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos de imitação e, configurar novas atitudes, já que a vida mais elementar não existiria sem imitação. Manifesta-se como imitação dos usos.

A entonação configura nosso tipo de atividade, de pensamento, de comunicação com o outro. Quer dizer, a pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade e ultragenerosidade e àquela que não a percebe é insensível a um aspecto fundamental das relações humanas.

Todos esse elementos ou momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade.

Quando esses elementos se tornam absolutos, sem movimento, provocam a alienação da vida cotidiana, que é sempre em função de alguma coisa. A alienação ocorre quando há distância entre a produção humano-genérico e a participação consciente do indivíduo nessa produção. O homem ao envolver-se demasiadamente com seus papéis,

passa simplesmente a cumprí-los, assim como, a assimilação de normas dominantes pode levá-lo ao conformismo.

O moderno desenvolvimento do capitalismo provocou de maneira muito intensa a alienação, fazendo com que o esforço para apropriar-se da realidade, bem como, impor a ela uma personalidade, para a sua superação, exigindo transformar a ordenação da cotidianidade numa ação moral e política.

Pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daqueles componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial, portanto, uma categoria ontológica.

O comportamento do indivíduo e seu papel social ou papéis sociais podem variar muito e de maneira inesgotável, podendo ser distinguidos quatro comportamentos fundamentais: a identificação, o distanciamento aceitando as regras do jogo dominante, o distanciamento recusando intimamente as regras do jogo dominante, e, a recusa do papel (HELLER, 2000, p.98).

Pode-se afirmar que o papel tem caráter condicional, e retrata sempre as formas de relações sociais estereotipadas, porque os papéis jamais esgotam o comportamento humano, pois o homem é mais do que o conjunto de seus papéis.

As funções inerentes ao papel estão condicionadas pelo conjunto da sociedade e, no desempenho, os homens atuam segundo as regras do jogo. Quanto mais conflitiva e desconhecida for uma situação, tanto menos será possível comportar-se diante dela conforma o estabelecido num papel.

O que se pode aprender da concepção de HELLER é que o homem é mais que o conjunto de papéis, pois diante da complexidade do cotidiano, é capaz de aprender a aprender.

Para HELLER,

não existe nenhum comportamento, por mais cristalizado que esteja em papel, no qual não desperte, com maior ou menor frequência, a consciência da responsabilidade pessoal. A essência humana não é o que esteve sempre presente na humanidade, mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano.(2000, p. 4).

3.A TRAJETÓRIA VIVIDA

Foi ao longo dos vinte e nove últimos anos, que como professora da universidade, e, também ocupando funções administrativas, pude trilhar um caminho que teve início na zona de conforto do velho paradigma educacional, orientado pelo racionalismo acadêmico tendo como eixo o ensino, no qual fui forjada para ser uma boa professora.

Nesta trajetória, ao defrontar-me com um contexto conflitivo e instigador a respeito do cotidiano da universidade, em especial, nos espaços destinados as tradicionais aulas, é que comecei a perceber a necessidade de aprender a como não naufragar diante das exigências relativas aos processos de inovação emergentes no dia a dia de uma instituição de ensino superior. Realidade instigante, mobilizadora, mas deflagrando, insistentemente, uma instabilidade que se concretizava nas atitudes de todos os envolvidos. A possibilidade de ir em busca de equilíbrio diante da diversidade presente nas práticas do cotidiano, era a alternativa para .permanecer querendo aprender.

Foi, portanto, na simplicidade de querer aprender, por acreditar que os fatos e fenômenos não estão acabados é que procurei, diante da encruzilhada, tomar o caminho da auto-organização, 'para no meio da desordem, achar uma nova ordem.

Com a realização do curso de mestrado, alguns horizontes passaram a clarear, pois, no início dos anos noventa, durante dois anos, comecei a aprender com o grupo de gestores das escolas de

uma rede municipal de ensino, de uma das cidades da região metropolitana de Curitiba, como se constrói um currículo básico para as escolas, de forma participativa, compartilhada, buscando romper com o conservadorismo, vivendo no limite da fronteira da estabilidade. E, foi nesse processo que teve início a compreensão do sentido da complexidade, da diversidade, da resistência, mas, mais do que isso, constatei que mudanças acontecem porque as pessoas desejam que aconteçam, e, assumem papel preponderante e decisivo para construir uma nova história.

Nesse momento já havia uma grande discussão sobre o modelo de educação do Brasil, assim como, já se fazia presente, nos bastidores educacionais, uma nova legislação.

Com a promulgação da nova lei, a LDB 9394/96, torna-se fato que todo o sistema educacional sofre um desequilíbrio, por força determinante da história. As universidades, como parte do sistema educacional brasileiro, foram levadas a rever seus modelos organizacionais, mais especialmente, seus pressupostos organizacionais e filosófico-pedagógicos, seu paradigma organizacional.

Como consequência do novo cenário instalado, emergem aspectos de caráter estrutural e acadêmico, fazendo com que as mesmas sejam levadas a lançar mão de novo modelo de gestão, para redesenhar a sua organização. Assim, o planejamento estratégico e o projeto pedagógico, estabeleceram a fronteira entre a instabilidade gerada e a nova ordem para transformar a prática pedagógica vigente, como forma de assegurar as mudanças previstas no novo paradigma que gradativamente tomava conta do discurso educacional.

Neste contexto nacional está incluída a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a PUCPR, que iniciava, concretamente, em 1998, seu período de instabilidade, de desconstrução, como consequência das mudanças propostas no modelo de gestão para o ensino superior brasileiro.

Assim, na PUCPR a partir deste período, decisões estratégicas foram tomadas sendo desencadeado o processo de busca de estabilidade, de adaptação ao novo, pois, em toda estrutura que se dissipa há lugar para o novo, para a criação de uma nova ordem.

O contexto deflagrado anteriormente envolveu a administração superior, a reitoria, os pró-reitores, os decanos dos centros universitários, os diretores de curso de graduação, representação docente e discente, de tal sorte que, de forma participativa e compartilhada, estava sendo redesenhado o perfil institucional da PUCPR.

Nascia assim, o Plano Estratégico da PUCPR, demarcando um caminho a ser trilhado durante a próxima década.

As novas políticas elaboradas foram apresentadas pelo reitor, em encontro com o corpo docente, administrativo, e técnico-administrativo, simbolizando um novo período, e, mais do que isso, uma história que estava sendo tecida simultaneamente, no todo e nas partes, na ordem e na desordem.

O principal atrator estranho que vinha determinando a reconstrução da PUCPR, era a reestruturação da prática pedagógica dos diferentes cursos de graduação, de tal forma que possibilitasse a configuração de um novo ensino, e, de uma aprendizagem orientada

pela capacidade de saber, de conhecer, para poder intervir no cotidiano, construindo efetiva cidadania.

E, mais uma vez estava eu querendo entender o passado e participar da construção do futuro da instituição.

No desenrolar do processo, um das primeiras ações para a construção do projeto pedagógico foi a constituição de uma comissão de apoio, da qual passei a fazer parte. Sob a coordenação da pró-reitoria acadêmica, seu objetivo era aprender com diretores e professores dos cursos de graduação, como percorrer a trajetória a ser desenvolvida, bem como se comprometer e buscar o comprometimento dos participantes na deliberação das decisões e na execução das tarefas.

Assim, neste contexto, tem início esta pesquisa com a intenção de desvelar e compreender a realidade, tendo como parâmetro o conhecimento sistematizado nas teorias que compõe “a teoria da complexidade”, na importância da cotidianidade e da história, na possibilidade de aprender a refletir enquanto se está aprendendo, e, nos estudos realizados nas disciplinas do curso de doutorado em engenharia da produção, que descortinavam para mim, aspectos teóricos fundamentais em relação à inovação tecnológica nas organizações.

3.1. O PLANO PARA PERCORRER A TRAJETÓRIA

O pano de fundo necessário para recuperar o momento de criação de uma inovação e sua inserção num contexto, propicia a

compreensão do processo em suas metas e objetivos, o que me permitiu ,e, como estudiosa do fato, além de participante envolvida diretamente com a trajetória, escolher a forma mais adequada para tecer elementos simbólicos consistentes para essa visão.

Assim a opção metodológica para a realização deste estudo recaiu sobre a pesquisa ação, pois esta consiste “essencialmente 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. Simultaneamente, há produção e uso de conhecimento.” (THIOLLENT, 1997 p.14)

Por ser a universidade uma organização que agrega grupos cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos, caracterizando-se como uma empresa prestadora de serviços, possibilita a interação dos diferentes grupos, apesar dos aspectos formais, tais como hierarquia, regimento interno, uso de tecnologia, lógica de custo e benefício. Sendo assim, a modalidade de pesquisa-ação oportuniza, no contexto organizacional da universidade, atender aos interesses e as necessidades dos diversos atores que a compõe, pois nela existe vontade de ação planejada sobre os problemas detectados, e, interação entre pesquisadores e atores, caracterizando seu caráter participativo.

Entende-se por ator, “qualquer grupo de pessoas que dispõe de certa capacidade de ação coletiva consciente em contexto social delimitado”. (THIOLLENT, 1997 p. 15)

Segundo SPINK (1979 p.31) in THIOLENT, 1997, a "pesquisa-ação tem o duplo e explícito propósito de auxiliar a reflexão, formulação ou implementação da ação e de desenvolver, enriquecer ou testar quadros de referências teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo".

O contexto da universidade, enquanto universo de pesquisa, não deixou dúvidas quanto ao tipo de procedimento metodológico a ser utilizado para o desenvolvimento do estudo, pois, o que se estava objetivando era analisar os procedimentos e processos adotados para desenvolver ações de adaptação ao novo, ações de melhoria na prática pedagógica que vinha ocorrendo na universidade, e que, pela via da reflexão-na-ação*/ se estava procurando construir uma universidade substantiva.

Após o diagnóstico dos cursos de graduação, realizado coletivamente pelos diretores e professores e, compartilhado com a pró-reitoria acadêmica, algumas estratégias foram analisadas e escolhidas para encaminhar as próximas ações.

No processo vivido foi deflagrada a necessidade de acompanhar as diferentes ações e, por decisão coletiva, foi constituída uma coordenação para avaliar o processo de implantação do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, tendo sido escolhida para coordenar este processo.

Passei então a assumir os papéis de membro da comissão de apoio, coordenadora do processo de avaliação e pesquisadora responsável pelo estudo. Envolvida com a trajetória institucional, apresentei ao grupo o projeto de pesquisa para negociação e definição dos objetivos, conhecimento das ações que seriam desencadeadas,

pois estas, obrigatoriamente exigiriam a participação dos atores implicados.

A pesquisa portanto, constituiu-se de 4 fases, a saber:

1 - Fase exploratória, na qual a pesquisadora, os membros da comissão e os atores envolvidos deveriam detectar a problemática e os tipos de ação possível para desencadear no contexto da universidade.

Desta fase depende o encaminhamento das fases subseqüentes pois, internamente, corresponde a um diagnóstico da situação e das necessidades dos atores e, externamente, procura divulgar as propostas ou possíveis inovações para desta forma aumentar a consciência dos participantes, obtendo seu apoio e comprometimento.

2 - Fase de pesquisa aprofundada realizada por meios de diversos tipos de instrumentos de coleta de dados.

A elaboração do quadro conceitual passa por um levantamento bibliográfico, uma seleção de definições de conceitos ou enfoques teóricos, tendo em vista sua capacidade em desvelar aspectos da realidade que provocam polêmicas entre os atores envolvidos.

3 - Fase de ação que com base nas investigações em curso, permite difundir os resultados, definir objetivos e apresentar propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas, dando continuidade ao processo.

4 - Fase de avaliação que objetiva controlar a efetividade das ações desenvolvidas no contexto da universidade e extrair as aprendizagens úteis para continuar a experiência.

A proposta apresentada correspondia a um dos possíveis roteiros, e não caracterizava uma única solução, pois a dimensão e a

burocracia inerentes à universidade, não permite desenvolver uma pesquisa-ação somente com trabalhos de grupo e discussão. A utilização de questionários, por serem mais usuais e conhecidos, tornou-se de mais fácil aceitação. Porém, para não desvirtuar o processo de pesquisa-ação, optou-se por constantes *feedbacks* das informações produzidas, por meio de reuniões e conversas em pequenos grupos.

Segundo THIOLENT (1997, p. 86) “em uma organização, os canais de comunicação condicionam a recepção da mensagem pelos empregados. No caso de canais resultantes da pesquisa-ação, o conteúdo é percebido de modo crítico e representativo do conjunto”.

Portanto, na fase de coleta de dados, interpretação, divulgação e implementação de ações foram realizadas reuniões em grupos para envolver pesquisadora e participantes.

Os dados provenientes da coleta de dados foram tratados de forma qualitativa, retratados nos depoimentos escritos pelos diferentes atores envolvidos. A análise e a apresentação dos resultados foi passível de informatização pois o seu processamento estatístico aconteceu pela utilização de um programa de processamento de dados quantitativos, em termos de estatística descritiva, a partir de respostas a questionários codificados com perguntas de respostas múltiplas.

A significação dos dados recolhidos só fez sentido em seu contexto informativo e cognitivo pois dependia dos conceitos e teorias subjacentes e de interpretação que se deu nas reuniões para análise e tomada de decisão para intervenção e continuidade do processo.

3.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O estudo a ser desenvolvido remete à elaboração de categorias de análise, a partir das referências até agora discutidas como embasamento teórico que iluminou a trajetória vivida.

Primeiramente devemos nos reportar ao significado que tais categorias passam a assumir nesta parceria, já que a construção delas expressa também a construção de uma explicação da substantividade do estudo ora apresentado. Explico. Toda categoria como elemento de explicação também se sintetiza na realidade enquanto formulações reflexivas, intelectuais desta mesma realidade. E como se dão no processo do real, o estudioso as elabora sem, contudo, reduzi-las ao nível puramente da consciência, pois elas ocorrem na realidade como condição de existência material e racional. Logo, a categoria é dada pelo real, que a constitui, mas que não a restringe a ele.

Construir categorias além de pensar e descobrir nexos entre o dado e o pensado remete a relação direta de reconstituição da realidade, que é re-significada no processo.

IANNI (1986), no texto “A construção de categorias” é veemente ao afirmar que “a categoria que se constrói é o resultado de uma reflexão obstinada, que interroga o real reiteradamente. Desvenda do real aquilo que não está dado, o que não é imediatamente verificado”, tornando a reflexão um percurso de investigação. Isto é, a realidade só se evidencia pela contínua recolocação da questão em estudo, que emerge de forma cada vez mais rica, impregnada de complexidade e dinamicidade entre a parte e o todo, o singular e o universal.

Como as categorias são processuais, dinâmicas e históricas não se constituem em explicações com caráter universal. São explicações que representam um fenômeno dado, datado e situado. Devemos ter em mente que o movimento do real é contraditório e como tal deve ser pensado.

O pensamento, então, entra na construção do real, apanha suas relações, constata, registra e mapeia os fatos e os articula à realidade - construindo as categorias de análise - possibilitando a apropriação do concreto e a sua recriação analítica, o que faz com que a categoria também se constitua em ato de produção do real.

Quando a categoria determina o real ela ganha sentido e cria uma representação. Temos que ter presente que o conhecimento concreto não vai se definir exclusivamente pela análise da totalidade social aparente, que se faz representar na dinâmica e na complexidade de sua processualidade, já que representa a expressão imediata do real. A categoria só terá consistência se a essência da totalidade lhe constituir.

Ao iniciarmos a reflexão sobre as representações, que serão mais bem determinadas com o auxílio de abstrações aparentemente isoladas e descontextualizadas, será possível “voltar a fazer a viagem de modo inverso” (IANNI), buscando um significado a essas representações, não mais caótico, mas expressões da rica totalidade de determinações e relações diversas que ocorreram durante o processo.

3.3. O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A primeira categoria de análise diz respeito a PUCPR em sua perspectiva organizacional.

Como organização complexa, a universidade constituiu-se em área privilegiada para observar os problemas da sociedade em níveis concretos tais como seus atores, as situações de trabalho, a hierarquia e sua estrutura. Desta forma representou o espaço de experimentação em situação real.

Para compreendê-la em sua dimensão funcional, em sua causalidade linear, legitimada ao longo da história foi preciso descrevê-la simplesmente, para seguir com uma análise que aponta para sua substantividade.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR - é uma Instituição de Ensino Superior, Particular, Católica, Pontifícia e Comunitária, mantida pela Sociedade Paranaense de Cultura, orientada por princípios éticos, cristãos e maristas, e que tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.

Sua missão descrita acima está declarada no Planejamento Estratégico, e sua estruturação, nos documentos que a sustentam legalmente citados abaixo. São eles:

- Normas do Conselho Nacional de Educação - CNE- e de toda a legislação pertinente.

- Estatuto da PUCPR, aprovado pelo CONSUN, em 29 de junho de 1998, pela SPC, em 13 de julho de 1998, pelo CNE, em 28 de janeiro de 1999, pelo MEC, em 11 de fevereiro de 1999, e publicado em DOU, em 17 de fevereiro de 1999.

- Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Universitário - CONSUN, em 18 de dezembro de 2000, homologado pelo Conselho Diretor da SPC, em 20 de dezembro de 2000 e pela resolução 158/2000 do CONSUN, em 22 de dezembro de 2000.

Como Pontifícia, tem vinculação com as orientações oficiais da Santa Sé, por meio da *Sacra Congregatio Pro Institutione Catholica*, de Roma, tendo sido criada em 14 de março de 1959, a partir da agregação de diversas escolas de nível superior e de orientação católica, existentes à época, em Curitiba:

1. Escola de Serviço Social (1944).
2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba (1950).
3. Escola de Enfermagem Madre Léonie (1953).
4. Faculdade Católica de Direito do Paraná (1956).
5. Faculdade de Ciências Médicas (1956).
6. Faculdade de Ciências Econômicas (1957), desagregada em 1977.

Além das escolas citadas, o Círculo de Estudos Bandeirantes, órgão de natureza cultural, fundado em 1929, também compõe sua estrutura.

No ano seguinte à sua criação, a Universidade obteve o reconhecimento oficial do Governo Federal, pelo Decreto n.º 48.232, de 17 de maio de 1960.

Desenvolveu suas atividades no *Campus* Curitiba, até 1991, quando foi criado o *Campus* São José dos Pinhais, expandindo o número de cursos ofertados pela Instituição.

Em continuidade à meta de expansão em 1998, foi implantada a Fazenda Experimental Gralha Azul, no Município Fazenda Rio Grande, ampliando a prática educacional e serviços na área das ciências agrárias.

Além de prestar atividades de ensino, pesquisa e extensão, na graduação e pós-graduação, desenvolve programas sociais em consonância com sua missão e compromisso social e filantrópico.

O Centro Social Champagnat e o Programa de Ação Comunitária e Ambiental – ProAção, em Tijucas do Sul, Fazenda Rio Grande e no litoral do Paraná representam seu esforço neste sentido.

Em 1999, constitui a Aliança Saúde PUCPR-Santa Casa, integrada pelas unidades de saúde mantidas pelas duas Instituições. Trata-se de um complexo hospitalar e de saúde, que engloba o Hospital de Caridade, Hospital Nossa Senhora da Luz e o Plano de Saúde Ideal (mantidos pela Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Curitiba), o Hospital Universitário Cajuru, que pertence a SPC desde 1977 e outras unidades de saúde mantidas pela PUCPR. A partir de março de 2001 foi incorporado, à aliança, o Hospital e Maternidade Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

Essa aliança assegura um crescimento qualitativo na área de assistência médica, beneficiando a sociedade, com atendimento hospitalar com a oferta de um ensino de excelência para os acadêmicos da área de saúde,.

Dois novos *Campi* vieram a integrar a estrutura de ensino, de acordo com a política de expansão da Universidade, com a implantação do *Campus* Londrina, PUCPR – Norte, em 2000 e em 2002, o *Campus* Toledo, PUCPR – Oeste.

A Sociedade Paranaense de Cultura – SPC, mantenedora da PUCPR é uma instituição civil, de direito privado, filantrópica e com fins educacionais, tendo sido criada em 31 de dezembro de 1950, com o objetivo de manter a futura Universidade Católica. Com sede localizada na Rua Imaculada Conceição, n.º 1155, bairro Prado Velho, desde sua criação até 1974, esteve sob a administração da Cúria Metropolitana de Curitiba, passando a ser administrada pelos Irmãos Maristas da Província de São Paulo.

As entidades mantidas pela SPC são:

1. PUCPR, *Campus* Curitiba
2. PUCPR, *Campus* São José dos Pinhais
3. PUCPR, *Campus* Londrina
4. PUCPR, *Campus* Toledo
5. Hospital Universitário Cajuru
6. Laboratório Farmacêutico Cajuru
7. Editora Universitária Champagnat
8. Centro Social Champagnat

9. Lumen - Centro de Comunicação
10. Fazenda Experimental Gralha Azul
11. Centro de Educação Profissional Irmão Mário Cristóvão.

A PUCPR estrutura-se em unidades universitárias que coordenam e executam atividades de ensino, pesquisa e extensão, denominadas centros e órgãos suplementares nos *campi*, e sua administração é exercida nos seguintes níveis e órgãos:

1. Grã-Chancelaria;
2. Conselho Universitário;
3. Conselho de Administração Econômica-Financeira;
4. Conselho de Desenvolvimento;
5. Reitoria.

A Administração Acadêmica de cada Centro Universitário se constitui em:

1. Conselho Acadêmico;
2. Decanato de Centro;
3. Colegiado de Curso;
4. Direção de Curso.

A Administração das Clínicas e Órgãos Suplementares se constitui em outro segmento de gestão, com características mais administrativas do que acadêmicas.

O detalhamento do contexto institucional acima descrito descreve uma organização que se constitui em sistema complexo ao ser

representada pelo conjunto de formas materiais que concretizam sua opção declarada em sua missão.

Pode ainda ser analisada em sua dimensão organizante e organizada, pois muitas mudanças ocorreram para que chegasse a um papel burocrático retratado pelo conjunto de recursos humanos, técnicos e tecnológicos que a configuram como uma organização.

Em sua estrutura organizacional congrega e sustenta seus objetivos, processos produtivos e todo o conjunto de relações presentes no cotidiano de seus colaboradores, influenciando suas decisões e controlando sua conduta.

Sem sombra de dúvida formaliza-se em seu sistema normativo interno e deixa claro a maneira como o poder é distribuído em sua estrutura hierárquica.

Sua complexidade presente e circunscrita na subdivisão de tarefas desempenhadas pelos seus funcionários e seus professores, pode ser percebida pelo afastamento geográfico dos setores em relação ao centro de tomada de decisão, assim como na descrição de seu contexto institucional, o que caracteriza sua dispersão espacial, a medida em que adota e executa uma meta de expansão intermunicipal.

A própria contextualização descrita concretiza sua estratificação social, o que implica em dificuldades relativas a adesão e cumprimento das decisões tomadas em seus diferentes níveis e instâncias hierárquicas.

Com a posse da nova reitoria em janeiro de 1998, algumas definições quanto aos rumos da PUCPR foram assumidos, tendo em

vista as políticas nacionais para o ensino superior e a necessidade de vir a ser uma universidade que reaprende a pensar e permite-se experimentar novos arranjos organizacionais.

3.4 A INSTABILIDADE INSTITUCIONAL

O contexto anteriormente descrito diz respeito à estrutura funcional que, comporta as relações de controle e interações entre as unidades funcionais da PUCPR.

Esta estrutura tem estado cada vez mais distante de seu estado de estabilidade em função da crise de valores que provoca instabilidade na sociedade e nas organizações. Tal crise decorre do confronto com a realidade, e, também pela certeza exacerbada que acomete as organizações.

A PUCPR como não poderia deixar de ser, passa a enfrentar momentos de turbulência e de crise institucional, o que faz com que a reitora e a mantenedora optem por trilhar o caminho estabelecido nos pressupostos e na metodologia de elaboração do planejamento estratégico, na tentativa de encontrar seu ponto de equilíbrio, como maneira de superação do estado de instabilidade coletivo e individual instalado.

Tal opção foi uma decisão estratégica para resenhar a universidade assim como, aprender a aprender, pois o que foi possível perceber é que os aspectos que precisavam ser desconstruídos não estavam relacionados à estrutura funcional ou física, mas, eram as

mentes de todos os envolvidos que necessitavam estar vivendo na zona da fronteira entre o novo e o velho paradigma.

Neste contexto é que os líderes da organização assumem a condução do processo, já que são eles os que detêm a concepção global sobre o projeto de mudança a ser desenvolvido, tem poder para desenvolvê-lo e, enfrentar as reações inerentes ao conversadorismo dinâmico que nestes momentos emerge.

Inicia-se então a construção participativa do Plano Estratégico, que venceu sua primeira etapa com produção do documento que foi distribuído e apresentado à comunidade acadêmica.

Tendo por base o documento do Plano Estratégico foi possível em um primeiro momento analisar de que forma a comunidade estava reagindo, a partir constatação da realidade descrita, na qual, fica bastante presente a influência da globalização.

Como parte das mudanças na organização, o plano estratégico assume dimensão prioritária ao ser desenvolvido de forma participativa, envolvendo desde a administração superior até a representação estudantil.

Elaborado para orientar o desenvolvimento da PUCPR nos próximos 10 anos, ressalta as duas idéias-força contidas no plano;

- a crescente busca da empregabilidade dos seus alunos
- um esforço articulado para intensificar a compatibilizar a qualidade, o crescimento e a inovação.

Fica estabelecida sua missão, onde estão declarados os seus propósitos, e sua razão de ser:

...”orientada por princípios éticos e maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.”

Os grandes rumos priorizados referem-se a qualidade, inovação e crescimento, e estão descritos no documento supra citado, com a seguinte amplitude:

...O melhor indicador de qualidade de uma universidade é o seu grau de ‘sintonia social’, ou seja, o quanto está aberta e efetivamente dando respostas às demandas postas pela sociedade. Na seqüência, despontam indicadores específicos, focados nas diversas dimensões de atuação.

A inovação e a criatividade são disposições que devem estar sempre presentes na comunidade universitária, nas grandes e pequenas ações em todas as áreas.

Portanto, é importante que se desenvolvam instrumentos e procedimentos que estimulem a renovação, a não repetição, a ruptura com o óbvio, e a constante busca de mudança voltada para a melhoria contínua.

A inovação é algo que é difícil de ser abraçado, mas é algo que garante o diferencial de uma instituição frente às demais que repartem com ela o mesmo espaço de atuação. Portanto, o foco na inovação precisa ser incorporado como valor a ser perseguido sistematicamente.

O esforço de expansão e crescimento da PUCPR deverá continuar ao longo dos próximos anos, de forma a que, idealmente, a Universidade chegue ao fim da década com 6 *campi*

No entanto, a natureza do crescimento e da expansão exige que ambos sejam conduzidos com critério e pragmatismo. O foco principal para os novos *campi* será a garantia da sustentabilidade ou da auto-sustentação.

Uma das principais atribuições do planejamento é levar em conta a limitação dos recursos da Universidade. Nesse sentido, os novos esforços devem ser direcionados para os empreendimentos produtivos, que se auto-financiem e gerem excedentes que possam ser distribuídos dentre as demais atividades da Universidade que não possuem condições de apresentar retorno financeiro mas que são de grande relevância para o cumprimento do seu papel.

Do mesmo modo, a busca de fontes alternativas de recursos é uma orientação permanente e que se torna a cada ano mais imperiosa.’(Planejamento Estratégico da PUCPR, versão 2002).

A análise remete a identificar que o cenário nacional em relação ao ensino superior revela que a sua demanda nunca esteve tão forte e diversificada, e que a concorrência entre as instituições - pelos alunos e também pelos talentos docentes - apresenta-se a cada dia mais intensa, ultrapassando inclusive os limites das fronteiras nacionais. Isso sem considerar as potencialidades do ensino a distância, que poderá ampliar ainda mais esta concorrência. Ao mesmo tempo, as instituições se diferenciam, surgem novos atores no contexto e cresce o número de serviços de complementação ao ensino bem como de empresas especializadas na sua oferta, criando novas de oportunidades tais como seguro educação, instituições especializadas em produção de softwares educativos, elaboração de materiais didáticos entre outros.

Todos estes atores, em diferentes dimensões, passam a competir entre si e colocam, a cada instituição, a necessidade de assumir determinados posicionamentos quanto ao seu campo efetivo de atuação bem como o estabelecimento de interlocuções, alianças e parcerias.

Está declarado um novo caminho para que a universidade lance mão dos espaços das estruturas dissipativas e, no processo de transição experimente uma destruição criativa.

As potencialidades que lhe dão sustentação são identificadas como os aspectos básicos que passam a ser reconhecidos, delineiam sua formalização e, portanto, muito importantes para seus membros, São eles:

1. Imagem da Universidade
2. Infra-estrutura e Tecnologia

3. Atuação comunitária
4. Desempenho da graduação
5. Abrangência e expansão geográfica
6. Atendimento aos alunos
7. Capacitação e qualificação do pessoal docente
8. Desempenho na Pós-Graduação stricto sensu
9. Condições de trabalho
10. Interação com a Mantenedora
11. Plano Estratégico
12. Desenvolvimento de RH

Paralelamente a esse movimento, teve início o processo de construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação como estratégia de promover uma mudança paradigmática e não pragmática no ensino da PUCPR.

O trabalho coletivo e participativo, envolvendo os gestores dos cursos de graduação, os professores e a representação discente, enfim a comunidade acadêmica em sua diversidade tem início, efetivamente, com o pronunciamento do reitor, que em seu discurso contextualiza os princípios educacionais apregoados pela instituição, enfatizando que deve estar a serviço da vida e do futuro. Ao descrever a identidade que se quer construir afirma que

temos consciência de que o compromisso de bem servir à sociedade, onde a mudança é uma constante, coloca a universidade numa posição de permanente instabilidade e de contínua busca de respostas às novas indagações, problemas e demandas.....Desaparecerá, sim, a universidade que não estiver sintonizada com os novos tempos e com as novas demandas sociais. Morrerá a universidade acomodada que vai a reboque da sociedade.

Sobreviverá, no entanto, a universidade criadora e de vanguarda, que é locomotiva de transformações sociais “. (JULIATTO, março de 1998)”.

Neste mesmo pronunciamento estabelece os princípios norteadores para o trabalho educacional a ser desenvolvido para concretizar o novo modelo de educação, apontando para o Projeto Pedagógico da universidade como prioridade. Nesse sentido afirmou

... a elaboração do projeto pedagógico-educacional virá a provocar a discussão e a promover a confluência dos objetivos e o trabalho cooperativo e interdisciplinar entre os professores e entre os departamentos. É vital a participação de todos na elaboração e na implementação desta iniciativa, para que o projeto tenha uma forma original única e reflita o pensamento da comunidade acadêmica da PUCPR (idem).

Atividades Educativas Complementares foi o segundo aspecto delineado pelo reitor, tendo sido caracterizadas como atividades um pouco fora da prática que ocorre na sala de aula, mas, que complementam o currículo formal, trazendo temas da atualidade, dando oportunidade de contato com especialistas e outras pessoas interessantes da comunidade.

Na seqüência, priorizou a utilização de novas tecnologias educacionais, a valorização das disciplinas curriculares de formação, o envolvimento dos estudantes em projetos de ação comunitária, o cuidado com o ambiente educativo dos campi, e, o papel do departamento de Educação.

Esse Projeto Pedagógico, previsto no Plano Estratégico teve suas diretrizes delineadas como já dito anteriormente, a partir de 1998, tendo sido coordenado por uma comissão composta por professores do Departamento de Educação, e com a assessoria de uma consultoria externa, após ampla consulta ao corpo docente e a realização de

inúmeras atividades para sensibilização e envolvimento dos gestores e professores envolvidos com os cursos de graduação.

O trabalho coletivo resultou em um documento denominado Diretrizes Institucionais para os Cursos de Graduação, apresentado pelo reitor ao corpo docente como forma de legitimação do processo.

O referido documento estabelece diretrizes para o ensino de graduação a partir da mudança de foco no ensino, até então, orientado pelas informações do professor. Propõe que a aprendizagem dos alunos seja o foco do trabalho do professor, e que estas, expressem aptidões que possibilitem aos mesmos lidar eficazmente com situações com as quais se defrontarão como profissionais.

Outra diretriz estabelecida diz respeito à composição do currículo que deve privilegiar aptidões que contemplem qualificação técnica, científico-profissional, ético-político-social, de cultura religiosa e de liderança e educação.

Em função destas qualificações, os projetos de cada curso devem estabelecer eixos ou núcleo temáticos ou âmbitos de atuação, os quais delinearão as aptidões que configuram o que os alunos precisam aprender para poder interagir junto à sociedade como profissionais capazes.

As aptidões, organizadas em conjuntos, irão constituir unidades de aprendizagem que a partir do projeto pedagógico serão denominadas Programas de Aprendizagem, em substituição às antigas disciplinas, que eram organizadas a partir das categorias de informação que os alunos deveriam dominar.

As inovações propostas exigiram que algumas providências organizacionais fossem adotadas, tais como:

1. definição das características do módulo programa de aprendizagem
2. número de vagas para ingresso nos cursos de graduação
3. regime de cada curso
4. estrutura curricular
5. sistema de avaliação e notas
6. condições para o trabalho dos professores
7. estrutura física da universidade.
8. criação de comissão de sistematização da proposta, em cada curso de graduação
9. criação de comissões de apoio aos cursos de graduação
10. redesenho do planejamento e organização da aprendizagem
11. definição de modelo para o contrato de trabalho entre professor e alunos.

Diante de tais mudanças teve início um novo tempo na PUCPR, apesar das turbulências e instabilidades provocadas por tantos atratores estranhos.

Sem dúvida a perda do estado estável trás consigo a conscientização e, ao mesmo tempo a intolerância para com as novas demandas. Junto a esse quadro as tecnologias educacionais são fonte de reação, pois afetam diretamente o paradigma da aula e do ensino na universidade.

Diferentes anti-respostas emergem, em todos os segmentos e atores envolvidos, precisando ser compreendidas como reações construtivas, como aprendizagem que se dá no processo de reflexão-ação.

Redesenhados os cursos de graduação, superadas as aprendizagens, fruto do cotidiano vivido na zona de fronteira entre nova e velha concepção de ensino, bem como, garantidas as rupturas propostas e descritas nos documentos elaborados coletivamente pelos professores de cada curso de graduação, e presentes em seus pronunciamentos, de forma ainda tímida, no ano letivo de 2000, os projetos pedagógicos são implantados simultaneamente em todos os cursos de graduação.

Metaforicamente, a PUCPR efetivamente punha por terra “suas torres”.

Como novo modelo, considerado inteligível e complexo, o projeto pedagógico pode ser considerado como um fenômeno complexo, não totalmente previsível, e assim, inteligível, e, um instrumento modelizador. Em sua essência, propôs uma modelização de um fenômeno complexo, a organização da aprendizagem.

O documento representa sua dimensão organizante, seu registro, que é mais do que um simples modelo.

Como modelo inteligível de um sistema complexo exigiu que no processo sua ação fosse caracterizada, o contexto para seu desenvolvimento fosse entendido pelos atores envolvidos, sua teleologia ou maneiras de retroação com relação à sua representação.

A partir de sua representação tornou-se possível registrar sua simbologia nas ações que foram desencadeadas e que representaram aprendizagens, para que, jogando com o modelo, isto é vivenciando-o, conforme as situações que se apresentavam, fosse possível descrever as transformações que aconteciam, num exercício de inteligência e possibilidades de reorganização.

A ação de manter e se manter, de reunir e se reunir, de produzir e se produzir ou transformar, constituiu a organização-ação, que levou a refletir como auto-organizar o projeto pedagógico de cada curso, o que por sua vez, para compreender o vivido.

Energia assim, a maneira de descrever as transformações plausíveis, denominada pelos atores envolvidos de Avaliação do Processo de Implantação do Projeto Pedagógico, descrita a seguir.

3.5 A AVALIAÇÃO COMO EIXO DA ESTABILIDADE

Como parte da busca da estabilidade institucional, a avaliação das ações desenvolvidas para redesenhar a prática pedagógica nos cursos de graduação, passa a ser a estratégia decisiva para o processo de implantação de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação.

Portanto, alguns parâmetros conceituais se fizeram necessários para que a proposta expressasse de fato o entendimento da avaliação enquanto estratégia de busca da estabilidade, de auto-reorganização.

A avaliação acadêmica passou a ser entendida como um processo contínuo, sistemático e complexo, não mais como uma ação pontual, pois implica no julgamento de mérito ou valor, sendo aspecto

de extrema relevância para qualquer organização que pretenda otimizar seus resultados.

No caso de uma organização de ensino, os professores avaliam a aprendizagem dos alunos, os diretores, a competência dos professores, os departamentos, a eficiência administrativa e a eficácia dos resultados que produz. Avaliam-se projetos, currículos, programas, métodos, horários, atividades, produção de conhecimentos, impacto de cursos, mudança de regime acadêmico, livros-textos, entre outros aspectos. Então, a avaliação é uma via de acesso ao ensino de qualidade com duas mãos. Ela influencia o ambiente e sofre, também a sua influência.

Pode-se afirmar que a avaliação institucional é uma estratégia de ações práticas em uma área de conhecimento em que há intensas disputas. Desde a fundamentação de seus paradigmas que remetem a posições políticas conflituosas entre si, até uma busca de hegemonia e operacionalizações de efeitos práticos.

Não se trata, então, de uma simples confrontação teórica ou meramente acadêmica, como se a questão fosse apenas técnica e circunscrita ao âmbito de cada instituição e como se fosse ainda tão somente uma disputa de grupos pela hegemonia de uma semântica. Na realidade, é uma importante questão política, que tem interesse público, porque produz fortes e substantivas implicações no sistema educativo e, portanto, na sociedade.

A questão da avaliação institucional e, em especial, a acadêmica, está, portanto, no centro da discussão do que deve ser a universidade em seu papel na construção da sociedade e na produção do futuro.

Para o desenvolvimento da Avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação, as decisões relativas à estrutura do sistema aconteceram coletivamente, envolvendo a Comissão de Apoio, e, a sua liderança que esteve afeta à Pró-Reitoria Acadêmica, onde foram definidos os elementos primordiais do processo de ensino o aluno, o professor, os temas de estudo, o processo metodológico e o processo de avaliação da aprendizagem.

No nível educacional são avaliados os objetivos da organização e do Projeto Pedagógico.

No nível curricular são alvo da avaliação o desenvolvimento dos programas de aprendizagem, as condições físicas e materiais e o desempenho dos docentes.

No que diz respeito à aprendizagem, o objeto de análise é o resultado do desempenho do aluno em função das aptidões desenvolvidas nos programas de aprendizagem.

Assim, a avaliação do Projeto Pedagógico está voltada para:

1. a coerência interna do Projeto Pedagógico
2. a pertinência da estrutura curricular proposta e ao perfil do profissional a ser formado
3. a coerência interna dos programas de Aprendizagem
4. a análise das práticas desenvolvidas nos Programas de Aprendizagem
5. a competência do professor
6. o desempenho dos alunos

Ao contemplar todos os aspectos acima citados, a auto-avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação tem como componentes:

1. a estrutura do Projeto pedagógico
2. o perfil do aluno
3. a concepção do curso
4. os objetivos
5. a estrutura curricular
6. os programas de aprendizagem
7. a concepção metodológica
8. o processo de avaliação
9. a articulação entre a graduação e a pesquisa
10. o corpo docente
11. o corpo técnico
12. os laboratórios
13. a biblioteca
14. as instalações e equipamentos
15. a gestão acadêmica envolvendo decanos, diretores e comissão de sistematização
16. a comissão de apoio
17. a pró-reitoria acadêmica

4 A COTIDIANIDADE E A BUSCA DA SUBSTANTIVIDADE

A compreensão de que a trajetória a percorrer seria complexa, que seu eixo era a ótica da complexidade, e que dependia de que todos os atores mantivessem no seu dia a dia um comportamento aprendente fez com que o foco principal de toda inovação que estava sendo desenvolvida fossem os atores envolvidos, pois, eram eles a substantividade de todo o processo.

Foi com a implantação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da PUCPR, em um tempo irreversível, que foram sendo construídos os valores socialmente importantes para a universidade, pois resultaram das relações e situações vividas.

O caminho para a conexão necessária entre o proposto e o vivido foi a realização de um programa de auto-avaliação, orientado pelos princípios estabelecidos nas diretrizes e nas inovações propostas para a prática pedagógica centrada em aprendizagens e não em informações.

O processo que estava sendo trilhado era o resultado da organização estabelecida para compreender como os atores estavam representando as aprendizagens que vinham ocorrendo e, de que maneira codificavam a complexidade e conseguiam manter a autonomia por meio das relações sincrônicas e reorganizar as os contextos.

A partir da definição do foco e instrumentos de coleta de dados, o processo que foi construído coletivamente pela Comissão de Apoio, desencadeou a auto-avaliação dos cursos de graduação tendo como parâmetro a implantação do Projeto Pedagógico, no ano de 2000.

Foram elaborados instrumentos para os diferentes atores envolvidos, considerando a função que desempenham juntos aos cursos de graduação.

Decanos e Decanos Adjuntos, Diretores, Diretores Adjuntos e Comissão de Sistematização, Professores e Alunos ingressantes no ano letivo de 2000, formaram o grupo dos atores do processo.

A mobilização de toda a comunidade acadêmica exigiu em esforço coletivo entre os gestores dos cursos, pois são eles os elos de ligação e de comunicação entre professores e alunos e a administração superior.

A coleta de dados passou a ser realizada semestralmente em função da mudança de regime adotada, o que demandou tratamento a análise dos mesmos num curto espaço de tempo.

Nos anos de 2001 e primeiro semestre de 2002, a coleta de dados foi feita por meio de questionários impressos, respondidos manualmente por todos os envolvidos. A partir do segundo semestre de 2002 o processo manual foi substituído por meio virtual, e o tratamento analítico das informações, encaminhado em relatórios produzidos a partir de software específico, e em CD, para cada gestor da universidade. Os professores receberam o relatório de seu desempenho por meio virtual.

À medida que a prática foi se tornando familiar, não mais tão ameaçadora, pois para todos a avaliação representa punição, foi possível iniciar um diálogo construtivo com os gestores dos cursos, tendo em vista reconstruir o vivido e redesenhar o futuro, com base na análise das informações.

Para este estudo, optou-se tomar por base os dados coletados no primeiro semestre de 2002 e 2003.

Na seqüência estarão sendo identificadas as diferentes percepções e representações coletadas juntos aos atores acima nominados.

4.1 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS DECANOS ADJUNTOS

Na estrutura funcional da Universidade os decanos e seus respectivos adjuntos são os responsáveis pela gestão administrativa dos centros universitários, e, em parceria com os diretores de curso, respondem pela gestão acadêmica dos mesmos.

Exercem domínio e poder em sua esfera de atuação e estão diretamente ligados às pró-reitorias e à reitoria.

Aos respondentes que constituíram um universo de 8 e 9 decanos no 1.º semestre de 2002 e 2003, respectivamente, foi solicitado a eles que atribuíssem um valor a cada indicador descrito no questionário, de acordo com a escala especificada, e que representavam aspectos importantes para a implantação das inovações previstas (ANEXO I).

Os quesitos avaliados pelos respondentes envolviam suas percepções em relação a:

1. o seu conhecimento das às diretrizes curriculares institucionais
2. o gerenciamento das ações de melhoria contínua nos cursos, tendo por base a avaliação acadêmica
3. a integração dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem
4. a aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação pelos diretores dos cursos e corpo docente no Centro sob sua Direção
5. a participação dos diretores na implantação do Projeto Pedagógico
6. a sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico
7. as estratégias utilizadas para integração dos Diretores em relação às inovações propostas

A percepção dos deanos e deanos adjuntos, identificada nos dados coletados (ANEXO II) comprova que o gerenciar de uma economia interna muda alguns domínios, e compensa a estabilidade em outros como medida de proteção à manutenção do *status quo* conhecido. Como também, fica claro que a comunicação é elemento essencial no processo de criação, transmissão e consolidação de um universo simbólico em uma organização.

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade. O que significa que na cotidianidade podemos efetivamente nos orientar e atuar com a ajuda de avaliações

probabilísticas, assumindo um risco imprescindível e necessário para a vida.

O que se pode depreender das percepções é que no cotidiano da universidade, Não lhes é solicitado formalmente que auto-avaliem seu desempenho em função de projetos ou metas. Tal postura fica evidenciada em suas respostas, pois, em quase todos os indicadores constata-se a presença dos parâmetros bom e ruim, o que permite aferir que tal paradoxo retrata uma resposta construtiva, pois, pelo que os estudiosos afirmam, qualquer tendência à mudança é respondida com auto-reforçamento pelos sujeitos que tendem a lutar pela continuidade da situação.

Nos comentários feitos pelos respondentes percebe-se novamente as características da probabilidade e de precedentes, as quais tem mais importância para o conhecimento da situação do que para as pessoas envolvidas.

As sugestões apontadas pelos respondentes apontam para ações de melhoria que devem ocorrer, a partir da coordenação do processo, tais como:

1. promover a realização de oficinas para a melhoria da avaliação,
2. alocação de horas para atendimento dos alunos,
3. o trabalho intenso com os mesmos para apresentação da nova realidade universitária, bem como dos compromissos que eles assumem no projeto pedagógico,
4. plano de estudos/trabalho apresentado pelo professor exige uma maior participação dos alunos.

Percebe-se que as respostas apontam para ações, descritas em termos de estratégias ou tarefas adequadas à situação, mas que devem ser desencadeadas por outros agentes.

Porém, cabe destacar que a reflexão acontece no meio da ação, e, permite interferir na situação, fazer com que o pensamento dê nova forma ao que se está fazendo, caracterizando um refetir-na-ação.

Também fica claro em suas considerações que estão dando maior ênfase à gestão do processo pedagógico, pois não fazem alusão à ações relativas a administração do centro universitário que dirigem.

Pode-se dizer que o pensamento cotidiano está orientado para a realização de atividades, com o objetivo de corrigir algo que parece não muito adequado, mas não há percepção de conjunção entre ação e informação.

Porém, o fato de rever o processo permite repensar e reestruturar as estratégias de ação e a forma de conceber a questão.

4.2 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS DIRETORES E COMISSÕES DE SISTEMATIZAÇÃO

Para que o Projeto Pedagógico representasse a concepção dos professores do curso, foram criadas comissões para a sistematização da proposta, garantindo assim seu caráter coletivo e participativo.

As comissões foram compostas por quatro professores, sendo o diretor do curso, um de seus membros, assumindo a presidência.

O instrumento utilizado para a coleta de dados (ANEXO II), possibilitou, num primeiro momento, identificar como os atores se colocam diante das mudanças que se delineiam no cotidiano da gestão dos cursos de graduação.

A análise quantitativa dos dados (ANEXO IV) foi realizada tendo por base um universo de 181 e 226, diretores e membros das comissões de sistematização, no 1º semestre de 2002 e 2003, respectivamente.

A atuação dos Diretores e Comissões de Sistematização dos Cursos de Graduação descrita nas respostas às questões de gerenciamento das inovações e mudanças provenientes do Projeto Pedagógico demonstra que eles assimilaram o ritmo, a regularidade das ações e, as novas ações relativas às mudanças provocadas.

A maneira como agem para a manutenção da cotidianidade, identificada em suas respostas, permite constatar que se orientam para a realização de atividades que contribuem com a construção de um pensamento e de uma ação que busca a unidade, como garantia da diversidade, presente e significativa para esse momento de transição.

O espaço de possibilidades existente na universidade está limitado pela linguagem de interpretação disponível, e, de domínio dos participantes, e, será dentro dessa linguagem que estarão sendo construídas e concretizadas as inovações.

Em suas representações expressam preocupações com o desempenho docente, e, enfatizam aspectos relativos à gestão de uma inovação, conforme o descrito abaixo:

- 1- a integração de TODOS os professores no processo é importante,

assim como a conscientização de TODOS os professores da necessidade de implantação do PP.

2- Estamos em processo de aprendizagem frente às diversas etapas do PP.

3- As metodologias inovadoras do PP seriam mais bem aproveitadas em turmas menores.

4- A realização de mais oficinas para aprender a elaborar o contrato didático auxiliaria aos professores. Tempos maiores para a implantação de mudanças ou novidades acadêmicas no novo PP auxiliariam no desempenho do professor.

5- O professor do Curso vem dedicando todo esforço e comprometimento possível, conforme a carga de trabalho.

6- O horário de complementação pedagógico em comum, semanalmente, para todos os professores do Curso, mostra-se como um aspecto que favorece a integração da equipe, dos PA's, dos períodos do Curso. Agiliza-se tomada de decisões e as orientações necessárias.

7- Seria bom se houvesse a continuidade nos cursos de capacitação e o uso de uma linguagem mais comum entre os centros universitários na aplicação dos programas.

8- A proposta exige muito do professor. Ele se vê envolvido com a correção dos trabalhos em tempo enorme.

9-Tenho notado que o comprometimento dos professores com a instituição é fundamental para a implantação do PP. (Diretores e Comissão de Sistematização da PUCPR, Relatórios da Coordenação de Avaliação do Processo de Implantação do Projeto Pedagógico, 2003).

A visão construcionista da realidade, base do todo o processo, parece estar garantida, assim como, pode-se aferir que há uma forte mobilização para que ocorra um diálogo reflexivo sobre o que está sendo aprendido no cotidiano.

Com relação aos aspectos pertinentes à infra-estrutura tendo em vista a dimensão pragmática do pensamento cotidiano, os atores envolvidos indicam melhorias necessárias para o bom andamento do processo, como forma de desvelar as relações entre categorias e grupos da universidade, com vistas ao valor atribuído ao ambiente físico em nossa cultura.

1. há necessidade de melhorar a infra-estrutura de apoio - mais funcionários para atender a distribuição e coleta de equipamentos.
2. a aquisição de mais equipamentos é fundamental.
3. agilidade na compra de livros para biblioteca.
4. os funcionários do Centro dedicam-se muito para atender às exigências de professores, diretores e alunos. Mas falta gente e isso leva a situação desgastante, tanto para os funcionários como para todos os demais.
5. os cursos noturnos precisam de estrutura de secretaria e DACA.
6. um horário disponível para atendimento do aluno diferenciado do horário de complemento do programa.
7. os professores precisam de um espaço mais adequado para o horário de complementação pedagógica (trabalho em conjunto com outros professores do mesmo PA ou mesma turma e atendimento a alunos) (idem).

A análise estatística revela que a freqüências dos índices *ruins*, *não sei* e *não resposta*, em quase todos os indicadores permite aferir que o grupo está em confronto com as antigas estruturas e as novas definições estabelecidas pelas mudanças. Avaliam segundo precedentes vivenciados, mantendo os padrões de auto-reforçamento, pois, como sujeitos de um sistema complexo, como a universidade, tendem a lutar pela continuidade de alguns aspectos que promovem maior estabilidade.

Novamente fica presente o esteriótipo de que as dificuldades em vivenciar o processo, e, estar aprendendo, são conseqüências de alguma deficiência da infra-estrutura.

O que se pode evidenciar nas respostas, é que o grupo encontra dificuldade em perceber seu talento artístico, isto é, suas competências em relação à prática cotidiana, a maneira como estão desenvolvendo novas aprendizagens.

A possibilidade da ausência de um currículo prático normativo deixa ainda mais presente a fronteira da instabilidade presente, o que, de certa forma, exige uma nova prática, que sem dúvida, concretiza a reflexão-na-ação.

4.3 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores dos cursos de graduação constituem o terceiro grupo dos atores envolvidos no processo de reflexão-na-ação em

relação à prática pedagógica e as mudanças propostas no Projeto Pedagógico.

A investigação a respeito de seu cotidiano (ANEXO IV) envolve quesitos relativos à contribuição e conhecimento das diretrizes institucionais, à participação na construção das mudanças, à utilização do contrato didático e suas implicações junto aos alunos, à utilização das horas de complementação pedagógica e, aos efeitos de todas essas inovações na aprendizagem dos alunos.

O tratamento quantitativo dos dados proporcionou melhor compreensão e análise das percepções dos professores que compuseram um universo de 1832 respondentes no 1º semestre de 2002, e, 2171 respondentes no 1º Sem 2003.(ANEXO VI)

O que se busca constatar é a percepção dos professores a respeito do seu papel como designers do novo modelo pedagógico, pois nessa função, reúnem informações e processam novas informações, lidando com muitas variáveis e limitações, algumas conhecidas e outras descobertas durante o processo, envolvendo complexidade e síntese. Assim, desenvolvem papel fundamental como disseminadores das inovações, confrontam teoria e prática e, num enfrentamento diário, constroem as mudanças.

O processo de coleta de dados ocorreu por via eletrônica, após uma sensibilização por parte os diretores de cada curso. Cada professor poderia optar por responder ou não a pesquisa, considerando sua posição como ator decisivo para o processo. Neste momento de coleta de dados constata-se o domínio dos professores em relação ao

uso da tecnologia da comunicação, em especial o uso da ferramenta disponibilizada para esse fim.

O aspecto considerado como fundamental para o desenvolvimento de inovação diz respeito às diretrizes institucionais, e sua contribuição para a elaboração do programa de aprendizagem. Conforme o que apontam os professores parece que em sua maioria consideram boa a contribuição das diretrizes, como também, na mesma medida, qualificam conhecer o seu teor.

Os diferentes quesitos que compõem a investigação, retratam a estrutura da vida cotidiana dos professores na universidade. A espontaneidade aparece como tendência predominante no cotidiano, e, como forma de motivação.

A probabilidade, ou, a possibilidade de correr riscos, aparece de maneira significativa nos resultados do estudo, pois, para os professores, calcular a segurança foi sempre prova de competência, o que em situações de instabilidade, quase não existe.

Com relação a ultrageneralização, aos juízos provisórios provenientes da prática, percebe-se um certo preconceito em relação aos atratores estranhos que vem desestruturando o seu dia a dia.

Ao considerar o seu desempenho como bom, na maioria dos quesitos, retratam uma certa mimese ao produzirem um campo de liberdade individual para sua práxis.

Como ao controle e interações entre professores dos diferentes curso, fica muito presente a formalidade da estrutura, permitindo emergir um pouco da informalidade quando relatam a experiência vivida.

Como estratégia para conhecer-na-ação, a teoria parece servir como guia, definindo estratégias futuras, mantendo a relação com o valor atribuído ao que se está aprendendo.

Em relação aos parâmetros ruins, não sei e não resposta, que estão presentes em todos os indicadores, o que denota uma certa instabilidade gerada nos domínios do pensar e do agir dos professores, mais uma vez proveniente de uma ausência de competência para a auto-avaliação.

A racionalidade técnica que dominou as formas de ensinar parece estar sendo abalada pela incerteza, pela singularidade e pelo conflito proveniente da reflexão-na-ação.

O equilíbrio entre os interesses do sistema e os pessoais parece definir uma nova ordem para a práxis vivida.

Percebe-se que todas essas informações representam as características do comportamento e do pensamento cotidiano dos atores envolvidos, e formam uma conexão necessária, apesar das circunstâncias em que estão sendo apresentados. Todos têm em comum a tarefa de implantar um projeto institucional, para que organização e pessoas que a compõem, vivam a cotidianidade deste processo.

A reação à perda da estabilidade pode ser percebida pelas anti-respostas, isto é, pela ausência de informações nos quesitos avaliados, ou pela maneira com que ocorreu o confronto entre o estabelecido e o novo e que foi expresso nas respostas a cada quesito.

Foi possível identificar que cada um no seu papel agiu segundo as regras, conforme o estabelecido. Porém a condução das mudanças é

função individual e coletiva, fazendo com que novas ordens sejam definidas e a cotidianidade seja uma constante reflexão-na-ação.

As percepções dos professores estão registradas em suas opiniões ao analisarem o processo vivido em busca da estabilidade.

Trata-se da primeira experiência no PA com alunos de 1º período, o que dificultou sobremaneira a obtenção de resultados mais satisfatórios. Os alunos são muito imaturos e as demandas foram maiores do que a suposta capacidade de resposta. Houve a necessidade, em função disso, de adequação constante do plano de trabalho, por falta de cumprimento das atividades propostas. A forma de abordagem do PA seria alterada considerando a experiência vivida neste período.

Maior interação com os professores dos PA é necessária. Há necessidade de compatibilizarmos os horários destinados a complementação pedagógica.

Aproveitarei a reunião do dia 08/07 para esclarecer algumas dúvidas quanto ao projeto pedagógico.

Tenho uma avaliação positiva dos programas de aprendizagem em que participei. Conforme já discutido com os demais professores do programa, pretendemos ampliar algumas discussões conceituais, visando o aprimoramento do programa e a melhor instrumentalização do processo didático.

Para aperfeiçoar esse PA, então, estamos reestruturando nossa proposta para o próximo semestre; essa proposta será apresentada posteriormente à comissão de sistematização do nosso curso e prevê aulas mais expositivas e conceituais. Obs: de forma geral acredito que a Universidade precisa investir mais no preparo do aluno calouro para que esse possa compreender melhor a Proposta Pedagógica e apropriar-se mais das oportunidades oferecidas em cada PA. Falta amadurecimento.

Maior responsabilidade dos alunos. Eles ainda não se conscientizaram da importância de sua participação ativa no processo de aprendizagem. As professoras do PA têm grande integração e estão em constante contato.

Atualmente, com mais conhecimentos das diretrizes curriculares institucionais, pretendo retomar o programa, relacionando com mais clareza as aptidões com as atividades propostas, determinado-as de forma mais profunda e com reflexões mais organizadas e vinculadas ao eixo temático e aos programas afins. Anotar com mais frequência os fatos e observações durante o desempenho processual da sala e de alunos.

Obter uma boa resposta por parte do aluno no estudo, fora das aulas normais. Exemplo: Neste semestre forneci exercícios para serem resolvidos, mas sem valer ponto na nota. O resultado final melhorou.

Mais oficinas para troca de experiências adquiridas em outros cursos.

Apesar do plano de trabalho ter sido elaborado com cuidado para atender ao PA, os alunos não guardam e não se interessam muito pelo que foi proposto. O interesse deles é apenas para o sistema de avaliação, que, quando é diferente dos padrões que eles conhecem ou querem utilizar, não é bem recebido. Durante o semestre, todo o meu esforço para garantir o aprendizado não foi totalmente positivo pois os alunos não participaram como deveriam e como é proposto pelo Projeto Pedagógico.

É necessário um horário comum para professores de PA's afins para discussão e aprimoramento.

Acredito que os alunos não têm noção da diferença que o Projeto Pedagógico representa na vida acadêmica deles. Sei que alguns professores comentam, o diretor do curso também, mas talvez fosse interessante haver uma divulgação mais "oficial" por parte da universidade. Isso poderia ser feito sob a forma de palestra, folder, vídeo, ou algum outro instrumento desse tipo. O importante é que seja feito não só no início do semestre, mas em outros momentos também. No início do semestre eles ainda não têm muita noção do que vão encontrar. Os laboratórios são quentes demais. Em dias de calor é difícil a concentração

Contrato didático na implantação de um PA (1ª vez) é difícil, principalmente quando envolve 4 professores. Trabalhamos com cronograma e não com contrato didático. Falta atitude profissional para a turma (comportamento adequado). Embora o programa tenha sido encaminhado com seriedade, não atingiu um grau de satisfação desejável.

Repensar sobre a proposta apresentada no contrato didático

As oficinas realizadas para a constante reciclagem, são necessárias para um constante aperfeiçoamento do novo projeto pedagógico. Sem elas os velhos hábitos retornam apagando as novas idéias.

Tempo e disponibilidade para discutir e distribuir as tarefas entre os professores

Novas adequações com vários outros professores dos diversos PA's para intensificar a integração e conhecimento dos discentes.

A contribuição das horas de complementação pedagógica foi excelente, porém a carga horária reduzida neste semestre

foi insuficiente para o tanto de trabalho que o projeto pedagógico exige.

Novas adequações com vários outros professores dos diversos PA's para intensificar a integração e conhecimento dos discentes.

A contribuição das horas de complementação pedagógica foi excelente, porém a carga horária reduzida neste semestre foi insuficiente para o tanto de trabalho que o projeto pedagógico exige.

A criação de espaços adequados ao processo de aprendizagem, pois esse processo exige envolvimento e concentração, o que não é possível nas salas de aula que temos à disposição, devido ao péssimo isolamento acústico delas.

A cada período percebe-se a necessidade de fazer mudanças ou correções para tornar o PA cada vez melhor. É importante que os alunos estejam cientes da proposta pedagógica da Universidade. Para isso, promover oficinas como são realizadas para os docentes. (Professores da PUCPR, Relatórios da Coordenação de Avaliação do Processo de Implantação do Projeto Pedagógico, 2003).

4.4 O PENSAMENTO-NA-AÇÃO E A AÇÃO NO PENSAMENTO: A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS

Os alunos dos diversos cursos de graduação, matriculados regularmente a partir do ano letivo de 2000, compõem o quarto grupo de atores envolvidos neste estudo.

Considerados o foco e principais atores para que a mudança proposta nos projetos pedagógicos se concretize, os alunos puderam manifestar sua compreensão em relação às inovações propostas ao responder os quesitos estabelecidos, fornecendo assim subsídios para acompanhar o desenvolvimento da concretização do Plano Estratégico e das Diretrizes Institucionais para os Cursos de Graduação (ANEXO VII).

Era preciso investigar como os alunos estavam identificando em seu cotidiano algumas práticas em relação aos aspectos:

- conhecimento prévio das mudanças
- Conhecimento da mudança de foco no trabalho do professor
- auto-avaliação em relação as novas demandas

Compuseram o universo desta categoria 7554 alunos, no 1º semestre de 2002, e, 7572 alunos no 1º semestre de 2003.

Os dados foram coletados por meio de questionário, contendo quesitos relativos a aspectos gerais do desenvolvimento do projeto pedagógico que constituem o dia a dia dos alunos, e aspectos de auto-avaliação. Até 2002 o questionário foi preenchido manualmente, em

sala de aula, coordenado pelo diretor do curso, e, em 2003 o procedimento manual foi substituído por meio virtual, utilizando-se *software* específico para a coleta dos dados.(ANEXO VIII)

A possibilidade do desenvolvimento de novas formas de aprendizagem parece ter abalado as crenças e domínios não só dos professores, mas também dos alunos, acostumados em seu dia a dia com pouca mudança nas práticas que acontecem nos espaços escolares destinados à aprendizagem, pois a análise dos dados revela que a mudança no processo de coleta de dados alterou significativamente o perfil das respostas.

Como foi possível observar, no ano anterior, o percentual relativo aos parâmetros *não repostas* e *não sei*, apresentou incidência menor, o que merece indagar se este comportamento(vide ANEXO VIII) pode ser reflexo da mudança de ferramenta, ou,

- pode ser uma anti-resposta, uma rejeição ao processo,
- pode ser dificuldade com relação domínio da tecnologia,
- ou ainda, reação à mudança no processo de controle e acompanhamento.

Parece ter se caracterizado um estado de instabilidade coletivo, já que a resposta dos alunos seguiu o mesmo desempenho em todos os cursos de graduação dos centros universitários.

Incertezas e diversidades de alternativas e a multiplicidade de processos deveria ser algo habitual na universidade, não só em relação à mediação da aprendizagem.

Os aspectos apontados pelos atores envolvidos nesta categoria de análise possibilitam identificar um confronto bastante significativo entre os domínios anteriores e as novas exigências, pois demonstram não ter conhecimento das mudanças, nem do que elas acarretam para seu desempenho de aprendizagem.

Para o enfrentamento gerado pelo estado de desequilíbrio os alunos demonstram que seu comportamento, expresso em suas respostas e percepções, pode ter sido desencadeado por procedimentos que alterem a cultura já conhecida e, portanto, segura. Na mesma linha de pensamento, é preferível um problema conhecido do que uma solução desconhecida. Por isso a insegurança gerada pelo novo.

A espontaneidade percebida nas repostas atribuídas aos quesitos em questão demonstra que é ela a forma que melhor revela a prática, pois representa a característica dominante da vida cotidiana.

Mais uma vez comprova-se que a mudança não se dá de forma estável, e, as rupturas, sempre vão gerar resistência.

Pode-se buscar compreender o fato, pela ótica da moral individual, pois, a vida cotidiana trás consigo sempre a possibilidade da escolha. Nem sempre essas escolhas estão ligadas à moral, mas, quanto maior a importância moral, mais influencia a escolha.

No cotidiano da vida universitária está muito presente a dimensão da individualidade e da singularidade, que por sua vez, acarreta o desenvolvimento de uma comunidade social, de uma ética que promova integração, podendo provocar inibição ou transformação, em função da coexistência destas duas dimensões.

A estrutura do cotidiano, fruto de diferentes elementos que a concretizam em pensamentos e comportamentos, compõe a conexão para que a história seja construída. A seguir, estarão sendo descritos os pensamentos a respeito dos comportamentos vividos pelos alunos nesta trajetória. Para melhor análise das informações, os comentários estão agrupados por Centro universitário a que pertencem.

4.4.1 Alunos do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais

A reflexão-na-ação desenvolvida objetivou identificar as percepções dos alunos para aperfeiçoar o projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado.

- Alguns professores poderiam ser mais organizados em relação a provas e trabalhos. Deveria ter mais contato entre professor e aluno.
- Em algumas matérias deveríamos ter algumas aulas um pouco diferentes, para sairmos um pouco da rotina. Deveria ter maior comunicação entre professores, e de professores com alunos.
- A prática para aperfeiçoar as teorias, não só em laboratórios, mas na fazenda também.
- Maiores iniciativas para a rede de biblioteca e de projetos com professores.
- Mais diversidade nas aulas práticas.
- Mais bibliografias, que muitas não encontramos na biblioteca, e mais exemplares de livros.
- Acho importante levar a sério essa avaliação, e realmente fazer mudanças quando os professores não correspondem.
- Mais assessoria dos professores para estágios, programas fora da faculdade como grupos de estudos Quem sabe professores mais educados para determinadas matérias e melhorar as aulas teórico -práticas.
- Outras formas de se avaliar o acadêmico, além de provas escritas!
- Professores mais educados em certas matérias e melhor relação das aulas teórico práticas.
- Aulas mais dinâmicas (Power Point [imagens]; eureka); mais relação das aulas com a pratica;
- Uma maior discussão de casos clínicos, através de formação de grupos de estudo, na área que o aluno está mau ou que lhe convém, com o auxílio de

professores ou estagiários. Este modelo esta sendo implementado por um prof., que está obtendo ótimos resultados, melhorando o contato professor aluno e também o desempenho acadêmico. Não podemos esquecer que o 4º ano é um dos mais importantes, no ponto de vista clínico. Espero que para o próximo semestre haja esta pequena mudança. Muito obrigado.

- Continue sempre melhorando o curso, para que possamos ter uma melhor formação. OBRIGADO.
- Melhoramento no conteúdo de engenharia rural e principalmente no professor da matéria...
- Abaixar o valor da mensalidade, mais aulas práticas com melhor qualidade
- Uma visão maior da parte de alguns professores, conhecimento de outras regiões do Brasil, reportagens de revistas, jornais com comentários em aula.
- Mais palestras, e matérias práticas sobre o curso, como dias de campo, conversa com produtores e empresas do ramo de agronomia, bem como visitas a empresas. Também seria bom um programa de empregos e estágios, mas fora da faculdade.
- Devem ser realizadas mais aulas práticas na Fazenda Galha Azul, e, disponibilização dos equipamentos da fazenda aos alunos, como os tratores (Alunos da PUCPR, Relatórios da Coordenação de Avaliação do Processo de Implantação do Projeto Pedagógico, 2003).

4.4.2 Alunos Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

A reflexão-na-ação desenvolvida objetivou identificar as percepções dos alunos para aperfeiçoar o projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado.

- Uma nova avaliação e discussão, entre professores e tutores com os alunos, da maneira com o PBL vem sendo conduzido.
- Considero importante a assiduidade dos professores tanto no que diz respeito a presença como a pontualidade dos professores. Acredito que um ponto fundamental para o melhor desenvolvimento do aluno é sem duvida uma maior disponibilidade de livros na biblioteca, além de uma variedade maior de títulos para serem realizadas pesquisas mais amplas e sem vícios de autores.
- Melhorar a avaliação como um todo, por ex. a do PBL com suas peculiaridades. Permitir a participação do aluno no processo de avaliação do professor e na construção do currículo e mudanças
- -Compra de maior quantidade de livros. -Maior cobrança na avaliação do aluno
- maior dedicação por parte dos professores, e maior cobrança dos acadêmicos.

- Só gostaria de acrescentar que seriam necessários mais livros, na biblioteca, e que quanto a mudança realizada neste semestre ela foi válida, apenas os assuntos devem andar mais juntos.
- Tornar mais produtivas as aulas teóricas, ao mesmo tempo em que se melhorem as avaliações, principalmente estabelecendo critérios melhores e mais inteligentes, que realmente avaliem o aluno num todo e não somente avaliem "decobas".
- Eu acho importante que o programa Indivíduo e Sociedade seja reavaliado como um todo, tanto as aulas práticas (estágio), como as teóricas, pois é um programa que tem bastante dificuldade em articular aspectos teóricos - práticos e fornecer orientação para os alunos.
 - Acredito que o empenho deva ser maior por parte dos alunos.
 - Maior pontualidade dos professores
 - O projeto está bom e deve continuar assim.
 - Acredito que se a mudança acontecesse pelos próprios professores teria uma enorme diferença.
- Os estágios realizados nos ajudam a conceber uma maior visão da profissão que iremos assumir.
- Maior ênfase para matérias mais importantes.
- Mais organização, os funcionários devem trabalhar mais em conjunto.
- Observar a atuação de alguns professores.
- É muito importante para nós de cursos da área da saúde o uso dos laboratórios nas aulas práticas. Isso nos ajuda muito na compreensão do programa.
 - Fazer mudanças na didática de alguns professores, pois todos tem excelente domínio do conteúdo a ser dado, porém, nem todos sabem transmitir isso ao aluno.
- Percebe-se que as matérias poderiam ser feitas em programas de aprendizagem individuais, pois cada aluno é responsável pelo seu desempenho, e com duas ou três matérias em um só P.A., as matérias ficam muito acumulativas e estudar pode se tornar estressante.
- Elaboração de aulas que estejam suprindo as necessidades do aluno e do mercado de trabalho,
- Acredito que reuniões bimestrais, entre direção, professores e alunos de cada turma, possibilitariam uma maior aproximação e discussão entre as partes. Uma carga horária maior para disciplinas como Anatomia e Fisiologia, que são fundamentais para o curso. Uma urgente renovação das peças dos laboratórios de anatomia. Um melhor esclarecimento das disciplinas que compõem cada Programa de Aprendizagem de todo o curso. Ademais, gostaria de parabenizar a direção e professores pela excelente qualidade do curso de Fisioterapia da PUCPR. Obrigado pelo espaço oferecido.
- Continuar com o trabalho em programas de aprendizagem, fazendo "pontes" entre as matérias e dar mais ênfase em disciplinas ligadas diretamente à Fisioterapia.
- Deveriam ter mais aulas relacionadas ao curso substituindo as aulas de aulas.
- Deveríamos ter estágio em dermatologia e estética
- Melhorar contato entre aluno e professor. O professor deve intervir nas apresentações dos seminários.
- Colocar os alunos mais em contato com a prática, apesar de isso acontecer, os alunos se vêem meio perdidos quando entram em contato com os pacientes.
- Acho que alguns professores saibam avaliar melhor os alunos que são dedicados, mas que muitas vezes por serem mais quietos, acabam sendo prejudicados.

- Necessita-se mais interação dos professores com as necessidades dos alunos, e mais espaço para outros estudos práticos e de campo na área de biologia.
- O projeto pedagógico esta excelente, mas na enfermagem em si alguns recursos são poucos, tais como os materiais para os estágios obrigatórios e não os laboratórios, que estes são excelentes.
- Para mim, o que traz ansiedade é relacionar o teórico com a prática, e teremos que dar conta disso. Então, buscar colocar mais prática conjuntamente À teoria para complementação da ação.
- Gostaria que voltasse a ser como no 1º período, onde as aulas eram realizadas com discussões em grupo, mesa redonda, etc. Ou então voltasse definitivamente as aulas expositivas como era no projeto pedagógico antigo, pois do jeito que está, não sabemos em qual modelo estamos. Seria importante também que as professoras cuidassem com os comentários sobre a turma, pois existem coisas não se deva falar.
- Eu acho importante que todos os professores trabalhem dentro desse novo projeto pedagógico, pois muitos ainda estão trabalhando de maneira tradicional, somente com aulas expositivas e provas, não estimulando o aluno a pesquisar e buscar conhecimento e sim a decorar certos assuntos para provas.
- O que eu acho muito importante para aperfeiçoar o projeto pedagógico do meu curso é a abertura para o diálogo que recebemos de cada professor para tirarmos dúvidas sobre a matéria e outras curiosidades sobre o curso
- Mais atenção e colaboração dos professores. Pela parte de alguns professores houve uma certa confusão (idem).

4.4.3 Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia

A reflexão-na-ação desenvolvida objetivou identificar as percepções dos alunos em relação ao projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado, assim como, apontar sugestões de melhoria.

- aulas mais práticas, como por exemplo as aulas de campo
- Eu acho que deveria ter mais aulas fora do campus, como forma de estagio, com os professores supervisionando os alunos, em obras em construções por exemplo
- Um item importante para este novo sistema pedagógico é a abertura de matrícula, ou seja, é o aluno fazer sua grade horária.
- Uma maior diversidade nos programas de aula, como maior número de visitas e aulas práticas.
- Melhor utilização dos laboratórios nas aulas praticas.
- Aumento do numero de visitas técnicas como em barragens, empresas, estradas, para um maior contato do aluno com o mundo profissional.
- Mais trabalhos práticos e maior interdisciplinaridade.
- Para um melhor aperfeiçoamento do projeto pedagógico, devem-se alinhar as aulas teóricas com praticas e realização de visitas a empresas - para melhor compreensão da verdadeira realidade do engenheiro de alimentos.
- o curso deveria ter mais uma visão focada para projetos integrados, para saber no que vai utilizar o que esta aprendendo,
- Disponibilizar matérias optativas e criar um canal eficiente de ligação entre o professor, o aluno e a direção.
- Maior contato dos alunos com a diretoria e os professores.
- Maior integração dos professores com os alunos para a realização de projetos.

- A coordenação/direção precisa ouvir mais os alunos. Parece que as reclamações provenientes dos alunos, em alguns casos de vários alunos e sobre o mesmo assunto, parecem não surtir efeito. Parem de pensar que os alunos só reclamam sem ter motivo.
- Conciliar a teoria e prática, pois somente a teoria pode não ser suficiente.
- Uma melhor qualidade e quantidade de atividades práticas, em laboratório. Pois acredito que para um melhor conhecimento prático necessitamos de mais aulas praticas visando um maior conhecimento da área que iremos trabalhar.
- Acredito que a melhor forma de aprendizagem é desenvolvendo atividades práticas,
- Todos os professores deveriam trabalhar com seriedade sobre os temas propostos.
- O cumprimento dos contratos pedagógicos (ementas) por todo o curso docente, sem exceções, o que infelizmente deixou muito a desejar neste semestre letivo.
- Uma maior utilização dos laboratórios A retirada da disciplina de produtos e sistemas mecânicos em que muito (a maioria) é aprovado por não fazer nada. Um maior espaço para escrever aqui. .
- Acho que deveria haver mais visitas técnicas para podermos visualizar ou compreender em que será empregado o conhecimento obtido nos programas de aprendizagem. E estabelecer mais contatos com industrias do ramo e disponibilizar mais vagas para estágios ou pesquisas para o curso.
- Fazer uma interligação das matérias, de modo que cultura e cidadania, por exemplo, envolva o maior número de informações necessárias para que os conhecimentos das atitudes do ser humano sejam questionados de forma mais ambiental.
- Melhoria da qualidade dos equipamentos de informática, dos atendentes dos laboratórios, melhoria na seleção de professores, aumento de verba e maior numero de visitas técnicas, maior quantidade de aulas praticas.
- Os alunos poderiam ter uma disciplina onde poderiam aplicar seus conhecimentos para auxiliar pessoas mais carentes (idem).

4.4.4 Alunos do Centro de Ciências Jurídicas e Empresariais

A reflexão-na-ação desenvolvida objetivou identificar as percepções dos alunos em relação ao projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado, assim como, apontar sugestões de melhoria.

- Considero interessante que sejam disponibilizados livros discutidos em classe.
- Em relação ao espaço físico ainda deixa muito a desejar, mas com certeza é por causa das instalações ainda estarem no colégio Marista.
- Acredito que uma melhoria no acervo bibliográfico seria de grande ajuda! (idem).

4.4.5 Centro de Ciências Jurídicas e Sociais

A reflexão-na-ação objetivou identificar as percepções dos alunos em relação ao projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado, assim como, apontar sugestões de melhoria.

- Articular os textos e assuntos com exemplos da realidade como: filmes, recursos áudio visuais...fazer uma aula mais dinâmica sem aquilo de só ler os textos assim, a aula fica monótona e cansativa.
- Talvez conhecer mais a pratica, o que é o mercado para podermos avaliar melhor a nossa profissão, pois por enquanto estamos sós na teoria.
- Dialogar com alunos; apresentar o P A.
- Maior interação entre alunos e Direção, possibilitando assim, um maior envolvimento do aluno com a sua faculdade.
- Parar aperfeiçoar o curso eu sugiro que a universidade procure fazer mais para integrar os alunos e a faculdade. Mais palestras, mais oficinas, mais projetos. É preciso fazer com que os alunos sintam vontade de vir para a universidade,
- Maior disponibilidade do material de vídeo e foto.
- Os professores devem desenvolver novas formas de ensino aos alunos.
- Incentivar mais a ida dos alunos para os festivais e congressos da área. Incentivar a produção de materiais para serem inscritos em concursos.
- Mais aulas de administração, melhoria no tratamento aos alunos por parte de alguns professores, mais atenção e preocupação.
- Ser mais dinâmico, mais voltado para a área, mais palestras com profissionais.
- É importante que o professor apresente o projeto de como serão realizadas suas aulas, avaliações, e referencias bibliográficas e distribua para suas alunas para q cada um tenha acesso a este projeto.
- Estimular os alunos para desenvolverem trabalhos fora da puc, como por exemplo, concursos.
- Ter mais palestras na nossa área em período acessível. Aulas mais dinâmicas.
- Mais aulas em laboratórios.
- O curso de Turismo deveria apresentar desenvolvimentos de projetos, o curso deveria estabelecer convênio com outras entidades e fazer concursos de projetos com as idéias dos alunos (idem).

4.4.6 Alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas

A reflexão-na-ação desenvolvida objetivou identificar as percepções dos alunos em relação ao projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado, assim como, apontar sugestões de melhoria.

- Maior número de aulas práticas, mais contato com empresas como forma de trabalhos e visitas!
- Um contato maior entre aluno e professor dentro e fora da puc, para que haja uma maior integração dos mesmos.
- Considero de grande importância a maior interação professor/aluno e teoria/prática.
- Fazer melhor uso dos laboratórios de informática para diversificar as aulas e melhorar o ensino. Em alguns casos, melhorar a indicação da bibliografia, com maior quantidade de livros.

- Maior numero de atividades fora da puc a fim de aumentar o conhecimento proposto e ganhar uma noção mais ampla do mundo real. Incentivar os professores a lecionarem as aulas com mais informações e curiosidades dos assuntos relacionados a suas cadeiras.
- Uma visão mais real de todos os PAs, se utilizando de fatos reais para a melhor análise e aperfeiçoamento do conteúdo
- Acredito que um bom relacionamento entre alunos e professores seja essencial para o bom andamento do curso.
- Acho que em alguns programas de aprendizagem deveria haver oportunidades para se aprender. Pois parece que tem professores que não querem ser amigos dos alunos. Acho que professor deve ser mais amigo do aluno, dentro e fora da sala. Não estamos na sala para guerrear e sim para aprendermos.
- Mais prática em determinadas matérias...o curso proporciona pouquíssima prática e muita teoria...não é isso que vamos enfrentar no mercado de trabalho....e maior espaço de tempo para realização de trabalhos, pois muitos trabalham
- Coordenar melhor o Projeto Comunitário, com atividades ligadas à área do curso. Criar grupos de estudos de Financeira e Contabilidade, aulas aos sábados, oficinas durante TODO O CURSO e não somente no último ano (idem).

4.4.7 Alunos do Centro de Teologia e Ciências Humanas

A reflexão-na-ação objetivou identificar as percepções dos alunos em relação ao projeto pedagógico dos cursos de graduação do centro universitário acima citado, assim como, apontar sugestões de melhoria.

- Maior integração entre as disciplinas de um mesmo programa de aprendizagem, propondo atividades em conjunto, onde fique explícito um trabalho interdisciplinar.
- Uma boa relação entre os professores e os alunos; principalmente o diálogo.
- A integração entre os programas de aprendizagem, reuniões com professores e alunos.
- Maior clareza sobre os objetivos e aptidões do curso. Maior respeito por parte de alguns professores para com os alunos. Quanto aos programas de aprendizagem, deveria haver uma maior comunicação dos professores do programa, tanto para desenvolvimento de atividades, quanto para que pudéssemos ter um melhor desenvolvimento de nossas potencialidades.
- Para aperfeiçoar esse projeto, é preciso que haja um espaço mais amplo para nós realizamos o nosso estágio, eu acredito que é preciso que os estágios sejam mais amplos, para que tenhamos uma melhor compreensão desse assunto.

- Penso que em 1º lugar os professores não deveriam estar sobrecarregados com vários projetos ao mesmo tempo pois, isto acaba prejudicando-os no seu desempenho em sala de aula.
- Acho que os professores devem dar mais aulas expositivas.
- Para um melhor desenvolvimento do curso julgo ser importante conter no projeto pedagógico aspectos relacionados como programas de interação entre alunos e professores onde todos tenham a oportunidade de se conhecerem fora do período de aula, pois essa relação irá fazer com que os alunos conheçam melhor seus professores e vice versa. Outro aspecto importante é o recebimento da proposta pedagógica para cada aluno, pois julgo que nele estão contidos os direitos e os deveres bem como todos os aspectos que regem o curso.
- Na minha opinião, os professores do mesmo programa de aprendizagem, deveriam ficar unidos, para não haver divergência entre eles, pois só assim o curso terá 100% de aprovação perante todos os alunos matriculados em cada curso.
- Diálogo aberto e sincero para com os educandos; Procurar não repetir conteúdos, pois muitas vezes muda o nome do programa e se repete as aptidões e conteúdos, fazendo o aluno pensar que se esta preenchendo o tempo do curso de alguma forma, para se manter os respectivos 4 anos.
- Maior comunicação entre os educadores e das modificações ocorridas no processo do curso para com os educandos; Mais humildade por parte de alguns educadores para proporcionar ambientes de aprendizagem de forma consciente e agradável; Comprometimento com a realização da chamada em sala de aula bem como com a chegada na mesma; As aulas podem e devem ter momentos para que as alunas possam compartilhar suas experiências mas o conteúdo teórico é imprescindível
- Acho importante que os professores façam bastante atividades avaliativas durante suas aulas. É difícil para as turmas do noturno e geralmente trabalham o dia todo, ter muitas atividades para o final de semana.
- Promover encontros entre as turmas, junto ao centro acadêmico e à coordenação.
- Organizar melhor os programas de aprendizagem, pois uns dependem de outros e, por vezes, o conteúdo fica esquecido com o tempo devido a distancia temporal em que são vistos (idem).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a universidade, enquanto organização, ao longo deste último século, pela ótica da estabilidade racional, o que pode ser percebido é um “estado de equilíbrio morto” (Simon, in: SCHÖN, 2000), no qual alguns professores procuram agir orientados pela prática, e, outros, orientados pela disciplina. Porém, ambos perderam o foco de suas ações, isto é, ambos estão orientados pela transmissão da informação e não pela aprendizagem, fruto de um processo no qual se pensa no que faz enquanto faz.

O currículo escolar, até aqui praticado baseia-se em uma visão normativa, a partir do que parece ser relevante para a ciência, e, em não sendo assim, passa a orientar um ensino prático, utilitarista. Sob esta perspectiva, o ensino passa a ser transferência de informação, e a aprendizagem, o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

Nas universidades tal perspectiva é reforçada pela divisão em departamentos, cursos, disciplinas, em domínios do professor. Seus territórios são, primeiramente políticos, fragmentados, o que torna inviável o desenvolvimento de atividades ou projetos interdisciplinares.

Neste contexto os professores tendem a considerar-se livres agentes do empreendimento intelectual. A colaboração em grupos de mais de dois é rara. O prestígio tende a estar associado a movimentos além dos limites de um departamento, em direção a outros ambientes acadêmicos ou práticos no mundo. Como resultado disso, é

extremamente difícil, em um ambiente universitário, alcançar continuidade de atenção e compromisso para trabalhar sobre problemas intelectuais e institucionais de uma escola.(SCHÖN, 2000, p.226).

Iniciar um processo de mudança em uma organização de ensino pressupõem reconhecer que a estabilidade é passageira, e que buscar ordem na desordem passa a ser condição de aprendizagem das pessoas e das organizações.

Muito se tem ouvido falar em mudanças, mas quando se fala em transformação, parece aflorar um conservadorismo dinâmico, que parece aceitar viver em estado de apatia ou de revolta, mas, na verdade, resiste em sustentar antigas estruturas.

De acordo com SCHÖN (1973), uma transformação é uma mudança na configuração total da estrutura e da cultura do sistema. Quando ocorrem modificações radicais nos elementos da estrutura, na teoria e na tecnologia, então se pode dizer que de fato houve transformação.

Em todo o sistema há zonas de estabilidade e de instabilidade que variam, e que nesse movimento exigem inputs de energia. Quando a energia atinge níveis críticos, surgem os limiares da mudança, assim como as zonas de saturação.

Entre estas duas seções existe uma zona exponencial de crescimento onde o processo de mudança se torna crítico ou se torna auto-sustentável

Um sistema entra em crise quando não consegue desempenhar suas funções essenciais, e atingindo o seu limite, sofre uma mudança exponencial, atingindo uma nova zona de conservadorismo dinâmico.

Tomando por base e parâmetro a organização das estruturas em um sistema complexo, pode-se estabelecer um paralelo entre o que vem acontecendo com a universidade.

Da mesma forma que um sistema não resiste aos níveis críticos de energia, assim também a universidade não está resistindo à inércia nos diferentes processos que nela se desenvolvem.

Por esta ótica pode-se explicar a presença de atratores estranhos, tais como, as novas políticas para o ensino superior, o planejamento estratégico, os projetos pedagógicos, as diretrizes curriculares nacionais, a aprendizagem orientada por competências, as áreas de estudo ao invés das tradicionais disciplinas, a avaliação processual, a utilização de tecnologias de informação, a opção por mediar a aprendizagem em substituição à transmissão de informações, a capacitação do corpo docente, a reorganização das práticas de gestão, a criação de programas de avaliação institucional, entre outras tantas ações que vem marcando a cotidianidade de uma universidade brasileira.

Se a perda do estado estável significa que a dinâmica das instituições conservadoras deve mudar de estado e se elas só podem fazer isso através de crises, então entraremos numa era de rupturas.

Os sistemas sociais, no entanto, precisam aprender a serem capazes de transformar-se sem rupturas intoleráveis.

Um sistema de aprendizado deve ser aquele que o conservadorismo dinâmico opera de uma forma tal que permite mudança de estado, sem ameaças intoleráveis às funções essenciais do sistema.

Para tanto, é necessário recuperar o compromisso com os resultados da educação nas suas dimensões operacionais, políticas, teóricas. A politização das ações pedagógicas possibilita aos atores de uma universidade reconhecer-se nas suas ações. Tal visibilidade se dá no confronto do que se faz e na forma de como isso aparece. A publicização, o tornar público, é uma das formas de dar visibilidade a esta política educacional, conferindo-lhe credibilidade.

Todas estas questões que estão sendo postas sobre a universidade e a educação, em geral, não querem dizer que ela esteja em crise de identidade, mas que suas ações estão se construindo nos espaços legítimos de enfrentamento dos sujeitos, na cotidianidade.

O novo modelo de universidade será construído pela via da complexidade, pela interação dos seus setores, pela homeostasia em busca da autonomia como um sistema adaptativo complexo.

Muitas ações têm sido adotadas para que a universidade abandone seu estado de racionalidade objetiva em prol de um complexidade substantiva, mas o que foi possível constatar neste estudo, é que as pessoas, em sua individualidade, são as que construirão ou não, uma universidade substantiva. “Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, precedentes, ultrageneralização, mimese e entonação”. (HELLER, 2000, p.37)

E, ainda conforme a autora, a vida cotidiana é o centro do acontecer histórico, a vida do indivíduo, e este, um ser particular e genérico, autônomo, que pode escolher sua própria comunidade e seu modo de vida, de acordo com as possibilidades. Assim, é esse ser que

poderá estabelecer parcerias e tornar-se aprendente, diante da complexidade da contemporaneidade.

Ao romper com o modelo tradicional de ensino, a PUCPR precisou assumir estratégias administrativas e pedagógicas que viabilizassem a proposta, e que foram alvo deste estudo. O gerenciamento das horas de complementação pedagógica, o uso do contrato didático, a avaliação processual, foram retratadas como situações que necessitam de múltiplas retroações ou feedbacks, mas que vem promovendo a estabilidade no sistema.

Retomando os questionamentos geradores do presente estudo, em relação à superação da estabilidade racional de uma universidade para alcançar sua complexidade substantiva enquanto organização, a avaliação assume a conjunção da informação e da ação, constituindo-se em método para manter, reunir e produzir - auto-eco-re-organização.

Podemos afirmar, então, que a avaliação é modelizadora desta nova codificação organizacional.

A cada etapa implantada, todos os atores envolvidos, precisam desaprender seus saberes e fazeres e começar a desenvolver aprendizagens que demandam alta intensidade interpessoal e cuidados com a comunicação. Neste processo a avaliação passa a ser uma constante, pois, aprender pela via da reflexão-na-ação exige questionamento crítico dos conhecimentos tácitos, experimento imediato, e, uma maior reflexão e experimentação, afetando o que fazemos ou sabemos. A avaliação proposta aponta para os sujeitos, que ao buscarem a superação da instabilidade cotidiana encontra na

prática dialógica possibilidade de associar “ações contraditórias e conceber um imenso fenômeno complexo” (MORIN, 2000, p.211).

A reflexão-na-ação pela via da avaliação acadêmica promove a mudança no projeto organizacional e pedagógico vigente. Ela desencadeia o processo de compreender a ação tendo como parâmetro o modelo institucional proposto, e as disjunções internas e externas incidentes na organização, para então promover a conjunção das ações necessárias.

Sem dúvida, é pela avaliação que a reflexão-na-ação proporciona um diálogo entre o proposto e o vivido, entre o já conhecido e o como e o quê precisa ser sabido. Uma avaliação acadêmica, que aconteça dessa forma estará promovendo a construção de novas estratégias de ação, bem como novas formas de conceber e solucionar problemas.

A complexidade de um processo de avaliação institucional não advém propriamente do processo de realização, mas de sua concepção. Bem concebida, a avaliação se torna parte natural de uma rotina de trabalho, subsidiando o aperfeiçoamento da atuação em todos os âmbitos da instituição. Definir e projetar um processo de avaliação com essas características - e que deixe de representar ameaças para as pessoas - são outras tarefas que podem auxiliar a constituição de um sistema universitário (BOTOMÉ, 2001, p. 335).

Ainda nesta dimensão, deve tornar-se uma instituição formadora de profissionais éticos, com cultura geral, com competência técnica, flexibilidade intelectual e comprometidos com a mudança social.

Em relação ao outro questionamento do estudo sobre o novo modelo de universidade que se estrutura a partir da complexidade substantiva necessárias às organizações, a trajetória percorrida pela PUCPR, remete à análise de uma práxis que se constitui na pragmática

da complexidade, conforme apresentado por MORIN (2000). É a concretização da ética da compreensão com a ética da prática.

Isto é, trabalhar para pensar bem e fazer para viver bem, construindo um cotidiano e garantindo uma história, como a relatada na trajetória vivida na PUCPR.

Para vir a ser uma universidade com atuação na geração e na transferência de tecnologia; na valorização e na disseminação da produção cultural e científica, tornando-se uma organização relevante, reconhecida pela sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida da população, se faz indispensável buscar a estabilidade daquilo que lhe é imprescindível, sua estrutura organizacional, e do que lhe permita sobreviver, sua gestão.

Hoje, não é suficiente preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, dado que apenas isso não mais garante a sua integração e estabilidade no “mundo do trabalho”.

As universidades precisam começar a assumir o compromisso com as pessoas que por ela transitam, assim como buscar desenvolver estratégias administrativas e pedagógicas, referentes ao projeto pedagógico decorrente da sua qualidade técnica de preparar os futuros profissionais para a capacidade de encontrar estabilidade diante da complexidade que rege o mundo.

Para tanto, os processos que precisam ser desencadeados para que a prática pedagógica seja orientada pela reflexão-na-ação remete ao princípio fundante da condição de dinamicidade, da não-linearidade e possibilitador da re-construção que é o diálogo constante, a religação

entre o que está posto e o que está sendo construído, entre a ordem e a des-ordem, em conjunção com a representação e o real.

A instituição deve re-apreender a conviver com a incerteza, atribuindo e confiando em seus líderes carismáticos como deflagadores de movimentos inovadores e de enfrentamento. A ética da solidariedade apresenta-se como uma construção coletiva entre os diversos atores - alunos, professores, funcionários e gestores - tendo em vista um aprendizado que concretize a liberdade substantiva na qual se ampliam a necessidade e o espaço para que as pessoas aprendam a dizer e auto-realizarem-se.

Assim, os objetivos pretendidos para tal estudo, alcançam dimensões concretas ao serem descritos na trajetória percorrida nos diferentes processos de ruptura.

O relato permitiu reconhecer os mecanismos desencadeadores do processo de ruptura de estabilidade racional da PUCPR na sua trajetória para alcançar a substantividade organizacional inerente a sua complexidade.

Toda a descrição esteve voltada para a análise dos procedimentos que promoveram a reflexão-na-ação que permitiram realizar a dialética da ordem / desordem, da organização e da autonomia.

A principal estratégia priorizou o cotiano e a história, datado e situado no âmbito da avaliação da implantação do projeto pedagógico enquanto estratégia de ruptura, concretizado no cotidiano que substantiva a organização universitária.

As pessoas constituem as respostas e as anti-respostas enquanto ontologia do cotidiano e, portanto, substantivam a episteme e a prática aqui analisadas.

A práxis vivida nesse estudo encontra eco em MORIN (2000, p. 258-259) “quando nos propomos a pensar em nossos projetos e nossos atos na sua complexidade, nos seus contextos, nas suas intenções, na sua reciprocidade, na sua irreversibilidade”, reunindo

sem parar a elaboração dos fins e a invenção ou a escolha dos meios, em vez de separá-los nos nossos espíritos como nas nossas instituições, proibir essa simplificação mutilante, origem de tantas barbáries, não seria, portanto, o projeto desse “novo entendimento” que não quer disjuntar o Pensamento e Ação, o “*Epistème*” e a Práxis? (grifo no original).

Ei-nos diante do real a testemunhar um acontecimento a respeito da construção de um projeto organizacional que busca construir sua substantividade, arquitetando a inteligibilidade da complexidade, não podendo calar a pergunta que emerge desse protagonismo:

não podemos em todos os domínios em que estamos engajados, os da pesquisa e os do ensino, os da mediação social e os das responsabilidades econômicas e cidadãs, atuar juntos para “trabalhar para pensar bem”, para construir esse próximo passo que constrói o nosso caminho?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcio (org.). *A universidade possível: experiências da gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Argyris, C., *Enfrentando defesas empresariais: facilitando a aprendizagem organizacional*. Rio de Janeiro: Campus. 1992

Argyris, C. & D., Schön, *Organizational learning: A theory of action per spective*. Reading, Mass: Ad di son-Wesley. 1978

ARRUDA, José Ricardo Campelo. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAREMBLITT, Gregorio F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BERCHEM, T. A missão da universidade na formação e no desenvolvimento culturais: a diversidade no seio da universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v.15, n.31, 1993..

BERNARDES, Cyro. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Atlas, 1993.

BERTERO, C.O . *A evolução do poder nas organizações*. *Revista de Administração de Empresas*. 8 (29), 22-24, dez. 1968.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa Alienante e ensino Alienante, o Equívoco da Extensão Universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Sistema de Ciência, tecnologia e ensino superior como parte de uma política de Estado. In: ALMEIDA, Marcio (org.). *A*

universidade possível. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. p.305-343.

CANDOTI, E. *Universidade e cultura rumo ao ano 2000: projeto político nacional*. Educação Brasileira, Brasília, CRUB, v.15, n. 30, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: editora UNESP, 2001.

CHIAVENATO .*Administração nos novos tempos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CRUZ, Tadeu. *Sistemas, Organização e Métodos*. São Paulo: Atlas, 1997.

DAVID, S., BOTKIN, J. O monstro embaixo da cama: o modo mais eficaz das empresas venderem conhecimentos. São Paulo, Futura, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. Educação Brasileira. Brasília, CRUB, v.13, n.27, 1991.

DEMO. *Educação e qualidade*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DEMO. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (Orgs.). *Avaliação Institucional, Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

DRUCKER, Peter. *A Gestão em tempos de turbulência*. Harper & Row, 1980

DURHAM, Eunice & SCHWARTZMAN, Simon (orgs). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

ERRANDONEA, Alfredo. *La universidad em la encrucijada*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1998.

ETZIONI, Amitai. *Organizações Complexas. Um estudo das Organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, 1971.

FACHIN, R. C. Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 13, 1989, Anais, v.1, 1989.

FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.

FIRME, Thereza Penna et al. *Do convencional ao conveniente: o desafio de um novo paradigma em avaliação educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FREITAS, A . B. Traços brasileiros para um análise organizacional. in : MOTTA, F.C. P., CALDAS, M. P. (org.) *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997.

FREITAS, Maria Ester de. *Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Makron Books, 1991.

FREITAS, T. J. S. et al. Estágio universitário: ilusões e realidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ENAMPAD, 18,1994, Curitiba. Anais. Curitiba : (s.n.), 1994. 14

FURTADO, Celso. *O Capitalismo Global*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social*. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GIDDENS. *As conseqüências da Modernidade*. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP ,1991.

HEIZEN, J.L. et al . Projeto pedagógico: a proposta de avaliação da universidade da Santa Catarina - UDESC. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v.15, n.30, 1993.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

HENRY, Albers H. *Princípios da Administração*. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1971.

HERSEY , P. BLANCHARD, K. *Psicologia para administradores: a teorias e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo : EPU, 1986.

HOCK DEE. *Nascimento da Era Caórdica*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1999.

IANNI, O. *A construção da categoria*. 1986. memo.

JACOBSEN, A . L. Fatores intervenientes no processo de avaliação institucional da UFSC, segundo a visão de seus docentes. Florianópolis : 1995. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

JULIATTO, C. I. Mensagem ao corpo docente e administrativo. PUCPR, 1998.

KATZ, Daniel & KAN, Robert. *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas, 1973..

KOTLER, Philip. *Administração de Marketing*. São Paulo: Atlas, 1992.

LATOOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade sobre estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

LERBERT, Georges. *Pedagogia e Sistêmica*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LERNER, Walter. *Organização, Sistemas e Métodos*. São Paulo: Atlas, 1982.

LORENZ, E. Deterministic Nonperiodic Flow, Journal of the Atmospheric Sciences, vol.20,n.2,March, p.130-41,1963.

MACIEL NETO, A Revolução gerencial: ingrediente básico na competição global. Enfoque, ano 4, n. 9, maio 1993.

MANNHEIM, K. (1940)

MARCH, James. *Teoria das Organizações*. Rio de Janeiro:USAID, 1967.

MARCOVITCH, J. Dirigentes para uma sociedade dual. São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, USP, 12991.

MARTINS, Geraldo M. Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade. In: DURHAM, Eunice & SCHWARTZMAN, Simon. *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: USP, 1992, p.167 – 196.

MEYER, Júnior, Victor. *Administração Universitária: Considerações Sobre a Sua Natureza e Desafios*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária. Costa Rica, agosto de 1988.

_____. *Planejamento Estratégico: Uma Renovação na Gestão das Instituições Universitárias*. Temas de Administração Universitária. Florianópolis, UFSC, 1991.

_____ & MURPHY, J. Patrick. *Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária*. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insula, 2000.

MONTEIRO JR., S. O currículo por tema no curso de graduação em administração : uma alternativa ou um complemento? In : ENCONTRO NACIONAL DA ENANPAD, 17, 1993, Salvador. Anais. Salvador: 1993, v.7.

MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 2000.

MORIN, Edgar. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓBREGA, Clemente. *Em Busca da Empresa Quântica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

O'DONNELL, Ken & Bacon, Brian. *No Olho do Furacão*. Salvador, BA: Casa da Qualidade, 1999.

PARKER, David & STACEY, Ralph. *Caos, administração e economia: as implicações do pensamento não linear*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

PARSONS, talcott. *structure and process in modern societies*. glencoe, iii. the free press, inc. 1960

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgard Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PORTER, Michael E. *Estratégia Competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. 7 ed. Rio de Janeiro: Campos, 1986.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Nova Ciência das Organizações*. 2.Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

REGO, Francisco Gaudêncio Torquato do. *Comunicação Empresarial/ Comunicação Institucional*. São Paulo: Summus, 1986. Pág, 15.

RESENDE, A M. A universidade e a cultura brasileira. *Educação Brasileira*. Brasília, CRUB, v. 1 n.10 1983.

RESTREPO, Mariluz. JAIME, Rubio Angulo. *Intervenir En La Organizacion*. Santafé de Bogotá: Significantes de Papel Ediciones. 1992.

RUSSO, A J. T. O que eles pensam sobre a formação de administradores do país. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 2, n. 2, p.41-52, mar/abr. 1995.

SALOMON, Délcio Vieira. *A Maravilhosa Incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento, Porto, 1991

SCHERMERHORN, Johnr. Jr. *Administração*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN. *Beyond the Stable State*. New York, Randon House, 1973.

SCHWARTZMANN, Simon. *Avaliação do ensino superior: da consciência e da necessidade à prática*. Dois Pontos (37), 7-12 set., 1987.

SILVA JR, João dos Reis. *Novas faces da Educação Superior no Brasil*. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SIMÕES, Roberto Porto. *Relações Públicas: Função Política*: Summus, 1995.

SOUZA, F. P. Temas para debate. Educação Brasileira, Brasília, CRUB, ano 1. N.3, 1979.

STACEY, Ralph A. **Complex Responsive Process in Organizations: Learning and knowledge creation**. New York: Routledge, 2001.

STACEY, Ralph. **A Fronteira do Caos**. Bertrand, 1995

STACEY, Ralph. **A Gestão do Caos**. Dom Quixote, 1994

STARKEY, K. (org.). Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

STEPHEN, Robbins. Coulter, Mary. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice- Hall do Brasil Ltda, 1985.

SÜFFERT, Claus. *O giro do PDCA*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

TENÓRIO, Fernando. *Gestão da organização: Principais funções gerenciais*. Rio de Janeiro: FGV, 1997. Pág, 30.

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Vaga*. Livros do Brasil, Lisboa, 1984

TOFFLER, Alvin. *Os Novos Poderes*. Livros do Brasil, Lisboa, 1991

TOURAINE, Alan. *Crítica da modernidade*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Universidades Públicas: desafios e possibilidades no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TRINDADE, H. (org.). *A universidade em ruínas*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Universidade, qualidade e avaliação*. Rio de Janeiro: Quality Mark – Dunya Ed., 1997.

ULHOA, José Pimentel. *A proposta da avaliação da educação superior*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1987.

VASCONCELOS, E. Teoria e prática em administração são exigências do mercado global. Boletim Informativo da FIA/USP, ano 1, n. 111, nov. 1997.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-11032003-125236/publico/AsOrganizacoesaComplexidade.pdf>

Desmonstrou em suas obras Teoria Analítica das probabilidades, de 1812 e Ensaio Filosófico das Probabilidades, de 1814, **Pierre Simon de LAPLACE** mostrou um ...
www.cinei.hpg.ig.com.br/laplace.htm - 3k

geocities.yahoo.com.br/alicercesdaciencia/heisenberg100.htm - 7k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[fq - Biografias - Heisenberg](#)

www.cic.unb.br/tutores/hci/hcomp/AnexoIVTeoremaGodel.html - 8k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Banco de Imagens - Gödel](#)

www.cic.unb.br/tutores/hci/hcomp/AnexoIVTeoremaGodel.html - 8k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Banco de Imagens - Gödel](#)

www.ime.uerj.br/~progerio/iniciacao/2003/bifurcacao.html

Anexos

ANEXO I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA DECANOS

ROTEIRO PARA DECANOS				
CENTRO UNIVERSITÁRIO:				
NOME:				
<input type="checkbox"/> Decano		<input type="checkbox"/> Decano Adjunto		
DATA: ____ / ____ / ____				
Prezado Decano,				
<p>Estamos dando continuidade a avaliação do processo de implantação do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação do Centro Universitário, sob sua direção, aperfeiçoando a fase anterior desse processo, a partir das sugestões recebidas.</p>				
<p>Os itens deste formulário tratam de aspectos que constituíram o seu dia-a-dia na PUCPR, no 1o. semestre letivo de 2002, e foram</p>				
<p>Assinale o valor a ser atribuído na escala de não sei a excelente, marcando sua opção na sequência de 1 a 5. Caso você não tenha dados sobre determinado item, assinale não sei. Ao final indique o que considera importante e que contribua com a melhoria do Projeto Pedagógico e dos Programas de Aprendizagem.</p>				
Desde já, agradecemos sua participação e suas contribuições.				
Pró-Reitoria Acadêmica				

Avalie a implantação do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação do Centro Universitário, sob sua direção.		Assinale utilizando a escala: 1)- Não Sei; 2)- Péssimo; 3)- Ruim; 4)- Bom; 5)- Excelente.	INDIQUE NO CAMPO ABAIXO E NO VERSO O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA APERFEIÇOAMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO SEU CENTRO:				
1	O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:	① ② ③ ④ ⑤					
2	O gerenciamento das ações de melhoria contínua nos cursos, tendo por base a avaliação acadêmica está sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
3	A integração dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem está sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
4	A aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação pelos diretores dos cursos e corpo docente no Centro sob sua Direção foi:	① ② ③ ④ ⑤					
5	A participação dos diretores na implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
6	A sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
7	As estratégias utilizadas para a integração dos Diretores em relação as inovações propostas foram:	① ② ③ ④ ⑤					
8	A contribuição da Avaliação Acadêmica para a melhoria do Projeto Pedagógico dos cursos está sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
9	O gerenciamento das horas de complementação pedagógica foi:	① ② ③ ④ ⑤					
10	As ações desenvolvidas pelo gerente do seu centro Centro em função da implantação do Projeto Pedagógico foram:	① ② ③ ④ ⑤					
11	A sua interação junto aos funcionários do Centro sob sua Direção, em relação à implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
12	A adequação dos equipamentos para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤					
13	A adequação dos espaços físicos para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤					
14	As reuniões sob sua convocação para orientar o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos dos cursos foram:	① ② ③ ④ ⑤					
15	A contribuição da Comissão de Apoio para a implantação do Projeto Pedagógico dos cursos está sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
16	A atuação da Pró- Reitoria Acadêmica quanto à implantação do Projeto Pedagógico está sendo:	① ② ③ ④ ⑤					
17	A sua participação nas atividades desenvolvidas pelos órgãos superiores foi:	① ② ③ ④ ⑤					

ANEXO II – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: DECANOS

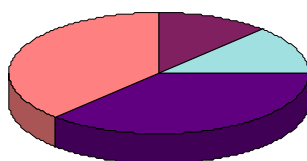
O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

1º Sem 2002

Diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

Não sei	1	12.5%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	1	12.5%
Bom	3	37.5%
Excelente	3	37.5%
Total	8	100.0%

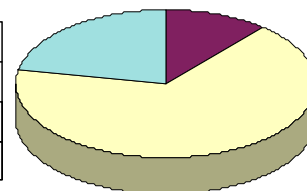


1º Sem 2003

Conhecimento diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

Não Sei	1	11.1%
Bom	6	66.7%
Excelente	2	22.2%
Total	9	100.0%



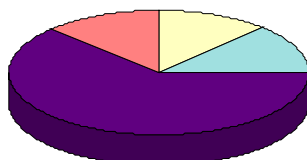
O Gerenciamento das ações de melhoria contínua nos cursos, tendo por base a avaliação Acadêmica está sendo:

1º Sem 2002

Melhorias

O gerenciamento das ações de melhoria contínua nos cursos, tendo por base a avaliação acadêmica está sendo:

Não sei	0	0.0%
Péssimo	1	12.5%
Ruim	1	12.5%
Bom	5	62.5%
Excelente	1	12.5%
Total	8	100.0%

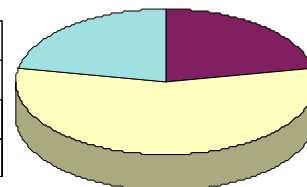


1º Sem 2003

Gerenciamento ações

O gerenciamento das ações de melhoria contínua do curso, tendo por base a avaliação acadêmica, está sendo:

Não Sei	2	22.2%
Bom	5	55.6%
Excelente	2	22.2%
Total	9	100.0%



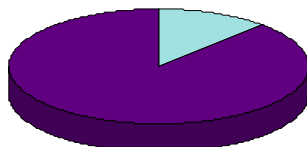
A integração dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem está sendo:

1º Sem 2002

Integração

A integração dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem está sendo:

Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	1	12.5%
Bom	7	87.5%
Excelente	0	0.0%
Total	8	100.0%

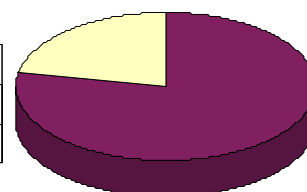


1º Sem 2003

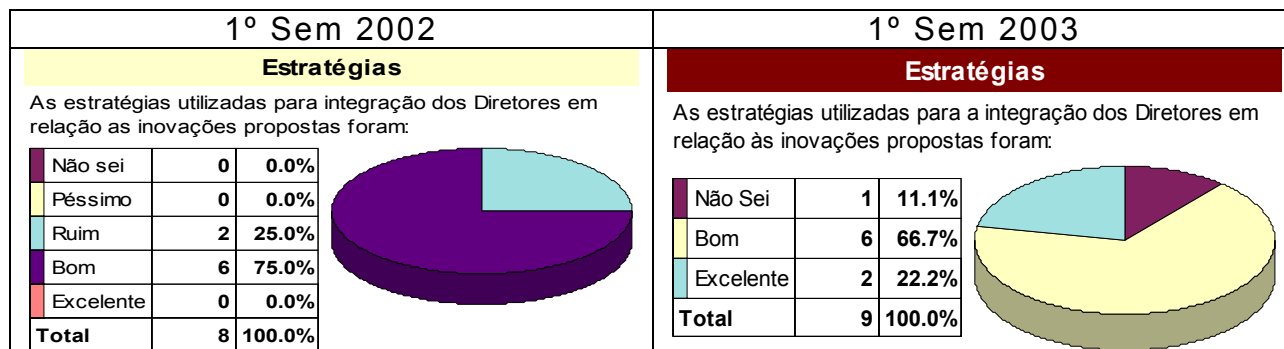
Integração dos professores

A integração dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem está sendo:

Bom	7	77.8%
Excelente	2	22.2%
Total	9	100.0%



As estratégias utilizadas para integração dos Diretores em relação as inovações propostas foram:



ANEXO III – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA DIRETORES E COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

ROTEIRO PARA DIRETORES DE CURSO E COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO											
CENTRO UNIVERSITÁRIO:											
CURSO:											
NOME:											
<input type="checkbox"/> Diretor(a) <input type="checkbox"/> Diretor(a) Adjunto(a) <input type="checkbox"/> Membro da Comissão											
DATA: ___/___/_____											
Prezado(a) Diretor(a) e membros da Comissão de											
Página 1											
<p>Estamos dando continuidade ao processo de avaliação da implantação do Projeto Pedagógico de seu curso de graduação, aperfeiçoando a fase anterior desse processo, a partir das sugestões recebidas.</p>											
<p>Os itens deste formulário tratam de aspectos que constituíram o seu dia-a-dia na PUCPR, neste 1o. semestre do ano de 2002.</p>											
<p>Assinale o valor a ser atribuído na escala de não sei a excelente, marcando sua opção na sequência de 1 a 5. Caso você não tenha dados sobre determinado item, assinale não sei. Ao final indique o que considera importante e que contribua com a melhoria do Projeto Pedagógico e dos Programas de Aprendizagem do curso de graduação onde você atua.</p>											
Desde já, agradecemos sua participação e suas contribuições.											
Pró-Reitoria Acadêmica											

AVALIE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SOB SUA DIREÇÃO E GERENCIAMENTO:		ASSINALE SUA OPÇÃO UTILIZANDO A ESCALA: 1)- Não Sei; 2)-Péssimo; 3)- Ruim; 4)- Bom; 5)- Excelente	ANOTE O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA APERFEIÇOAR O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SOB SEU GERENCIAMENTO:
1	O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:	1 2 3 4 5	
2	O gerenciamento das ações de melhoria contínua do curso, tendo por base a avaliação acadêmica está sendo:	1 2 3 4 5	
3	A contribuição da Avaliação Acadêmica para a melhoria do Projeto Pedagógico do curso está sendo:	1 2 3 4 5	
4	A sua atuação junto à Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico foi:	1 2 3 4 5	
5	O seu comprometimento com a realização das atividades inerentes a sua função foi:	1 2 3 4 5	
6	A participação e o envolvimento dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5	
7	A sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:	1 2 3 4 5	
8	A aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação no seu curso foi:	1 2 3 4 5	
9	As orientações dadas pelo Decano em relação ao processo de implantação do Projeto Pedagógico tem sido:	1 2 3 4 5	
10	As estratégias utilizadas por você para integrar e articular os programas de aprendizagem foram:	1 2 3 4 5	
11	A contribuição da Comissão de Apoio para a implantação do Projeto Pedagógico do curso está sendo:	1 2 3 4 5	
12	O comprometimento da Comissão de Sistematização com a realização das atividades inerentes à implantação do Projeto Pedagógico foi:	1 2 3 4 5	
13	O gerenciamento das horas de complementação pedagógica foi:	1 2 3 4 5	
14	A administração dos problemas emergentes da implantação do Projeto Pedagógico do curso foi:	1 2 3 4 5	
15	A sua interação junto aos funcionários do Centro na implantação do Projeto Pedagógico foi:	1 2 3 4 5	
16	A adequação dos espaços físicos para a realização dos programas de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5	
17	A adequação dos equipamentos para a realização dos programas de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5	
18	A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso foi:	1 2 3 4 5	

ANEXO IV – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: DIRETORES E COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

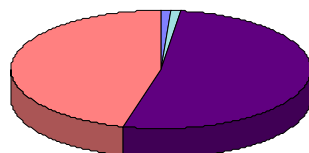
O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

1º Sem 2002

Conhecimento diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	2	1.1%
Bom	94	51.9%
Excelente	83	45.9%
Total	181	100.0%

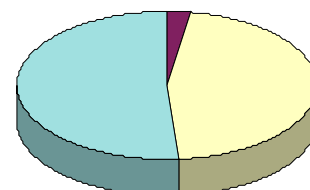


1º Sem 2003

Conhecimento diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais é:

Não sei	6	2.7%
Bom	104	46.0%
Excelente	116	51.3%
Total	226	100.0%



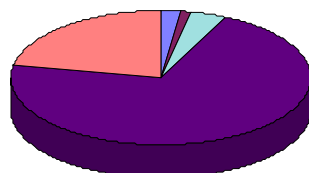
O gerenciamento das ações de melhoria contínua do curso, tendo por base a avaliação acadêmica, está sendo:

1º Sem 2002

Gerenciamento ações

O gerenciamento das ações de melhoria contínua do curso, tendo por base a avaliação acadêmica, está sendo:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	2	1.1%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	7	3.9%
Bom	128	70.7%
Excelente	40	22.1%
Total	181	100.0%

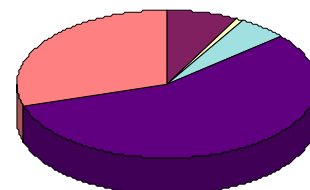


1º Sem 2003

Gerenciamento ações

O gerenciamento das ações de melhoria contínua do curso, tendo por base a avaliação acadêmica, está sendo:

Não sei	18	8.0%
Péssimo	1	0.4%
Ruim	12	5.3%
Bom	128	56.6%
Excelente	67	29.6%
Total	226	100.0%



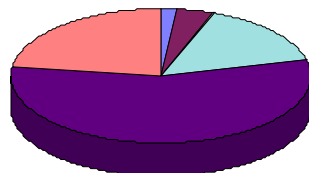
A contribuição da Avaliação Acadêmica para a melhoria do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

1º Sem 2002

Avaliação Acadêmica

A contribuição da Avaliação Acadêmica para a melhoria do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

Não resposta	3	1.7%
Não sei	7	3.9%
Péssimo	1	0.6%
Ruim	28	15.5%
Bom	101	55.8%
Excelente	41	22.7%
Total	181	100.0%

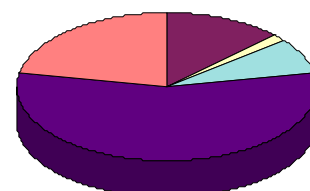


1º Sem 2003

Avaliação Acadêmica

A contribuição da Avaliação Acadêmica para a melhoria do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

Não sei	29	12.8%
Péssimo	3	1.3%
Ruim	18	8.0%
Bom	126	55.8%
Excelente	50	22.1%
Total	226	100.0%



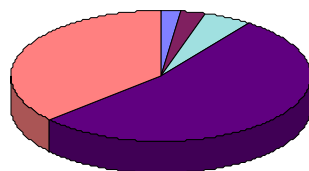
A sua atuação junto à Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico foi:

1º Sem 2002

Comissão Sistematização

A sua atuação junto à Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico foi:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	5	2.8%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	9	5.0%
Bom	97	53.6%
Excelente	66	36.5%
Total	181	100.0%

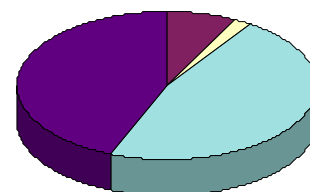


1º Sem 2003

Comissão Sistematização

A sua atuação junto à Comissão de Sistematização do Projeto Pedagógico foi:

Não sei	17	7.5%
Ruim	4	1.8%
Bom	106	46.9%
Excelente	99	43.8%
Total	226	100.0%



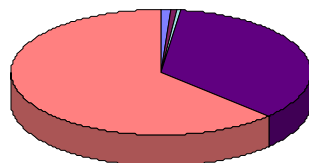
O seu comprometimento com a realização das atividades inerentes a sua função foi:

1º Sem 2002

Comprometimento

O seu comprometimento com a realização das atividades inerentes a sua função foi:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	1	0.6%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	1	0.6%
Bom	64	35.4%
Excelente	113	62.4%
Total	181	100.0%

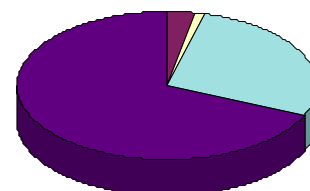


1º Sem 2003

Seu Comprometimento

O seu comprometimento com a realização das atividades inerentes a sua função foi:

Não sei	7	3.1%
Ruim	2	0.9%
Bom	62	27.4%
Excelente	155	68.6%
Total	226	100.0%



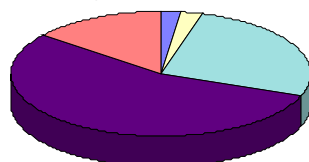
A participação e o envolvimento dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Participação/envolvimento

A participação e o envolvimento dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem foi:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	4	2.2%
Ruim	48	26.5%
Bom	99	54.7%
Excelente	26	14.4%
Total	181	100.0%

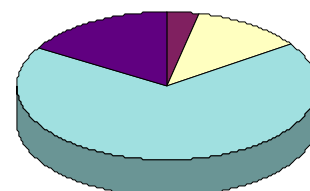


1º Sem 2003

Participação/envolvimento

A participação e o envolvimento dos professores na execução e realimentação dos programas de aprendizagem foi:

Não sei	8	3.5%
Ruim	27	11.9%
Bom	155	68.6%
Excelente	36	15.9%
Total	226	100.0%



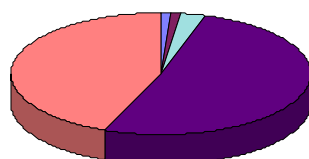
A sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:

1º Sem 2002

Participação

A sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	2	1.1%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	5	2.8%
Bom	93	51.4%
Excelente	79	43.6%
Total	181	100.0%

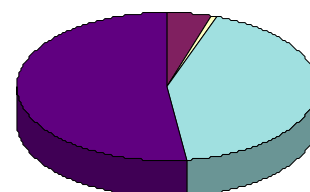


1º Sem 2003

Participação

A sua participação no processo de implantação do Projeto Pedagógico vem sendo:

Não sei	11	4.9%
Ruim	1	0.4%
Bom	96	42.5%
Excelente	118	52.2%
Total	226	100.0%



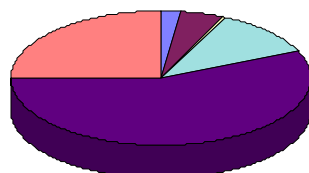
A aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação no seu curso foi:

1º Sem 2002

Aceitação mudanças

A aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação no seu curso foi:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	8	4.4%
Péssimo	1	0.6%
Ruim	20	11.0%
Bom	103	56.9%
Excelente	45	24.9%
Total	181	100.0%

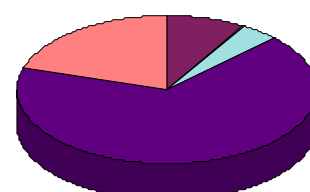


1º Sem 2003

Aceitação mudanças

A aceitação das mudanças de foco no ensino de graduação no seu curso foi:

Não sei	19	8.4%
Péssimo	1	0.4%
Ruim	9	4.0%
Bom	152	67.3%
Excelente	45	19.9%
Total	226	100.0%



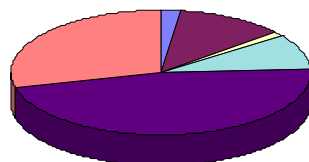
As orientações dadas pelo Decano em relação ao processo de implantação do Projeto Pedagógico tem sido:

1º Sem 2002

Orientações_Decano

As orientações dadas pelo Decano em relação ao processo de implantação do Projeto Pedagógico tem sido:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	21	11.6%
Péssimo	2	1.1%
Ruim	17	9.4%
Bom	85	47.0%
Excelente	52	28.7%
Total	181	100.0%

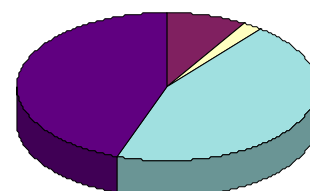


1º Sem 2003

Orientações dos Decano

As orientações dadas pelo Decano em relação ao processo de implantação do Projeto Pedagógico tem sido:

Não sei	20	8.8%
Ruim	5	2.2%
Bom	100	44.2%
Excelente	101	44.7%
Total	226	100.0%



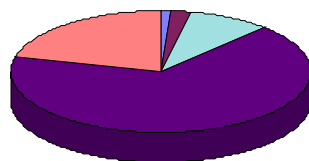
As estratégias utilizadas por você para integrar e articular os programas de aprendizagem foram:

1º Sem 2002

Estratégias

As estratégias utilizadas por você para integrar e articular os programas de aprendizagem foram:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	4	2.2%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	16	8.8%
Bom	121	66.9%
Excelente	38	21.0%
Total	181	100.0%

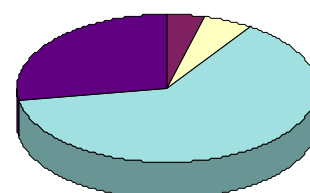


1º Sem 2003

Estratégias

As estratégias utilizadas por você para integrar e articular os programas de aprendizagem foram:

Não sei	9	4.0%
Ruim	13	5.8%
Bom	143	63.3%
Excelente	61	27.0%
Total	226	100.0%



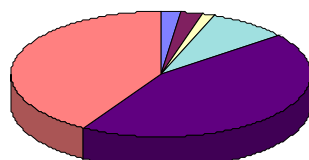
A contribuição da Comissão de Apoio para a implantação do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

1º Sem 2002

Comissão de Apoio

A contribuição da Comissão de Apoio para a implantação do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

Não resposta	4	2.2%
Não sei	4	2.2%
Péssimo	3	1.7%
Ruim	15	8.3%
Bom	80	44.2%
Excelente	75	41.4%
Total	181	100.0%

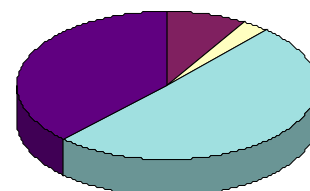


1º Sem 2003

Comissão de Apoio

A contribuição da Comissão de Apoio para a implantação do Projeto Pedagógico do curso está sendo:

Não sei	20	8.8%
Ruim	6	2.7%
Bom	115	50.9%
Excelente	85	37.6%
Total	226	100.0%



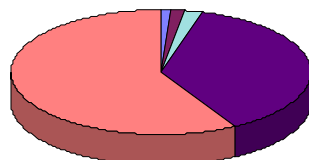
O comprometimento da Comissão de Sistematização com a realização das atividades inerentes à implantação do Projeto Pedagógico foi:

1º Sem 2002

Comprometimento_Comissão

O comprometimento da Comissão de Sistematização com a realização das atividades inerentes à implantação do Projeto Pedagógico foi:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	3	1.7%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	3	1.7%
Bom	68	37.6%
Excelente	105	58.0%
Total	181	100.0%

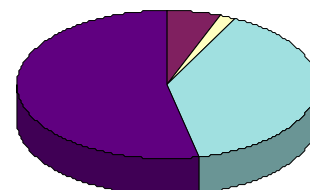


1º Sem 2003

Comprometimento da Comissão

O comprometimento da Comissão de Sistematização com a realização das atividades inerentes à implantação do Projeto Pedagógico foi:

Não sei	13	5.8%
Ruim	4	1.8%
Bom	89	39.4%
Excelente	120	53.1%
Total	226	100.0%



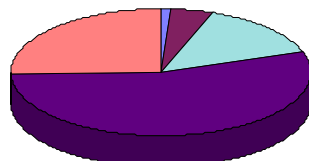
O gerenciamento das horas de complementação pedagógica foi:

1º Sem 2002

Gerenciamento das horas

O gerenciamento das horas de complementação pedagógica foi:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	8	4.4%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	26	14.4%
Bom	99	54.7%
Excelente	46	25.4%
Total	181	100.0%

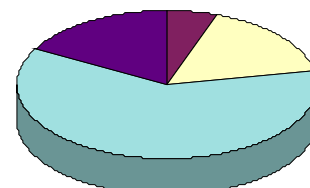


1º Sem 2003

Gerenciamento das horas

O gerenciamento das horas de complementação pedagógica foi:

Não sei	12	5.3%
Ruim	38	16.8%
Bom	139	61.5%
Excelente	37	16.4%
Total	226	100.0%



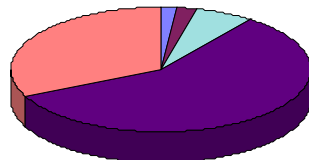
A administração dos problemas emergentes da implantação do Projeto Pedagógico do curso foi:

1º Sem 2002

Administração problemas

A administração dos problemas emergentes da implantação do Projeto Pedagógico do curso foi:

Não resposta	3	1.7%
Não sei	4	2.2%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	12	6.6%
Bom	104	57.5%
Excelente	58	32.0%
Total	181	100.0%

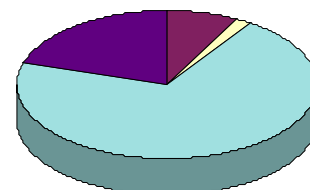


1º Sem 2003

Administração problemas

A administração dos problemas emergentes da implantação do Projeto Pedagógico do curso foi:

Não sei	18	8.0%
Ruim	3	1.3%
Bom	159	70.4%
Excelente	46	20.4%
Total	226	100.0%



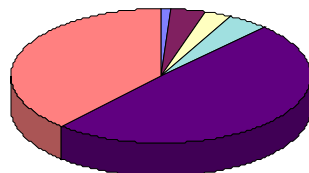
A sua interação junto aos funcionários do Centro na implantação do Projeto Pedagógico foi:

1º Sem 2002

Interação_funcionários

A sua interação junto aos funcionários do Centro na implantação do Projeto Pedagógico foi:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	7	3.9%
Péssimo	5	2.8%
Ruim	8	4.4%
Bom	90	49.7%
Excelente	69	38.1%
Total	181	100.0%

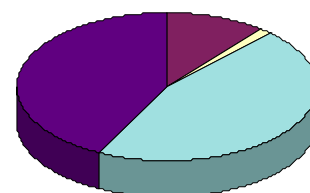


1º Sem 2003

Interação com funcionários

A sua interação junto aos funcionários do Centro na implantação do Projeto Pedagógico foi:

Não sei	25	11.1%
Ruim	3	1.3%
Bom	102	45.1%
Excelente	96	42.5%
Total	226	100.0%



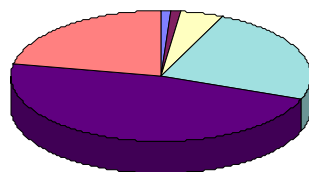
A adequação dos espaços físicos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Espaços físicos

A adequação dos espaços físicos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

Não resposta	2	1.1%
Não sei	2	1.1%
Péssimo	8	4.4%
Ruim	44	24.3%
Bom	86	47.5%
Excelente	39	21.5%
Total	181	100.0%

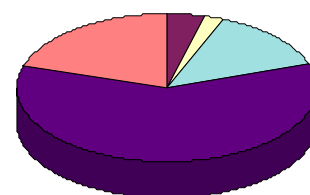


1º Sem 2003

Espaços físicos

A adequação dos espaços físicos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

Não sei	9	4.0%
Péssimo	5	2.2%
Ruim	31	13.7%
Bom	135	59.7%
Excelente	46	20.4%
Total	226	100.0%



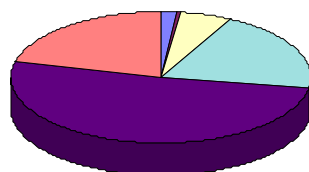
A adequação dos equipamentos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Equipamentos

A adequação dos equipamentos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

Não resposta	3	1.7%
Não sei	1	0.6%
Péssimo	10	5.5%
Ruim	36	19.9%
Bom	93	51.4%
Excelente	38	21.0%
Total	181	100.0%

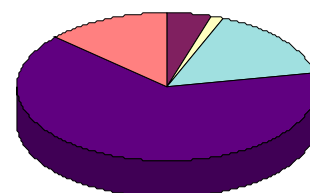


1º Sem 2003

Equipamentos

A adequação dos equipamentos para a realização dos programas de aprendizagem foi:

Não sei	11	4.9%
Péssimo	3	1.3%
Ruim	37	16.4%
Bom	145	64.2%
Excelente	30	13.3%
Total	226	100.0%



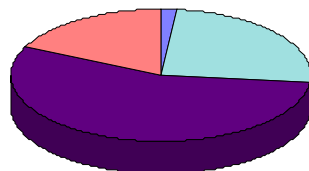
A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso foi:

1º Sem 2002

Acervo bibliográfico

A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso foi:

Não resposta	3	1.7%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	45	24.9%
Bom	101	55.8%
Excelente	32	17.7%
Total	181	100.0%

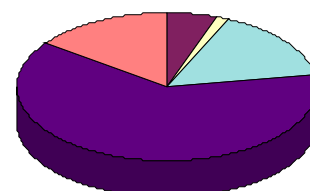


1º Sem 2003

Acervo bibliográfico

A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso foi:

Não sei	12	5.3%
Péssimo	4	1.8%
Ruim	36	15.9%
Bom	141	62.4%
Excelente	33	14.6%
Total	226	100.0%



ANEXO V – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA PROFESSORES

ROTEIRO PARA PROFESSORES ENVOLVIDOS COM OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM					
CENTRO UNIVERSITÁRIO:					
CURSO:					
PROFESSOR(A):					
PROGRAMA DE APRENDIZAGEM:					
PERÍODO:			TURMA:		
TURMA única <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> outra <input type="checkbox"/>					
DATA: ____ / ____ / ____					
Página 1					
Prezado(a) Professor(a),					
<p>Estamos dando continuidade ao processo de avaliação da implantação do Projeto Pedagógico de seu curso de graduação, aperfeiçoando a fase anterior desse processo, a partir das sugestões</p> <p>Os itens deste formulário tratam de aspectos que constituíram o seu dia-a-dia na PUCPR, no 1o. semestre do ano de 2002.</p> <p>Assinale o valor a ser atribuído na escala de não sei a excelente, marcando sua opção na sequência de 1 a 5. Caso você não tenha dados sobre determinado item, assinale não sei. Ao final indique o que considera importante e que contribua com a melhoria do Projeto Pedagógico e do programa de aprendizagem do curso de graduação no qual você atua.</p>					
Desde já, agradecemos sua participação e suas contribuições.					
Pró-Reitoria Acadêmica					

AVALIE O SEU PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO AOS ITENS:		ASSINALE SUA OPÇÃO NA ESCALA ABAIXO: 1)- Não Sei 2)- Péssimo(a) 3)- Ruim 4)- Bom/Boa 5)- Excelente	INDIQUE NO CAMPO ABAIXO O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA APERFEIÇOAR O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOB SUA RESPONSABILIDADE			
1	A contribuição das diretrizes curriculares institucionais para a elaboração do seu programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
2	O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais, na elaboração do seu programa de aprendizagem, foi:	1 2 3 4 5				
3	A sua participação na elaboração do Programa de Aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
4	A participação dos demais professores na elaboração dos programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
5	As condições para que você elaborasse seu programa de aprendizagem foram :	1 2 3 4 5				
6	O "contrato didático"/plano de trabalho elaborado por você para o programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
7	O processo de apresentação do "contrato didático"/plano de trabalho foi:	1 2 3 4 5				
8	A contribuição do "contrato didático"/plano de trabalho para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
9	A contribuição dos diferentes procedimentos utilizados por você para a aprendizagem dos alunos foi:	1 2 3 4 5				
10	A coerência entre as formas de avaliação e as aptidões propostas no seu programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
11	A apresentação para os alunos dos critérios e procedimentos de avaliação propostos no seu programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
12	O uso de diferentes processos avaliativos para o desenvolvimento contínuo das aptidões propostas foi:	1 2 3 4 5				
13	O feedback informativo para os alunos das avaliações realizadas foi:	1 2 3 4 5				
14	As mudanças na sua atuação docente em função da execução do programa de aprendizagem foram:	1 2 3 4 5				
15	A participação dos professores em relação à avaliação e ao aperfeiçoamento dos programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
16	A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
17	A qualidade do atendimento recebido dos funcionários para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
18	O espaço físico disponibilizado para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
19	A contribuição das horas de complementação pedagógica para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:	1 2 3 4 5				
20	As orientações dadas pela direção do curso para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foram:	1 2 3 4 5				

ANEXO VI – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: PROFESSORES

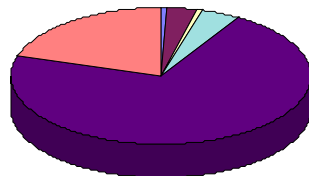
A contribuição das diretrizes curriculares institucionais para a elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Contribuição das diretrizes

A contribuição das diretrizes curriculares institucionais para a elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

Não resposta	12	0.7%
Não sei	57	3.1%
Péssimo(a)	19	1.0%
Ruim	77	4.2%
Bom/Boa	1292	70.5%
Excelente	375	20.5%
Total	1832	100.0%

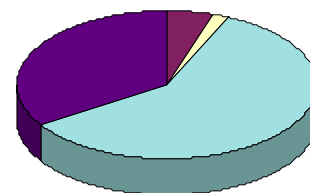


1º Sem 2003

Contribuição das diretrizes

A contribuição das diretrizes curriculares institucionais para a elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

Não sei	110	5.1%
Ruim	35	1.6%
Bom/Boa	1291	59.5%
Excelente	735	33.9%
Total	2171	100.0%



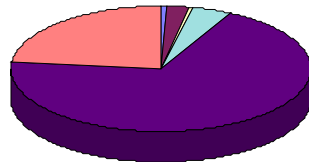
O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais, na elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Conhecimento das diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais, na elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

Não resposta	11	0.6%
Não sei	47	2.6%
Péssimo(a)	7	0.4%
Ruim	80	4.4%
Bom/Boa	1264	69.0%
Excelente	423	23.1%
Total	1832	100.0%

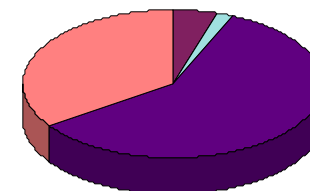


1º Sem 2003

Conhecimento das diretrizes

O seu conhecimento das diretrizes curriculares institucionais, na elaboração do seu programa de aprendizagem foi:

Não sei	105	4.8%
Péssimo(a)	3	0.1%
Ruim	33	1.5%
Bom/Boa	1282	59.1%
Excelente	748	34.5%
Total	2171	100.0%



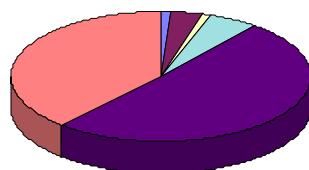
A sua participação na elaboração do Programa de Aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sua participação

A sua participação na elaboração do Programa de Aprendizagem foi:

Não resposta	18	1.0%
Não sei	67	3.7%
Péssimo(a)	13	0.7%
Ruim	100	5.5%
Bom/Boa	930	50.8%
Excelente	704	38.4%
Total	1832	100.0%

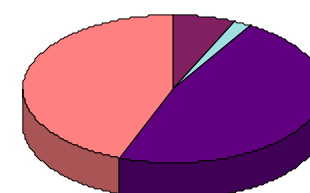


1º Sem 2003

Sua participação

A sua participação na elaboração do Programa de Aprendizagem foi:

Não sei	149	6.9%
Péssimo(a)	2	<0.1%
Ruim	40	1.8%
Bom/Boa	1028	47.4%
Excelente	952	43.9%
Total	2171	100.0%



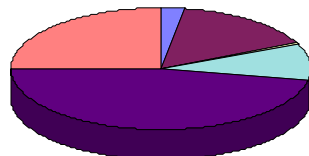
A participação dos demais professores na elaboração dos programas de aprendizagem foi::

1º Sem 2002

Participação professores

A participação dos demais professores na elaboração dos programas de aprendizagem foi:

Não resposta	48	2.6%
Não sei	282	15.4%
Péssimo(a)	15	0.8%
Ruim	169	9.2%
Bom/Boa	861	47.0%
Excelente	457	24.9%
Total	1832	100.0%

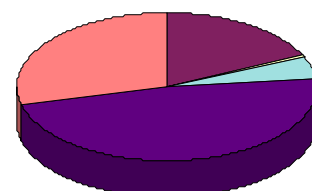


1º Sem 2003

Participação professores

A participação dos demais professores na elaboração dos programas de aprendizagem foi:

Não sei	386	17.8%
Péssimo(a)	24	1.1%
Ruim	96	4.4%
Bom/Boa	1038	47.8%
Excelente	627	28.9%
Total	2171	100.0%



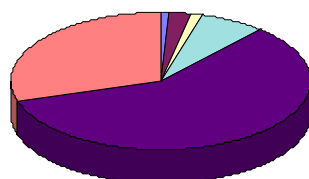
As condições para que você elaborasse seu programa de aprendizagem foram:

1º Sem 2002

Condições

As condições para que você elaborasse seu programa de aprendizagem foram:

Não resposta	15	0.8%
Não sei	46	2.5%
Péssimo(a)	22	1.2%
Ruim	127	6.9%
Bom/Boa	1077	58.8%
Excelente	545	29.7%
Total	1832	100.0%

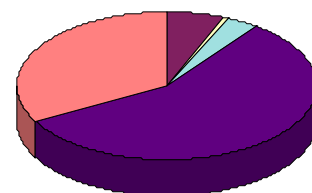


1º Sem 2003

Condições

As condições para que você elaborasse seu programa de aprendizagem foram:

Não sei	134	6.2%
Péssimo(a)	10	0.5%
Ruim	82	3.8%
Bom/Boa	1229	56.6%
Excelente	716	33.0%
Total	2171	100.0%



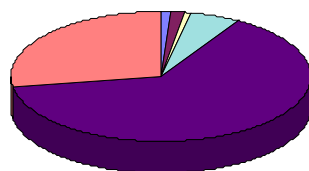
O "contrato didático"/plano de trabalho elaborado por você para o programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Contrato didático

O "contrato didático"/plano de trabalho elaborado por você para o programa de aprendizagem foi:

Não resposta	18	1.0%
Não sei	32	1.7%
Péssimo(a)	11	0.6%
Ruim	97	5.3%
Bom/Boa	1180	64.4%
Excelente	494	27.0%
Total	1832	100.0%

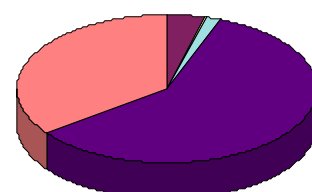


1º Sem 2003

Contrato didático

O "contrato didático"/plano de trabalho elaborado por você para o programa de aprendizagem foi:

Não sei	89	4.1%
Péssimo(a)	2	<0.1%
Ruim	34	1.6%
Bom/Boa	1281	59.0%
Excelente	765	35.2%
Total	2171	100.0%



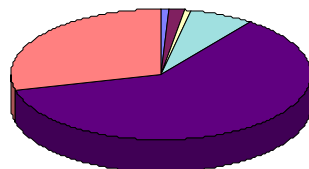
O processo de apresentação do "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Processo de apresentação

O processo de apresentação do "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	15	0.8%
Não sei	36	2.0%
Péssimo(a)	11	0.6%
Ruim	131	7.2%
Bom/Boa	1109	60.5%
Excelente	530	28.9%
Total	1832	100.0%

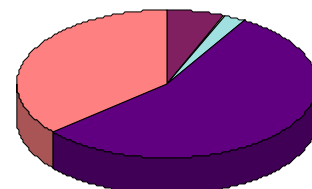


1º Sem 2003

Processo de apresentação

O processo de apresentação do "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não sei	138	6.4%
Péssimo(a)	1	<0.1%
Ruim	56	2.6%
Bom/Boa	1194	55.0%
Excelente	782	36.0%
Total	2171	100.0%



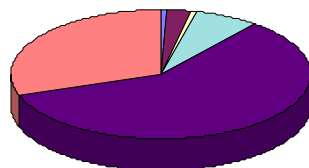
A contribuição do "contrato didático"/plano de trabalho para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Contribuição do contrato didático

A contribuição do "contrato didático"/plano de trabalho para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	12	0.7%
Não sei	49	2.7%
Péssimo(a)	11	0.6%
Ruim	123	6.7%
Bom/Boa	1085	59.2%
Excelente	552	30.1%
Total	1832	100.0%

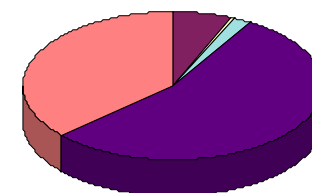


1º Sem 2003

Contribuição do contrato didático

A contribuição do "contrato didático"/plano de trabalho para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não sei	139	6.4%
Péssimo(a)	5	0.2%
Ruim	50	2.3%
Bom/Boa	1188	54.7%
Excelente	789	36.3%
Total	2171	100.0%



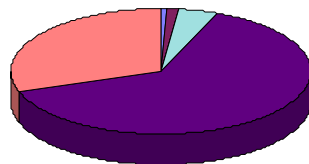
A contribuição dos diferentes procedimentos utilizados por você para a aprendizagem dos alunos foi:

1º Sem 2002

Procedimentos utilizados

A contribuição dos diferentes procedimentos utilizados por você para a aprendizagem dos alunos foi:

Não resposta	10	0.5%
Não sei	24	1.3%
Péssimo(a)	1	<0.1%
Ruim	79	4.3%
Bom/Boa	1166	63.6%
Excelente	552	30.1%
Total	1832	100.0%

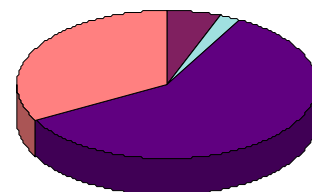


1º Sem 2003

Procedimentos utilizados

A contribuição dos diferentes procedimentos utilizados por você para a aprendizagem dos alunos foi:

Não sei	127	5.8%
Péssimo(a)	1	<0.1%
Ruim	48	2.2%
Bom/Boa	1284	59.1%
Excelente	711	32.7%
Total	2171	100.0%



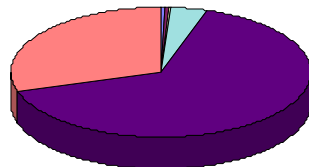
A coerência entre as formas de avaliação e as aptidões propostas no seu programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Coerência_avaliação

A coerência entre as formas de avaliação e as aptidões propostas no seu programa de aprendizagem foi:

Não resposta	8	0.4%
Não sei	7	0.4%
Péssimo(a)	3	0.2%
Ruim	76	4.1%
Bom/Boa	1191	65.0%
Excelente	547	29.9%
Total	1832	100.0%

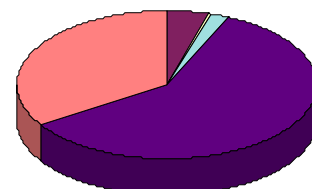


1º Sem 2003

Coerência_avaliação

A coerência entre as formas de avaliação e as aptidões propostas no seu programa de aprendizagem foi:

Não sei	104	4.8%
Péssimo(a)	1	<0.1%
Ruim	48	2.2%
Bom/Boa	1285	59.2%
Excelente	733	33.8%
Total	2171	100.0%



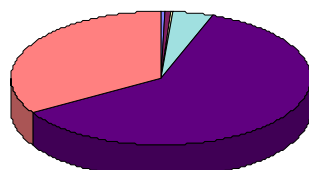
A apresentação para os alunos dos critérios e procedimentos de avaliação proposto no seu programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Critérios e procedimentos

A apresentação para os alunos dos critérios e procedimentos de avaliação proposto no seu programa de aprendizagem foi:

Não resposta	6	0.3%
Não sei	14	0.8%
Péssimo(a)	2	0.1%
Ruim	81	4.4%
Bom/Boa	1112	60.7%
Excelente	617	33.7%
Total	1832	100.0%

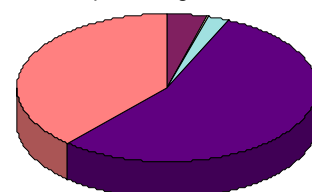


1º Sem 2003

Critérios e procedimentos

A apresentação para os alunos dos critérios e procedimentos de avaliação proposto no seu programa de aprendizagem foi:

Não sei	94	4.3%
Péssimo(a)	2	<0.1%
Ruim	53	2.4%
Bom/Boa	1188	54.7%
Excelente	834	38.4%
Total	2171	100.0%



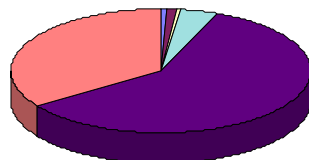
O uso de diferentes processos avaliativos para o desenvolvimento contínuo das aptidões propostas foi:

1º Sem 2002

Processos avaliativos

O uso de diferentes processos avaliativos para o desenvolvimento contínuo das aptidões propostas foi:

Não resposta	10	0.5%
Não sei	22	1.2%
Péssimo(a)	5	0.3%
Ruim	76	4.1%
Bom/Boa	1092	59.6%
Excelente	627	34.2%
Total	1832	100.0%

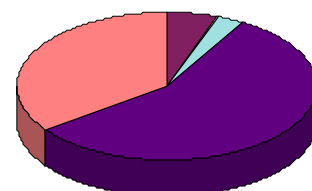


1º Sem 2003

Processos avaliativos

O uso de diferentes processos avaliativos para o desenvolvimento contínuo das aptidões propostas foi:

Não sei	119	5.5%
Péssimo(a)	3	0.1%
Ruim	61	2.8%
Bom/Boa	1231	56.7%
Excelente	757	34.9%
Total	2171	100.0%



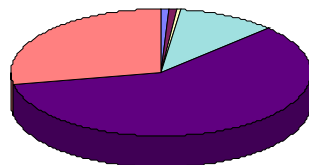
O feedback informativo para os alunos das avaliações realizadas foi:

1º Sem 2002

Feedback informativo

O feedback informativo para os alunos das avaliações realizadas foi:

Não resposta	14	0.8%
Não sei	18	1.0%
Péssimo(a)	7	0.4%
Ruim	193	10.5%
Bom/Boa	1097	59.9%
Excelente	503	27.5%
Total	1832	100.0%

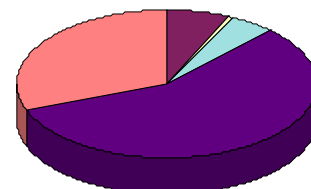


1º Sem 2003

Feedback informativo

O feedback informativo para os alunos das avaliações realizadas foi:

Não sei	149	6.9%
Péssimo(a)	10	0.5%
Ruim	112	5.2%
Bom/Boa	1236	56.9%
Excelente	664	30.6%
Total	2171	100.0%



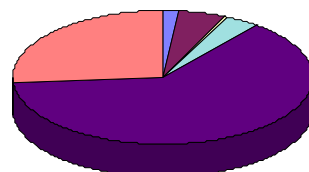
As mudanças na sua atuação docente em função da execução do programa de aprendizagem foram:

1º Sem 2002

Mudanças_atuação docente

As mudanças na sua atuação docente em função da execução do programa de aprendizagem foram:

Não resposta	31	1.7%
Não sei	95	5.2%
Péssimo(a)	5	0.3%
Ruim	69	3.8%
Bom/Boa	1150	62.8%
Excelente	482	26.3%
Total	1832	100.0%

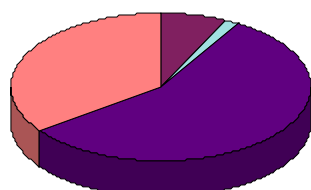


1º Sem 2003

Mudanças_atuação docente

As mudanças na sua atuação docente em função da execução do programa de aprendizagem foram:

Não sei	155	7.1%
Péssimo(a)	1	<0.1%
Ruim	38	1.8%
Bom/Boa	1218	56.1%
Excelente	759	35.0%
Total	2171	100.0%



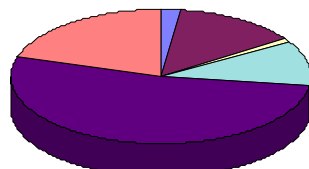
A participação dos professores em relação à avaliação e ao aperfeiçoamento dos programas de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Participação professores1

A participação dos professores em relação à avaliação e ao aperfeiçoamento dos programas de aprendizagem foi:

Não resposta	38	2.1%
Não sei	249	13.6%
Péssimo(a)	13	0.7%
Ruim	205	11.2%
Bom/Boa	952	52.0%
Excelente	375	20.5%
Total	1832	100.0%

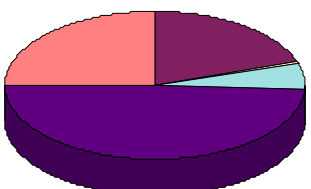


1º Sem 2003

Participação professores1

A participação dos professores em relação à avaliação e ao aperfeiçoamento dos programas de aprendizagem foi:

Não sei	426	19.6%
Péssimo(a)	18	0.8%
Ruim	114	5.3%
Bom/Boa	1068	49.2%
Excelente	545	25.1%
Total	2171	100.0%



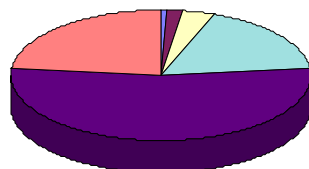
A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Acervo bibliográfico

A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	12	0.7%
Não sei	31	1.7%
Péssimo(a)	66	3.6%
Ruim	318	17.4%
Bom/Boa	981	53.5%
Excelente	424	23.1%
Total	1832	100.0%

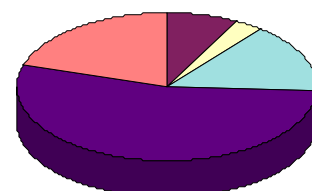


1º Sem 2003

Acervo bibliográfico

A adequação do acervo bibliográfico para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não sei	165	7.6%
Péssimo(a)	70	3.2%
Ruim	324	14.9%
Bom/Boa	1170	53.9%
Excelente	442	20.4%
Total	2171	100.0%



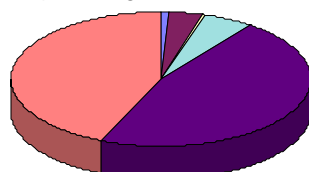
A qualidade do atendimento recebido dos funcionários para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Qualidade atendimento

A qualidade do atendimento recebido dos funcionários para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	17	0.9%
Não sei	71	3.9%
Péssimo(a)	4	0.2%
Ruim	96	5.2%
Bom/Boa	849	46.3%
Excelente	795	43.4%
Total	1832	100.0%

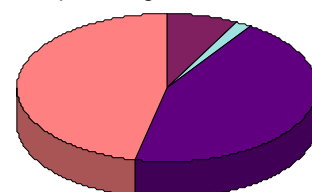


1º Sem 2003

Qualidade atendimento

A qualidade do atendimento recebido dos funcionários para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não sei	168	7.7%
Péssimo(a)	4	0.2%
Ruim	40	1.8%
Bom/Boa	953	43.9%
Excelente	1006	46.3%
Total	2171	100.0%



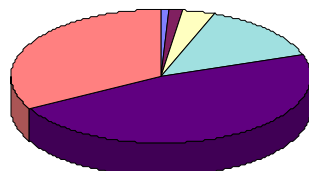
O espaço físico disponibilizado para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	14	0.8%
Não sei	30	1.6%
Péssimo(a)	63	3.4%
Ruim	257	14.0%
Bom/Boa	864	47.2%
Excelente	604	33.0%
Total	1832	100.0%

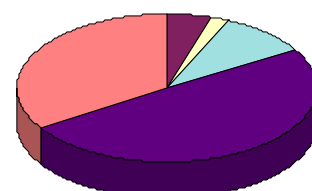


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não sei	105	4.8%
Péssimo(a)	42	1.9%
Ruim	213	9.8%
Bom/Boa	1075	49.5%
Excelente	736	33.9%
Total	2171	100.0%



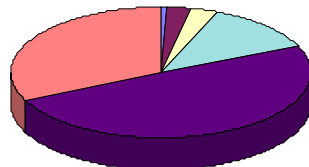
A contribuição das horas de complementação pedagógica para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Contribuição das horas

A contribuição das horas de complementação pedagógica para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	11	0.6%
Não sei	52	2.8%
Péssimo(a)	53	2.9%
Ruim	222	12.1%
Bom/Boa	904	49.3%
Excelente	590	32.2%
Total	1832	100.0%

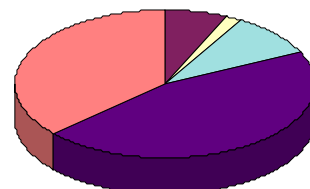


1º Sem 2003

Contribuição das horas

A contribuição das horas de complementação pedagógica para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foi:

Não sei	149	6.9%
Péssimo(a)	32	1.5%
Ruim	211	9.7%
Bom/Boa	985	45.4%
Excelente	794	36.6%
Total	2171	100.0%



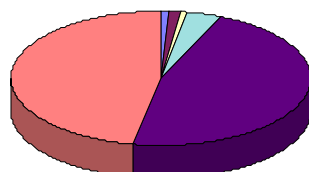
As orientações dadas pela direção do curso para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foram:

1º Sem 2002

Orientações_direção

As orientações dadas pela direção do curso para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foram:

Não resposta	15	0.8%
Não sei	22	1.2%
Péssimo(a)	18	1.0%
Ruim	66	3.6%
Bom/Boa	853	46.6%
Excelente	858	46.8%
Total	1832	100.0%

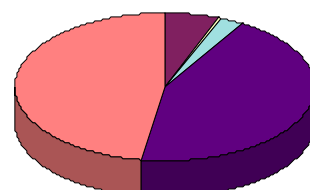


1º Sem 2003

Orientações_direção

As orientações dadas pela direção do curso para o desenvolvimento deste programa de aprendizagem foram:

Não sei	128	5.9%
Péssimo(a)	9	0.4%
Ruim	48	2.2%
Bom/Boa	956	44.0%
Excelente	1030	47.4%
Total	2171	100.0%



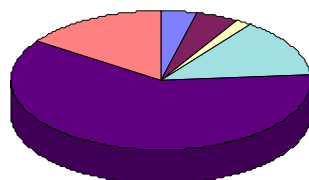
A compreensão das inovações propostas no Projeto Pedagógico, pela turma foi:

1º Sem 2002

Compreensão

A compreensão das inovações propostas no Projeto Pedagógico, pela turma foi:

Não resposta	72	3.9%
Não sei	84	4.6%
Péssimo	29	1.6%
Ruim	249	13.6%
Bom	1115	60.9%
Excelente	283	15.4%
Total	1832	100.0%

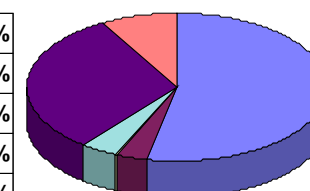


1º Sem 2003

Compreensão

A compreensão das inovações propostas no Projeto Pedagógico, pela turma foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	69	3.2%
Péssimo	9	0.4%
Ruim	84	3.9%
Bom	677	31.2%
Excelente	172	7.9%
Total	2171	100.0%



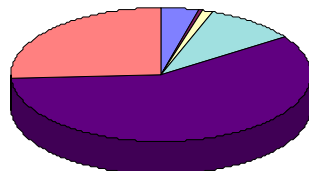
O cumprimento das atividades propostas no "contrato didático"/plano de trabalho, pela turma foi:

1º Sem 2002

Cumprimento atividades

O cumprimento das atividades propostas no "contrato didático"/plano de trabalho, pela turma foi:

Não resposta	74	4.0%
Não sei	11	0.6%
Péssimo	19	1.0%
Ruim	185	10.1%
Bom	1072	58.5%
Excelente	471	25.7%
Total	1832	100.0%

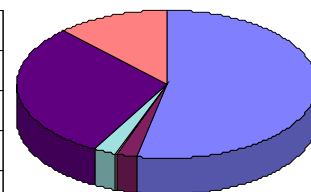


1º Sem 2003

Cumprimento atividades

O cumprimento das atividades propostas no "contrato didático"/plano de trabalho, pela turma foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	42	1.9%
Péssimo	6	0.3%
Ruim	57	2.6%
Bom	649	29.9%
Excelente	257	11.8%
Total	2171	100.0%



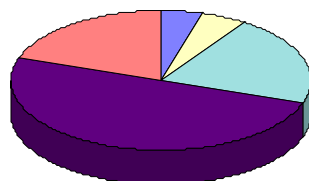
A pontualidade da turma no início e término das aulas foi:

1º Sem 2002

Pontualidade

A pontualidade da turma no início e término das aulas foi:

Não resposta	82	4.5%
Não sei	6	0.3%
Péssimo	87	4.7%
Ruim	388	21.2%
Bom	909	49.6%
Excelente	360	19.7%
Total	1832	100.0%

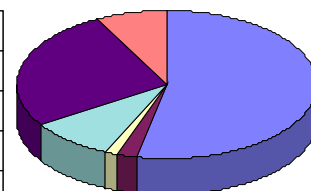


1º Sem 2003

Pontualidade

A pontualidade da turma no início e término das aulas foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	44	2.0%
Péssimo	28	1.3%
Ruim	205	9.4%
Bom	570	26.3%
Excelente	164	7.6%
Total	2171	100.0%



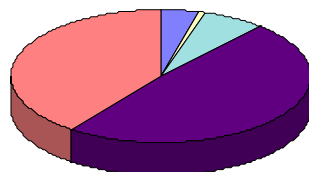
A manutenção de um clima agradável e produtivo entre os alunos foi:

1º Sem 2002

Manutenção clima

A manutenção de um clima agradável e produtivo entre os alunos foi:

Não resposta	74	4.0%
Não sei	2	0.1%
Péssimo	13	0.7%
Ruim	126	6.9%
Bom	892	48.7%
Excelente	725	39.6%
Total	1832	100.0%

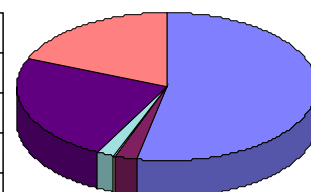


1º Sem 2003

Manutenção clima

A manutenção de um clima agradável e produtivo entre os alunos foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	49	2.3%
Péssimo	8	0.4%
Ruim	40	1.8%
Bom	509	23.4%
Excelente	405	18.7%
Total	2171	100.0%



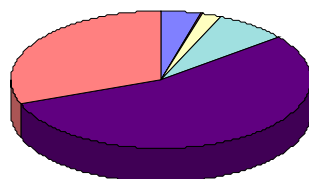
A participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, neste programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Part. alunos

A participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, neste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	79	4.3%
Não sei	3	0.2%
Péssimo	36	2.0%
Ruim	150	8.2%
Bom	1001	54.6%
Excelente	563	30.7%
Total	1832	100.0%

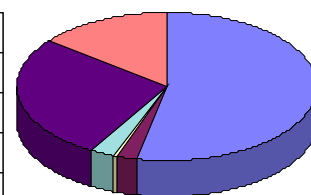


1º Sem 2003

Part. alunos

A participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, neste programa de aprendizagem foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	43	2.0%
Péssimo	11	0.5%
Ruim	53	2.4%
Bom	592	27.3%
Excelente	312	14.4%
Total	2171	100.0%



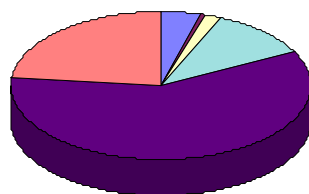
A produtividade dos alunos em relação a este programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Produt. alunos

A produtividade dos alunos em relação a este programa de aprendizagem foi:

Não resposta	80	4.4%
Não sei	10	0.5%
Péssimo	29	1.6%
Ruim	199	10.9%
Bom	1098	59.9%
Excelente	416	22.7%
Total	1832	100.0%

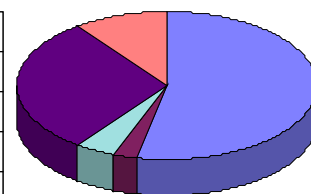


1º Sem 2003

Produt. alunos

A produtividade dos alunos em relação a este programa de aprendizagem foi:

Não resposta	1160	53.4%
Não sei	54	2.5%
Péssimo	3	0.1%
Ruim	88	4.1%
Bom	653	30.1%
Excelente	213	9.8%
Total	2171	100.0%



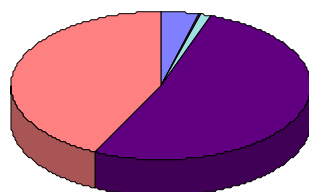
O meu comprometimento com a realização das atividades propostas no programa de aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Comprometimento

O meu comprometimento com a realização das atividades propostas no programa de aprendizagem foi:

Não resposta	74	4.0%
Não sei	3	0.2%
Péssimo	1	<0.1%
Ruim	21	1.1%
Bom	952	52.0%
Excelente	781	42.6%
Total	1832	100.0%

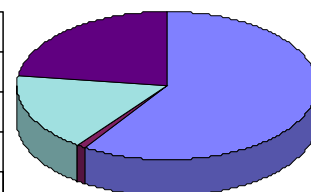


1º Sem 2003

Comprometimento

O meu comprometimento com a realização das atividades propostas no programa de aprendizagem foi:

Não resposta	1285	59.2%
Não sei	22	1.0%
Ruim	4	0.2%
Bom	370	17.0%
Excelente	490	22.6%
Total	2171	100.0%



A minha pontualidade e assiduidade às aulas foram:

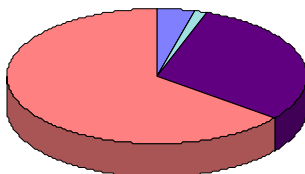
1º Sem 2002

1º Sem 2003

Pontual. assiduidade

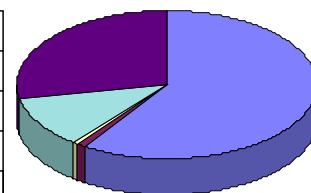
A minha pontualidade e assiduidade às aulas foram:

Não resposta	73	4.0%
Não sei	1	<0.1%
Péssimo	1	<0.1%
Ruim	23	1.3%
Bom	556	30.3%
Excelente	1178	64.3%
Total	1832	100.0%

**Pontual. assiduidade**

A minha pontualidade e assiduidade às aulas foram:

Não resposta	1285	59.2%
Não sei	23	1.1%
Ruim	8	0.4%
Bom	261	12.0%
Excelente	594	27.4%
Total	2171	100.0%



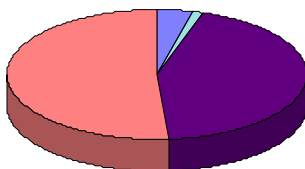
A minha dedicação para cumprir o proposto no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Dedicação

A minha dedicação para cumprir o proposto no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	70	3.8%
Não sei	1	<0.1%
Péssimo	1	<0.1%
Ruim	21	1.1%
Bom	798	43.6%
Excelente	941	51.4%
Total	1832	100.0%

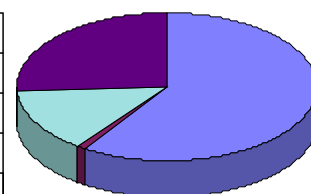


1º Sem 2003

Dedicação

A minha dedicação para cumprir o proposto no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	1285	59.2%
Não sei	19	0.9%
Ruim	4	0.2%
Bom	306	14.1%
Excelente	557	25.7%
Total	2171	100.0%



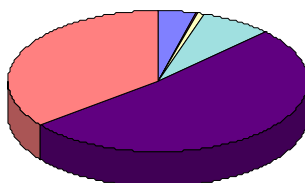
A minha satisfação com a ação docente que desenvolvi foi:

1º Sem 2002

Satisfação

A minha satisfação com a ação docente que desenvolvi foi:

Não resposta	76	4.1%
Não sei	3	0.2%
Péssimo	16	0.9%
Ruim	141	7.7%
Bom	946	51.6%
Excelente	650	35.5%
Total	1832	100.0%

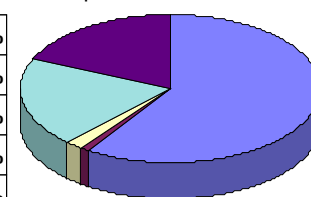


1º Sem 2003

Satisfação

A minha satisfação com a ação docente que desenvolvi foi:

Não resposta	1285	59.2%
Não sei	23	1.1%
Ruim	41	1.9%
Bom	420	19.3%
Excelente	402	18.5%
Total	2171	100.0%



ANEXO VII – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA ALUNOS

ROTEIRO PARA ALUNOS					
CENTRO UNIVERSITÁRIO:					
CURSO:					
ALUNO:					
PERÍODO:			TURNO:		
TURMA única <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> outra <input type="checkbox"/>					
DATA: ____/____/____					
Caro(a) aluno(a),					
<p>Estamos dando continuidade ao processo de avaliação da implantação do Projeto Pedagógico de seu curso de graduação, aperfeiçoando a fase anterior desse processo, a partir das sugestões recebidas.</p>					
<p>Os itens deste formulário tratam de aspectos que constituíram o seu dia-a-dia na PUCPR, no 1o. semestre de 2002.</p>					
<p>Você estará avaliando cada programa de aprendizagem e seu respectivo professor, assim como a sua produtividade como aluno.</p>					
<p>Assinale o valor a ser atribuído na escala de não sei a excelente, marcando sua opção na sequência de 1 a 5. Caso você não tenha dados sobre determinado item, assinale não sei. Ao final, apresente aspectos que considera importantes e que contribuam com a melhoria do Projeto Pedagógico e dos programas de aprendizagem do seu curso.</p>					

AVALIE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO SEU CURSO DE ACORDO COM OS ITENS ABAIXO, UTILIZANDO A ESCALA: 1)- Não Sei 2)- Péssimo 3)- Ruim 4)- Bom 5)- Excelente		
1	O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:	① ② ③ ④ ⑤
2	O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
3	A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado na aprendizagem de aptidões do aluno , e não na atividade do professor foi:	① ② ③ ④ ⑤
4	A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
5	A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
6	O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:	① ② ③ ④ ⑤
7	A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:	① ② ③ ④ ⑤
8	O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:	① ② ③ ④ ⑤
9	A qualidade dos serviços da biblioteca foi:	① ② ③ ④ ⑤
10	As orientações dadas pelo seu Diretor foram:	① ② ③ ④ ⑤
AUTO-AVALIE O SEU DESEMPENHO, UTILIZANDO A ESCALA ABAIXO: 1)- Não Sei 2)- Péssimo 3)- Ruim 4)- Bom 5)- Excelente		
1	A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:	① ② ③ ④ ⑤
2	A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:	① ② ③ ④ ⑤
3	A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:	① ② ③ ④ ⑤
4	A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
5	A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:	① ② ③ ④ ⑤

ANEXO VII – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS PARA ALUNOS

ROTEIRO PARA ALUNOS					
CENTRO UNIVERSITÁRIO:					
CURSO:					
ALUNO:					
PERÍODO:			TURNO:		
TURMA única <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> outra <input type="checkbox"/>					
DATA: ____/____/____					
Caro(a) aluno(a),					
<p>Estamos dando continuidade ao processo de avaliação da implantação do Projeto Pedagógico de seu curso de graduação, aperfeiçoando a fase anterior desse processo, a partir das sugestões recebidas.</p>					
<p>Os itens deste formulário tratam de aspectos que constituíram o seu dia-a-dia na PUCPR, no 1o. semestre de 2002.</p>					
<p>Você estará avaliando cada programa de aprendizagem e seu respectivo professor, assim como a sua produtividade como aluno.</p>					
<p>Assinale o valor a ser atribuído na escala de não sei a excelente, marcando sua opção na sequência de 1 a 5. Caso você não tenha dados sobre determinado item, assinale não sei. Ao final, apresente aspectos que considera importantes e que contribuam com a melhoria do Projeto Pedagógico e dos programas de aprendizagem do seu curso.</p>					

AVALIE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO SEU CURSO DE ACORDO COM OS ITENS ABAIXO, UTILIZANDO A ESCALA: 1)- Não Sei 2)- Péssimo 3)- Ruim 4)- Bom 5)- Excelente		
1	O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:	① ② ③ ④ ⑤
2	O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
3	A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado na aprendizagem de aptidões do aluno , e não na atividade do professor foi:	① ② ③ ④ ⑤
4	A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
5	A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
6	O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:	① ② ③ ④ ⑤
7	A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:	① ② ③ ④ ⑤
8	O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:	① ② ③ ④ ⑤
9	A qualidade dos serviços da biblioteca foi:	① ② ③ ④ ⑤
10	As orientações dadas pelo seu Diretor foram:	① ② ③ ④ ⑤
AUTO-AVALIE O SEU DESEMPENHO, UTILIZANDO A ESCALA ABAIXO: 1)- Não Sei 2)- Péssimo 3)- Ruim 4)- Bom 5)- Excelente		
1	A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:	① ② ③ ④ ⑤
2	A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:	① ② ③ ④ ⑤
3	A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:	① ② ③ ④ ⑤
4	A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:	① ② ③ ④ ⑤
5	A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:	① ② ③ ④ ⑤

ANEXO VIII – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS: ALUNOS

Alunos CCET

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

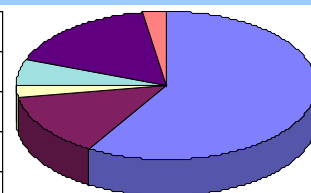
Não resposta	76	5.9%
Não sei	127	9.9%
Péssimo	155	12.1%
Ruim	312	24.3%
Bom	539	41.9%
Excelente	77	6.0%
Total	1286	100.0%



1º Sem 2003

Conhecimento prévio

Não resposta	951	58.7%
Não sei	219	13.5%
Péssimo	43	2.7%
Ruim	99	6.1%
Bom	266	16.4%
Excelente	41	2.5%
Total	1619	100.0%



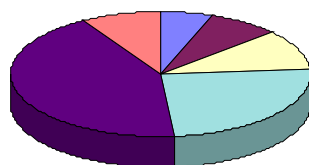
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	71	5.5%
Não sei	102	7.9%
Péssimo	132	10.3%
Ruim	320	24.9%
Bom	551	42.8%
Excelente	110	8.6%
Total	1286	100.0%

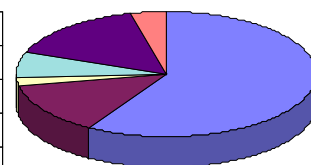


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	218	13.5%
Péssimo	30	1.9%
Ruim	116	7.2%
Bom	246	15.2%
Excelente	58	3.6%
Total	1619	100.0%



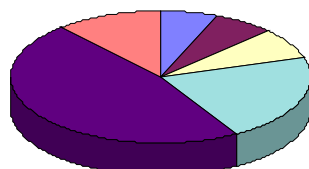
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	82	6.4%
Não sei	86	6.7%
Péssimo	93	7.2%
Ruim	276	21.5%
Bom	600	46.7%
Excelente	149	11.6%
Total	1286	100.0%

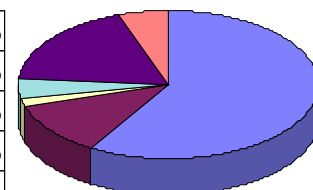


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	193	11.9%
Péssimo	30	1.9%
Ruim	62	3.8%
Bom	301	18.6%
Excelente	82	5.1%
Total	1619	100.0%



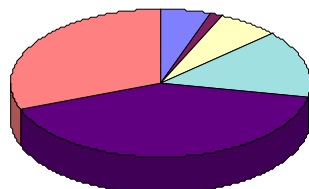
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	68	5.3%
Não sei	21	1.6%
Péssimo	83	6.5%
Ruim	192	14.9%
Bom	527	41.0%
Excelente	395	30.7%
Total	1286	100.0%

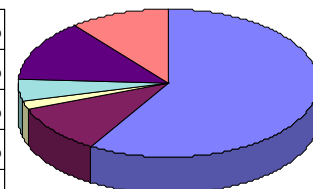


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	175	10.8%
Péssimo	30	1.9%
Ruim	72	4.4%
Bom	221	13.7%
Excelente	170	10.5%
Total	1619	100.0%



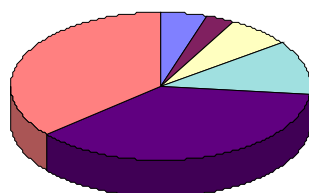
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	67	5.2%
Não sei	39	3.0%
Péssimo	88	6.8%
Ruim	156	12.1%
Bom	474	36.9%
Excelente	462	35.9%
Total	1286	100.0%

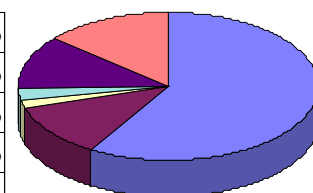


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	184	11.4%
Péssimo	33	2.0%
Ruim	40	2.5%
Bom	192	11.9%
Excelente	219	13.5%
Total	1619	100.0%



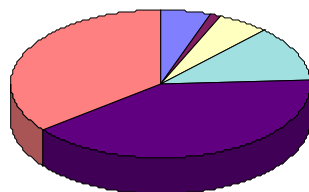
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	69	5.4%
Não sei	15	1.2%
Péssimo	72	5.6%
Ruim	155	12.1%
Bom	520	40.4%
Excelente	455	35.4%
Total	1286	100.0%

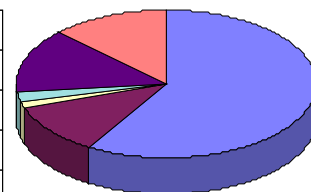


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	176	10.9%
Péssimo	22	1.4%
Ruim	40	2.5%
Bom	228	14.1%
Excelente	202	12.5%
Total	1619	100.0%



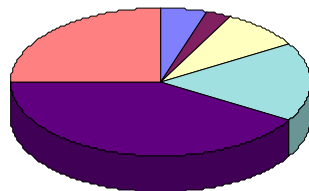
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	66	5.1%
Não sei	36	2.8%
Péssimo	110	8.6%
Ruim	226	17.6%
Bom	527	41.0%
Excelente	321	25.0%
Total	1286	100.0%

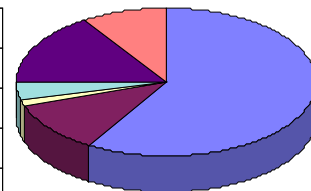


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	178	11.0%
Péssimo	23	1.4%
Ruim	60	3.7%
Bom	265	16.4%
Excelente	142	8.8%
Total	1619	100.0%



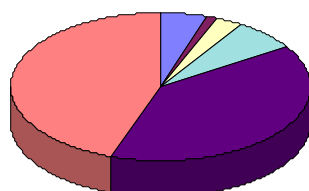
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	65	5.1%
Não sei	17	1.3%
Péssimo	35	2.7%
Ruim	88	6.8%
Bom	507	39.4%
Excelente	574	44.6%
Total	1286	100.0%

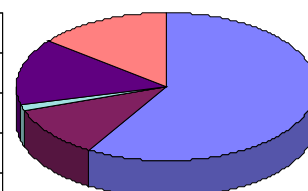


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	176	10.9%
Péssimo	5	0.3%
Ruim	23	1.4%
Bom	235	14.5%
Excelente	229	14.1%
Total	1619	100.0%



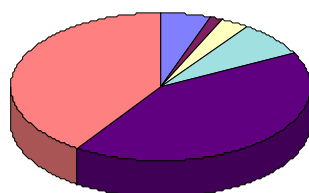
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	69	5.4%
Não sei	19	1.5%
Péssimo	38	3.0%
Ruim	100	7.8%
Bom	539	41.9%
Excelente	521	40.5%
Total	1286	100.0%

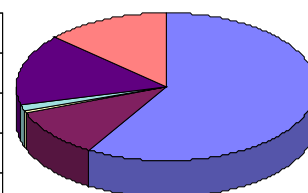


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	175	10.8%
Péssimo	4	0.2%
Ruim	28	1.7%
Bom	249	15.4%
Excelente	212	13.1%
Total	1619	100.0%



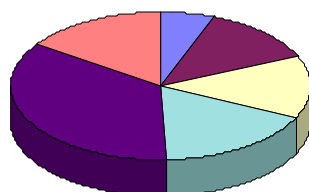
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	75	5.8%
Não sei	168	13.1%
Péssimo	168	13.1%
Ruim	223	17.3%
Bom	457	35.5%
Excelente	195	15.2%
Total	1286	100.0%

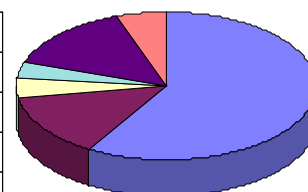


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	951	58.7%
Não sei	229	14.1%
Péssimo	60	3.7%
Ruim	67	4.1%
Bom	226	14.0%
Excelente	86	5.3%
Total	1619	100.0%



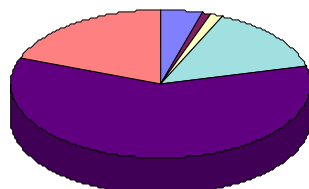
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	61	4.7%
Não sei	9	0.7%
Péssimo	21	1.6%
Ruim	179	13.9%
Bom	770	59.9%
Excelente	246	19.1%
Total	1286	100.0%

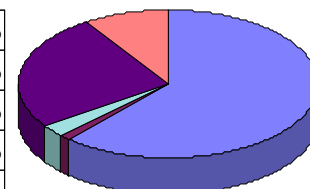


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	998	61.6%
Não sei	18	1.1%
Péssimo	4	0.2%
Ruim	39	2.4%
Bom	412	25.4%
Excelente	148	9.1%
Total	1619	100.0%



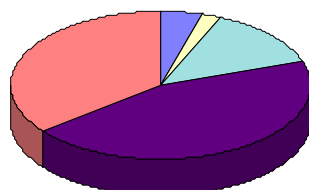
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	58	4.5%
Não sei	3	0.2%
Péssimo	24	1.9%
Ruim	171	13.3%
Bom	573	44.6%
Excelente	457	35.5%
Total	1286	100.0%

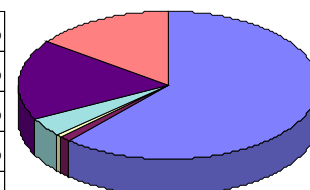


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	998	61.6%
Não sei	19	1.2%
Péssimo	8	0.5%
Ruim	66	4.1%
Bom	284	17.5%
Excelente	244	15.1%
Total	1619	100.0%



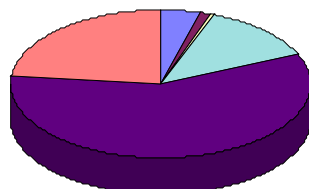
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	56	4.4%
Não sei	12	0.9%
Péssimo	9	0.7%
Ruim	160	12.4%
Bom	754	58.6%
Excelente	295	22.9%
Total	1286	100.0%

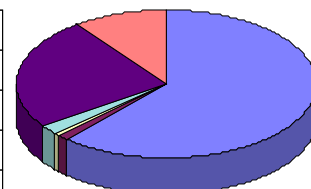


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	998	61.6%
Não sei	20	1.2%
Péssimo	5	0.3%
Ruim	34	2.1%
Bom	403	24.9%
Excelente	159	9.8%
Total	1619	100.0%



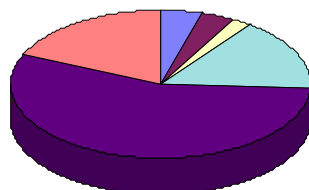
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	61	4.7%
Não sei	44	3.4%
Péssimo	30	2.3%
Ruim	195	15.2%
Bom	722	56.1%
Excelente	234	18.2%
Total	1286	100.0%

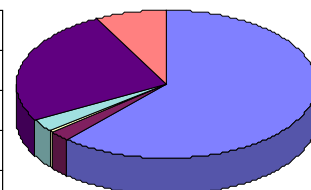


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	998	61.6%
Não sei	38	2.3%
Péssimo	3	0.2%
Ruim	43	2.7%
Bom	413	25.5%
Excelente	124	7.7%
Total	1619	100.0%



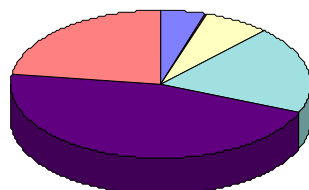
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	63	4.9%
Não sei	4	0.3%
Péssimo	88	6.8%
Ruim	248	19.3%
Bom	594	46.2%
Excelente	289	22.5%
Total	1286	100.0%

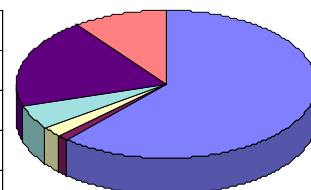


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	998	61.6%
Não sei	20	1.2%
Péssimo	32	2.0%
Ruim	98	6.1%
Bom	312	19.3%
Excelente	159	9.8%
Total	1619	100.0%



Alunos CCJS

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

Não resposta	96	4.3%
Não sei	197	8.9%
Péssimo	306	13.8%
Ruim	559	25.2%
Bom	914	41.1%
Excelente	150	6.8%
Total	2222	100.0%

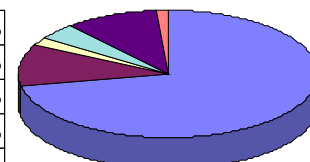


1º Sem 2003

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	111	10.1%
Péssimo	20	1.8%
Ruim	45	4.1%
Bom	112	10.2%
Excelente	13	1.2%
Total	1100	100.0%



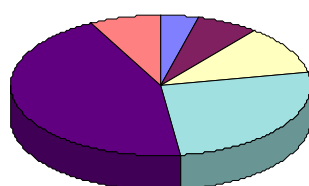
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	92	4.1%
Não sei	145	6.5%
Péssimo	255	11.5%
Ruim	574	25.8%
Bom	988	44.5%
Excelente	168	7.6%
Total	2222	100.0%

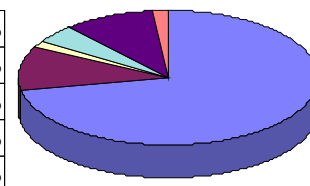


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	108	9.8%
Péssimo	20	1.8%
Ruim	47	4.3%
Bom	108	9.8%
Excelente	18	1.6%
Total	1100	100.0%



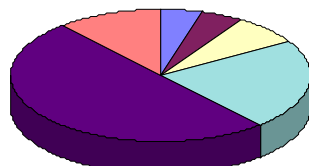
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	106	4.8%
Não sei	95	4.3%
Péssimo	167	7.5%
Ruim	496	22.3%
Bom	1116	50.2%
Excelente	242	10.9%
Total	2222	100.0%

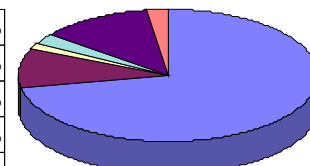


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	101	9.2%
Péssimo	16	1.5%
Ruim	30	2.7%
Bom	129	11.7%
Excelente	25	2.3%
Total	1100	100.0%



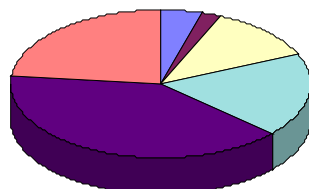
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	104	4.7%
Não sei	40	1.8%
Péssimo	263	11.8%
Ruim	416	18.7%
Bom	892	40.1%
Excelente	507	22.8%
Total	2222	100.0%

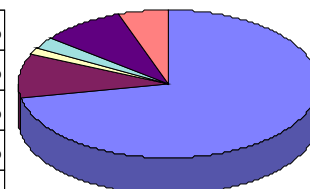


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	98	8.9%
Péssimo	16	1.5%
Ruim	31	2.8%
Bom	99	9.0%
Excelente	57	5.2%
Total	1100	100.0%



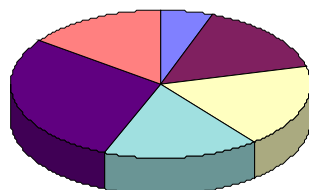
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	126	5.7%
Não sei	346	15.6%
Péssimo	405	18.2%
Ruim	373	16.8%
Bom	637	28.7%
Excelente	335	15.1%
Total	2222	100.0%

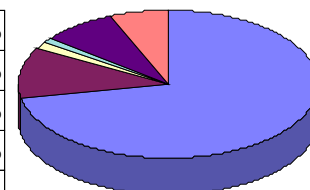


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	114	10.4%
Péssimo	18	1.6%
Ruim	17	1.5%
Bom	86	7.8%
Excelente	66	6.0%
Total	1100	100.0%



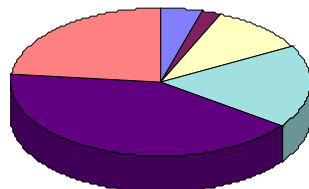
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	98	4.4%
Não sei	46	2.1%
Péssimo	237	10.7%
Ruim	398	17.9%
Bom	936	42.1%
Excelente	507	22.8%
Total	2222	100.0%

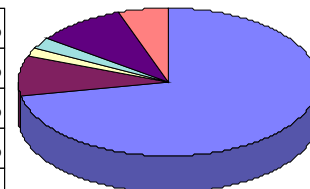


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	95	8.6%
Péssimo	15	1.4%
Ruim	26	2.4%
Bom	107	9.7%
Excelente	58	5.3%
Total	1100	100.0%



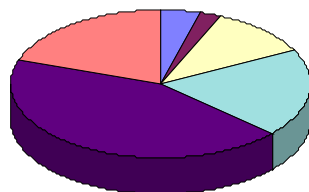
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	96	4.3%
Não sei	47	2.1%
Péssimo	242	10.9%
Ruim	437	19.7%
Bom	973	43.8%
Excelente	427	19.2%
Total	2222	100.0%

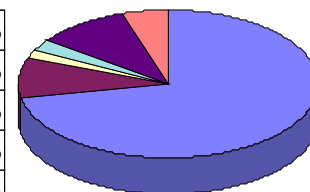


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	93	8.5%
Péssimo	17	1.5%
Ruim	29	2.6%
Bom	111	10.1%
Excelente	51	4.6%
Total	1100	100.0%



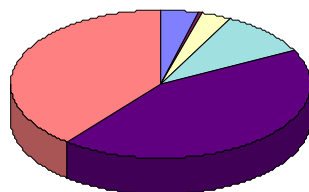
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	91	4.1%
Não sei	11	0.5%
Péssimo	67	3.0%
Ruim	217	9.8%
Bom	963	43.3%
Excelente	873	39.3%
Total	2222	100.0%

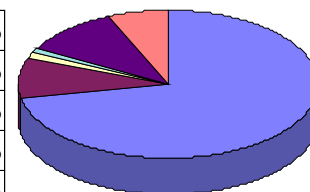


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	94	8.5%
Péssimo	9	0.8%
Ruim	18	1.6%
Bom	108	9.8%
Excelente	72	6.5%
Total	1100	100.0%



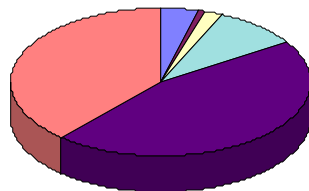
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	91	4.1%
Não sei	17	0.8%
Péssimo	49	2.2%
Ruim	204	9.2%
Bom	1014	45.6%
Excelente	847	38.1%
Total	2222	100.0%

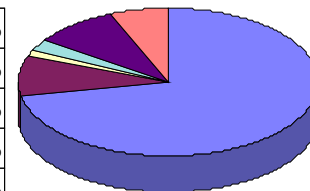


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	94	8.5%
Péssimo	11	1.0%
Ruim	26	2.4%
Bom	104	9.5%
Excelente	66	6.0%
Total	1100	100.0%



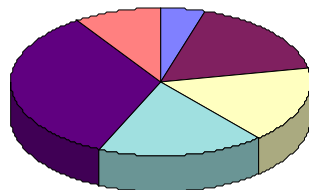
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	110	5.0%
Não sei	377	17.0%
Péssimo	378	17.0%
Ruim	396	17.8%
Bom	750	33.8%
Excelente	211	9.5%
Total	2222	100.0%

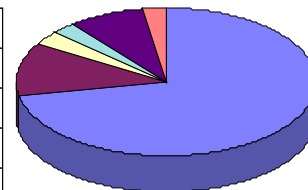


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	799	72.6%
Não sei	123	11.2%
Péssimo	31	2.8%
Ruim	31	2.8%
Bom	87	7.9%
Excelente	29	2.6%
Total	1100	100.0%



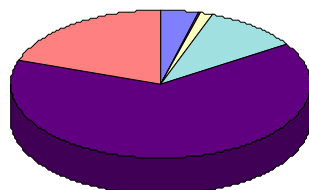
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	90	4.1%
Não sei	7	0.3%
Péssimo	26	1.2%
Ruim	231	10.4%
Bom	1430	64.4%
Excelente	438	19.7%
Total	2222	100.0%

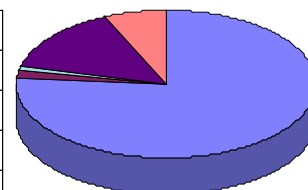


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	837	76.1%
Não sei	22	2.0%
Péssimo	2	0.2%
Ruim	11	1.0%
Bom	155	14.1%
Excelente	73	6.6%
Total	1100	100.0%



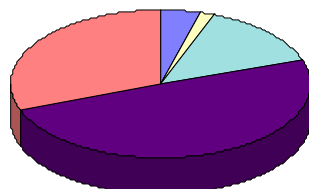
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	93	4.2%
Não sei	2	<0.1%
Péssimo	35	1.6%
Ruim	307	13.8%
Bom	1101	49.5%
Excelente	684	30.8%
Total	2222	100.0%

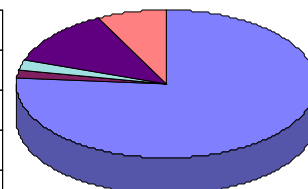


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	837	76.1%
Não sei	24	2.2%
Péssimo	4	0.4%
Ruim	22	2.0%
Bom	131	11.9%
Excelente	82	7.5%
Total	1100	100.0%



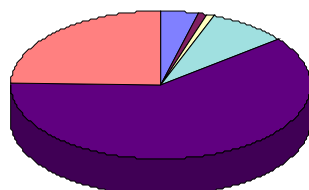
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	89	4.0%
Não sei	23	1.0%
Péssimo	15	0.7%
Ruim	198	8.9%
Bom	1348	60.7%
Excelente	549	24.7%
Total	2222	100.0%

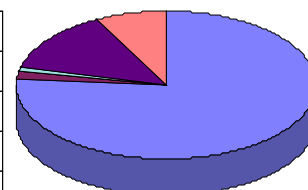


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	837	76.1%
Não sei	22	2.0%
Péssimo	3	0.3%
Ruim	7	0.6%
Bom	147	13.4%
Excelente	84	7.6%
Total	1100	100.0%



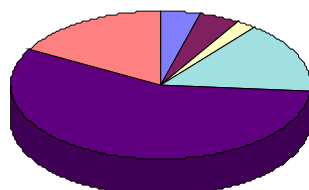
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	95	4.3%
Não sei	98	4.4%
Péssimo	48	2.2%
Ruim	347	15.6%
Bom	1263	56.8%
Excelente	371	16.7%
Total	2222	100.0%

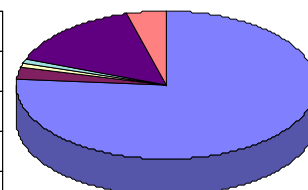


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	838	76.2%
Não sei	33	3.0%
Péssimo	4	0.4%
Ruim	15	1.4%
Bom	162	14.7%
Excelente	48	4.4%
Total	1100	100.0%



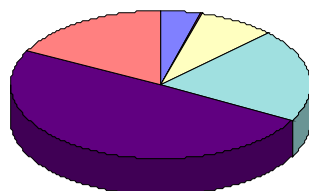
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	94	4.2%
Não sei	13	0.6%
Péssimo	178	8.0%
Ruim	458	20.6%
Bom	1097	49.4%
Excelente	382	17.2%
Total	2222	100.0%

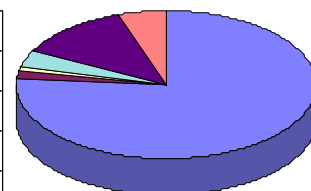


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	838	76.2%
Não sei	21	1.9%
Péssimo	9	0.8%
Ruim	39	3.5%
Bom	139	12.6%
Excelente	54	4.9%
Total	1100	100.0%



Alunos CCJE

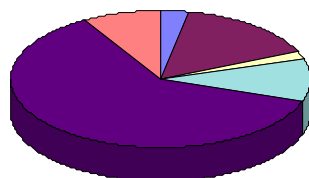
O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

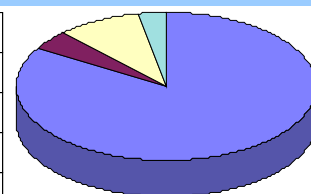
Não resposta	3	3.1%
Não sei	15	15.6%
Péssimo	2	2.1%
Ruim	9	9.4%
Bom	59	61.5%
Excelente	8	8.3%
Total	96	100.0%



1º Sem 2003

Conhecimento prévio

Não resposta	63	84.0%
Não sei	3	4.0%
Bom	7	9.3%
Excelente	2	2.7%
Total	75	100.0%



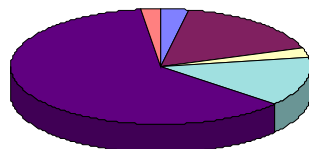
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	3	3.1%
Não sei	16	16.7%
Péssimo	3	3.1%
Ruim	13	13.5%
Bom	59	61.5%
Excelente	2	2.1%
Total	96	100.0%

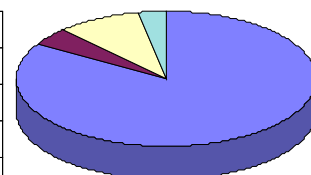


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	3	4.0%
Bom	7	9.3%
Excelente	2	2.7%
Total	75	100.0%



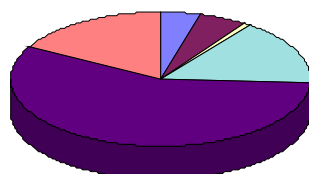
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	4	4.2%
Não sei	5	5.2%
Péssimo	1	1.0%
Ruim	15	15.6%
Bom	55	57.3%
Excelente	16	16.7%
Total	96	100.0%

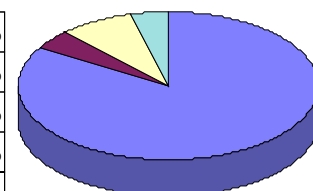


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	3	4.0%
Bom	6	8.0%
Excelente	3	4.0%
Total	75	100.0%



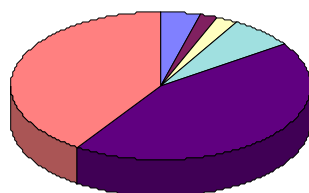
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	4	4.2%
Não sei	2	2.1%
Péssimo	2	2.1%
Ruim	7	7.3%
Bom	42	43.8%
Excelente	39	40.6%
Total	96	100.0%

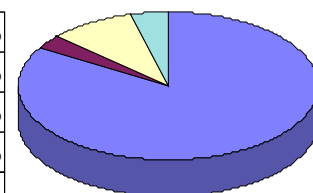


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Bom	7	9.3%
Excelente	3	4.0%
Total	75	100.0%



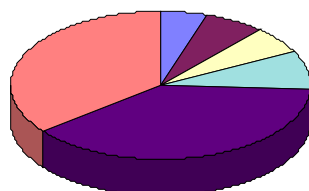
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	5	5.2%
Não sei	6	6.3%
Péssimo	6	6.3%
Ruim	8	8.3%
Bom	37	38.5%
Excelente	34	35.4%
Total	96	100.0%

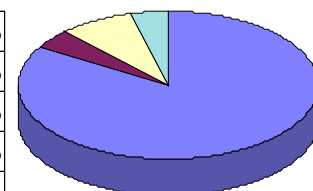


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	3	4.0%
Bom	6	8.0%
Excelente	3	4.0%
Total	75	100.0%



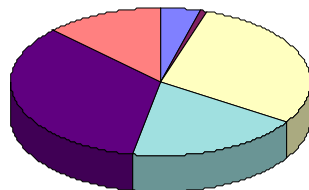
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	4	4.2%
Não sei	1	1.0%
Péssimo	28	29.2%
Ruim	18	18.8%
Bom	33	34.4%
Excelente	12	12.5%
Total	96	100.0%

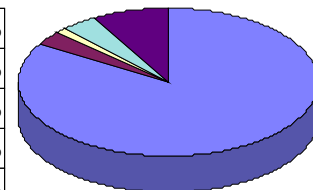


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Péssimo	1	1.3%
Ruim	3	4.0%
Bom	6	8.0%
Total	75	100.0%



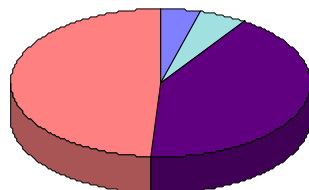
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	4	4.2%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	5	5.2%
Bom	40	41.7%
Excelente	47	49.0%
Total	96	100.0%

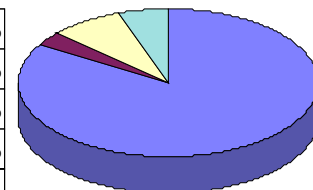


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Bom	6	8.0%
Excelente	4	5.3%
Total	75	100.0%



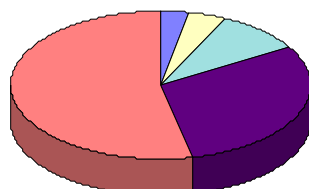
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	3	3.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	4	4.2%
Ruim	9	9.4%
Bom	29	30.2%
Excelente	51	53.1%
Total	96	100.0%

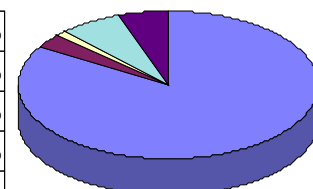


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Ruim	1	1.3%
Bom	5	6.7%
Excelente	4	5.3%
Total	75	100.0%



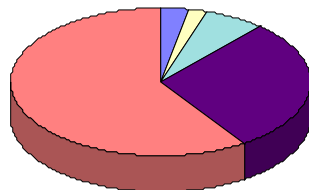
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	3	3.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	2	2.1%
Ruim	6	6.3%
Bom	28	29.2%
Excelente	57	59.4%
Total	96	100.0%

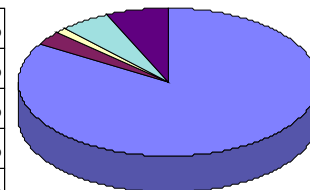


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Ruim	1	1.3%
Bom	4	5.3%
Excelente	5	6.7%
Total	75	100.0%



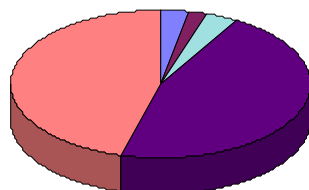
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	3	3.1%
Não sei	2	2.1%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	3	3.1%
Bom	44	45.8%
Excelente	44	45.8%
Total	96	100.0%

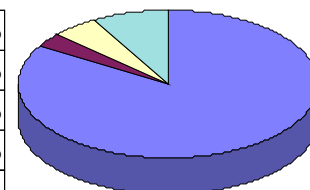


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	63	84.0%
Não sei	2	2.7%
Bom	4	5.3%
Excelente	6	8.0%
Total	75	100.0%



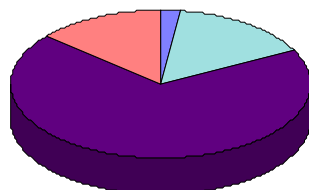
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	2	2.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	15	15.6%
Bom	66	68.8%
Excelente	13	13.5%
Total	96	100.0%

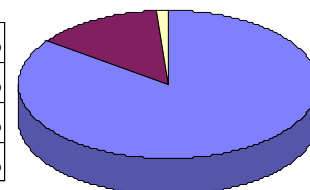


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	64	85.3%
Bom	10	13.3%
Excelente	1	1.3%
Total	75	100.0%



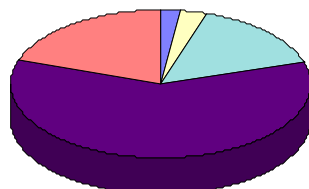
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	2	2.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	3	3.1%
Ruim	15	15.6%
Bom	57	59.4%
Excelente	19	19.8%
Total	96	100.0%

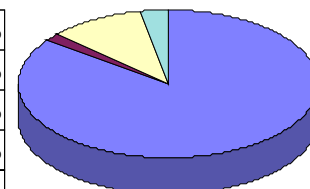


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	64	85.3%
Ruim	1	1.3%
Bom	8	10.7%
Excelente	2	2.7%
Total	75	100.0%



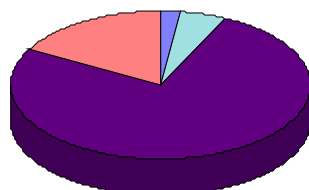
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	2	2.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	5	5.2%
Bom	73	76.0%
Excelente	16	16.7%
Total	96	100.0%

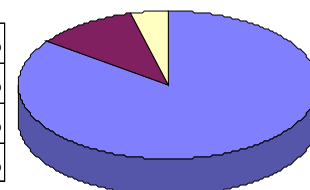


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	64	85.3%
Bom	8	10.7%
Excelente	3	4.0%
Total	75	100.0%



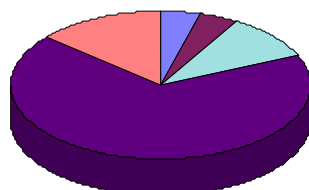
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	4	4.2%
Não sei	4	4.2%
Péssimo	0	0.0%
Ruim	10	10.4%
Bom	65	67.7%
Excelente	13	13.5%
Total	96	100.0%

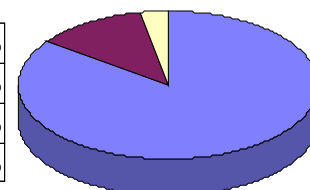


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	64	85.3%
Bom	9	12.0%
Excelente	2	2.7%
Total	75	100.0%



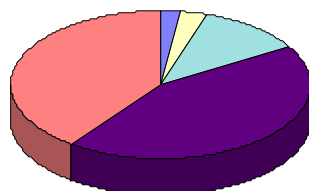
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	2	2.1%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	3	3.1%
Ruim	11	11.5%
Bom	42	43.8%
Excelente	38	39.6%
Total	96	100.0%

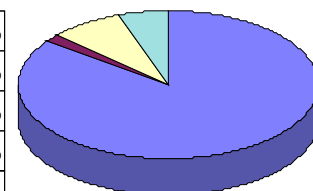


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	64	85.3%
Ruim	1	1.3%
Bom	6	8.0%
Excelente	4	5.3%
Total	75	100.0%



Alunos CCSA

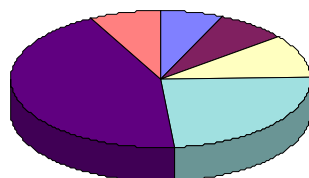
O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

Não resposta	46	6.6%
Não sei	53	7.6%
Péssimo	71	10.2%
Ruim	167	24.0%
Bom	307	44.2%
Excelente	51	7.3%
Total	695	100.0%

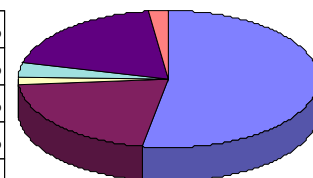


1º Sem 2003

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	245	20.5%
Péssimo	21	1.8%
Ruim	47	3.9%
Bom	224	18.7%
Excelente	25	2.1%
Total	1197	100.0%



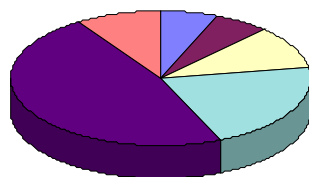
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	44	6.3%
Não sei	40	5.8%
Péssimo	74	10.6%
Ruim	146	21.0%
Bom	329	47.3%
Excelente	62	8.9%
Total	695	100.0%

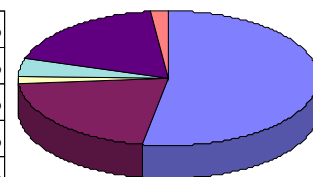


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	248	20.7%
Péssimo	19	1.6%
Ruim	55	4.6%
Bom	216	18.0%
Excelente	24	2.0%
Total	1197	100.0%



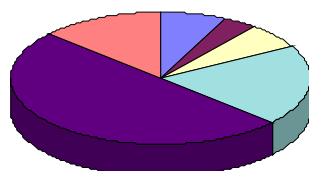
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	50	7.2%
Não sei	25	3.6%
Péssimo	43	6.2%
Ruim	139	20.0%
Bom	347	49.9%
Excelente	91	13.1%
Total	695	100.0%

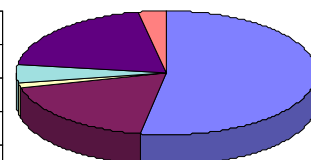


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	221	18.5%
Péssimo	16	1.3%
Ruim	55	4.6%
Bom	237	19.8%
Excelente	33	2.8%
Total	1197	100.0%



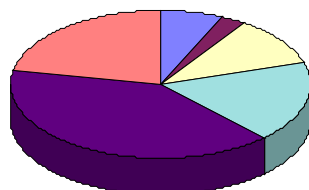
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	49	7.1%
Não sei	17	2.4%
Péssimo	76	10.9%
Ruim	122	17.6%
Bom	278	40.0%
Excelente	153	22.0%
Total	695	100.0%

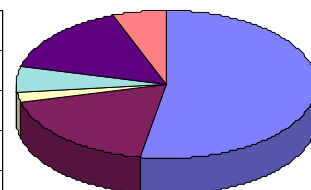


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	214	17.9%
Péssimo	29	2.4%
Ruim	68	5.7%
Bom	180	15.0%
Excelente	71	5.9%
Total	1197	100.0%



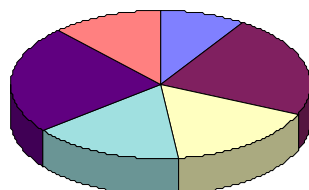
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	64	9.2%
Não sei	157	22.6%
Péssimo	113	16.3%
Ruim	114	16.4%
Bom	164	23.6%
Excelente	83	11.9%
Total	695	100.0%

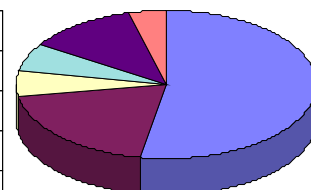


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	238	19.9%
Péssimo	59	4.9%
Ruim	76	6.3%
Bom	141	11.8%
Excelente	48	4.0%
Total	1197	100.0%



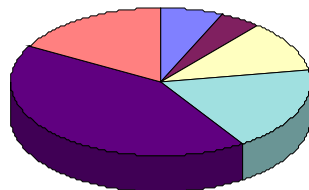
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	48	6.9%
Não sei	30	4.3%
Péssimo	77	11.1%
Ruim	130	18.7%
Bom	292	42.0%
Excelente	118	17.0%
Total	695	100.0%

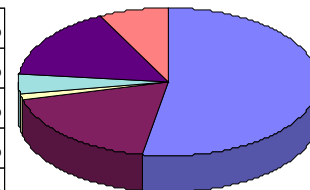


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	216	18.0%
Péssimo	21	1.8%
Ruim	51	4.3%
Bom	189	15.8%
Excelente	85	7.1%
Total	1197	100.0%



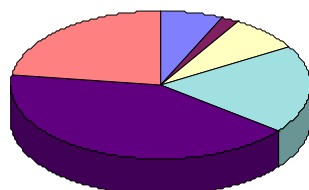
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	47	6.8%
Não sei	13	1.9%
Péssimo	56	8.1%
Ruim	133	19.1%
Bom	289	41.6%
Excelente	157	22.6%
Total	695	100.0%

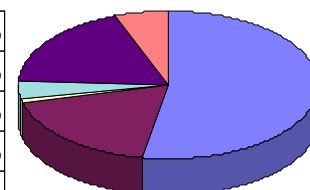


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	217	18.1%
Péssimo	15	1.3%
Ruim	40	3.3%
Bom	219	18.3%
Excelente	71	5.9%
Total	1197	100.0%



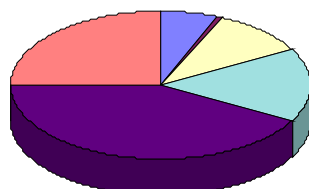
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	44	6.3%
Não sei	5	0.7%
Péssimo	70	10.1%
Ruim	111	16.0%
Bom	291	41.9%
Excelente	174	25.0%
Total	695	100.0%

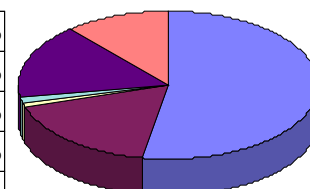


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	213	17.8%
Péssimo	6	0.5%
Ruim	17	1.4%
Bom	191	16.0%
Excelente	135	11.3%
Total	1197	100.0%



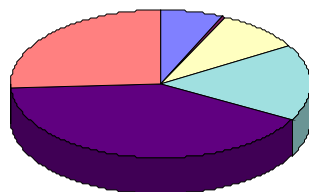
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	46	6.6%
Não sei	4	0.6%
Péssimo	65	9.4%
Ruim	116	16.7%
Bom	284	40.9%
Excelente	180	25.9%
Total	695	100.0%

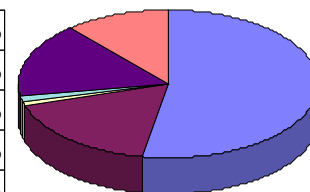


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	212	17.7%
Péssimo	3	0.3%
Ruim	24	2.0%
Bom	192	16.0%
Excelente	131	10.9%
Total	1197	100.0%



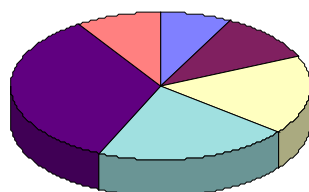
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	53	7.6%
Não sei	79	11.4%
Péssimo	117	16.8%
Ruim	147	21.2%
Bom	235	33.8%
Excelente	64	9.2%
Total	695	100.0%

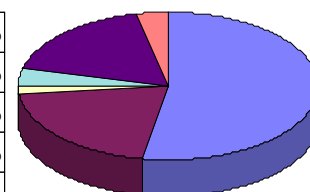


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	635	53.0%
Não sei	242	20.2%
Péssimo	22	1.8%
Ruim	46	3.8%
Bom	215	18.0%
Excelente	37	3.1%
Total	1197	100.0%



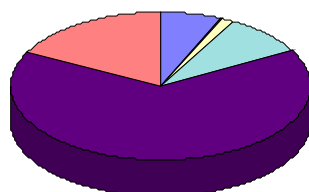
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	45	6.5%
Não sei	2	0.3%
Péssimo	9	1.3%
Ruim	64	9.2%
Bom	455	65.5%
Excelente	120	17.3%
Total	695	100.0%

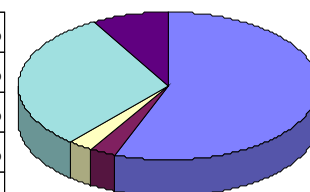


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	671	56.1%
Não sei	31	2.6%
Ruim	32	2.7%
Bom	367	30.7%
Excelente	96	8.0%
Total	1197	100.0%



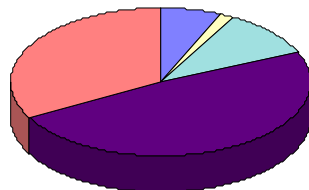
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	45	6.5%
Não sei	0	0.0%
Péssimo	11	1.6%
Ruim	76	10.9%
Bom	334	48.1%
Excelente	229	32.9%
Total	695	100.0%

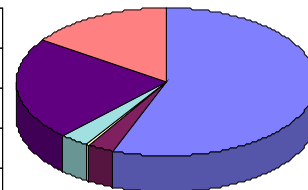


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	671	56.1%
Não sei	31	2.6%
Péssimo	5	0.4%
Ruim	40	3.3%
Bom	268	22.4%
Excelente	182	15.2%
Total	1197	100.0%



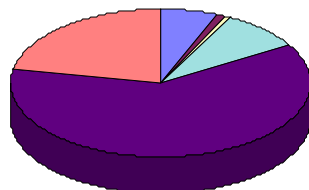
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	43	6.2%
Não sei	7	1.0%
Péssimo	4	0.6%
Ruim	61	8.8%
Bom	428	61.6%
Excelente	152	21.9%
Total	695	100.0%

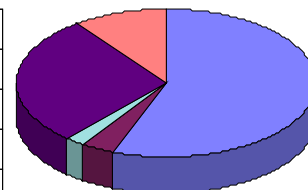


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	671	56.1%
Não sei	39	3.3%
Péssimo	2	0.2%
Ruim	25	2.1%
Bom	337	28.2%
Excelente	123	10.3%
Total	1197	100.0%



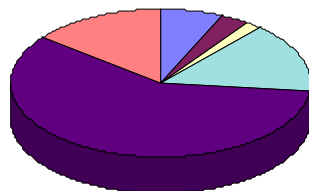
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	46	6.6%
Não sei	22	3.2%
Péssimo	13	1.9%
Ruim	107	15.4%
Bom	407	58.6%
Excelente	100	14.4%
Total	695	100.0%

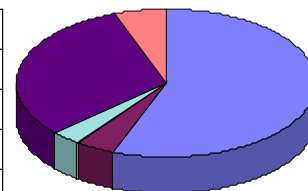


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	671	56.1%
Não sei	46	3.8%
Péssimo	5	0.4%
Ruim	39	3.3%
Bom	370	30.9%
Excelente	66	5.5%
Total	1197	100.0%



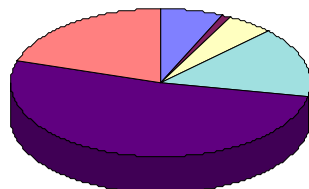
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	48	6.9%
Não sei	5	0.7%
Péssimo	35	5.0%
Ruim	107	15.4%
Bom	361	51.9%
Excelente	139	20.0%
Total	695	100.0%

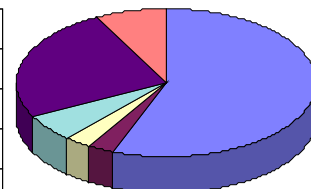


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	671	56.1%
Não sei	34	2.8%
Péssimo	30	2.5%
Ruim	72	6.0%
Bom	302	25.2%
Excelente	88	7.4%
Total	1197	100.0%



Alunos CTCH

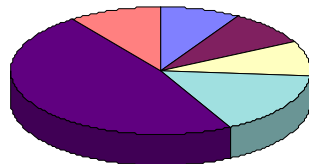
O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

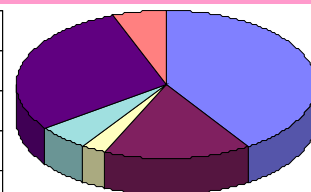
Não resposta	124	9.0%
Não sei	117	8.5%
Péssimo	119	8.6%
Ruim	228	16.5%
Bom	655	47.5%
Excelente	137	9.9%
Total	1380	100.0%



1º Sem 2003

Conhecimento prévio

Não resposta	692	40.8%
Não sei	274	16.2%
Péssimo	41	2.4%
Ruim	95	5.6%
Bom	495	29.2%
Excelente	99	5.8%
Total	1696	100.0%



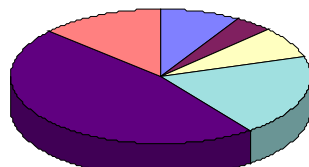
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	119	8.6%
Não sei	57	4.1%
Péssimo	104	7.5%
Ruim	271	19.6%
Bom	646	46.8%
Excelente	183	13.3%
Total	1380	100.0%

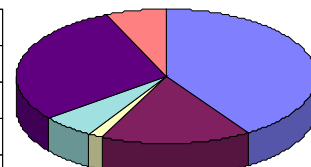


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	692	40.8%
Não sei	277	16.3%
Péssimo	28	1.7%
Ruim	96	5.7%
Bom	497	29.3%
Excelente	106	6.3%
Total	1696	100.0%



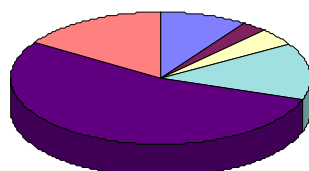
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	130	9.4%
Não sei	42	3.0%
Péssimo	55	4.0%
Ruim	193	14.0%
Bom	745	54.0%
Excelente	215	15.6%
Total	1380	100.0%

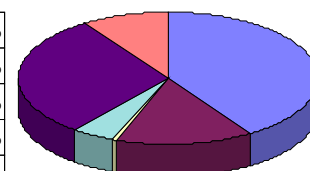


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	693	40.9%
Não sei	249	14.7%
Péssimo	13	0.8%
Ruim	78	4.6%
Bom	502	29.6%
Excelente	161	9.5%
Total	1696	100.0%



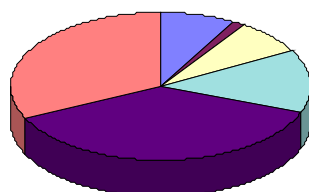
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	113	8.2%
Não sei	18	1.3%
Péssimo	105	7.6%
Ruim	192	13.9%
Bom	512	37.1%
Excelente	440	31.9%
Total	1380	100.0%

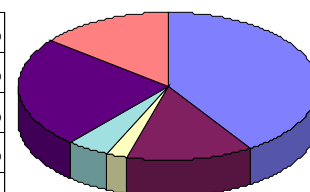


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	693	40.9%
Não sei	230	13.6%
Péssimo	39	2.3%
Ruim	79	4.7%
Bom	417	24.6%
Excelente	238	14.0%
Total	1696	100.0%



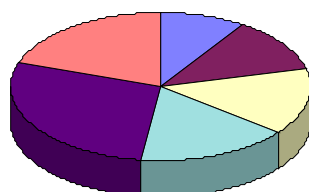
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	127	9.2%
Não sei	162	11.7%
Péssimo	207	15.0%
Ruim	222	16.1%
Bom	392	28.4%
Excelente	270	19.6%
Total	1380	100.0%

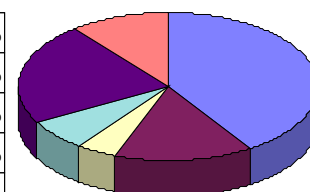


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	693	40.9%
Não sei	257	15.2%
Péssimo	77	4.5%
Ruim	112	6.6%
Bom	375	22.1%
Excelente	182	10.7%
Total	1696	100.0%



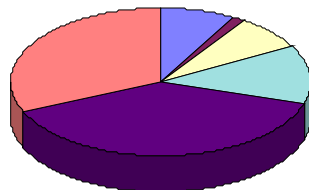
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	111	8.0%
Não sei	22	1.6%
Péssimo	103	7.5%
Ruim	172	12.5%
Bom	545	39.5%
Excelente	427	30.9%
Total	1380	100.0%

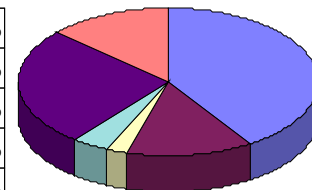


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	693	40.9%
Não sei	232	13.7%
Péssimo	36	2.1%
Ruim	70	4.1%
Bom	440	25.9%
Excelente	225	13.3%
Total	1696	100.0%



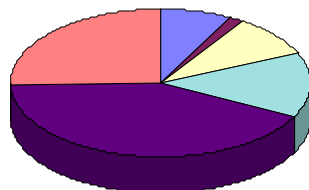
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	109	7.9%
Não sei	17	1.2%
Péssimo	138	10.0%
Ruim	184	13.3%
Bom	580	42.0%
Excelente	352	25.5%
Total	1380	100.0%

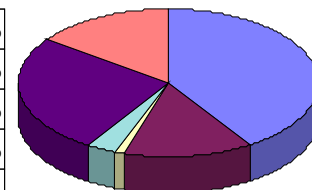


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	693	40.9%
Não sei	238	14.0%
Péssimo	17	1.0%
Ruim	54	3.2%
Bom	440	25.9%
Excelente	254	15.0%
Total	1696	100.0%



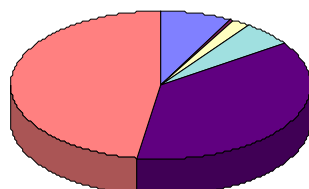
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	107	7.8%
Não sei	7	0.5%
Péssimo	24	1.7%
Ruim	74	5.4%
Bom	513	37.2%
Excelente	655	47.5%
Total	1380	100.0%

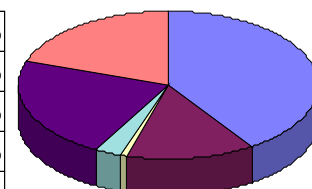


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	694	40.9%
Não sei	231	13.6%
Péssimo	12	0.7%
Ruim	49	2.9%
Bom	383	22.6%
Excelente	327	19.3%
Total	1696	100.0%



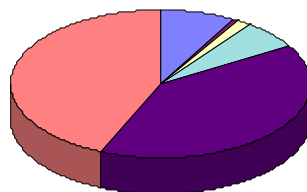
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	111	8.0%
Não sei	12	0.9%
Péssimo	22	1.6%
Ruim	80	5.8%
Bom	555	40.2%
Excelente	600	43.5%
Total	1380	100.0%

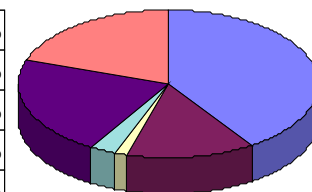


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	695	41.0%
Não sei	233	13.7%
Péssimo	18	1.1%
Ruim	52	3.1%
Bom	367	21.6%
Excelente	331	19.5%
Total	1696	100.0%



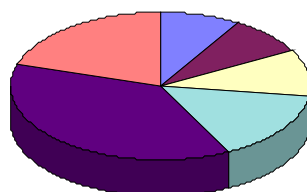
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	120	8.7%
Não sei	114	8.3%
Péssimo	145	10.5%
Ruim	207	15.0%
Bom	518	37.5%
Excelente	276	20.0%
Total	1380	100.0%

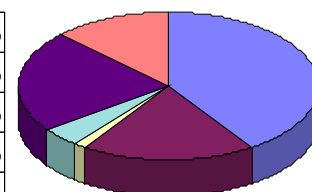


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	695	41.0%
Não sei	313	18.5%
Péssimo	24	1.4%
Ruim	69	4.1%
Bom	378	22.3%
Excelente	217	12.8%
Total	1696	100.0%



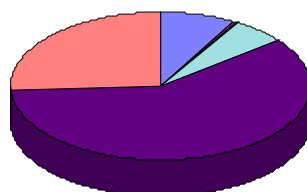
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	111	8.0%
Não sei	5	0.4%
Péssimo	7	0.5%
Ruim	77	5.6%
Bom	825	59.8%
Excelente	355	25.7%
Total	1380	100.0%

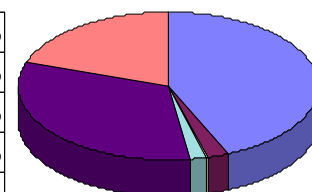


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	738	43.5%
Não sei	39	2.3%
Péssimo	2	0.1%
Ruim	29	1.7%
Bom	561	33.1%
Excelente	327	19.3%
Total	1696	100.0%



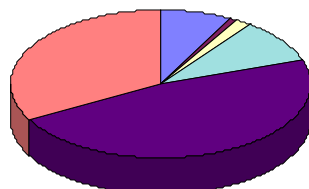
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	109	7.9%
Não sei	7	0.5%
Péssimo	23	1.7%
Ruim	134	9.7%
Bom	649	47.0%
Excelente	458	33.2%
Total	1380	100.0%

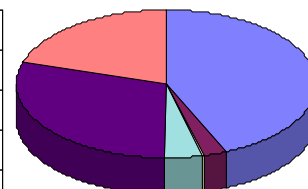


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	738	43.5%
Não sei	40	2.4%
Péssimo	6	0.4%
Ruim	68	4.0%
Bom	506	29.8%
Excelente	338	19.9%
Total	1696	100.0%



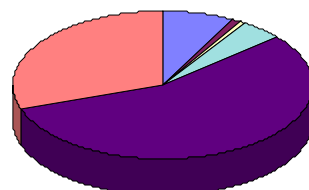
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	110	8.0%
Não sei	10	0.7%
Péssimo	6	0.4%
Ruim	66	4.8%
Bom	769	55.7%
Excelente	419	30.4%
Total	1380	100.0%

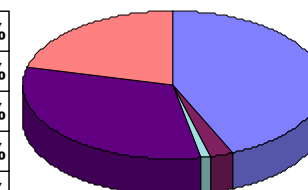


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	738	43.5%
Não sei	41	2.4%
Péssimo	2	0.1%
Ruim	19	1.1%
Bom	547	32.3%
Excelente	349	20.6%
Total	1696	100.0%



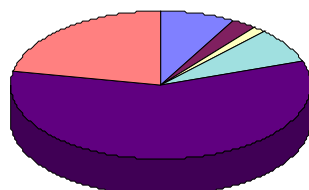
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	114	8.3%
Não sei	37	2.7%
Péssimo	16	1.2%
Ruim	109	7.9%
Bom	805	58.3%
Excelente	299	21.7%
Total	1380	100.0%

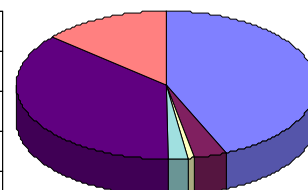


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	738	43.5%
Não sei	62	3.7%
Péssimo	7	0.4%
Ruim	36	2.1%
Bom	621	36.6%
Excelente	232	13.7%
Total	1696	100.0%



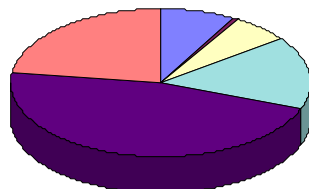
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	112	8.1%
Não sei	7	0.5%
Péssimo	85	6.2%
Ruim	222	16.1%
Bom	642	46.5%
Excelente	312	22.6%
Total	1380	100.0%

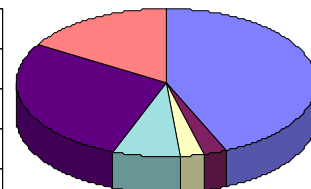


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	738	43.5%
Não sei	43	2.5%
Péssimo	41	2.4%
Ruim	129	7.6%
Bom	470	27.7%
Excelente	275	16.2%
Total	1696	100.0%



Alunos CCAA

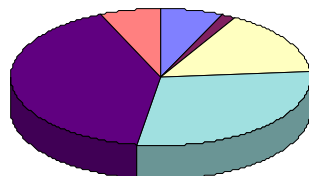
O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

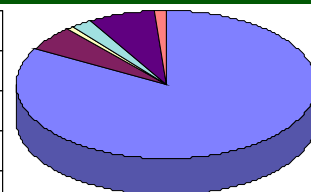
Não resposta	17	6.7%
Não sei	4	1.6%
Péssimo	39	15.4%
Ruim	73	28.9%
Bom	104	41.1%
Excelente	16	6.3%
Total	253	100.0%



1º Sem 2003

Conhecimento prévio

Não resposta	306	82.9%
Não sei	21	5.7%
Péssimo	3	0.8%
Ruim	8	2.2%
Bom	26	7.0%
Excelente	5	1.4%
Total	369	100.0%



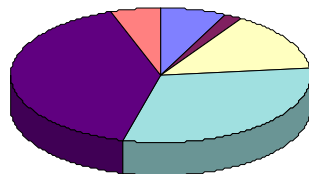
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	18	7.1%
Não sei	5	2.0%
Péssimo	36	14.2%
Ruim	78	30.8%
Bom	103	40.7%
Excelente	13	5.1%
Total	253	100.0%

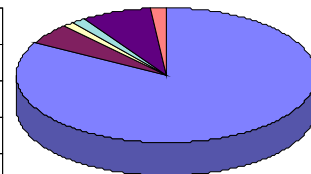


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	19	5.1%
Péssimo	5	1.4%
Ruim	5	1.4%
Bom	28	7.6%
Excelente	6	1.6%
Total	369	100.0%



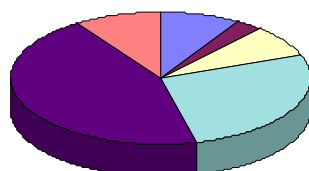
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	22	8.7%
Não sei	8	3.2%
Péssimo	19	7.5%
Ruim	68	26.9%
Bom	112	44.3%
Excelente	24	9.5%
Total	253	100.0%

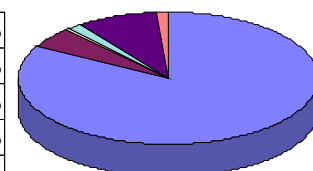


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	19	5.1%
Péssimo	2	0.5%
Ruim	6	1.6%
Bom	31	8.4%
Excelente	5	1.4%
Total	369	100.0%



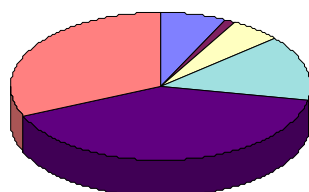
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	18	7.1%
Não sei	3	1.2%
Péssimo	14	5.5%
Ruim	36	14.2%
Bom	102	40.3%
Excelente	80	31.6%
Total	253	100.0%

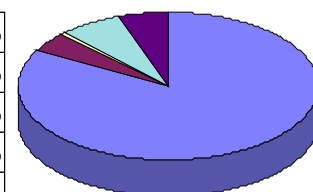


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	17	4.6%
Ruim	1	0.3%
Bom	25	6.8%
Excelente	20	5.4%
Total	369	100.0%



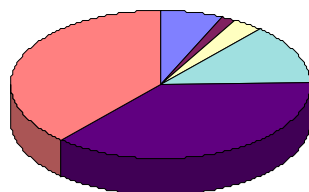
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	4	1.6%
Péssimo	8	3.2%
Ruim	33	13.0%
Bom	94	37.2%
Excelente	97	38.3%
Total	253	100.0%

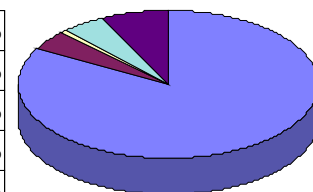


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	17	4.6%
Ruim	2	0.5%
Bom	18	4.9%
Excelente	26	7.0%
Total	369	100.0%



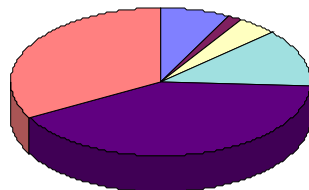
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	19	7.5%
Não sei	4	1.6%
Péssimo	11	4.3%
Ruim	31	12.3%
Bom	104	41.1%
Excelente	84	33.2%
Total	253	100.0%

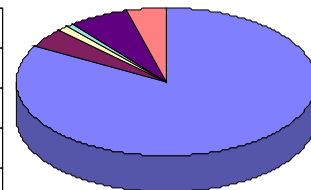


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	17	4.6%
Péssimo	3	0.8%
Ruim	4	1.1%
Bom	23	6.2%
Excelente	16	4.3%
Total	369	100.0%



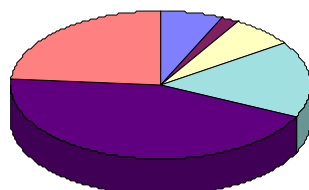
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	5	2.0%
Péssimo	17	6.7%
Ruim	42	16.6%
Bom	112	44.3%
Excelente	60	23.7%
Total	253	100.0%

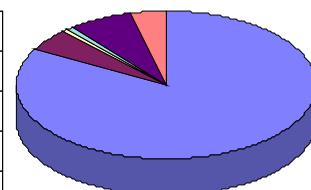


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	18	4.9%
Péssimo	4	1.1%
Ruim	3	0.8%
Bom	25	6.8%
Excelente	13	3.5%
Total	369	100.0%



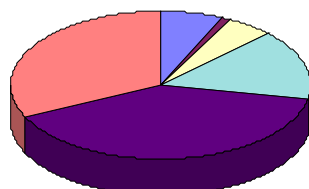
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	3	1.2%
Péssimo	12	4.7%
Ruim	39	15.4%
Bom	101	39.9%
Excelente	81	32.0%
Total	253	100.0%

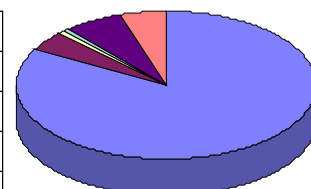


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	17	4.6%
Péssimo	2	0.5%
Ruim	4	1.1%
Bom	23	6.2%
Excelente	17	4.6%
Total	369	100.0%



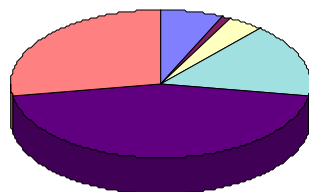
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	3	1.2%
Péssimo	10	4.0%
Ruim	40	15.8%
Bom	114	45.1%
Excelente	69	27.3%
Total	253	100.0%

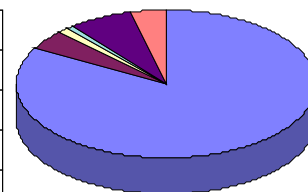


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	17	4.6%
Péssimo	3	0.8%
Ruim	5	1.4%
Bom	24	6.5%
Excelente	14	3.8%
Total	369	100.0%



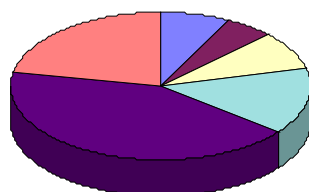
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	19	7.5%
Não sei	14	5.5%
Péssimo	22	8.7%
Ruim	36	14.2%
Bom	106	41.9%
Excelente	56	22.1%
Total	253	100.0%

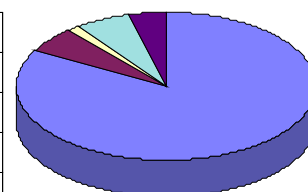


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	306	82.9%
Não sei	23	6.2%
Ruim	4	1.1%
Bom	21	5.7%
Excelente	15	4.1%
Total	369	100.0%



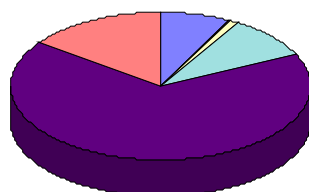
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	19	7.5%
Não sei	1	0.4%
Péssimo	2	0.8%
Ruim	23	9.1%
Bom	170	67.2%
Excelente	38	15.0%
Total	253	100.0%

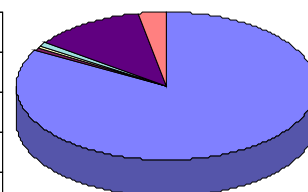


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	308	83.5%
Não sei	2	0.5%
Péssimo	1	0.3%
Ruim	3	0.8%
Bom	45	12.2%
Excelente	10	2.7%
Total	369	100.0%



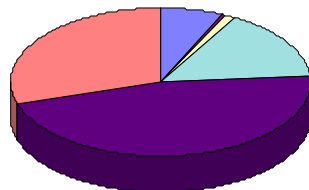
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	1	0.4%
Péssimo	3	1.2%
Ruim	39	15.4%
Bom	119	47.0%
Excelente	74	29.2%
Total	253	100.0%

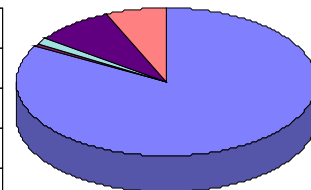


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	308	83.5%
Não sei	1	0.3%
Péssimo	1	0.3%
Ruim	5	1.4%
Bom	30	8.1%
Excelente	24	6.5%
Total	369	100.0%



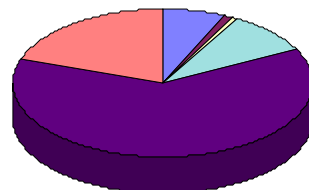
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	3	1.2%
Péssimo	1	0.4%
Ruim	23	9.1%
Bom	160	63.2%
Excelente	49	19.4%
Total	253	100.0%

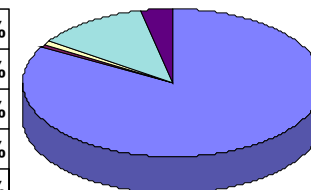


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	308	83.5%
Não sei	1	0.3%
Ruim	3	0.8%
Bom	45	12.2%
Excelente	12	3.3%
Total	369	100.0%



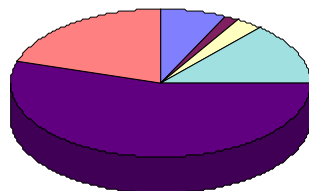
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	18	7.1%
Não sei	4	1.6%
Péssimo	7	2.8%
Ruim	34	13.4%
Bom	139	54.9%
Excelente	51	20.2%
Total	253	100.0%

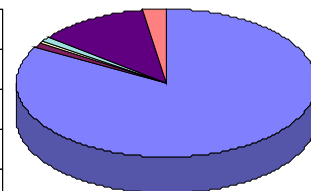


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	308	83.5%
Não sei	3	0.8%
Péssimo	1	0.3%
Ruim	5	1.4%
Bom	43	11.7%
Excelente	9	2.4%
Total	369	100.0%



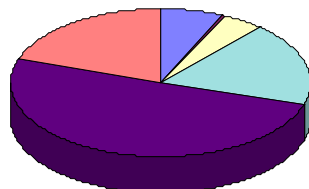
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	17	6.7%
Não sei	1	0.4%
Péssimo	12	4.7%
Ruim	46	18.2%
Bom	128	50.6%
Excelente	49	19.4%
Total	253	100.0%

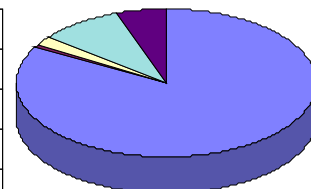


1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	308	83.5%
Não sei	1	0.3%
Ruim	7	1.9%
Bom	34	9.2%
Excelente	19	5.1%
Total	369	100.0%



Alunos CCBS

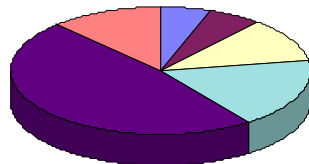
O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

1º Sem 2002

Conhecimento prévio

O seu conhecimento prévio das mudanças propostas para o ensino na PUCPR foi:

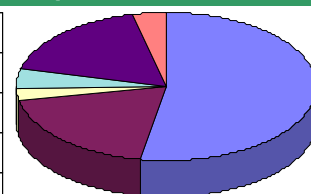
Não resposta	91	5.3%
Não sei	101	5.9%
Péssimo	200	11.7%
Ruim	300	17.5%
Bom	817	47.6%
Excelente	207	12.1%
Total	1716	100.0%



1º Sem 2003

Conhecimento prévio

Não resposta	808	52.9%
Não sei	300	19.7%
Péssimo	27	1.8%
Ruim	70	4.6%
Bom	268	17.6%
Excelente	53	3.5%
Total	1526	100.0%



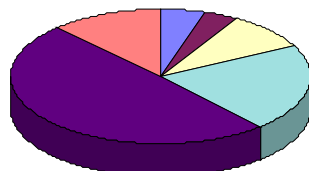
O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	84	4.9%
Não sei	59	3.4%
Péssimo	154	9.0%
Ruim	368	21.4%
Bom	847	49.4%
Excelente	204	11.9%
Total	1716	100.0%

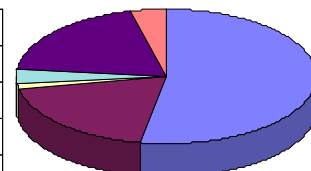


1º Sem 2003

Sistema de avaliação

O seu conhecimento das mudanças no sistema de avaliação da aprendizagem foi:

Não resposta	808	52.9%
Não sei	292	19.1%
Péssimo	20	1.3%
Ruim	60	3.9%
Bom	289	18.9%
Excelente	57	3.7%
Total	1526	100.0%



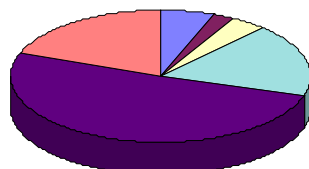
A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

1º Sem 2002

Foco de trabalho

A sua compreensão do foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	101	5.9%
Não sei	38	2.2%
Péssimo	66	3.8%
Ruim	305	17.8%
Bom	884	51.5%
Excelente	322	18.8%
Total	1716	100.0%

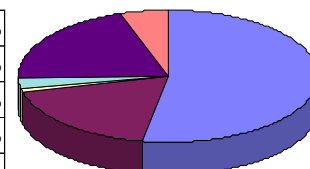


1º Sem 2003

Foco de trabalho

A sua compreensão no foco de trabalho pedagógico, centrado a aprendizagem de aptidões do aluno, e não na atividade do professor foi:

Não resposta	808	52.9%
Não sei	278	18.2%
Péssimo	12	0.8%
Ruim	40	2.6%
Bom	308	20.2%
Excelente	80	5.2%
Total	1526	100.0%



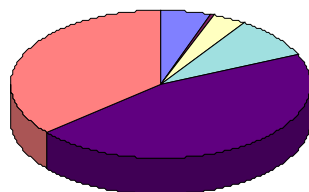
A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	91	5.3%
Não sei	13	0.8%
Péssimo	62	3.6%
Ruim	162	9.4%
Bom	765	44.6%
Excelente	623	36.3%
Total	1716	100.0%

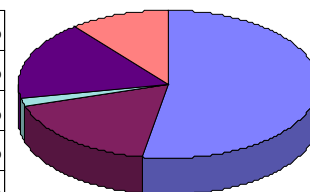


1º Sem 2003

Uso de equipamentos

A contribuição do uso de equipamentos e recursos de ensino para sua aprendizagem foi:

Não resposta	808	52.9%
Não sei	265	17.4%
Péssimo	5	0.3%
Ruim	30	2.0%
Bom	253	16.6%
Excelente	165	10.8%
Total	1526	100.0%



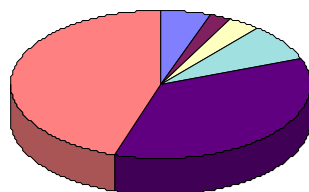
A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	92	5.4%
Não sei	40	2.3%
Péssimo	59	3.4%
Ruim	140	8.2%
Bom	616	35.9%
Excelente	769	44.8%
Total	1716	100.0%

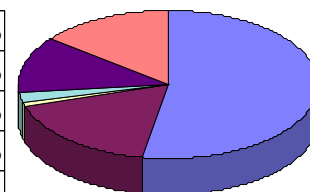


1º Sem 2003

Aulas de laboratório

A contribuição das aulas de laboratórios para sua aprendizagem foi:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	271	17.8%
Péssimo	7	0.5%
Ruim	30	2.0%
Bom	196	12.8%
Excelente	213	14.0%
Total	1526	100.0%



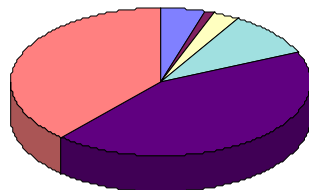
O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

1º Sem 2002

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	83	4.8%
Não sei	15	0.9%
Péssimo	55	3.2%
Ruim	171	10.0%
Bom	735	42.8%
Excelente	657	38.3%
Total	1716	100.0%

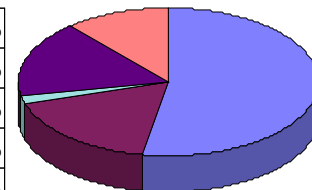


1º Sem 2003

Espaço físico

O espaço físico disponibilizado para as atividades acadêmicas foi:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	261	17.1%
Péssimo	8	0.5%
Ruim	29	1.9%
Bom	253	16.6%
Excelente	166	10.9%
Total	1526	100.0%



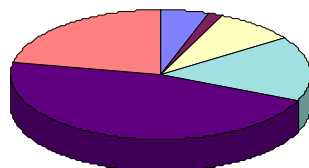
A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

1º Sem 2002

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	90	5.2%
Não sei	25	1.5%
Péssimo	155	9.0%
Ruim	275	16.0%
Bom	801	46.7%
Excelente	370	21.6%
Total	1716	100.0%

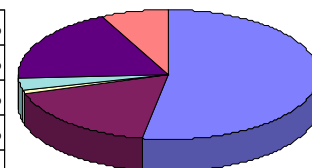


1º Sem 2003

Atendimento funcionários

A qualidade do atendimento prestado pelos funcionários técnicos e de apoio foi:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	268	17.6%
Péssimo	15	1.0%
Ruim	41	2.7%
Bom	288	18.9%
Excelente	105	6.9%
Total	1526	100.0%



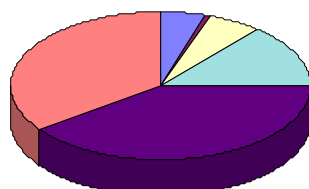
O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

1º Sem 2002

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	84	4.9%
Não sei	10	0.6%
Péssimo	99	5.8%
Ruim	238	13.9%
Bom	688	40.1%
Excelente	597	34.8%
Total	1716	100.0%

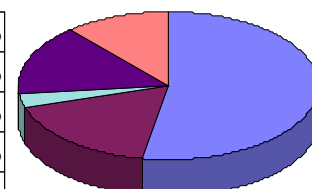


1º Sem 2003

Acesso biblioteca

O acesso aos serviços da biblioteca para o desenvolvimento dos programas de aprendizagem do curso foi:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	261	17.1%
Péssimo	9	0.6%
Ruim	41	2.7%
Bom	233	15.3%
Excelente	173	11.3%
Total	1526	100.0%



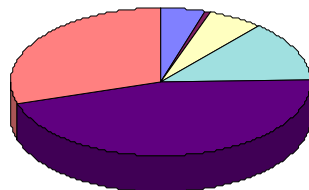
A qualidade dos serviços biblioteca foi:

1º Sem 2002

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	83	4.8%
Não sei	9	0.5%
Péssimo	103	6.0%
Ruim	229	13.3%
Bom	778	45.3%
Excelente	514	30.0%
Total	1716	100.0%

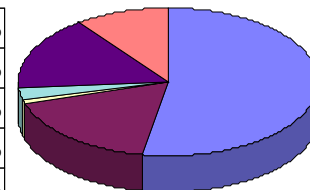


1º Sem 2003

Qualidade_biblioteca

A qualidade dos serviços biblioteca foi:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	267	17.5%
Péssimo	10	0.7%
Ruim	41	2.7%
Bom	245	16.1%
Excelente	154	10.1%
Total	1526	100.0%



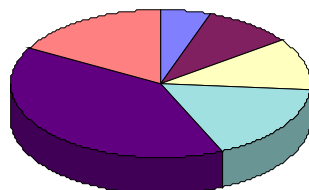
As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

1º Sem 2002

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	93	5.4%
Não sei	166	9.7%
Péssimo	193	11.2%
Ruim	290	16.9%
Bom	680	39.6%
Excelente	294	17.1%
Total	1716	100.0%

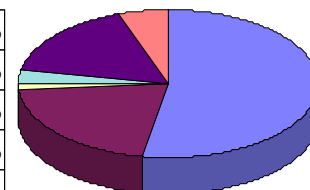


1º Sem 2003

Orientações_diretor

As orientações dadas pelo seu Diretor foram:

Não resposta	809	53.0%
Não sei	315	20.6%
Péssimo	23	1.5%
Ruim	40	2.6%
Bom	257	16.8%
Excelente	82	5.4%
Total	1526	100.0%



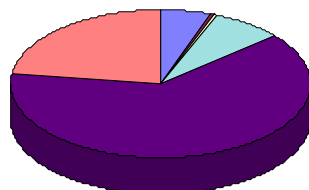
A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

1º Sem 2002

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	91	5.3%
Não sei	8	0.5%
Péssimo	7	0.4%
Ruim	131	7.6%
Bom	1094	63.8%
Excelente	385	22.4%
Total	1716	100.0%

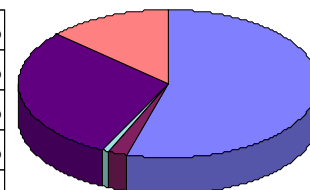


1º Sem 2003

Sua dedicação

A sua dedicação na realização das atividades propostas nos programas de aprendizagem cursados foi:

Não resposta	836	54.8%
Não sei	25	1.6%
Péssimo	2	0.1%
Ruim	13	0.9%
Bom	449	29.4%
Excelente	201	13.2%
Total	1526	100.0%



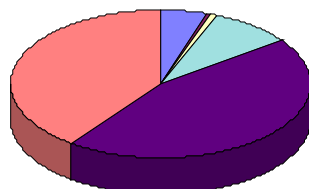
A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

1º Sem 2002

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	89	5.2%
Não sei	2	0.1%
Péssimo	15	0.9%
Ruim	153	8.9%
Bom	780	45.5%
Excelente	677	39.5%
Total	1716	100.0%

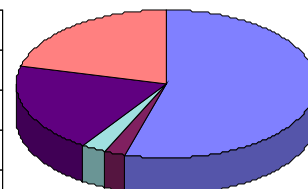


1º Sem 2003

Sua pontualidade

A sua pontualidade e assiduidade às aulas e demais atividades foram:

Não resposta	836	54.8%
Não sei	29	1.9%
Péssimo	6	0.4%
Ruim	36	2.4%
Bom	294	19.3%
Excelente	325	21.3%
Total	1526	100.0%



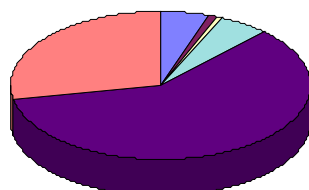
A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

1º Sem 2002

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	90	5.2%
Não sei	19	1.1%
Péssimo	10	0.6%
Ruim	95	5.5%
Bom	1032	60.1%
Excelente	470	27.4%
Total	1716	100.0%

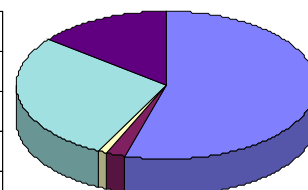


1º Sem 2003

Cumpriu plano trab.

A maneira com que você cumpriu o plano de trabalho estabelecido no "contrato didático"/plano de trabalho foi:

Não resposta	836	54.8%
Não sei	27	1.8%
Ruim	15	1.0%
Bom	431	28.2%
Excelente	217	14.2%
Total	1526	100.0%



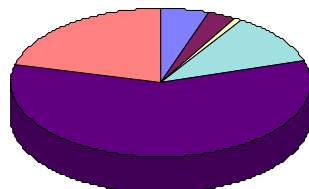
A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

1º Sem 2002

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	90	5.2%
Não sei	52	3.0%
Péssimo	13	0.8%
Ruim	199	11.6%
Bom	1009	58.8%
Excelente	353	20.6%
Total	1716	100.0%

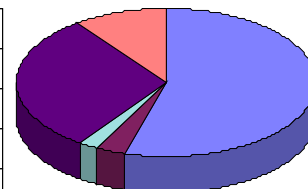


1º Sem 2003

Formas de avaliar

A contribuição do uso de diferentes formas de avaliar a aprendizagem foi:

Não resposta	836	54.8%
Não sei	47	3.1%
Péssimo	1	<0.1%
Ruim	29	1.9%
Bom	463	30.3%
Excelente	150	9.8%
Total	1526	100.0%



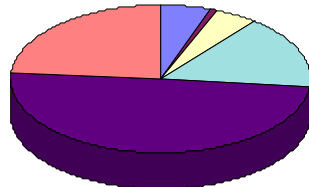
A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

1º Sem 2002

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	94	5.5%
Não sei	13	0.8%
Péssimo	82	4.8%
Ruim	279	16.3%
Bom	844	49.2%
Excelente	404	23.5%
Total	1716	100.0%



1º Sem 2003

Satisfação pessoal

A sua satisfação pessoal com o que está aprendendo no curso é:

Não resposta	836	54.8%
Não sei	27	1.8%
Péssimo	16	1.0%
Ruim	60	3.9%
Bom	405	26.5%
Excelente	182	11.9%
Total	1526	100.0%

