

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL**

Versão 2009

**SANTOS
MARÇO/2009**



unimonte

Projeto Político-Pedagógico Institucional**Versão - MARÇO.2009****CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT****Reitor****Ozires Silva****Vice-Reitor****Rogério Massaro Suriani****Núcleo Acadêmico****Edson Florentino José****Marcus M. de Salles****Diretores Acadêmicos****Adalto Corrêa Júnior - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas****Ignácio Dauden - Faculdade de Educação, Saúde e Meio Ambiente****Victor de Lazzari Bicalho - Graduação Tecnológica****Comissão de Elaboração do PPI****Coordenação Geral e Finalização:****Edson Florentino José****Helivane de Azevedo Evangelista****Inês Barreto de Almeida***Diretoria Acadêmica Ânima***Coordenação de Grupos de Trabalho:****Edson Florentino José****Helivane de Azevedo Evangelista****Inês Barreto de Almeida***Diretoria Acadêmica Ânima***Colaboradores dos Grupos de Trabalho:****Daniel Abud Seabra Mattos****Danilo Nunes****Elisabeth Ferraz****Flávio Sartori****Ignácio Daudén****Marcio Colmenero****Selma Martinez Rodrigues de Lara****Simone Rodrigues Batista****Susanna Artonov****Vânia Amorim Café de Carvalho****Victor de Lazzari Bicalho****Wilma da Silva Pasta**

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	5
1. APRESENTAÇÃO.....	6
2. FLUXOGRAMA (ARTICULAÇÃO E DESDOBRAMENTOS).....	9
3. OBJETIVOS.....	10
4. REVISÃO DAS BASES LEGAIS.....	10
5. MARCO REFERENCIAL.....	11
5.1. MARCO SITUACIONAL.....	11
5.1.1. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO.....	12
5.1.2. INSERÇÃO E VOCAÇÃO REGIONAL.....	14
5.1.2.1. INSERÇÃO REGIONAL (PERFIL DA REGIÃO E DA CIDADE DE SANTOS).....	14
5.2. MARCO FILOSÓFICO (OU DOUTRINAL).....	18
5.2.1. MISSÃO.....	21
5.2.2. VISÃO.....	22
5.2.3. VALORES.....	22
5.3. MARCO OPERACIONAL.....	24
5.3.1. PROJETO ACADÊMICO E REFORMA CURRICULAR.....	24
5.3.2. PERFIL DO EGRESSO.....	25
5.3.3. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	27
5.3.3.1. TRABALHO COLETIVO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	28
5.3.3.2. ESTRUTURA CURRICULAR - CICLOS MODULARES DE APRENDIZAGEM.....	30
5.3.3.3. INTERDISCIPLINARIDADE.....	31
5.3.3.3.1. TIDIR.....	34
5.3.3.3.2. PROJETO TECNOLÓGICO APLICADO.....	36
5.3.3.4. CARTOGRAFIAS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	37
5.3.3.5. EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....	44
5.3.3.6. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD).....	46

5.3.4. POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO.....	49
5.3.4.1. POLÍTICAS DE ACESSO.....	49
5.3.4.2. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO.....	49
5.3.5. POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	49
5.3.5.1. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA.....	50
5.3.5.2. ACESSIBILIDADE CURRICULAR E ATITUDINAL.....	51
5.3.6. EXPERIÊNCIAS COMPLEMENTARES DE APRENDIZAGEM.....	52
5.3.6.1. PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	52
5.3.6.2. EXTENSÃO.....	54
5.3.6.2.1 PROGRAMA DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA-PEX.....	56
5.3.6.2.2 PROGRAMA DE AÇÃO SOCIAL- PAS.....	57
5.3.6.3. PROGRAMAS / EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS.....	58
5.3.7. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	59
5.3.7.1. CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	62
5.3.7.2. PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	63
5.3.7.3. PLANEJAMENTO E AÇÕES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES.....	64
5.3.7.4. ARTICULAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS DA AUTOAVALIAÇÃO.....	64
5.3.7.5. ESTRATÉGIAS PARA A ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	66
5.3.8. POLÍTICAS DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES.....	67
5.3.9. ACOMPANHAMENTO DO EGRESSO.....	68
5.3.10. EDUCAÇÃO CONTINUADA.....	70
6. RESPONSABILIDADE SOCIAL DA IES.....	73
7. BIBLIOTECA.....	76
7.1. ARMAZENAGEM E ACESSO AO ACERVO.....	77
7.2. INFORMATIZAÇÃO.....	77
7.3. SERVIÇOS OFERECIDOS.....	78
8. INFRAESTRUTURA.....	80
8.1. INSTALAÇÕES GERAIS.....	80
8.1.1. ESPAÇO FÍSICO DOS CURSOS.....	80
8.2. EQUIPAMENTOS.....	81
8.3 SERVIÇOS.....	83
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do PPI.....	8
Figura 2 - Articulação PPI e PDI.....	9
Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista.....	15
Figura 4 - <i>Drawing Hands</i> (Desenhando-se).....	24
Figura 5 - Formação integral dos educandos.....	25
Figura 6 - Estrutura curricular modular.....	31
Figura 7 - (Inter)seções da interdisciplinaridade.....	34
Figura 8 - Relação entre ensino, avaliação e provas.....	41
Figura 9 - Cartografias da aprendizagem significativa.....	43
Figura 10 - Integração EaD - Aprendizagem, Tecnologia e Serviços.....	48
Figura 11 - Mapa avaliativo.....	61

Projeto Político-Pedagógico Institucional

1. Apresentação

O CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT - UNIMONTE apresenta o seu Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), entendido como um instrumento gerencial pedagógico não-acabado e sujeito ao dinamismo próprio do caráter investigativo da educação, resultante de processos contínuos de ação-reflexão-ação, subsidiado por informações construídas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos resultados das avaliações interna (autoavaliação) e externa (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES), as quais norteiam a busca incessante por um sistema de ensino de qualidade e de responsabilidade social e ética.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) é um instrumento político, teórico e metodológico, bem como uma referência de organização didático-pedagógica fundamental e recorrente que orienta as ações educacionais do UNIMONTE para a construção e o aperfeiçoamento coletivos das práticas educativas institucionais, visando alcançar sua missão e seus objetivos. Apresenta-se, portanto, como a referência institucional, uma vez que constitui o documento central da ação educacional e a expressão da vontade explícita da instituição.

O PPI não se limita a uma gestão, pois se trata de uma projeção em longo prazo. O ponto de partida do PPI é a construção coletiva da identidade da Instituição de Ensino Superior (IES), que deve ser reconhecida pelo conjunto dos seus atores, confirmando, assim, o compromisso social; as políticas de ensino, as quais incluem as políticas de acesso, permanência e conclusão; as políticas de inclusão; as políticas de pesquisa e de extensão; e as políticas de gestão acadêmica. Todas elas devem ser pautadas pelos seguintes princípios:

- a) qualidade no processo de ensino-aprendizagem;
- b) flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem;
- c) qualidade na produção técnico-científica;
- d) integração dos processos de gestão administrativa, acadêmica e pedagógica;
- e) integração com a comunidade local e regional.

Nesse contexto, entende-se que a prática de um processo de planejamento que integre todos os níveis institucionais seja fundamental para estimular a formação de uma cultura de planejamento e avaliação educacional e consolidar um processo de ensino-aprendizagem eficaz, com foco na autonomia, na flexibilidade dos tempos e dos espaços, na integração e na qualidade.

A reflexão institucional é fundamental para a construção do PPI, documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos e ações estruturados com vistas à superação de desafios específicos. O PPI norteia as ações do UNIMONTE em todas as suas instâncias internas, além de refletir as relações com o espaço externo. Porém, como um documento em construção, deve constituir-se de tal forma que permita novas reflexões e alterações que expressem momentos do pensamento coletivo da IES.

Os projetos devem explicitar a concepção de ser humano e de sociedade e indicar, claramente, as tarefas por realizar. Agindo assim, evitar-se-ia enorme perda de tempo para se descobrir a intencionalidade real dos projetos. É por isso que o projeto pedagógico é sempre um projeto político-pedagógico na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizê-lo) a que veio de maneira transparente. Essa atitude de definição em relação aos fins e valores evidencia que o projeto, seja social, educacional, político, individual, será sempre um instrumento de ação e, nesse sentido, terá de definir em termos não apenas dos fins e dos valores, mas também, em termos políticos, sociais e científicos. Em síntese, todo projeto é ação consciente voltada para a criação do futuro (VALE apud BICUDO; SILVA JÚNIOR, 1999, p.71).

Em 2006, sob nova direção, o UNIMONTE passou por uma ampla reforma acadêmico-administrativa, a fim de realinhar suas práticas, buscando priorizar o ensino de qualidade. A partir de 2007, esse trabalho, que contou com o efetivo envolvimento da comunidade acadêmica, culminou na reestruturação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, no escopo deste, o PPI.

Nesse período, o PPI então vigente do UNIMONTE passou por ampla (re)análise, com vistas ao redimensionamento de seu objetivo de estabelecer propósitos comuns de formação para alunos e alunas dos cursos oferecidos pela IES. Esses propósitos encontram-se devidamente fundamentados nas leis federais, estaduais e municipais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nas pesquisas científicas contemporâneas sobre educação e, sobretudo, nos aspectos da realidade local que se pretendem transformar por meio do oferecimento à população de uma educação de qualidade. Tal redimensionamento, portanto, reafirma o papel do PPI do UNIMONTE como instrumento teórico-metodológico de intervenção e de mudança da realidade, por meio de um conjunto de linhas de ação, e de caráter político e

pedagógico, oriundas de diferentes dimensões articuladas entre si, conforme explicitado na FIG. 1.



Figura 1 - Dimensões do PPI

Para se estabelecer a reafirmação dos propósitos do PPI do UNIMONTE no âmbito de um Projeto Acadêmico renovado, foram necessários estudos e encontros sistemáticos de uma equipe especialmente destacada para o trabalho de sua (re)elaboração. Iniciado no segundo semestre de 2007 e intensificado em 2008, ano em que se verticalizaram as discussões sobre as concepções e objetivos educacionais pretendidos, o trabalho teve como foco as formas de se pensar a (re)organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem, em função das metas estabelecidas em consenso e dos padrões de qualidade a alcançar, baseados, principalmente, nas metas para o ensino superior traçadas no PNE - Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001), nos resultados das avaliações externas (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, responsável pelo ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e na autoavaliação da IES, por meio da Comissão Própria de Avaliação - CPA.

2. Fluxograma (articulação e desdobramentos)

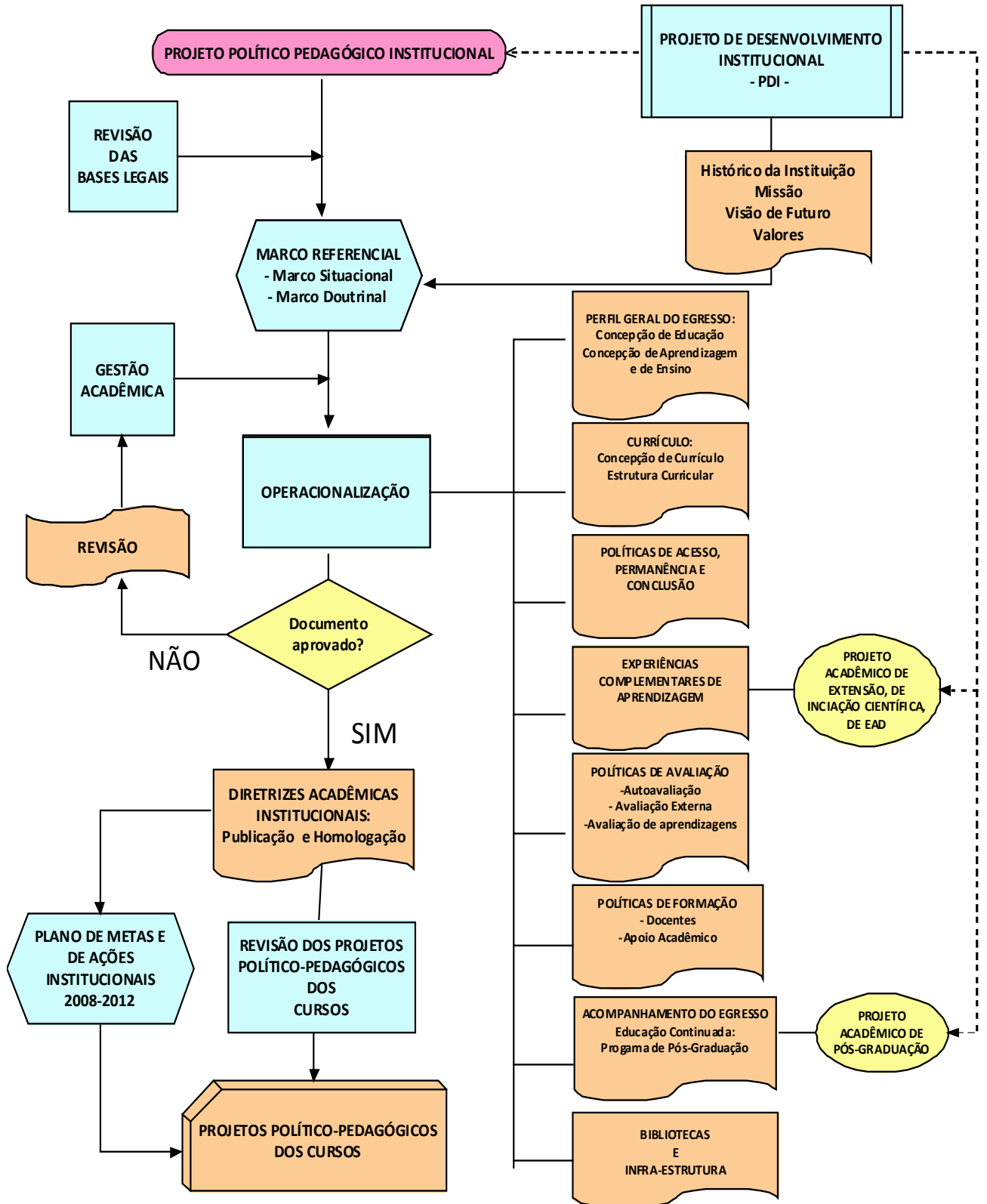


Figura 2 - Articulação PPI e PDI

3. Objetivos

- Explicitar as concepções de educação, currículo, ensino (tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância), aprendizagem, interdisciplinaridade, avaliação e educação para a sustentabilidade.
- Definir as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.
- Assegurar a articulação das ações educacionais e de gestão.
- Subsidiar a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).
- Garantir a melhoria constante da aprendizagem e de sua prática.
- Estabelecer modelos de autoavaliação institucional.

4. Revisão das bases legais

A proposta de PPI que aqui se apresenta encontra suas bases legais nos documentos abaixo discriminados.

- Constituição Federal de 1988.
- Lei nº 9.394/1996, que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.
- Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE.
- Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e a portaria nº 2051/2004, que o regulamenta.
- Decreto nº. 3860/2001; por meio do qual o Ministério da Educação iniciou o processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais (INEP), cuja revisão implicou a elaboração de seu planejamento estratégico, como parte do Projeto Institucional das Instituições de Ensino Superior (IES).
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.
- Estatuto do UNIMONTE.
- Regimento do UNIMONTE.

5. Marco referencial

No contexto do PPI, denomina-se *Marco Referencial* ao conjunto de propósitos que conduzem à necessidade de intervenção e de mudança na realidade educacional imediata, a partir dos quais os Projetos Pedagógicos dos Cursos oferecidos pelo UNIMONTE são construídos.

Primeiramente, por meio do estabelecimento de um *Marco Situacional*, serão apresentados alguns dados relacionados à realidade geral da Região Metropolitana da Baixada Santista, em que o UNIMONTE se insere, especificamente no que diz respeito aos elementos estruturais (históricos, socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais) condicionantes das ações educacionais de seus agentes, apontando seus aspectos positivos e negativos.

Uma vez descrita e situada a realidade circundante, faz-se necessário mirar um novo horizonte, que oriente a IES em termos de uma realidade desejada. Esse horizonte, denominado *Marco Filosófico*, traduz o conjunto de valores e ideais pretendidos para a sociedade que se deseja modificada e, por extensão, estabelece a unidade de pensamento na formação dos educandos sob a responsabilidade da instituição.

Diante da realidade observada (*Marco Situacional*) e da realidade pretendida (*Marco Filosófico*), apresentar-se-á o *Marco Operacional*, isto é, as opções, em termos ideais, daquilo que serão os fundamentos para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todos os cursos da instituição. Em outras palavras, o *Marco Operacional* revela o conjunto de linhas de ação políticas e pedagógicas a serem consideradas como diretrizes na construção do PPI do UNIMONTE.

5.1. Marco situacional

Ao entendermos como principal função das IES “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” junto à comunidade em que atua, não podemos, de maneira alguma, deixar de refletir sobre as questões históricas, socioeconômicas, políticas e culturais da população atendida.

Partindo da própria história da instituição no contexto regional, é preciso reconhecer as ações realizadas nestas mais de três décadas de atuação no campo educacional, para que possamos compreender por que o UNIMONTE tem sido reconhecido, ao longo dos anos, como um importante centro de referência para o desenvolvimento cultural e científico da

Região Metropolitana da Baixada Santista, sobretudo pelas contribuições que traz à sociedade por meio de seus programas de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, ao estabelecermos um PPI para o UNIMONTE, temos de partir, indiscutivelmente, por um lado, do distanciamento histórico que nos traz a dimensão do caminho percorrido até aqui, reconhecendo as ações que nos levaram à constituição de um *ethos* cultural, social e político que se traduz em nossa própria identidade como IES. Por outro, há que se ter noção de como se constitui a sociedade da Região Metropolitana da Baixada Santista, algo que seja suficientemente capaz de suscitar reflexões, propiciando a definição de uma metodologia de trabalho segura e eficaz, que nos conduza à consecução das metas e objetivos traçados no PDI.

5.1.1. História da instituição

O UNIMONTE, com limite de atuação territorial circunscrito aos municípios de Cubatão, São Vicente e Santos, Estado de São Paulo, reconhecido pelo Decreto Federal de 03 de dezembro de 1997, publicado no Diário Oficial da União, em 04 de dezembro de 1997, seção I, página 28.534, é um estabelecimento de Ensino Superior mantido pela Associação Educacional do Litoral Santista - AELIS, entidade de fins filantrópicos, dotada de personalidade jurídica de direito privado, com sede e foro em Santos, Estado de São Paulo, e registrada no Cartório de Títulos e Documentos, sob o n.º 129.917-A - Livro A-3; aos 19 de maio de 1971.

Desde a implantação, com o curso de Ciências Contábeis, em 1971, seguido pelo curso de Turismo, autorizado em 1972 e implantado em 1973, demonstrava o compromisso de proporcionar a formação acadêmica nos seus mais variados aspectos. Esse compromisso também fica evidente com a instalação do curso de Oceanografia, um dos poucos existentes no país; a instalação do curso de Hotelaria, o primeiro de todo o Litoral Paulista e um dos primeiros do país; a diversificação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, bem como pela proposta de instalação de novos cursos, em consonância com as necessidades do mercado e da observação dos cenários futuros, tanto no Brasil quanto no exterior.

Três momentos específicos são importantes na história do UNIMONTE. O primeiro momento é o ano de 1990, quando as Faculdades Integradas AELIS enviaram ao Ministério da Educação a proposta de criação do UNIMONTE, projeto esse que seria aprovado pelo próprio MEC em 1992. À época, as Faculdades AELIS contavam com 8 cursos em nível superior, concentrados numa mesma área de atuação, as Ciências Humanas. Eram

oferecidas pelos cursos um total de 2.890 vagas. O Corpo Docente era composto por 105 professores, cuja titulação de Mestres e Doutores representava apenas 2,85% do total.

O Projeto de Universidade, aprovado em 1992, foi desenvolvido ao longo dos anos por meio de ações coordenadas e balizadas pelo pioneirismo que sempre marcou as realizações do UNIMONTE. Desde então, a IES passou a diversificar suas áreas de atuação, sempre com a orientação e o acompanhamento de comissões e especialistas do MEC. Os pareceres das comissões de avaliação sempre demonstraram que o caminho seguido estava correto e toda a comunidade acadêmica aguardava, desde 1994, a transformação das Faculdades Integradas em Universidade.

Em 1996, a Lei nº. 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro, ao estabelecer as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou uma nova personalidade jurídica para as instituições de ensino superior - os Centros Universitários. Assim, pelo Decreto de 03 de dezembro de 1997, as Faculdades Integradas AELIS foram transformadas no Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE, gozando de autonomia para a efetiva realização de seu projeto de desenvolvimento emanado com os anseios e tendências da comunidade da Baixada Santista.

O **segundo momento** refere-se ao período de 1997 a 2002. O ano de 1997 marcou a autorização para funcionamento do UNIMONTE, e os anos que se seguem demonstram claramente a evolução pela qual passou toda a instituição.

O **terceiro momento** de importância ocorreu recentemente, a partir de julho de 2006, quando foi formalizada a parceria entre o UNIMONTE e o Centro Universitário UNA, de Belo Horizonte, dando início a um projeto educacional inédito. O objetivo é a formação de uma Rede Nacional de Instituições Educacionais Associadas que propicie novas oportunidades acadêmicas e profissionais a alunos, professores e funcionários das instituições. A iniciativa beneficiou os dois Centros Universitários, somando vivências e estimulando a troca de experiências pedagógicas relevantes entre as instituições, com ganhos concretos em termos de crescimento, revitalização dos cursos, disciplinas e práticas pedagógicas diferenciadas.

O estatuto foi alterado e aprovado pela Portaria Ministerial nº 988, de 29/11/2007, e publicada no DOU de 30/11/2007. Diante da reformulação do estatuto, um novo regimento e um novo PDI foram elaborados.

O UNIMONTE atende, no presente, aproximadamente 6.000 alunos, sendo 5.400 dentro dos 38 Cursos de Graduação: 19 de Bacharelado, 5 de Licenciatura e 15 Cursos Superiores de Graduação Tecnológica, na modalidade presencial, e mais 600 alunos nos cursos de Pós-Graduação.

Os Cursos de Bacharelado oferecidos em 2009 são: Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia de Petróleo e Gás, Engenharia Ambiental, Fisioterapia, Jornalismo Multimídia, Medicina Veterinária, Nutrição, Oceanografia, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Relações Públicas e Comunicação Organizacional, Serviço Social, Hotelaria e Turismo. Os Cursos de Licenciatura oferecidos em 2009 são: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. Os Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos em 2009 são: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Comércio Exterior, Design de Moda, Design Gráfico, Estética e Cosmética, Gastronomia, Gestão Ambiental, Gestão de Processos Gerenciais, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Gestão Portuária, Hotelaria, Logística, Petróleo e Gás. Cabe destacar que o UNIMONTE foi pioneiro na Região Metropolitana da Baixada Santista na oferta de Cursos Sequenciais de Formação Específica. Embora estes cursos não sejam mais ofertados, tiveram relevante papel na formação de profissionais para o mercado da região.

O UNIMONTE oferece vários cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, possui como diferencial o “Clube do Conhecimento”, com oferta de vários cursos de curta duração para alunos da graduação, também abertos à comunidade externa.

5.1.2. Inserção e vocação regional

5.1.2.1. Inserção regional (perfil da região e da cidade de Santos)

O UNIMONTE está situado no município de Santos, SP, e ocupa espaço na região do litoral paulista, limitando-se com os municípios de Santo André, Mogi das Cruzes, Salesópolis, Ilha de Santo Amaro (Guarujá), Bertioga, Cubatão e São Vicente.

A cidade está inserida na Região Metropolitana da Baixada Santista, criada pelo Governo do Estado de São Paulo, pela Lei Complementar nº 815/1996, de 30 de julho de 1996, que definiu a integração dos nove municípios do Litoral Sul do Estado de São Paulo, tendo Santos como o município-sede.

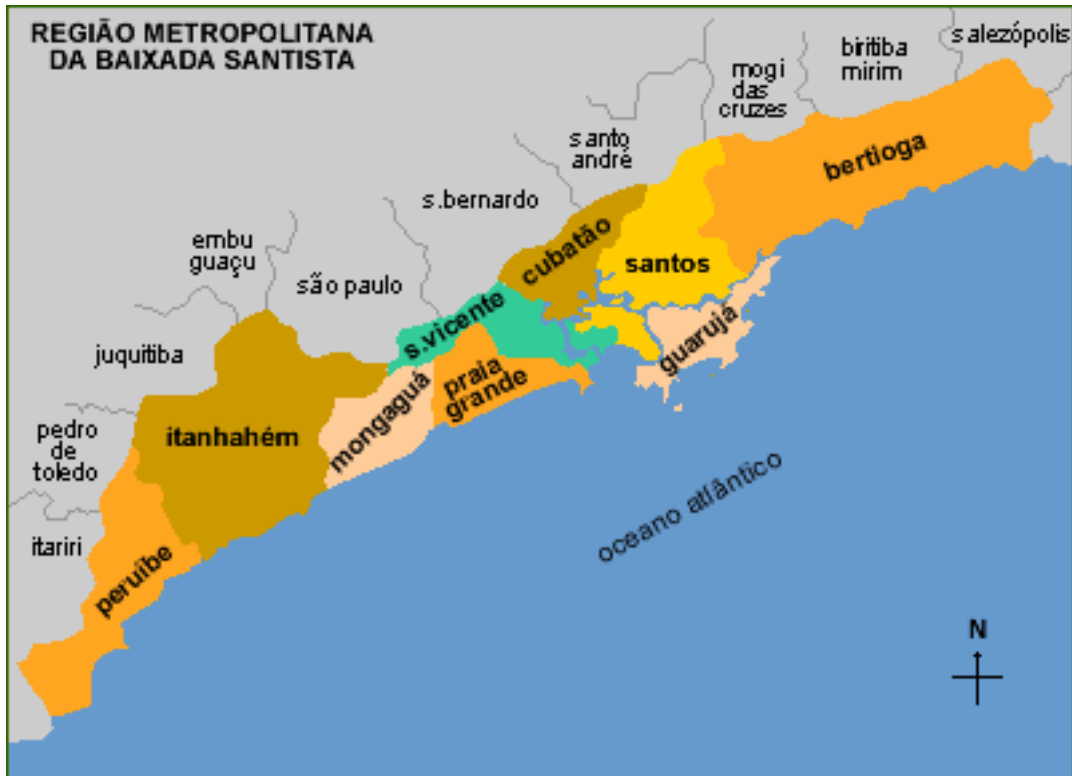


Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana da Baixada Santista

No total são 2.422, 776 km² - menos de 1% da superfície do Estado de São Paulo - que ocupam a área sudeste, com cerca de 180 km de litoral. Segundo o IBGE, Censo 2007, a Região Metropolitana da Baixada Santista tem 1.606.863 habitantes, o que equivale a 0,87% da população do Brasil (183,9 milhões de hab.) e a 3,99% da população do Estado de São Paulo (39.807.392 hab.).

Todos os municípios que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista, com exceção de Santos, Cubatão e São Vicente, apresentaram crescimento populacional significativo.

Município	População	PIB (R\$)	IDH
Bertioga	39.091	9 ^a 386.937.000	8 ^o 0,792 4 ^o
Cubatão	120.271	5 ^a 5.372.360.000	2 ^o 0,772 9 ^o
Guarujá	296.150	3 ^a 2.585.481.000	3 ^o 0,788 5 ^o
Itanhaém	80.778	6 ^a 560.088.000	6 ^o 0,779 8 ^o
Mongaguá	40.423	8 ^a 279.061.000	9 ^o 0,783 7 ^{o*}

Peruíbe	54.457	7 ^a	410.133.000	7 ^o	0,783	6 ^{o*}
Praia Grande	233.806	4 ^a	1.751.999.000	5 ^o	0,796	3 ^o
Santos	418.288	1 ^a	8.765.521.000	1 ^o	0,871	1 ^o
São Vicente	323.599	2 ^a	1.795.580.000	4 ^o	0,798	2 ^o
Total	1.606.863		21.907.160.000		0,796**	

Fonte: <http://pt.wikipedia.org>

* Peruíbe aparece na frente de Mongaguá por possuir média 0,758 contra 0,754 entre os *rankings* de 1991 e 2000.

** Valor correspondente à média entre as cidades da Região Metropolitana.

Os resultados da variação de crescimento e movimentação populacional da Região (1991 - 2000) poderão ser mais bem explicados se levarmos em consideração os seguintes fatores:

- modernização e privatização do Porto de Santos;
- modernização do Pólo Industrial de Cubatão;
- reestruturação de alguns municípios que obtiveram crescimento demográfico;
- emancipação político-administrativa de Bertioga e investimentos realizados pelo Governo.

A região caracteriza-se pela grande diversidade de atividades econômicas desempenhadas pelos municípios que a compõem. Além de contar com o parque industrial de Cubatão e o Complexo Portuário de Santos, a região também se destaca nas atividades industrial e de turismo, e outras de abrangência regional, como as relativas aos comércios atacadista e varejista, ao atendimento à saúde, educação, transporte e sistema financeiro.

O Porto de Santos, cuja origem data do século XVI, sempre teve grande papel no desenvolvimento do Estado e do país, marcado historicamente, sobretudo, pelo auge da exportação do café no início do século XX. Embora, atualmente, o café não seja mais o principal produto de exportação, o papel do Porto não é menos relevante, considerando a marcante presença das atividades portuárias de exportação de outros produtos da indústria e do comércio brasileiros. Com aproximadamente 13 km de cais, quase 500 mil m² de armazéns, o Porto de Santos, maior e mais importante complexo portuário da América do Sul, movimenta anualmente 76 milhões de toneladas, entre carga geral, líquidos e sólidos a granel e mais de 40% do movimento nacional de contêineres, ou seja, de cada cinco contêineres embarcados ou desembarcados na costa brasileira, dois passam pelo Porto de

Santos. Para o Estado de São Paulo, a presença do Porto representa enorme avanço econômico, permitindo o direcionamento de grande parcela de suas atividades industriais e agrícolas para o suprimento de mercados internacionais.

A partir de 1980, a administração do porto passou a ser exercida pela Companhia Docas do Estado de São Paulo (CODESP), sociedade de economia mista, sob o controle acionário da União. Recentemente a promulgação da Lei dos Portos transformou a CODESP (Companhia Docas do Estado de São Paulo), sociedade de economia mista que exerce a administração do Porto, em autoridade portuária responsável pelo arrendamento dos armazéns e outras áreas, bem como pela administração de todo o complexo. Atualmente, a Baixada Santista busca a regionalização do Porto, visando a mudar o modelo de administração que passaria a ser gerido pelo Governo Estadual e os municípios de Santos, Cubatão e Guarujá.

Todo o potencial econômico pode ser observado pelo Produto Interno Bruto (PIB). As atividades industriais, localizadas predominantemente em Cubatão, importante pólo siderúrgico em escala regional, assim como as portuárias em Santos e as ligadas ao comércio, serviços e atividades de turismo e veraneio, nos demais municípios, têm reflexos diretos na economia da região e respondem pela geração de um Produto Interno Bruto de R\$ 21,9 bilhões (IBGE/2005), o que representa 3,01% do PIB do estado de São Paulo.

A perspectiva para os próximos anos é de um aumento significativo desse potencial econômico, resultado do início das atividades de exploração do petróleo e gás na Bacia de Santos. De acordo com o Programa de Exploração de Petróleo e Gás na Bacia de Santos, diugado pela PETROBRAS, no Seminário Gás na Economia 2009, realizado em Santos, serão investidos US\$ 29 bilhões no desenvolvimento da produção do pré-sal até 2013. Desse total, US\$18,6 bi serão destinados à Bacia de Santos. O Teste de Longa Duração de Tupi e o lançamento do primeiro edital, em maio, de 28 sondas a serem construídas no Brasil foram citados como exemplos da infraestrutura prevista pelo pré-sal. A previsão é que em 2013 os primeiros blocos do pré-sal estejam produzindo, em média, 219 mil barris de óleo por dia. Um volume que deverá subir para 1 milhão 336 mil bpd em 2017; e para 1 milhão 815 mil em 2020, só de óleo proveniente desses reservatórios. Números que dobram a atual produção diária da companhia no Brasil. ¹

¹ Fonte: <http://www.ctgas.com.br/template02.asp?parametro=10439>

A cidade de Santos

Santos é um município brasileiro localizado no litoral do Estado de São Paulo, um dos 15 municípios considerado estância balneária e a sede da Região Metropolitana da Baixada Santista. Abriga o maior porto da América Latina, o qual é o principal responsável pela dinâmica econômica da cidade ao lado do turismo, da pesca e do comércio.

O município possui padrões socioeconômicos que lhe permite ocupar posição de destaque em relação à qualidade de vida. Essa situação é decorrência da baixa taxa de crescimento demográfico, à semelhança de países com hegemonia econômica e política pertencentes ao G7, além de apresentar também baixas taxas de mortalidade geral e infantil, que são reflexo das condições de infraestrutura do município, onde, praticamente, os serviços de água, esgoto e energia elétrica abrangem toda a cidade, concomitantemente ao serviço médico hospitalar.

Todos os indicadores socioeconômicos superam tanto a média do país quanto do Estado de São Paulo, colocando-a na quinta posição em relação ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), resultado do nível de renda da população, cujo percentual, em 2.000, é de 0,87% (Brasil - 0,72%), educação 0,952% (Brasil - 0,90%). Quanto à expectativa de vida, houve aumento quando comparada ao restante da população do país (0,71%).

5.2. Marco filosófico (ou doutrinal)

O marco filosófico do PPI, isto é, a visão de sociedade que se pretende construir, confere a ele abrangência e solidez suficientes para ultrapassar os limites do ensino focado apenas na transmissão de conteúdos. O UNIMONTE visa a garantir aos alunos que lhe confiam sua formação profissional uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura, sem desconsiderar, evidentemente, os conhecimentos que já possuem sobre o mundo, adquiridos na realização de suas atividades cotidianas. Isso se constrói no dia-a-dia da instituição, nas pequenas atitudes e ações que se somam, orientadas por propósitos e valores comuns.

As DCN² dos cursos de graduação, que dão base aos Projetos Curriculares, estabelecem que os cursos devem assumir novas características, de modo a contribuir para uma formação mais adequada do futuro profissional. Nesses documentos argumenta-se que os cursos não

² CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pareceres CES/CNE nº. 776, de 03/12/1997; nº. 583, de 04/04/2001; e nº. 67, de 11/03/2003.

podem mais atuar como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações. Devem, sim, oferecer uma formação básica que prepare o futuro graduado para os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, de produção do conhecimento e de domínio de novas tecnologias, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual dos alunos.

As DCN orientam os cursos, ainda, a (1) estimular a prática de estudos independentes por parte dos alunos; (2) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; (3) deslocar o eixo da formação dos alunos de modo a englobar não apenas a qualificação técnica (habilidades específicas e globais) mas também o desenvolvimento de competências e a promoção da formação humana do cidadão³; e (4) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. Nesses documentos, descreve-se a necessidade de formação de um profissional autônomo, intelectual e profissionalmente independente, capaz de se responsabilizar pela própria aprendizagem, reflexivo, adaptável a novas situações e demandas sociais e profissionais, atuante e transformador, com senso crítico, capacidade de criação, visão integradora, e capacidade de articular discussões teóricas e práticas.

Para que esses objetivos relacionados à formação pretendida para os alunos sejam alcançados, os cursos não mais poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados”, ou seja, sem aptidões, capacidades, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento às exigências sociais, políticas, econômicas, ambientais e profissionais do mundo do trabalho e do mundo dos negócios. Com efeito, segundo as DCN, a educação no Ensino Superior deve se pautar pela formação de profissionais aptos a mudanças e, portanto, adaptáveis.

O paradigma de ensino focado apenas na transmissão de conteúdos, em que o professor desempenha o papel de mero executor de programas e em que o aluno aprende passivamente, em nada contribui para a formação do perfil do egresso explicitado nas

³ A utilização dos termos **habilidades** e **competências** ancora-se especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação da Câmara do Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao descrever o perfil do egresso, as DCN definem todas as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelo aluno. Neste documento, porém, entendem-se os termos como associados ao desenvolvimento de capacidades/formação dos atores sociais (sujeitos sociohistóricos) envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem.

DCN, uma vez que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 25, grifo do autor)⁴.

A ênfase na transferência de conhecimentos reforça a dependência dos alunos e interfere no desenvolvimento de sua autonomia para aprender. Embora se observe a necessidade, em diferentes momentos de uma aula (independentemente da disciplina), de explicações, demonstrações e exposições de conteúdo, uma abordagem de ensino baseada apenas ou principalmente nessa técnica pode se tornar problemática, pois os professores desempenham sempre um papel mais ativo que o papel dos alunos. Ajudar “excessivamente” os alunos pode comprometer a aprendizagem, pois o tempo e o espaço dos professores na sala de aula tornam-se inversamente proporcionais ao tempo e ao espaço dos alunos. O “processo de educar” implica, portanto, ensinar aos alunos como aprender.

A proposta de uma prática pedagógica inovadora e transformadora demanda uma reconstrução da noção de tempo e espaço, de forma a privilegiar a interação e a relação dialógica entre professores e alunos na construção do conhecimento, além de uma nova forma de abordagem dos conteúdos. Um processo de ensino com essas premissas contribui para a valorização das experiências de conhecimento dos alunos (o trabalho, o lazer, a família e os grupos sociais, por exemplo) e para a reformulação do seu papel como sujeitos do seu conhecimento, e favorece um processo de aprendizagem com foco na autonomia, na flexibilização e na atribuição de sentidos ao que é aprendido. Essa nova abordagem pode ser promovida com tarefas instrucionais e atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, na modalidade presencial (em que alunos e professores ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo) ou na modalidade a distância (em que alunos e professores têm a possibilidade de flexibilizar seus tempos e espaços). Os professores permanecem, entretanto, por excelência, os mediadores da aprendizagem, cabendo-lhes a já mencionada valorização das experiências de aquisição de conhecimentos pelos alunos, e aliando a esse tipo de conhecimento o conhecimento acadêmico. Segundo Freire (1997, p. 34)⁵, não há razão para que não se estabeleça “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

⁵ *Ibidem*.

Este PPI pretende, portanto, promover o envolvimento de professores e alunos em um processo de co-construção do conhecimento que oriente os alunos para a autonomia, a flexibilidade e a integração, uma vez que estes passam a desempenhar um papel mais significativo na sala de aula (ou fora dela), tornando-se gradativamente independentes dos professores como vetores únicos do conhecimento.

5.2.1. Missão

Promover a educação nos diferentes campos do conhecimento humano, com ética, competência, criatividade e compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Como pode ser observado, o UNIMONTE tem por objetivo oferecer ensino superior, preservando como fundamento básico a concepção de que, para formar profissionais competentes e realmente sincronizados com um mundo em permanente mudança e em contínuo processo de globalização, é preciso estimular o desenvolvimento das habilidades básicas que permitam a alunos e alunas pensar criticamente sobre a realidade que os circunda, ser capazes de argumentar de maneira lógica e convincente e, principalmente, dominar os conhecimentos básicos de seu campo de atuação profissional, ao mesmo tempo em que aprendem a dominar as noções fundamentais (multidisciplinares) de sua área mais abrangente de conhecimento. Isso para garantir uma atuação profissional e cidadã com alto desempenho, liderança, empreendedorismo e ética. Alunos e alunas são também incentivados a apostar continuamente no autodesenvolvimento por meio da educação continuada.

Para atingir esses objetivos e realizar sua missão, o UNIMONTE tem como constante preocupação a renovação e a criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação e de programas de qualidade que levem a uma diversidade de conhecimentos, à integração das diversas disciplinas e cursos, e à melhoria da pesquisa básica e aplicada, de forma a contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Assim o conhecimento passa a ser utilizado para a transformação da sociedade e para a criação de oportunidades pela interação social, ou seja, troca de experiências técnicas e sociais.

5.2.2. Visão

O UNIMONTE será preeminente dentre as instituições de ensino superior do Brasil pela excelência de seus programas acadêmicos, programas de iniciação científica, programas de cunho social e projeção de seus alunos e corpo acadêmico como líderes.

De modo a continuar se destacando na formação de líderes nas diversas áreas do conhecimento, aptos a atuar em empresas técnicas e de negócios, públicas e privadas, a instituição pretende:

- ser reconhecida pelos cursos, atividades e pesquisas interdisciplinares, pesquisa básica e aplicada, bem como pela liderança e parceria com os setores de produção e serviço, governo e comunidade, no desenvolvimento e disseminação de novas tecnologias;
- manter uma política de rever seus currículos para adequá-los aos desafios da nova realidade;
- oferecer um ambiente estimulante de aprendizagem que atraia e retenha docentes, colaboradores administrativos e alunos de qualidade e áreas diversificadas;
- promover interações fortes com os ex-alunos (egressos) e a sociedade.

5.2.3. Valores

Em um processo que envolveu reuniões de consenso de uma equipe de mais de 400 colaboradores, entre administrativos e professores, o UNIMONTE construiu sua Carta de Valores.

Os cinco princípios fundamentais definidos pela carta (**COMPROMETIMENTO, RESPEITO, TRANSPARÊNCIA, INOVAÇÃO e RECONHECIMENTO**), mostram a essência da instituição e passam a nortear todas as decisões do UNIMONTE.

A carta expõe as reais intenções do UNIMONTE em se tornar um ambiente pautado pela verdade e integridade nos relacionamentos internos, pelo compromisso de todos em fazer sempre o melhor e, exaustivamente, buscar o trabalho em equipe, perseguindo o novo, o ousado e o criativo.

Em continuidade ao trabalho foi criado um grupo de "Gestores dos Valores", com 7 participantes indicados pelos subgrupos, também utilizando a técnica de consenso. Esses

participantes tiveram como atribuição definir o significado dos valores e as práticas e condutas a serem seguidas.

Os cinco valores fundamentais do UNIMONTE são:

Respeito: agir sempre considerando os limites da própria liberdade e da liberdade dos outros, com dignidade e tolerância, sensível aos princípios éticos da vida humana, sem jamais fazer aos outros aquilo que não gostaria que fizessem com você.

Comprometimento: atuar com responsabilidade, dedicação e cooperação, integrado com a cultura, valores e objetivos da instituição, fortalecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Transparência: praticar e promover a verdade coerente no sentir, pensar, falar e agir com liberdade para expressar idéias, dúvidas e discordâncias, sempre respeitando a opinião do outro.

Inovação: coragem e ousadia para a criação de novas práticas e novos caminhos, através de processos criativos que gerem crescimento, desenvolvimento e evolução das pessoas, da organização e da comunidade: transformar, reinventar e mudar, sabendo gerenciar riscos.

Reconhecimento: sentir-se valorizado e valorizar as ações das outras pessoas e do grupo, considerando suas habilidades e competências, por esforços e resultados que promovam a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento institucional e pessoal.

Os valores do UNIMONTE centralizam-se na busca contínua por inovação em ensino, ciência, tecnologia e interação social. As ações consideradas relevantes para a consolidação dos valores da IES são:

- buscar e promover qualidade em educação, pesquisa e interação com a sociedade e com o meio científico e industrial;
- reconhecer que a diversidade de programas da instituição permite a qualidade pela interação contínua de conhecimentos;
- buscar continuamente a melhoria, a criatividade, a inovação e a mudança;
- valorizar e premiar realizações, lideranças e empreendedorismo;
- cultivar e patrocinar um ambiente de confiança, respeito e integridade, que permita que todos alcancem seu mais alto potencial.

5.3. Marco operacional

O marco operacional inclui as diversas ações e políticas institucionais que envolvem o trabalho pedagógico desenvolvido nos diferentes cursos oferecidos pela IES e nos programas de pesquisa e extensão, de maneira coerente com o marco filosófico anteriormente apresentado.

5.3.1. Projeto acadêmico e reforma curricular

A construção do Projeto Acadêmico está alicerçada na Reforma Curricular do UNIMONTE, aqui entendida como um momento em que a instituição de ensino olha para si, vê-se através de seu próprio olhar e repensa a relação de seus atores sociais (professores, alunos, coordenadores, diretores) com o conhecimento. Em outras palavras, a instituição de ensino se autoanalisa, se autoavalia, se redesenha e reformula a sua maneira de gerar, entender, organizar e difundir o conhecimento. Isso pode ser representado pela FIG. 4 abaixo, gravura do artista gráfico holandês M. C. Escher (1948).

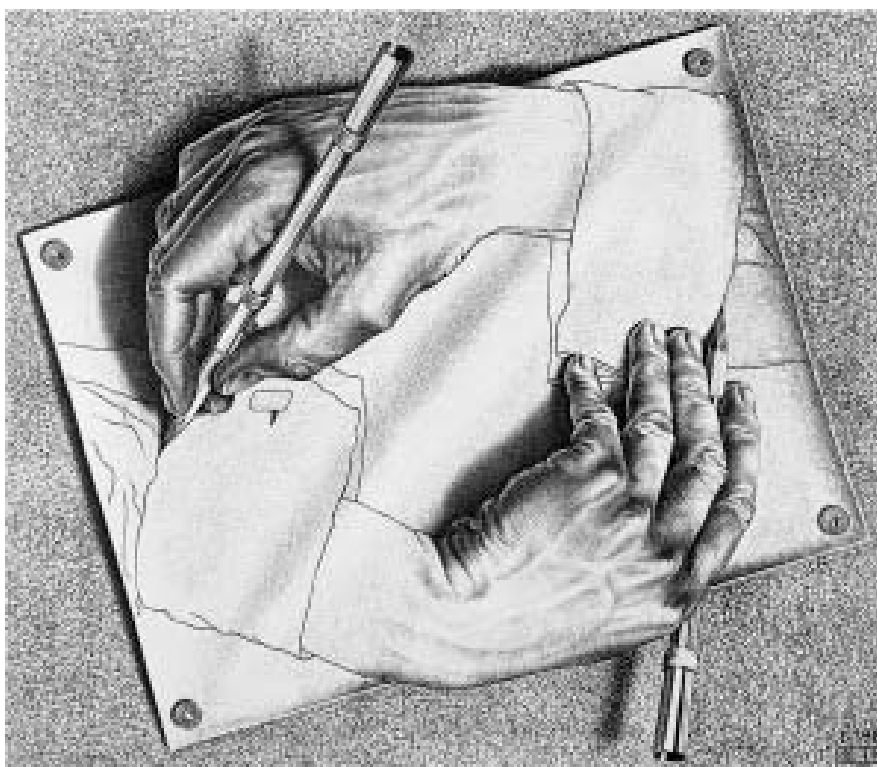


Figura 4 - *Drawing hands* - (Desenhando-se)

A concepção de currículo que dá sustentação ao Projeto Acadêmico busca uma articulação entre (1) as políticas educacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), expressas nas DCN; (2) os propósitos da IES expressos no PDI, no PPI, nos PPCs, nos planos de ensino e nas

práticas docentes; (3) o contexto sociohistórico que envolve alunos, professores, coordenadores, diretores e a IES; e (4) a formação pretendida para nossos discentes. Essa concepção de currículo é pautada por leituras do contexto social, cultural, histórico e econômico no qual se produz, e é orientada pela seguinte pergunta: que alunos e alunas queremos formar?

5.3.2. Perfil do egresso

A pergunta acima considera não apenas a formação de **profissionais** qualificados, cooperativos, com visão sistêmica, iniciativa, proatividade, capacidade interdisciplinar, inteligência para adaptação a cenários de riscos e oportunidades, e habilidades de liderança, de negociação, de trabalho em equipe e de inovação, mas também a formação de **indivíduos** motivados e integrados, com autonomia e autoestima, capacitados para a tomada de decisões e para a ação local, porém dotados de visão global; e de **cidadãos** éticos, abertos ao pluralismo cultural, à diversidade e ao diálogo, aptos a participar ativa, criativa e construtivamente da sociedade. A FIG. 5 retrata essa formação integral pretendida para alunos e alunas.



Figura 5 - Formação integral dos educandos

A **formação do profissional** relaciona-se, principalmente, ao conhecimento técnico, à qualificação profissional e à **trabalhabilidade**⁶, os quais norteiam o desenvolvimento de uma série de habilidades necessárias à atuação consciente em contextos de trabalho de alta complexidade e ambiguidade, de forma a preparar o profissional para a atuação em um mercado de trabalho sujeito a rápidas e constantes transformações. Essas habilidades incluem, entre outras, habilidade de trabalhar em equipe, de negociar, de liderar, de responder às mudanças, de encontrar soluções originais, criativas e inovadoras para os problemas, de aprender com os erros; de equilibrar soluções de curto e longo prazos, de entender a interdependência das ações, de entender o amplo cenário político, econômico, social e ambiental, e de construir relações produtivas com *stakeholders* (UNITED NATIONS 1st GLOBAL FORUM FOR RESPONSIBLE MANAGEMENT EDUCATION, 2008).

A **formação do indivíduo**, por sua vez, centra-se no desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia, na habilidade de problematizar (i.e., identificar, descrever e solucionar problemas), no desenvolvimento de características como a criatividade, a proatividade, o autocontrole, a cooperação, a motivação, a habilidade interpessoal, a atitude interdisciplinar e a capacidade de trabalhar individual e colaborativamente, além de habilidades que promovam o letramento e o numeramento, que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático e que permitam a familiarização do aluno com os processos de construção do conhecimento científico. Todo esse trabalho visa, principalmente, ao desenvolvimento das capacidades de cooperação e de autonomia dos alunos.

Educar para a autonomia é educar para o mundo, e para isso é necessário entendê-lo. Como a educação se dá pelo conhecimento construído durante o percurso formativo e pelos exemplos concretos, as instituições de ensino devem mostrar atitudes coerentes com as reflexões que provocam e, assim, preparar para a vida em sociedade pautada pela ética, pela transparência, pelo respeito, pela cooperação, pela inovação, pela meritocracia e pelo envolvimento e participação de todos os *stakeholders*.

Se as instituições de ensino querem se tornar referência em responsabilidade social e atuar na vanguarda dessa discussão, devem mostrar como isso pode ser feito, dentro e fora de seus muros. A coerência entre o discurso e a prática leva à utilização significativa do espaço da sala de aula, uma vez que permite aos seus atores fazer conexões com a

⁶ O termo **trabalhabilidade** é utilizado no lugar do termo **empregabilidade**, uma vez que traduz a noção de que os egressos de uma instituição de ensino não devem ser preparados para um emprego específico. Devem, sim, esforçar-se para se manterem atuantes no mercado de trabalho, qualificando-se continuamente para os desafios que o mundo do trabalho e dos negócios possa lhes apresentar.

sociedade. A sala de aula torna-se, então, um espaço de pensar e de fazer pensar as diversas possibilidades de tratamento, ampliação e aplicação do tema da responsabilidade social.

A **formação do cidadão** deve, portanto, comprometer-se com a educação de cidadãos éticos e responsáveis com o outro e o ambiente, sensíveis às necessidades locais e globais, conscientes das implicações globais das decisões tomadas em esferas locais, e preparados para agir nesses contextos de forma a respeitar a interdependência entre os negócios e a sociedade. Nesse cenários os cidadãos podem também se tornar cientes de seus direitos e deveres e abertos à diversidade e à pluralidade cultural.

O eixo de formação dos cursos de graduação deve levar os alunos e alunas não apenas a refletir sobre o mundo, a entender as relações de produção, as relações de trabalho, as relações sociais e as hierarquias de poder nele estabelecidas, mas também a agir conscientemente de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve promover o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades necessárias à atuação profissional desses mesmos alunos e alunas.

5.3.3. Concepção de currículo

No contexto do UNIMONTE, o currículo representa, portanto, possibilidades de criação, organização e ampliação de experiências de aprendizagem que englobam todos os meios e oportunidades através dos quais se constrói conhecimento válido e desenvolvem-se as habilidades/capacidades dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: alunos, professores, coordenadores e instituição de ensino. Refere-se aqui a currículos como *práxis*, integrados e organizados em redes de experiências que contribuem para o desenvolvimento dos alunos em múltiplas perspectivas.

Essa concepção de currículo ancora-se teoricamente nas idéias de Dewey (1938)⁷, segundo as quais uma análise das experiências daqueles que passam boa parte de suas vidas nas instituições de ensino são essenciais para uma melhor compreensão dos sentidos da educação; de Clandinin e Connelly (1988)⁸, que entendem currículo como um meio de se organizarem e comunicarem experiências que formam e transformam o próprio currículo; e

⁷ DEWEY, John. *Education and experience*. New York: Collier Books, 1938.

⁸ CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: OISE Press; New York: Teachers College Press, 1988.

de Sacristán (2000, p. 16)⁹, que, por sua vez, entende que “[o] currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do conhecimento”.

O currículo deve ser, porém, pautado por leituras do contexto no qual se produz. Estamos aqui nos referindo a currículos integrados e organizados em redes de experiências. Ao compreendermos tais articulações, cabe-nos retomar a questão fundamental: **qual é a formação pretendida para nossos alunos?** Em outras palavras, **qual é o sujeito que pretendemos formar?** Essa questão orienta o eixo de formação dos cursos, articula os conteúdos e as contribuições das disciplinas na formação dos alunos, e deve nortear a construção do nosso currículo e a condução de nossos processos avaliativos.

5.3.3.1. Trabalho coletivo e aprendizagem significativa

Há, porém, que se considerar a necessidade de uma elaboração coletiva para que se possa garantir a legitimação e efetivação de todos os processos de reformulação que envolvem o currículo. O Projeto Acadêmico se materializa, de fato, no **trabalho coletivo** de todos os docentes, sujeitos essenciais dessa proposta que visa a promover o processo de ensino/aprendizagem de modo a criar novas oportunidades para que alunos e alunas pratiquem uma aprendizagem pautada pela co-construção e apropriação crítica do conhecimento e ampliada pela necessidade de uma formação que lhes garanta inserção não só no mundo do trabalho e dos negócios mas também na vida em sociedade. Para tal, o ensino pode ajudar a aumentar ainda mais as possibilidades de alunos e alunas transformarem o que aprendem em comportamentos socialmente significativos. Por meio da elaboração coletiva e da troca de experiências com os pares, condições essenciais para a construção do Projeto Acadêmico, os professores podem se organizar para planejar suas ações, avaliar suas consequências e replanejá-las.

Além do trabalho colaborativo, outro ponto de sustentação do Projeto Acadêmico é o conceito de aprendizagem significativa, de Ausubel e colaboradores, baseado em dois pilares: o da contextualização do conhecimento e o de atribuição de sentidos a ele. Embora originalmente associada à teoria cognitiva da aprendizagem¹⁰, os autores não

⁹ SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

¹⁰ O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aluno em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph;

desconsideram os aspectos afetivos da aprendizagem, como, por exemplo, a motivação. Aqui, a expressão **aprendizagem significativa** aparece ressignificada em um contexto que leva em consideração também outros fatores, estes de origem sociocultural, como a interação e a colaboração. Entende-se que a aprendizagem significativa possibilita aos alunos a construção do conhecimento de modo cooperativo, por meio da elaboração e da reestruturação da aprendizagem. Segundo Medina e Domingues (1989)¹¹, a aprendizagem significativa apresenta respostas para os questionamentos, os interesses e as necessidades reais tanto dos professores quanto dos alunos e alunas.

Esta nova abordagem da aprendizagem significativa está voltada, portanto, para a articulação da teoria com a prática por meio da pesquisa (Programa de Iniciação Científica, Programa de Iniciação Tecnológica, TCC, monografias, etc.) e da extensão; para a integração dos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade; para a construção de uma relação de sentidos entre o conhecimento e a realidade dos alunos, os quais têm chegado ao ensino superior cada vez mais despreparados para a vida acadêmica e suas implicações e demandam uma relação cada vez maior entre os conteúdos aprendidos e a sua realidade; e para a inserção desses alunos em contextos econômicos, políticos e socioculturais, de forma a garantir o pleno exercício da cidadania e a promover o desenvolvimento de uma cultura profissional, humanista, artística e cultural. Nesse cenário destacam-se a orientação do professor e as suas práticas pedagógicas, uma vez que os alunos não são capazes de construir todos os processos explicitados de forma independente ou solitária, via aprendizagem apenas. Os processos de ensino são também essenciais, visto que práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras estimulam a formação da autonomia dos alunos e das alunas.

Inclui-se nesse contexto o desenvolvimento da habilidade de problematizar, i.e., identificar, descrever e solucionar problemas. Essa habilidade apóia-se em estratégias de metacognição e baseia-se no conceito de aprendizagem baseada em problemas, cujo surgimento remonta à década de 1960, quando de sua origem na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, Canadá. Visando à aprendizagem independente, estabelece que a formação de alunos e alunas deve se ancorar em necessidades reais que os levam à busca contínua por respostas às mais variadas perguntas. Dessa forma, perdem espaço as aulas puramente expositivas, centradas na transmissão de conhecimentos, com foco no

HANESSIAN, Helen. **Educational psychology: a cognitive view**. 2 ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978, p. 159, tradução dos autores.

¹¹ MEDINA, A.; DOMINGUES, C. **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

professor, e ganham espaço as aulas dialógicas, centradas na interação entre professores e alunos e na construção do conhecimento, com foco no processo de aprendizagem do aluno. As estratégias das quais a aprendizagem baseada em problemas se utiliza, embora mais abertas ao tempo e às especificidades dos interesses de formação dos alunos, não descontextualizam as necessidades reais de aquisição de conhecimentos e compreensão de conceitos acadêmicos. A proposta tem por objetivo promover a autonomia, o interesse e o investimento dos próprios alunos em sua formação¹².

A contextualização que acaba de ser apresentada leva-nos a repensar e a reformular a orientação curricular, uma vez que o currículo não mais comporta a distribuição de disciplinas em “grades” em que o conhecimento é “prisioneiro” de pontos de vista singulares, definitivos, estanques, incomunicados. Todas as experiências que se vivenciam em uma instituição de ensino e se constituem como instrumentos viabilizadores da articulação do Ensino (presencial ou à distância), da Pesquisa e da Extensão passam, pois, a integrar o seu currículo. Os conteúdos das disciplinas se traduzem em ferramentas para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, novas experimentações e desenvolvimento de novas capacidades, o que possibilita oferecer aos sujeitos alunos e alunas um autônomo, flexível, sólido e crítico processo de formação.

5.3.3.2. Estrutura curricular - ciclos modulares de aprendizagem

A estrutura curricular adotada no UNIMONTE a partir do primeiro semestre de 2008, diferentemente do modelo curricular tradicional, que privilegia uma formação rigidamente sequenciada em períodos, está organizada por ciclos modulares de aprendizagem. Essa organização curricular fundamenta-se em uma visão interdisciplinar, transversal e transdisciplinar da educação e dos conteúdos necessários à formação acadêmica, dispostos a partir das capacidades e habilidades exigidas para a formação pretendida para os alunos.

Nessa nova estrutura curricular, a noção de períodos é substituída pela noção de eixos de formação/ciclos modulares de aprendizagem como elementos básicos de articulação e de progressão do processo educativo. A organização e o processo da aprendizagem passam a ser compreendidos como períodos de tempo maiores do que um semestre, constituindo um processo contínuo, dentro de um mesmo ciclo e entre ciclos distintos, e permitindo uma

¹² Tal proposta ganhou representação nos currículos de instituições brasileiras apenas no final da década de 1990. Trata-se de uma proposta ainda recente e sobre a qual apenas muito recentemente estudos e pesquisas acadêmicas têm se debruçado.

maior flexibilização da entrada de alunos, devido principalmente à inexistência de pré-requisitos entre os módulos de um ciclo de aprendizagem.

A estrutura curricular modular de um curso de graduação cuja matriz curricular é formada por três ciclos modulares de aprendizagem, sendo os dois primeiros compostos por dois módulos, e o terceiro, por quatro módulos, é representado pela FIG. 6 abaixo.

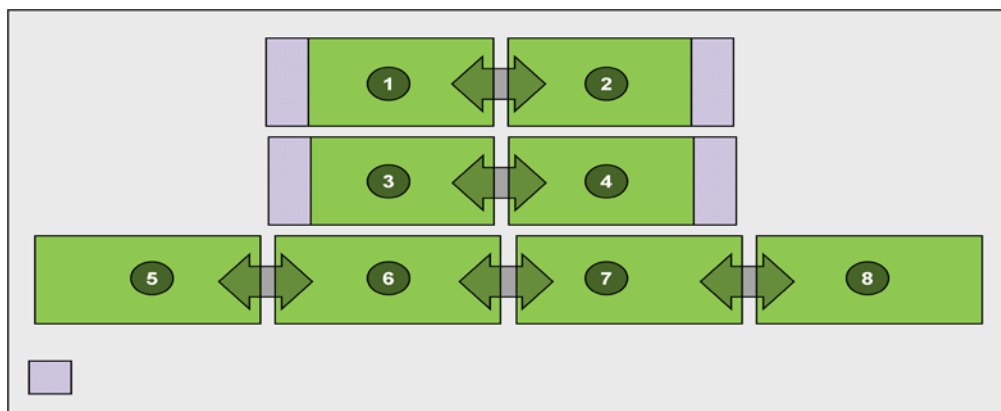


Figura 6 - Estrutura curricular modular

Os ciclos modulares de aprendizagem, portanto, embora articulados pelo eixo de formação geral, configuram unidades pedagógicas autônomas, representativas de um eixo de formação específica, ao qual estão ligados os módulos, cada um deles com a duração de um semestre letivo. Os módulos, por sua vez, são formados por componentes curriculares que se reúnem em torno de um tema que representa o desdobramento de um eixo de formação específica, o qual lhes confere certa identidade/unidade.

5.3.3.3. Interdisciplinaridade

Embora a discussão sobre a interdisciplinaridade esteja ganhando destaque e aceitação, sobretudo no meio acadêmico, não há, ainda, uma teorização consistente capaz de legitimar a sua prática, em função da inexistência de um consenso sobre o que vem a ser a interdisciplinaridade e sobre qual seria a melhor metodologia para a sua realização¹³. Sabe-se, porém, que essa discussão ressurgiu no século 20, no fim da década de 50, como uma resposta à excessiva especialização e fragmentação do saber, tão valorizadas no

¹³ Cf. POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*, Porto Alegre, nº. 15, Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006600100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 Nov. 2007; e GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 2, nº. 2, Jul.1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691994000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 Nov. 2007.

século 19, quando as disciplinas começaram a se isolar. Essa “disciplinarização” do conhecimento dissociou e desarticulou o objeto da ciência e fragmentou as percepções sobre o conhecimento escolar e acadêmico.

Desde seu ressurgimento, a noção de interdisciplinaridade foi sendo constantemente modificada. Discussões em torno de um sentido epistemológico, de uma maneira ou de outra, sempre estiveram presentes. Nos últimos anos do século 20, teorizações filosóficas (década de 70), sociológicas (década de 80) e antropológicas (década de 90) foram empregadas, buscando-se dar à noção de interdisciplinaridade uma estabilidade conceitual. No entanto, tal estabilidade na verdade nunca foi encontrada (GALLO, 2000)¹⁴, o que demonstra que a noção adquiriu, ao longo desses anos, um “caráter polissêmico” e difuso (FAZENDA, 2002, p. 207)¹⁵.

Em nosso Projeto Acadêmico, não nos apoiamos nos sentidos epistemológicos dados à noção de interdisciplinaridade, pelas dificuldades que eles apresentam em ser definidos e empregados. Dito de outra maneira, não acreditamos que a interdisciplinaridade tenha um conceito metafísico, genuíno e irrefutável que possa dar base às nossas discussões. A interdisciplinaridade é aqui percebida como uma prática essencialmente coletiva e política, produzida em negociações entre diferentes pontos de vista disciplinares, para finalmente se decidir quanto a que caminho coletivo seguir (FOUREZ, 1995, p. 109)¹⁶.

Dessa forma, a interdisciplinaridade é tratada como uma maneira de agir sobre a disciplinaridade. “A perspectiva interdisciplinar não é [...] contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (LENOIR, 2002, p. 46)¹⁷. Entende-se, pois, que a formação disciplinar e especializada constitui uma condição básica para o contato com outros campos do saber. Os professores não precisarão, portanto, abandonar suas formações em áreas e campos do saber específicos para buscarem um possível novo objeto do conhecimento. Na verdade, eles

¹⁴ GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: vários autores. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

¹⁵ FAZENDA, Ivani. Diversidade cultural no currículo de formação de professores - uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA; SOUZA (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹⁶ FOUREZ, Girard. *A construção das ciências*. São Paulo: UNESP, 1995.

¹⁷ LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2002.

deverão se mover na direção de uma nova prática de diálogos para a promoção de outras formas de ensinar, produzidas coletivamente em torno do conhecimento. Nesse sentido, “o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo” de entendimento e de discussão coletiva (SEVERINO, 2002, p. 40)¹⁸.

Se, como dissemos antes, a resignificação da noção de aprendizagem significativa leva em consideração também outros fatores de origem sociocultural, como a interação e a colaboração, esse tipo de aprendizagem pode, então, se materializar na **interdisciplinaridade**, sobretudo em função da característica integradora desta última, bem como de sua propensão a fazer circular os saberes. A condição *sine qua non* para o exercício da interdisciplinaridade é, porém, a elaboração coletiva, uma vez que a interdisciplinaridade pressupõe “o engajamento de educadores de diferentes áreas do conhecimento comprometidos com o diálogo, com a reciprocidade, com a partilha” (SANTOS, no prelo, p. 6). Ainda segundo a autora (p.7),

[o] trabalho interdisciplinar sustentado na parceria é muito mais fruto do encontro de sujeitos parceiros com ideias e disposição para o trabalho do que de disciplinas. A responsabilidade mútua surge como uma característica fundamental dos parceiros em um projeto interdisciplinar, fruto do envolvimento com o projeto em si, com as pessoas, com as instituições. (SANTOS, no prelo, p. 7).¹⁹

A ausência dessa atitude interdisciplinar de parceria inviabiliza a construção da interdisciplinaridade, já que esta resulta de um trabalho coletivo e implica a interpenetração das diversas esferas do conhecimento na apropriação de um tema que norteia a prática interdisciplinar. A experiência interdisciplinar exige, portanto, uma reorganização do trabalho docente, já que

só se torna realidade quando partilhada por uma equipe de trabalho que confronta pontos de vista diferentes no conhecimento de uma determinada realidade, que se deixa interpenetrar por diferentes campos do saber, que se coloca como desafio permanente o conhecimento interdisciplinar de fenômenos complexos e a criação de alternativas para transformá-los. (SANTOS, no prelo, p. 8).²⁰

¹⁸ SEVERINO, Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2002.

¹⁹ SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e ensino técnico de nível médio integrados (no prelo).

²⁰ *Ibidem*.

Conclui-se, então, que os dois princípios centrais do Projeto Acadêmico, o trabalho coletivo e a aprendizagem significativa, estão intrinsecamente associados ao conceito de interdisciplinaridade. Se por um lado o trabalho coletivo é condição essencial para a construção da prática interdisciplinar, por outro lado a interdisciplinaridade possibilita a criação de meios para que a aprendizagem dos alunos seja significativa. Essas (inter)seções da interdisciplinaridade com o trabalho coletivo e a aprendizagem significativa é representada pela FIG. 7.



Figura 7 - (Inter)seções da interdisciplinaridade

Uma vez que a interdisciplinaridade orienta todo o percurso formativo de alunos e alunas, a inclusão da disciplina **Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR)** nas matrizes curriculares dos cursos de graduação apresenta-se como uma tentativa de tratamento da interdisciplinaridade como componente curricular e como uma proposta de prática/construção elaborada coletivamente, para que possa desempenhar a função aglutinadora das cinco dimensões da aprendizagem significativa, apresentadas e discutidas a seguir. A disciplina **TIDIR** deve ser ofertada pelo menos até os quatro primeiros módulos dos cursos de graduação, podendo também se estender aos quatro módulos restantes, respeitadas as especificidades dos cursos.

5.3.3.3.1. TIDIR

A interdisciplinaridade, por meio do TIDIR, materializa-se como componente curricular na composição da matriz curricular de todos os cursos de Bacharelado e Licenciatura e poderá ajudar a abrir ainda mais as portas da sala de aula e a construir pontes para todos os ambientes/espços que corroborem a aventura de aprendizagem dos alunos.

O TIDIR é concebido no Projeto Pedagógico dos Cursos, portanto, como uma atividade formativa, estruturada estrategicamente para promover a progressiva autonomia intelectual do aluno, habilidade preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Constitui um primeiro passo no caminho para a elaboração, no futuro, de um currículo organizado em torno de PROJETOS.

Do ponto de vista formativo, o TIDIR auxilia na organização de atividades que se desenvolvem a partir de um problema formulado, utilizando a seguinte metodologia:

- discussão de um problema particular que constitua um desafio cognitivo e cuja solução demande pesquisa;
- utilização dos próprios conhecimentos e experiências dos alunos, que para isso contam com a orientação de professores e são incentivados a buscar, por si mesmos, os conhecimentos necessários para chegarem a uma resposta ao problema abordado;
- levantamento de uma série de hipóteses que podem explicar e resolver o problema;
- investigação das hipóteses apontadas;
- indicações de possíveis respostas e soluções e, ao final do processo, preparação de uma apresentação com os resultados para a turma.

Nesse sentido, o TIDIR promove, entre outras, o desenvolvimento das seguintes competências nos alunos:

- identificação, planejamento e resolução de problemas.
- abstração, análise e síntese.
- investigação.
- autonomia e controle sobre os próprios processos de aprendizagem (metacognição).
- capacidade de trabalho em equipe.
- capacidade de tomar decisões.
- comunicação oral e escrita.
- criatividade
- busca, processamento e análise de informações.

Todos os fundamentos, articulação com a proposta curricular, formas de operacionalização e avaliação do Trabalho Interdisciplinar Dirigido - TIDIR estão descritos em manual próprio, debatido, divulgado e colocado à disposição da Comunidade Acadêmica.

5.3.3.3.2. Projeto tecnológico aplicado

O Projeto Tecnológico Aplicado é uma ação institucional e compõe todos os currículos dos cursos tecnológicos, contendo a prática formativa de projetos de trabalho, dentro da concepção interdisciplinar e da aprendizagem significativa, dentro dos mesmos princípios de concepção do Trabalho Interdisciplinar Dirigido - TIDIR, acima explicitados.

Nesse sentido, o Projeto Tecnológico Aplicado promove um conjunto de saberes construído a partir de um processo de aprendizagem norteado por uma visão de educação contínua e autônoma, fundamentada no desenvolvimento de competências exigíveis ao longo da vida profissional das pessoas.

Os alunos desenvolvem, em todos os semestres, projetos interdisciplinares, que abrangem atividades de pesquisa e de intervenção de interesse empresarial, social, cultural, artístico, ambiental, extrapolando os limites da sala de aula e da universidade, o que estimula parcerias com o setor produtivo, órgãos governamentais e a comunidade em geral. Os projetos são conduzidos pelos professores das unidades curriculares: "Projetos Aplicados" que exercem a função de articuladores dos conhecimentos e dos professores do módulo. Ao final do semestre, são realizadas as apresentações dos trabalhos, às quais todos os alunos assistem, conjuntamente, com os professores.

As atividades planejadas e realizadas no interior dos Projetos Aplicados garantem ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades que o levem a ser o sujeito de sua própria formação e possibilitem a eles:

- exercer o empreendedorismo e capacitar-se para a gestão empresarial;
- atender às novas necessidades das organizações para as mudanças no mundo do trabalho;
- atuar com a criatividade e senso crítico;
- exercer liderança positiva e democrática;
- trabalhar em equipe;
- relacionar-se e conviver harmonicamente com diferentes culturas;
- posicionar-se perante as diversas situações com as quais se depara;
- evidenciar autonomia e responsabilidade no desenvolvimento das ações.

Todos os fundamentos, articulação com a proposta curricular, formas de operacionalização e avaliação do Trabalho Tecnológico Aplicado estão descritos em manual próprio, debatido, divulgado e colocado à disposição da Comunidade Acadêmica.

5.3.3.4. Cartografias da aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa apresenta cinco dimensões, a saber:

Dimensão I

Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos

Dimensão II

Autonomia

Dimensão III

Letramento Acadêmico

Dimensão IV

Avaliação de Aprendizagens e de Capacidades Renovadas e Reveladas

Dimensão V

Ambientes/Espaços Estimulantes de Ensino/Aprendizagem Intra e Extra-muros

As orientações das DCN, utilizadas como referência para a elaboração do PDI, do PPI, dos PPC e dos planos de ensino, descrevem, como visto, o perfil dos alunos egressos do ensino superior e convergem basicamente para a formação de indivíduos autônomos, cidadãos éticos, cooperativos e responsáveis, e profissionais qualificados. Um dos principais objetivos das DCN pode ser traduzido, portanto, no desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades dos alunos de aprender com autonomia e flexibilidade.

Algumas ações que podem viabilizar o desenvolvimento da **autonomia** de alunos e alunas levam à sala de aula e a qualquer outro **ambiente/espço de ensino/aprendizagem**, intra-muros (bibliotecas, laboratórios, auditórios, clínica, agência, espaços de convivência, ambientes virtuais, etc.) ou extra-muros (cinema, teatro, museus, empresas, portos, hospitais, postos de saúde, ambientes virtuais, etc.), um conjunto de descritores que corroboram a construção de conhecimentos. Esses descritores, considerados fundamentais para que os alunos possam desenvolver senso crítico, capacidade de integrar conhecimentos e outras capacidades/habilidades essenciais para uma participação efetiva na sociedade, são traduzidos no **letramento acadêmico**, que inclui (1) o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento e as

práticas sociais que envolvem essas habilidades, i.e., o **letramento propriamente dito**; (2) a familiarização dos alunos com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e a conseqüente apropriação dessas tecnologias, i.e., o **letramento digital**; (3) a introdução dos alunos à produção do conhecimento matemático por meio das práticas sociais de leitura e escrita da linguagem matemática e seus diversos tipos de representação (gráfico, geométrico, simbólico, etc.), i.e., o **numeramento** (MENDES, 2006)²¹; (4) o desenvolvimento contínuo de **raciocínio lógico-matemático**; e (5) o entendimento do processo de **construção do conhecimento científico**.

O valor atribuído à leitura e à escrita deve-se à complexidade das demandas sociais relacionadas à sua utilização e também ao fato de se constituírem como meios para que se possam desenvolver outras capacidades/habilidades que permitem satisfazer as necessidades impostas pelos contextos econômico, político ou sociocultural. O letramento, o letramento digital e o numeramento, entendidos como processos de transformação da condição dos indivíduos que integram as sociedades contemporâneas, constituem fator de inserção político-social, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de capacidades/habilidades necessárias à atuação consciente dos alunos cidadãos em cenários cotidianos, domésticos, acadêmicos e de trabalho e à sua adaptação bem-sucedida a um mundo em constante transformação.

Embora a importância do desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita, do letramento digital, do numeramento, do raciocínio lógico-matemático e do entendimento dos processos de construção do conhecimento científico seja reconhecida e destacada, boa parte dos alunos e alunas que chegam ao ensino superior apresenta deficiências em sua formação básica e não demonstram desempenho satisfatório em se tratando desses descritores, principalmente em países como o Brasil, cujo sistema de ensino é marcado pela desigualdade e pelo *status* de privilégio (cf. PISA 2000 - Relatório Nacional).

Para que essas deficiências sejam tratadas, deve-se construir na sala de aula e nos demais ambientes/espços de ensino/aprendizagem uma "cultura do pensar"²², i.e., esses ambientes devem apresentar-se como espaços para a potencialização da educação. Neles,

²¹ MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (Org.) **Múltiplos olhares: matemática e produção do conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007, p. 11-29.

²² DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Caderno de Pesquisa*, v. 35, nº. 125, p. 205-230, maio/ago 2005.

os alunos aprendem a lidar com a informação e com os próprios processos e modalidades de pensamento, a elaborar conhecimentos significativos e a gerir e a se responsabilizar pela própria aprendizagem, tornando-se, sob a orientação dos professores, aprendizes autônomos. Segundo o PISA 2000 - Relatório Nacional,

para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem. Isso requer que tenham consciência de suas próprias opiniões, estratégias de aprendizagem e métodos (p. 21).

Nesse contexto ganha destaque o trabalho em equipe, sustentado pela teoria sociocultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores, segundo a qual a aprendizagem ocorre a partir de interações significativas, através das quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento. Nessa teoria fundamentam-se também os pressupostos da aprendizagem colaborativa: as interações são a chave para o desenvolvimento social, afetivo e, sobretudo, cognitivo. Trabalhando juntos, alunos, alunas e professores não compartilham apenas idéias e informações, mas também estilos e estratégias de aprendizagem. A interação que ocorre dentro e fora da sala de aula favorece o aprendizado não só de conteúdos, mas também de comportamentos socioafetivos e de postura ética, uma vez que, na interação, os componentes afetivo, social e cognitivo interpenetram-se. A interação e a co-construção do conhecimento são condições indispensáveis à autonomia e à auto-regulação da aprendizagem.

Outro eixo norteador da autonomia do aluno é o desenvolvimento da habilidade de problematizar, definida por Zanotto e De Rose (2003, p. 52)²³ como

a habilidade de relacionar, de forma coerente e seqüenciada, três momentos: identificação de um problema relevante, específico e objetivo; a busca de fatores explicativos do problema de forma suficiente e pertinente; e a proposição de soluções [...] factíveis e adequadas.

A problematização crítica e criativa por parte dos alunos pode ser estimulada pela aquisição de estratégias para identificação e resolução de problemas, uma vez que essas estratégias permitem que os alunos aprendam a relacionar a identificação de um **problema** com a busca de **explicação** e a proposta de uma ou mais **soluções**.

²³ ZANOTTO, M. A. do C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan/jun 2003.

A **avaliação das aprendizagens**, por sua vez, prática de fundamental importância tanto para alunos e alunas quanto para professores e instituição de ensino, principalmente devido ao seu potencial de informar os alunos e as alunas acerca de seu progresso acadêmico, os professores acerca da eficácia do ensino, e as instituições acerca de suas políticas avaliativas, não pode ser entendida como um fenômeno isolado na prática docente, uma vez que reflete as ideias, concepções e teorias que sustentam o trabalho pedagógico e as ações do professor. A prática avaliativa deve representar, na verdade, uma experiência positiva de aprendizagem e desenvolvimento para alunos e alunas e um instrumento de constante aperfeiçoamento do ensino e das capacidades de aprender com autonomia. Um bom dispositivo de avaliação deve estar a serviço de uma pedagogia diferenciada capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno. Para tal, deve contribuir para o equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades/capacidades e a aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários ao exercício profissional, cidadão e ético.

Porém, para que se promovam mudanças efetivas nas abordagens de ensino, é preciso que se minimize o descompasso existente entre as formas como os professores ensinam e as formas como avaliam as aprendizagens de seus alunos, tornando-as coerentes. Propostas pedagógicas que se dizem inovadoras, por exemplo, podem se mostrar de fato tradicionais quando se observam o que e como se avaliam as aprendizagens promovidas. Um professor que adota estratégias tradicionais de ensino, as quais enfatizam a transmissão e o acúmulo de grande quantidade de informações e conhecimentos de áreas específicas, recebidas passivamente pelos alunos, não pode, por exemplo, avaliá-los por meio de estratégias que suscitem a reflexão e a crítica, para não correr o risco de ser incoerente e apresentar resultados não confiáveis.

A avaliação pode ser definida como um procedimento sistemático e abrangente em que se utilizam múltiplos instrumentos, tais como: questionários, provas escritas, provas orais, portfólios, apresentações, trabalhos em grupo, autoavaliação, etc., para avaliar a trajetória acadêmica e pessoal do estudante. Não é apropriado, portanto, considerar a prova como o único instrumento válido e confiável de avaliação, uma vez que existem outras possibilidades. A avaliação não se esgota e não deve ser resumida na prova, embora não a exclua da prática avaliativa do professor, como pode ser visto na FIG. 8 abaixo.

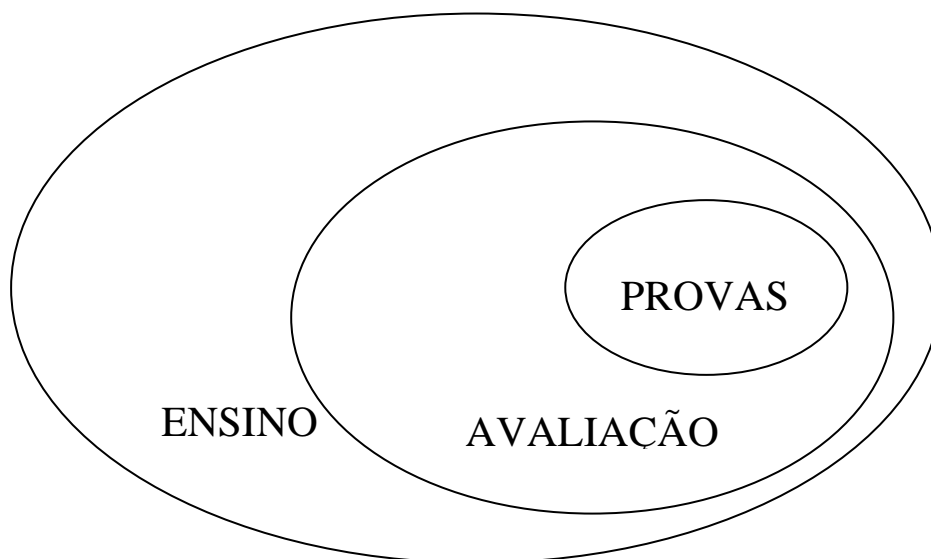


Figura 8 - Relação entre ensino, avaliação e provas
Fonte: Brown (2004, p.5)²⁴

Toda atividade de avaliação, seja ela realizada por meio de provas ou por meio de outros instrumentos, é um processo em três etapas: (1) coleta de informação, (2) análise dessa informação e conclusão sobre o resultado dessa análise e (3) tomada de decisões de acordo com a conclusão. Essa regulação não acontece em um momento específico da ação pedagógica, mas deve ser um de seus componentes permanentes.

O UNIMONTE conduz suas práticas avaliativas orientadas pela compreensão da avaliação como uma experiência de aprendizagem. Entendê-la dessa forma significa oferecer *feedback* construtivo tanto para alunos quanto para professores; motivar os alunos a aprender; e diagnosticar seus pontos fortes e fracos, fornecendo-lhes meios para a obtenção de indicadores de seu progresso/desenvolvimento. Como instrumentos de orientação de professores, alunos e alunas, as práticas avaliativas só têm sentido se seus resultados contribuírem para o aprimoramento do ensino e das capacidades de aprender com autonomia (**avaliação formativa**), o que não é incompatível com a sua função social de ser o registro documental do cumprimento das exigências formais/legais para o recebimento de um documento (certificado de conclusão) que ateste a aquisição de conhecimento, por parte do aluno, ao final de uma etapa ou ciclo de formação do sistema escolar (**avaliação somativa**). Esses dois tipos de avaliação contribuem para a

²⁴ BROWN, H. Doulgas. *Language assessment: principles and classroom practices*. White Plains, NY: Perarson Education, 2004.

aprendizagem significativa de alunos e alunas. Enquanto o primeiro tipo orienta-se pela necessidade de regular o processo educacional e reforça a função pedagógica de ajuste nos processos de ensino e aprendizagem, o que possibilita a construção de uma cultura de avaliação diagnóstica, processual e formativa, que incorpora a regulação contínua das aprendizagens, o segundo tipo orienta-se pela necessidade de reforçar a função social de seleção e classificação, o que justifica seu caráter pontual e somativo.

A avaliação como regulação e auto-regulação dos processos de ensino e aprendizagem (**avaliação formativa**) é vista como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como instrumento classificatório, apenas (**avaliação somativa**). Além disso, é assumida como práticas e instrumentos que possibilitam aos alunos representar/internalizar as ações desejadas nas diferentes etapas intermediárias dos processos de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos.

Essa concepção de avaliação como regulação e auto-regulação dos processos de ensino e aprendizagem faz com que a avaliação passe a ser vista como algo que diz respeito não só a alunos e alunas mas também ao professor e ao próprio sistema de ensino, promovendo, concomitantemente, a autoavaliação de todos eles. Quando a autoavaliação torna-se parte do processo, o ato de avaliar deixa de se restringir aos limites de tempo e espaço da sala de aula e ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, e passa a ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Entende-se, nessa perspectiva, que alunos e professores não estão prontos, mas constituem-se como sujeitos de um processo de construção pessoal e social.

Nesse contexto, a revisão-correção (*feedback*), quando construtiva, favorece o processo de autoavaliação de todos os atores envolvidos no processo, conforme mencionado. Alunos e alunas percebem quais são seus pontos fortes e fracos e podem tentar aprimorar seus estilos de aprendizagem (i.e., como aprendem) e desenvolver novas estratégias (i.e., o que fazem para aprender) que lhe possibilitem superar suas dificuldades, e o professor pode avaliar a eficiência de suas abordagens de ensino, orientando-se pelas seguintes questões: O que os alunos aprenderam? O que não aprenderam? O que não entenderam? Os enunciados das questões foram claramente expressos? Quais dificuldades foram identificadas? Quais estratégias podem ser pensadas para que os problemas identificados possam receber um tratamento?

Todas as dimensões da aprendizagem significativa detalhadas acima são sintetizadas na FIG. 9, que traduz o conceito de aprendizagem significativa e mostra como a interdisciplinaridade, representada pela Faixa de Moëbius - sinal grego de infinito (∞), se sobrepõe e permeia as cinco dimensões da aprendizagem significativa, sinalizando a interatividade, a simultaneidade e a recursividade de todas elas. A Faixa de Moëbius indica uma seqüência sem direção (não-linearidade), sem início nem fim, sem exterior nem interior, sem frente nem verso e simboliza a ausência de hierarquia, a descentralização das cinco dimensões e o movimento integrador dos conhecimentos (EVANGELISTA, 2003)²⁵.

A interdisciplinaridade, por meio do Trabalho Interdisciplinar Dirigido - TIDIR e do Projeto Tecnológico Aplicado, ajuda a abrir ainda mais as portas da sala da aula e a construir pontes para todos os ambientes/espacos que corroboram a aventura de aprendizagem de alunos, potencializando o que já vem sendo feito pelos professores e transformando o mundo em uma sala de aula.

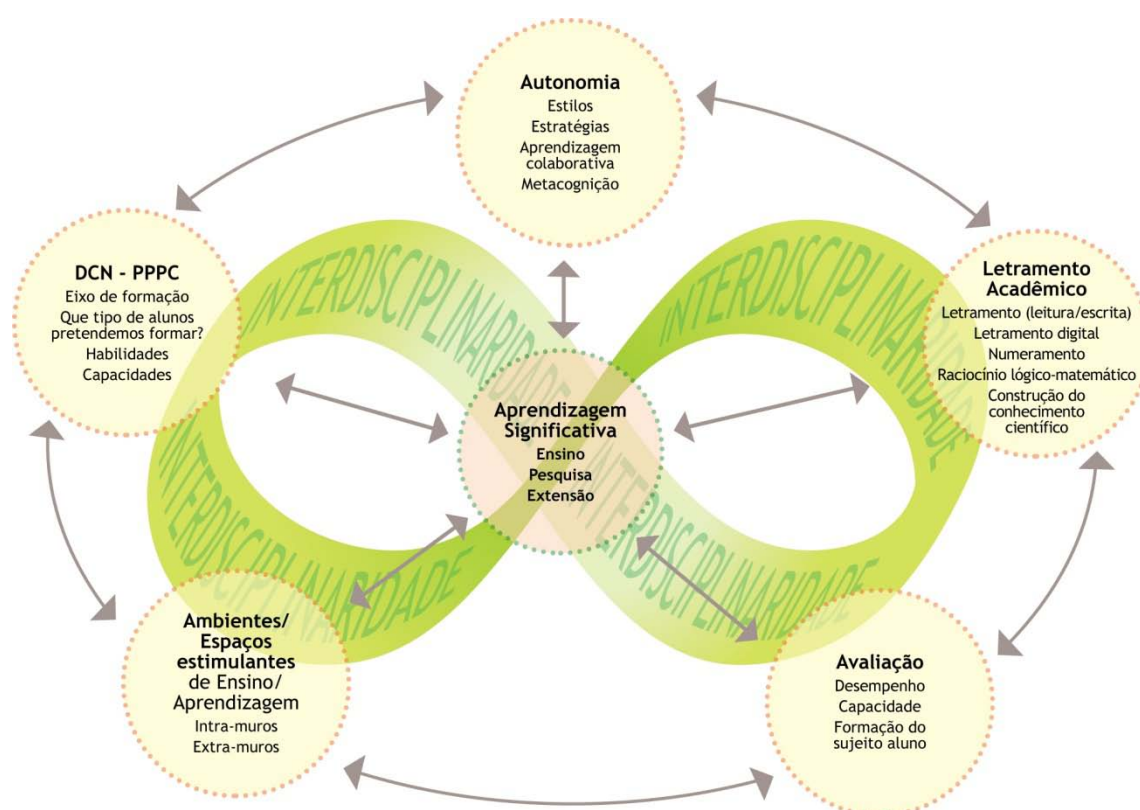


Figura 9 - Cartografias da aprendizagem significativa

²⁵ EVANGELISTA, Helivane de Azevedo. *A utilização de feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese, Doutorado em Estudos Lingüísticos - Lingüística Aplicada).

5.3.3.5. Educação para a sustentabilidade

A reconhecida importância da educação em geral, e do ensino superior em particular, para o desenvolvimento sociocultural e econômico pode ser atribuída, sobretudo, à sua natureza formativa, traduzida na capacidade de transformar e fortalecer os indivíduos, de provocar mudanças na sociedade, e de responder às suas necessidades, principalmente aquelas relacionadas à circulação, produção, aplicação e distribuição social de conhecimentos e tecnologias. As instituições de ensino superior devem, porém, segundo critérios estabelecidos pela UNESCO,^{26, 27} cuidar para que o desenvolvimento por elas promovido seja sustentável.

O conceito de educação para a sustentabilidade pauta-se pelas relações de interdependência estabelecidas entre o desenvolvimento do indivíduo e a sua conscientização quanto aos desafios da sustentabilidade e quanto à urgência de ações; a preparação do cidadão para o exercício pleno da cidadania, determinado a promover e a respeitar os direitos humanos e a atuar de forma responsável e solidária na sociedade; e a qualificação do profissional por meio do desenvolvimento de capacidades e habilidades que lhe permitam adaptar-se às exigências do mercado de trabalho e às tendências econômicas, políticas, demográficas, culturais e sociais.

Ao assumir o compromisso de orientar seus currículos nessa direção, o ensino superior muda a forma como se relaciona com a sociedade e apresenta-se como uma iniciativa concreta e possível para promover o desenvolvimento sustentável, uma vez que tem clareza de seu papel na formação integral de indivíduos, cidadãos, profissionais e líderes preparados para lidar com as complexidades do presente e do futuro. Esses líderes devem ser capazes de criar “inteligência” que lhes permitam avaliar cenários, propor inovações no mundo do trabalho e dos negócios, e incentivar o comprometimento das organizações com a agenda ambiental e o desenvolvimento social, sem, contudo, afetar o seu crescimento econômico. Em outras palavras, a perspectiva da sustentabilidade obriga o ensino superior a exercer um papel de grande relevância na formação de “agentes do

²⁶ UNESCO. WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: VISION AND ACTION. *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action and Framework for priority action for change and development in higher education*. Paris, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm. Acesso em: 01/03/2009.

²⁷ UNESCO. WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: VISION AND ACTION. *Preparing for a sustainable future: higher education and sustainable human development*. Paris, 1998. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/files/12044/10427241200shd.pdf/shd.pdf>. Acesso em: 01/03/2009.

crecimento sustentável", além de investigar e apontar, por meio de pesquisas científicas e tecnológicas, soluções criativas e consistentes para os problemas que se colocam.

No âmbito do Projeto Acadêmico, a sustentabilidade é entendida como uma ação interdisciplinar, uma vez que o seu elevado grau de complexidade não permite que os problemas e as possíveis soluções sejam tratados em um única disciplina. Apresenta-se, assim, como um tema transversal, imperativo para o entendimento de temas diversos, como economia global, relações de trabalho, concentração de riquezas, globalização da pobreza, violência, exclusão social, consumismo, produção de novas tecnologias, conduta ética, etc.

Como tal, requer uma atitude interdisciplinar de toda a comunidade acadêmica em se tratando de pesquisa (teórica e aplicada) e de ensino e aprendizagem, e privilegia, em diferentes espaços de aprendizagem, intra e extra muros, o diálogo e a parceria, a integração dos conteúdos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, a articulação da teoria com a prática, o desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação consciente em contextos domésticos, cotidianos e de trabalho, tais como habilidade de trabalhar em equipe, de negociar, de liderar e de problematizar (i.e., identificar e explicar problemas e buscar soluções), além de habilidades que promovam o letramento e o numeramento, que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático e que permitam a familiarização do aluno com os processos de construção do conhecimento científico. Todo esse trabalho visa, principalmente, ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de cooperação dos alunos, como já explicitado.

Nos eixos de formação dos cursos, principalmente no eixo de formação básica, a sustentabilidade permeia, sob diferentes perspectivas, os processos de formação dos indivíduos, dos cidadãos e dos profissionais, de forma a promover uma maior compreensão do mundo contemporâneo e a preparar os estudantes universitários para os desafios da atualidade e do futuro, os quais impactam diretamente as instituições de ensino superior, a sociedade, as empresas, o governo e o ambiente. A formação pretendida para os alunos é holística o suficiente para levá-los a refletir sobre o mundo; a entender as relações de produção, as relações de trabalho, as relações sociais e as hierarquias de poder nele estabelecidas; e a agir conscientemente de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades necessárias à atuação profissional. O objetivo dessa formação mais holística é permitir que os alunos entendam o tema da sustentabilidade de forma mais verticalizada e

teoricamente fundamentada, sem associá-lo **exclusivamente** a mapeamento de cenários e gerenciamento de riscos, tomadas estratégicas de decisões, investimento de capital, desenvolvimento e posicionamento de marcas, planos de negócios, critérios de desempenho, etc., apesar de todos esses conhecimentos e habilidades serem imprescindíveis para a formação do perfil desejado dos profissionais e líderes do século 21.

Os preceitos da educação para a sustentabilidade e os Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRIME) do Pacto Global²⁸ da Organização das Nações Unidas (ONU) norteiam as atividades de formação; a produção, circulação e aplicação de conhecimentos e tecnologias; e a criação de uma cultura de responsabilidade socioambiental. Esses preceitos, por sua vez, passam também a orientar as ações corporativas da IES, possibilitando-lhe cumprir com as metas do Grupo **Ánima Educação** para o Pacto Global e colaborar para o desenvolvimento sustentável, gerando valor econômico, social e ambiental.

Educação para a sustentabilidade é, pois, uma educação inclusiva, com foco no trabalho coletivo, na aprendizagem significativa e na formação e capacitação de professores, que entende a sustentabilidade como uma ação interdisciplinar que orienta o eixo de formação de alunos e alunas e contribui para a sua formação integral como indivíduos, cidadãos e profissionais autônomos, cooperativos e solidários, aptos a responder com ética e responsabilidade às necessidades do mundo corporativo, da sociedade e do ambiente, e a colaborar para que todas as formas de desenvolvimento sejam sustentáveis.

5.3.3.6. Educação a Distância (EaD)

A Educação a Distância (EaD) opta por desenvolver seus princípios com foco na comunicação, pautada por um maior comprometimento com os alunos durante e após a sua aliança com as instituições de ensino superior. Dessa forma, reforça a tendência de um relacionamento aproximado que garanta a qualidade do empreendimento e a satisfação dos alunos e que busque a atualização contínua das ferramentas que poderão promover maior grau de interatividade entre professores/ alunos/ alunas/ instituições.

As tecnologias da informação aplicadas à EaD proporcionam maior flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-a avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadores, revolucionando conceitos

²⁸ O Pacto Global é uma iniciativa da ONU que visa à mobilização da comunidade empresarial internacional para a adoção de dez princípios nas áreas de direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção. Para informações mais detalhadas sobre os princípios do Pacto Global, consulte os seguintes endereços eletrônicos: <http://www.unglobalcompact.org>; <http://www.pactoglobal.org.br>.

tradicionais e contribuindo para a criação dos sistemas educacionais do futuro. Valendo-se do desenvolvimento de tecnologias contemporâneas, a Educação a Distância oferece um mundo sem fronteiras claramente definidas, ou seja, abrange um público que independe de limite espacial. Concretiza-se no movimento das amarras do sistema educacional convencional em busca de estratégias para dinamizar o ensino e elevar o padrão de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos com autonomia e capacidade crítica, fundamentais para um mundo em que aprender é uma exigência permanente.

Uma vez adotado esse conceito de EaD, abre-se um leque de vertentes e propósitos a alcançar na implantação dos programas e projetos, visando à (aos):

- articulação dos conhecimentos acadêmicos produzidos, buscando a solução de questões pertinentes às incertezas e necessidades do mundo contemporâneo, com vistas à integração dos Centros Universitários em diferentes segmentos da sociedade, por meio da EaD;
- expansão e aprimoramento do processo educativo e da formação profissional, atendendo ao maior leque de demanda de alunos por meio de recursos interativos e tecnológicos adequados, visando atender diferentes necessidades;
- inserção e adoção de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem;
- atendimento personalizado e flexibilização dos componentes curriculares, atendidas as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- aumento da flexibilização das modalidades de oferta de cursos superiores e de formação continuada (atualização, aperfeiçoamento, especialização), favorecendo a ampliação do número de alunos e a possibilidade de redução dos encargos educacionais, garantindo a qualidade do ensino e a função social da Instituição de expandir cada vez mais as condições de acesso da população à sociedade do conhecimento.

As diversas possibilidades proporcionadas pela EaD à sociedade sugerem às instituições educacionais um movimento de adequação a essa tendência como condição de sobrevivência no mercado educacional. A análise da evolução da EaD no âmbito internacional permite a constatação dessa tendência e acentua a necessidade de um modelo que enfatize o atendimento personalizado.

Acreditando na impossibilidade de estabelecer uma ordem de excelência entre os vários modelos, visto que cada proposta atende a necessidades e culturas diferentes, a EaD adota

um formato que permite a adequação de diferentes demandas, ou seja, diferentes dosagens de interatividade, tecnologia e acompanhamento. Cabe, portanto, às instituições desenvolver o trabalho dentro dos parâmetros adequados a cada curso, visando contemplar o cruzamento entre três elementos de referência - Aprendizagem, Tecnologia e Serviços. O modelo dinâmico resultante desse cruzamento (FIG. 10) permite uma melhor adequação às demandas de cursos e público.

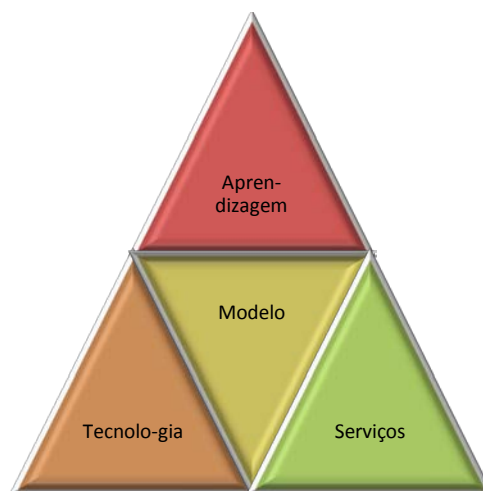


Figura 10 - Integração EaD - Aprendizagem, Tecnologia e Serviços

O posicionamento e o nível de investimento, em cada um dos vértices do modelo, possibilitam maior eficiência e flexibilidade no modelo que se pretende adotar. Destaca-se o elemento Aprendizagem, por ser ele o norteador dos processos, garantindo a coerência das ações vinculadas aos princípios do Projeto Acadêmico.

A *Aprendizagem* contempla o posicionamento pedagógico para a condução de um processo que garante o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo, visando à qualidade do ensino/aprendizagem.

A *Tecnologia* indica o potencial da instituição na oferta de recursos midiáticos que viabilizarão maior interação e maior variedade nos formatos de comunicação. O direcionamento dado para a área influi diretamente nos resultados das outras para a melhora da capacidade de atuação.

Os *Serviços* compreendem a estrutura organizacional que oferece orientação e apoio para o desenvolvimento do trabalho desde a produção de material, acompanhamento e atendimento, os quais possibilitam otimizar a gestão do curso. A consolidação desse

segmento é alcançada através de formação da equipe, construção de fluxos adequados e uso dos sistemas de gestão de informação.

O terceiro milênio inicia seus primeiros movimentos com uma demanda mundial de inovação nos processos educativos que, ao mesmo tempo, fascinam e desafiam os sistemas educacionais. Nesse cenário, a EaD desponta como a modalidade de aprendizagem, por excelência, do mundo contemporâneo, provavelmente vivendo novas etapas com ênfase na integração de meios, em busca de melhor e maior interatividade.

No UNIMONTE, o Núcleo de EaD foi criado em 2006.

5.3.4. Políticas de acesso, permanência e conclusão

5.3.4.1. Políticas de acesso

O PNE revela em seu texto que, no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente (p.62).

Incorporando o entendimento de que o acesso ao ensino de qualidade é condição essencial para a superação das desigualdades sociais, o UNIMONTE tem buscado criar políticas que facilitem o acesso à educação superior, criando condições institucionais de atendimento ao discente, incentivando e apoiando iniciativas próprias e da Mantenedora, com um extenso e variado programa de bolsas (Bolsa Mérito, Bolsa Monitoria, Bolsa de Iniciação Científica), além da adesão aos programas de financiamento do governo, como o Programa Universidade para Todos - Prouni e o Financiamento Estudantil - FIES, e, ainda, um programa de financiamento próprio, em parceria com bancos privados, o Crédito Pravalter.

5.3.4.2. Políticas de permanência e conclusão

O UNIMONTE assume uma responsabilidade ampliada na promoção da inclusão social, entendendo como seu compromisso assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a possibilidade de conclusão dos estudos no período regimental.

Além disso, por meio do Programa de Nivelamento em Língua Portuguesa (Letramento) e em Matemática (Numeramento), obrigatório para todos os alunos entrantes da instituição, o UNIMONTE busca resgatar habilidades básicas de leitura e de escrita e de raciocínio lógico-matemático, respectivamente, permitindo aos ingressantes igualdade de condições para desenvolver seus estudos com sucesso. O Nivelamento é uma proposta que permite a alunos e alunas ingressantes resgatar pré-requisitos nas áreas de Língua Portuguesa (Letramento) e Matemática (Numeramento), as quais representam um dificultador para o encaminhamento das disciplinas dos cursos, acarretando atrasos no desenvolvimento dos trabalhos e, muitas vezes, evasão. Buscando reforçar a qualidade do ensino/aprendizagem na garantia dos padrões apresentados pelo Projeto Acadêmico, o Nivelamento propõe a revisão de conteúdos básicos das áreas citadas na plataforma EaD.

A composição do material oferece uma estrutura de auto-aprendizagem, com telas e linguagem amigável, permitindo ao aluno o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma. As aulas são disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem, acompanhadas de um tutorial de navegação, e têm o acompanhamento da equipe de EaD, que gera relatórios mensais de aproveitamento dos alunos. Para que o Nivelamento possa ser aproveitado como horas curriculares, os alunos devem ter um mínimo de 70% de aproveitamento em todas as atividades.

5.3.5. Políticas de inclusão

Para tratar especificamente da educação dos alunos com deficiência, o primeiro desafio que temos a vencer é a questão da acessibilidade. Acessibilidade implica vencer as barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais.

5.3.5.1. Acessibilidade arquitetônica

Tanto na legislação nacional (Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01) quanto na legislação municipal existem metas explícitas para a melhoria das condições de acessibilidade aos deficientes físicos nas Instituições de Ensino. Para além do que propõe a legislação, por ter a diversidade humana como um valor, o UNIMONTE assume seu compromisso com a inclusão social efetuando mudanças fundamentais não apenas na adequação do espaço físico, mas sobretudo no desenvolvimento de atitudes de sua comunidade, por entender que são as ações concretas e formativas que efetivamente contribuem para a construção de um novo tipo de sociedade.

Nesse sentido, a gestão atual propôs, como metas no seu PDI, a reserva de vagas de seu corpo técnico-administrativo a pessoas deficientes, ao mesmo tempo em que tomou medidas de alterações na infraestrutura da IES, com a implantação de equipamentos melhor atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. Muitas obras e adaptações foram realizadas nas instalações, com vistas a atender as necessidades de locomoção e conforto das pessoas deficientes, como por exemplo, rampas de acesso; banheiros com barras de apoio; pia e espelho adequadamente instalados; escadas rolantes; elevadores com cabines amplas e botões de acionamento acessíveis, com escritas em braile para os deficientes visuais.

No *campus* Vila Mathias, por sua peculiaridade de haver diversos prédios interligados, há ainda alguns espaços com poucas condições de acessibilidade a cadeirantes. Até final de 2009, todas as adaptações faltantes para esse tipo de deficiência - elevadores e banheiros adaptados.- estarão concluídas.

5.3.5.2. Acessibilidade curricular e atitudinal

Na perspectiva de se ter a diversidade humana como um valor, é preciso considerar e defender o direito das pessoas com necessidades especiais ao acesso à educação plena, o que significa engajar estudantes, professores e funcionários da IES no propósito de garantia desse direito. Isso significa que os participantes do processo educativo devem valorizar as diferenças como fator de enriquecimento pessoal, acadêmico e profissional, removendo toda e qualquer barreira para a aprendizagem e a participação de todos e de cada um, com igualdade de oportunidades. O princípio fundamental da inclusão e do acesso curricular é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Partindo desse princípio, o UNIMONTE, desde o momento em que os alunos se inscrevem para o vestibular de acesso aos cursos, procura identificar as demandas de inclusão de alunos com deficiência, oferecendo todas as condições para que realizem a prova.

Uma vez matriculados, várias ações são implementadas no sentido de garantir a qualidade de aprendizagem e de convívio desses alunos no âmbito acadêmico, envolvendo docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo no atendimento às suas necessidades, quando necessário. Dentre as principais ações, destacam-se:

- identificação e acomodação aos diferentes estilos, formas, interesses e ritmos de aprendizagem;

- flexibilização ou adaptação do conteúdo, do tempo e da sequenciação de assuntos, bem como da abordagem didático-metodológica;
- adaptação dos procedimentos de avaliação, pautando-se não apenas pelas limitações funcionais que o aluno apresenta, mas, principalmente, na sondagem das suas potencialidades intelectuais e sócio-afetivas.

Assim, no UNIMONTE, os alunos com deficiência recebem todo e qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes seja assegurada uma aprendizagem efetiva. Reconhecer e responder às diversas necessidades de alunos e alunas com deficiência é da maior importância para que desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver.

5.3.6. Experiências complementares de aprendizagem

5.3.6.1. Programa de Iniciação Científica e Tecnológica

O Programa de Iniciação Científica e Tecnológica tem por objetivo ser um programa de incentivo à pesquisa que contribua para a inserção do aluno de graduação na carreira acadêmica. Esse programa se pauta pelo estímulo à investigação científica e tecnológica na instituição, através da avaliação de projetos de pesquisa e concessão de recursos. É destinado a alunos e alunas que demonstrem potencial e interesse em participar ativamente em atividades de pesquisa científica e tecnológica, sob a coordenação de professores qualificados, com a concessão de bolsas de financiamento.

Com o objetivo de introduzir o aluno à pesquisa no âmbito acadêmico, potencializar novos talentos humanos, gerar conhecimentos e possibilitar o entendimento, por parte de alunos e alunas, de como o conhecimento científico é construído, o Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do UNIMONTE busca instaurar sistematicamente a ambiência da pesquisa, em caráter amplo, fazendo interagir a graduação e a pós-graduação, articulando ensino acadêmico, programas de extensão e linhas/projetos de pesquisa. São incentivados projetos de investigação de caráter inter e multidisciplinar, preferencialmente relacionados aos diversos interesses regionais e institucionais, e que visem à melhoria da qualidade de vida da população, assim como ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Além de fomentar o próprio Programa de Iniciação Científica e Tecnológica, o UNIMONTE conta com a viabilidade de bolsas de Iniciação Científica (IC) e de Iniciação Tecnológica

(IT) em projetos com auxílio financeiro externo, como FAPESP, CNPq e CAPES, e também com bolsas decorrentes de convênios.

Os alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação do UNIMONTE, se indicados por professores com pesquisas oficialmente cadastradas, podem participar do programa como bolsistas ou como voluntários. Cabe ressaltar que os projetos de iniciação científica e tecnológica aprovados são desenvolvidos no período de um ano, ou seja, têm doze meses de duração.

O Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do UNIMONTE tem por objetivos:

- estimular a produção científica e tecnológica no UNIMONTE, fortalecendo o tripé Ensino - Pesquisa - Extensão;
- despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação;
- estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, através do confronto direto com perguntas de pesquisa;
- preparar e qualificar alunos para os programas de pós-graduação;
- estimular o corpo docente do UNIMONTE a conduzir projetos de pesquisa;
- permitir o intercâmbio científico e tecnológico entre docentes e discentes da instituição e com outras instituições de ensino e pesquisa;
- estimular a divulgação da produção científica / tecnológica do UNIMONTE;
- valorizar o papel do UNIMONTE perante a sociedade.

A fim de que esses objetivos sejam alcançados, o UNIMONTE traçou as seguintes metas:

- criar a Comissão Permanente de Pesquisa, órgão de assessoramento à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, responsável pelo desenvolvimento da política institucional de pesquisa, pela monitoração da produção intelectual docente e pela institucionalização do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica para alunos de graduação do Centro Universitário;
- aumentar o número de bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica oferecido a cada ano, começando com a concessão de 10 bolsas em 2007, e aumentando o número de bolsas nos demais anos, após análise da demanda qualificada;

- equiparar o valor das bolsas concedidas pelo UNIMONTE ao valor das bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica concedidas pelo CNPq;
- promover, a cada ano, um evento para a divulgação dos trabalhos de Iniciação Científica e Tecnológica concluídos;
- publicar anualmente, *on-line*, os trabalhos de Iniciação Científica e Tecnológica concluídos.

5.3.6.2. Extensão

A Extensão Universitária é a atividade que estabelece a interação entre a universidade e a comunidade, possibilitando a formação do profissional cidadão. É imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, para a problematização e a busca de respostas às questões sociais. Isso pressupõe ações junto à comunidade, disponibilizando o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa. Além disso, essas ações produzem novos conhecimentos a serem trabalhados no ensino. Assim, a articulação entre a universidade e a sociedade, por meio da extensão, é um processo que permite a transferência para a sociedade dos conhecimentos desenvolvidos com as atividades de ensino e pesquisa, possibilitando a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico.

A Constituição Brasileira e a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A mesma Lei indica várias finalidades que apontam para o trabalho extensionista, como o estímulo aos conhecimentos dos problemas do mundo, em particular os nacionais e regionais, com serviços à comunidade e o estabelecimento de uma relação de reciprocidade. A Extensão Universitária fundamenta-se, também, nos quatro pilares da educação da UNESCO (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), de modo a contribuir para a formação integral do indivíduo.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, documento editado em 1998, pela UNESCO, enfatiza, entre outros pontos, a missão da educação superior de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade, destacado no artigo 1º:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana,

oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes.

O UNIMONTE, no propósito de reexame constante de sua política educacional, já vem buscando orientar a educação oferecida aos seus alunos e alunas de maneira claramente focada na aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados à sustentabilidade, que é um conceito vasto, que envolve os aspectos cultural, social, ambiental, político e econômico. A sustentabilidade refere-se, portanto, à manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionadas não só com a qualidade de vida das pessoas e da justiça distributiva mas também com o processo de construção da cidadania e da participação social no processo de desenvolvimento e de preservação do meio ambiente.

Nesse caminho, apenas iniciado, o UNIMONTE vem buscando reorientar o PPI, no sentido de promover conhecimentos, competências, habilidades, princípios, valores e atitudes relacionados com a sustentabilidade, conforme prevêem os princípios preconizados na CARTA DA TERRA e no PACTO GLOBAL, dos quais o UNIMONTE é signatário.

O UNIMONTE assume, pois, a responsabilidade de produzir conhecimentos e de fazê-los circular na sociedade, como parte integrante e necessária à formação de profissionais atentos à realidade social, numa prática pedagógica crítica e renovada. Para tal, tenta

promover ações capazes de imprimir um novo rumo ao segmento da Educação Superior e de contribuir qualitativamente para a mudança social.

Na instituição o Programa de Extensão tem, portanto, o objetivo geral de reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade; indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica relações multi, inter e transdisciplinares e interprofissionais.

O Núcleo de Extensão do UNIMONTE, vinculado ao Núcleo Acadêmico, é responsável pela coordenação geral de todas as atividades, com a responsabilidade de fomentar, articular, acompanhar, avaliar e divulgar os programas de ação social e também de acompanhar as atividades de extensão acadêmica. A Extensão Universitária do UNIMONTE está organizada nas formas de Extensão Acadêmica e Ação Social, descritas a seguir.

5.3.6.2.1. Programa de Extensão Acadêmica (PEX)

O programa foca as atividades de ensino, priorizando a prática acadêmica. Proporciona ao aluno a possibilidade de receber mais informações técnicas e a prática do mercado, permitindo-lhe interagir, muitas vezes, com profissionais consagrados em suas respectivas áreas. É composta por atividades de atualização de conhecimentos técnicos, visando à elevação cultural na busca do aprimoramento profissional, complementando os conceitos trabalhados em sala de aula.

A organização e acompanhamentos dos Projetos de Extensão Acadêmica estão sob a responsabilidade dos coordenadores de curso, que devem entregar cronograma para a respectiva direção ao final de cada semestre, referente ao período seguinte. Concluído o evento, deverão ser feitos os relatórios referentes a todo o trabalho que tenha sido desenvolvido. Todas essas informações devem ser encaminhadas à coordenação do Núcleo de Extensão, que fará a compilação de todos os dados para produzir o relatório final.

São consideradas atividades de Extensão Acadêmica:

- Cursos de extensão, eventos, estágios extracurriculares (previamente autorizados pela instituição).
- Participação em intercâmbios nacionais e internacionais e outras atividades que estejam contempladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Essas atividades serão

consideradas, desde que, efetivamente, contribuam para a formação do aluno, com prévia autorização do coordenador da área.

Essa organização atende à demanda dos cursos/áreas, articulados entre os coordenadores e diretores, o Núcleo Acadêmico e a Vice-Reitoria. As atividades podem ser criadas e organizadas pelo próprio UNIMONTTE ou integrar programações de terceiros, desde que previamente analisadas e integradas à proposta da instituição.

5.3.6.2.2. Programa de Ação Social (PAS)

O programa foca as questões sociais. Tem o objetivo de incentivar a participação em campanhas e projetos sociais credenciados pela própria instituição ou por outras entidades. O trabalho desenvolvido nas comunidades tem o caráter de experimentação da função social do conhecimento produzido, por meio de prestação de serviços, desenvolvimento de projetos e pesquisas. Os projetos podem ser desenvolvidos com a comunidade, por meio de ações sistematizadas, voltadas às questões básicas de nossa sociedade e que estejam organizadas de acordo com as diretrizes da instituição e em sintonia com o PPI e os PPCs.

Com o foco de reafirmar a extensão universitária no processo acadêmico, que interage com a comunidade e atende às necessidades sociais emergentes, o UNIMONTE prioriza as práticas voltadas ao desenvolvimento sustentável e à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Atendendo às características regionais e observando principalmente a identidade já construída nos vários projetos trabalhados junto à comunidade, o Núcleo de Extensão do UNIMONTE prioriza as seguintes áreas:

1. Saúde e Vida;
2. Educação e Sociedade;
3. Desenvolvimento Comunitário;
4. Meio Ambiente.

O **Programa Saúde e Vida** visa desenvolver projetos que busquem a melhoria da qualidade de vida pela promoção dos cuidados com a saúde nos mais diferentes aspectos.

O **Programa Educação e Sociedade** busca promover atividades que contemplem a educação e a cultura como direitos universais, resgatando a cidadania por meio dos projetos, sejam de alfabetização, artes, comunicações ou discussões políticas e sociais.

O **Programa Desenvolvimento Comunitário** é voltado ao trabalho com algumas comunidades, incentivando atividades voltadas à promoção humana e sustentabilidade social de comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, em trabalho integrado com todas as áreas da instituição. A prioridade é direcionar as ações para comunidades da Região Metropolitana da Baixada Santista, mas outras áreas poderão ser atendidas, desde que correspondam ao projeto institucional.

O **Programa Meio Ambiente** trabalha com atividades que estejam focadas na preocupação com a qualidade ambiental, a preservação e o controle dos recursos da natureza, voltadas ao desenvolvimento da qualidade de vida das populações.

Compete ao Núcleo de Extensão articular e fomentar os projetos dos programas para que possam ser trabalhados de forma multidisciplinar, com a possibilidade de atuar em diferentes áreas em conjunto.

5.3.6.3. Programas/experiências internacionais

O processo de internacionalização do UNIMONTE passa pelo desenvolvimento de assuntos internacionais e pela possibilidade de abertura de operações internacionais, as quais funcionam com o propósito de desenvolver a comunidade acadêmica no país de origem e no país de destino, fortalecendo a educação e os laços diplomáticos existentes.

Os assuntos internacionais são relacionamentos desenvolvidos com instituições internacionais, com o objetivo de desenvolver as dimensões acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, quase sempre focadas no corpo discente e docente e com duração indeterminada, que pode gerar vários acordos e convênios específicos.

Pela própria natureza dos relacionamentos internacionais almejados, há um potencial para sua concretização quando o processo de internacionalização é parte do Projeto Acadêmico, uma vez que os objetivos e expectativas passam a ser identificáveis para os parceiros internacionais por meio de uma definição de políticas institucionais de assuntos internacionais. Essas políticas incluem parcerias de qualidade para desenvolvimento do corpo docente, oportunidades de educação continuada para o corpo discente, e fortalecimento do Projeto Acadêmico.

As demandas podem ser visíveis (programas acadêmicos para docentes e discentes, por exemplo) ou invisíveis (associadas à marca e ao uso de base para bibliotecas, transferência de tecnologia e de informação). Já as contrapartidas, são divididas em financeiras e físicas, sendo as financeiras um aporte de recursos para pagar por determinado programa

estabelecido, e as físicas, benefícios para a instituição parceira, podendo ser na forma de doações de livros, filmes, oferta de treinamento, aulas, entre outros.

Uma pergunta quase sempre sem resposta definitiva no que diz respeito a assuntos internacionais é o destino das parcerias. Embora a definição do que é melhor na formação de uma parceria seja motivo de discussão entre teóricos da área, algumas parcerias podem ser definidas por afinidade cultural, proximidade geográfica, qualidade da parceria e relação custo/benefício. É possível a utilização de mais de um desses formatos, tanto por demanda de docente quanto por demanda de cada instituição, focando na qualidade da parceria e verificando as outras variáveis.

Há, no entanto, a possibilidade de definirem-se algumas macro-parcerias com governos e países que buscam relacionamentos nacionais que promovam sua educação e cultura. O UNIMONTE já firmou algumas parcerias com instituições dos Estados Unidos da América, as quais podem ser consideradas como qualidade da parceria. Existem também parcerias firmadas com países lusófonos, por afinidade cultural.

Existem ainda três possibilidades de produtos e serviços que são escopo de parcerias internacionais para desenvolvimento acadêmico ou para desenvolvimento de extensão e ainda para realização de pesquisa conjunta:

- (1) **Programas de curta duração:** programa por um período inferior a um termo, trimestre, quadrimestre ou semestre, dependendo do regime de cada instituição.
- (2) **Programas de média duração:** programa por um período equivalente a um termo, trimestre, quadrimestre ou semestre, dependendo do regime de cada instituição.
- (3) **Programas de longa duração:** programa por um período superior a um termo, trimestre, quadrimestre ou semestre, dependendo do regime de cada instituição.

5.3.7. Políticas de avaliação institucional

O SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por objetivo avaliar o ensino superior, em nível de graduação, considerando-se (1) as instituições de ensino, (2) os cursos oferecidos e (3) seus estudantes.

O processo de autoavaliação interna passou a representar uma importante ramificação desse sistema, que determinou que cada IES constituísse sua Comissão Própria de Avaliação

(CPA), responsável pelo diagnóstico, planejamento e implementação de melhorias em todas as dimensões institucionais.

A necessidade de criação da CPA integrou-se ao momento de diagnóstico do UNIMONTE, ajudando-o a nortear seu processo de reconstrução. A metodologia proposta no projeto de autoavaliação da CPA pressupõe a democratização da autoavaliação e a participação de diversos segmentos e setores da IES.

Como desdobramento do novo marco legal da avaliação, a instituição passou a reconhecer a importância do processo de autoavaliação interna, ao mesmo tempo em que se evidenciou a necessidade de criação de um modelo de avaliação que auxiliasse no planejamento estratégico e também fornecesse dados confiáveis para o suporte à tomada de decisões.

A primeira fase de autoavaliação durou cinco semestres, entre 2004 e o primeiro semestre de 2006. Grande parte dos indicadores e variáveis incluídas nesse modelo já era coletada anteriormente, mas ainda não se constituía como uma base de dados e não era publicada em relatórios institucionais e anuários estatísticos divulgados à comunidade interna. Nesse primeiro modelo de avaliação, os dados eram coletados e sistematizados, mas ainda sem o tratamento estatístico adequado e sem a devida explicitação da transparência do processo.

Tais necessidades levaram ao problema central, que foi analisar a efetividade do modelo de autoavaliação institucional e buscar alternativas para transformá-lo em modelo de gestão acadêmica que envolvesse todas as dimensões institucionais que formam a comunidade acadêmica, a saber: docentes, coordenações, diretorias, pró-reitorias, corpo técnico-administrativo. Todas essas dimensões geram indicadores de gestão para uma IES, sejam administrativos, de gestão de pessoas ou de políticas acadêmicas.

No âmbito educacional, o ensino corresponde a um processo que sofre a interferência de vários aspectos ou variáveis (BURLAMAQUI, 2008)²⁹. Por isso, a construção do modelo de avaliação parte do entendimento de que a qualidade da educação superior é um conceito multidimensional que inclui todas as funções e atividades: ensino, docente, alunos, currículo, estrutura física, equipamentos e ambiente acadêmico.

²⁹ BURLAMAQUI, M.G.B. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

Segundo Gatti (1999)³⁰, qualquer modelo de avaliação, para ser efetivo, deve ter como ponto de partida a realidade do fenômeno a que se refere, uma vez que o processo de avaliação interna só adquire possibilidade de impacto se considerado valioso para a comunidade de referência, devendo contar com uma participação efetiva dos atores envolvidos no processo.

O modelo de avaliação desenvolvido pelo UNIMONTE visa, portanto, ao fornecimento, pela comunidade acadêmica, de dados que possam ser utilizados na gestão no contexto da nossa instituição de ensino. Para tal, estabeleceu-se um quadro de referência que orientou a construção do modelo, como mostra a FIG. 11.

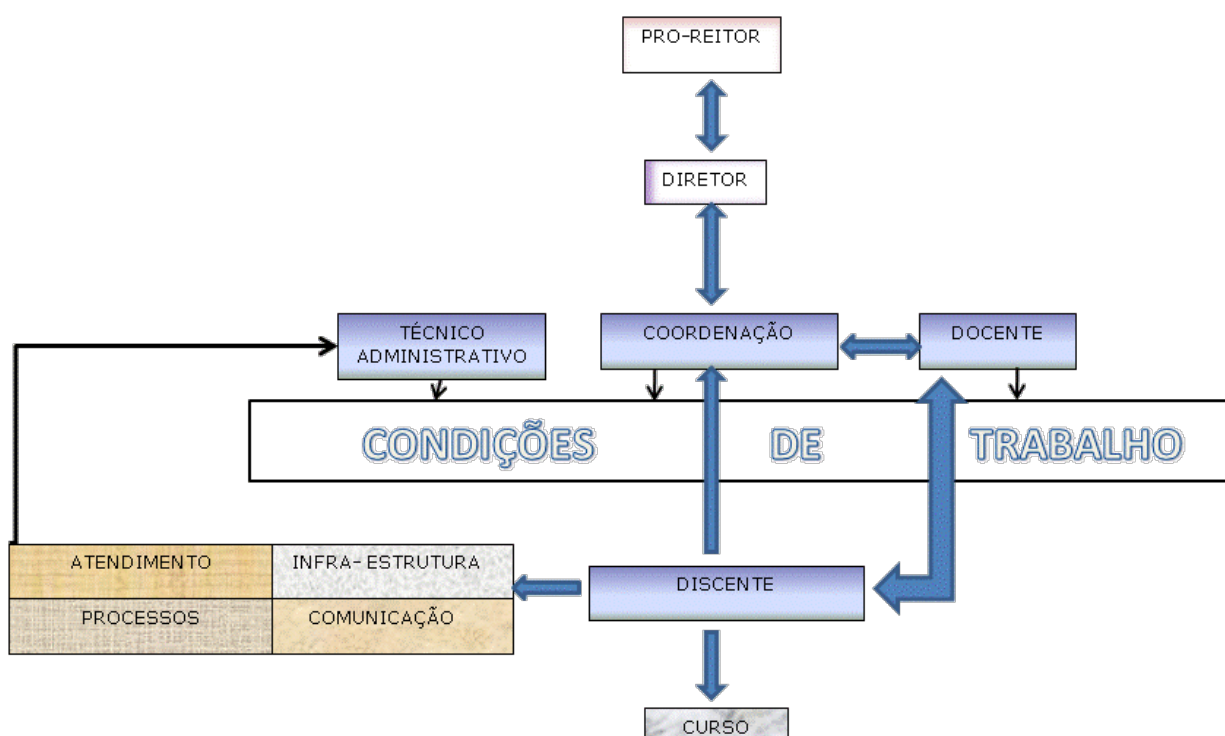


Figura 11 - Mapa avaliativo

Esse quadro tem como elemento central a avaliação do curso, seus componentes acadêmicos e as inter-relações entre eles. O modelo resultante de avaliação pelo discente, de natureza multidimensional, contempla, pois, os componentes que afetam diretamente a avaliação do curso (PPC, docente, infraestrutura e interfaces), e privilegia os aspectos específicos do projeto pedagógico/acadêmico da instituição, evidenciados no PPC.

³⁰ GATTI, B. A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Inep, v. 80, n.194, p. 148-155, jan./abr. 1999.

5.3.7.1. Construção dos instrumentos de avaliação

Na construção do instrumento de avaliação são considerados os seguintes aspectos: a quantidade de itens, o tempo de aplicação do instrumento e a linguagem utilizada na formulação dos itens. Como os alunos tendem a perder o interesse no processo de avaliação, caso se mostre demorado ou muito prolixo (SCRIVEN, 1995)³¹, o questionário planejado foi curto, tanto em relação ao número de questões (máximo de 50 questões) quanto em relação ao tempo de aplicação (20-30 minutos). Levando-se em conta os aspectos operacionais (rapidez de apuração, redução de erros de mensuração, taxa de resposta), o questionário utilizado foi preparado para ser lido por leitora óptica.

A escolha da escala de mensuração pode ser considerada central na proposta do novo instrumento. Isso porque a escala é o veículo para a mensuração, em termos quantitativos, das características qualitativas das dimensões. No caso do instrumento desenvolvido, foi utilizada uma escala do tipo Likert como formato de apreciação geral (péssimo, ruim, regular, bom e ótimo). A escala por nós utilizada foi uma escala com 5 pontos, ancorada na faixa numérica de 1 a 5.

Os princípios característicos de toda prática avaliativa devem se fazer presentes também no processo da avaliação institucional. Em outras palavras, é imprescindível ter um instrumento de pesquisa válido, ou seja, um instrumento que tenha realmente a capacidade de medir o que de fato se propõe a medir, e um instrumento com uma alta confiabilidade, ou seja, um instrumento cujos resultados sejam confiáveis. Uma vez que os métodos estatísticos traduzem a possibilidade de obtenção de resultados tanto válidos quanto confiáveis, são utilizados dois métodos estatísticos para a verificação da validade e da confiabilidade do instrumento.

Primeiramente, utiliza-se a estimativa do coeficiente *Kaiser-Meyer-Olkin* (teste KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, ambos utilizados para indicar se é válida a utilização da análise fatorial. Para a utilização do teste de *Bartlett* é necessário que a suposição de normalidade entre as variáveis analisadas seja satisfeita. Para que esses testes sejam validados, são utilizados os valores de referência propostos pela literatura específica da área.

³¹ SCRIVEN, M. Student ratings offer useful input to teacher evaluations. 1995. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1997-1/ratings.html>. Acesso em: 01 abr 2008.

Como a validação da análise fatorial deve ser realizada também por meio de outros procedimentos, como sugere Mingoti (2005)³², a consistência interna do instrumento é testada por meio do teste do coeficiente de Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951)³³, a fim de verificar sua confiabilidade. De acordo com a literatura, valores considerados aceitáveis do Alfa de Cronbach são valores acima ou iguais a 0,7, sendo que os valores obtidos pelo nosso instrumento são de 0,965.

Por último, é utilizada a análise fatorial introduzida por Spearman (1904)³⁴ para identificar se os agrupamentos criados *a priori* são aqueles nos quais os sujeitos pesquisados realmente se enquadram. A utilização da análise fatorial torna possível, por meio do conjunto inicial de variáveis, encontrar um conjunto menor de novas variáveis não correlacionadas com as principais informações das variáveis iniciais. Essa metodologia permite a validação do instrumento e a organização dos resultados em novas dimensões. Os itens que não atingirem o índice de correlação mínimo necessário (no caso em análise, 0,60), são excluídos do instrumento.

5.3.7.2. Processo de autoavaliação institucional

O processo de autoavaliação é realizado em seis etapas:

1. pesquisa do universo dos discentes, docentes, coordenadores, diretores, corpo técnico administrativo;
2. revisão dos formulários de avaliação a cada dois anos;
3. aplicação e leitura ótica dos dados/sistemas on line;
4. validação estatística dos instrumentos;
5. apresentação e discussão dos resultados da avaliação institucional;
6. elaboração do Plano de Ação.

³² MINGOTI, S. A. *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2005.

³³ CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, p. 297-334, 1951.

³⁴ SPEARMAN, C. General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, p. 201-293, 1904.

5.3.7.3. Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações

Uma vez que a autoavaliação tenha conseguido mostrar a percepção que a Instituição tem de si mesma, envolvendo todos os segmentos institucionais, e que tenham sido identificados os seus êxitos, o que pode ser melhorado e os aspectos que necessitam ser modificados substancialmente, deve ser elaborado um Plano de Ação.

Após a realização de seminários, são definidos instrumentos de elaboração dos Planos, incluindo ações, meios de acompanhamento (físico/financeiro), detalhamento do orçamento, e cronograma de atualização e avaliação, tendo como resultado o Plano de Ação.

O Plano de Ação constitui-se no elemento-chave para a transformação positiva da realidade, permitindo uma visualização efetiva dos esforços necessários para se buscar a qualidade institucional. A partir do complexo processo de avaliação, o Plano de Ação poderá promover a articulação do que foi idealmente imaginado com a realidade. Isso significa que, à medida que se propõe a responder a perguntas básicas para transformar idéias em realidade, ele possibilita o estabelecimento de prazos, responsabilidades e recursos, criando medidas para o acompanhamento das soluções.

Como resultado prático de ações de avaliação implementadas no UNIMONTE, os cursos recebem investimentos em infraestrutura e incentivo à criação de novos projetos na área de ensino, pesquisa e extensão que levam alunos, alunas e professores ao desenvolvimento integrado de novas metodologias de trabalho.

5.3.7.4. Articulação entre os resultados das avaliações externas e os da autoavaliação

As mais recentes tendências de avaliação institucional estão baseadas em uma concepção que tem como eixo central a vocação da IES e os processos pelos quais busca realizá-la. Essa concepção está presente na proposta do SINAES. Trata-se de nortear a avaliação pelo modo como a instituição traça seus caminhos para alcançar seus objetivos. Não se esgota, pois, em um modelo que retrate estaticamente a organização, mas em uma proposta que busca entender e explicar o que acontece na instituição e por que acontece, com o intuito de aprimorar a sua trajetória para que se realize a sua missão.

Os processos de avaliação institucional compreendem dois momentos: o da avaliação interna e o da avaliação externa.

No primeiro, a instituição reconstrói a imagem que tem de si mesma, reunindo suas percepções e os dados que as baseiam. É um momento de elaboração do que vem sendo denominado de autoavaliação, seguido da construção de um plano de ação, isto é, a definição dos aspectos que podem ser melhorados para aumentar o grau de realização da sua missão, objetivos e diretrizes institucionais e/ou o aumento de sua eficiência organizacional.

O segundo momento, o da avaliação externa, é aquele em que essa visão é discutida por uma comissão externa nos atos de autorização e reconhecimento de curso e credenciamento da instituição. As comissões externas, ao interagir com os diferentes setores da instituição, também realizam um processo de avaliação à medida que discute a visão que a instituição tem de si mesma e apresenta recomendações para seu desenvolvimento.

É claro que a instituição vive inserida em um contexto social concreto, no qual promove intervenções e no qual busca elementos para seu crescimento e melhoria. Por essa razão, são consideradas estratégicas as relações com os processos periódicos de avaliações externas. Essa concepção dinâmica de avaliação institucional se assenta sobre uma matriz referencial de dimensões, cuja marca é a integração. Tal matriz relaciona as dimensões “imateriais” da instituição (ensino, pesquisa, extensão, gestão e clima) com as dimensões relativas aos elementos concretos que lhes dão vida e materialidade (corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, processos, recursos materiais e recursos financeiros). Todas essas dimensões são focadas em uma dimensão maior, que pode ser denominada de missão, vocação e objetivos da instituição.

A dinâmica desses dois momentos da avaliação, interno e externo, não pode ser condensada em um único modelo que retrata estatisticamente a instituição, mas em uma proposta que busca entender e explicar o que acontece e por que acontece, com o intuito de aprimorar a trajetória da IES para que realize a sua missão. Por isso é colocada, no centro do processo, a integração organizacional, ou seja, como seus diferentes elementos interagem para a obtenção dos fins desejados.

5.3.7.5. Estratégias para articulação dos resultados da Avaliação Externa

A ideia de que os cursos superiores, assim como de outros níveis, devem ser submetidos a avaliações externas é hoje bastante consensual em todo o mundo. A avaliação externa produz uma série de resultados importantes. Ela permite que as instituições de ensino se aperfeiçoem, a partir da comparação entre seu desempenho e o de outras instituições similares. Ela informa ao público - estudantes e suas famílias, futuros empregadores - a respeito da qualidade dos diversos cursos e da instituição (SCHWARTZMAN, 2008)³⁵.

Nesse sentido as estratégias para articular os resultados dos processos de avaliação externa, tanto das comissões externas quanto do desempenho dos estudantes, são:

- sistematizar e incorporar os resultados provenientes dos processos de avaliação externa aos coletados na auto-avaliação;
- alinhar as ações de melhoria, resultantes da auto-avaliação com os resultados da avaliação externa, à missão, aos valores institucionais, à postura estratégica e aos objetivos institucionais;
- atualizar e implementar informações sobre os modelos avaliativos em todas as áreas do conhecimento, integrando-as em bancos de dados já existentes que possibilitem a escolha e o aperfeiçoamento de indicadores precisos de avaliação institucional e outros;
- atualizar e integrar informações existentes sobre as atividades da em novos bancos de dados, que facilitem a análise, o refinamento das medidas de avaliação e a compreensão de como se realizam e interrelacionam as atividades avaliativas em todas as suas dimensões;
- gerar relatórios resumidos, em cada ciclo avaliativo, com a situação de cada curso e discuti-los com os gestores das áreas avaliadas e com a comunidade acadêmica, identificando vieses, falhas e contaminações nos indicadores de avaliação utilizados.
- aperfeiçoar os indicadores de avaliação para cada atividade, analisar e interpretar os dados por área.

³⁵ SCHWARTZMAN, Simon. O "conceito preliminar" e as boas práticas de avaliação do ensino superior (2008). Essa é a versão preliminar de um texto solicitado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) para um seminário realizado em Brasília em 9 de setembro de 2008.

5.3.8. Políticas de capacitação de professores e coordenadores

Para que possam promover o desenvolvimento permanente da educação, modernizar suas práticas pedagógicas (nas quais se incluem também as práticas avaliativas), investigar metodologias inovadoras de aprendizagem e cumprir sua função de facilitadores das aprendizagens dos alunos, professores e coordenadores passam por processos contínuos de formação e de capacitação, oferecidos pela própria instituição.

São diversas as exigências institucionais em relação a seus professores:

- competências renovadas;
- maior qualificação;
- atitude interdisciplinar;
- utilização de novas tecnologias de comunicação e informação;
- domínio do conhecimento contemporâneo e aplicação desse conhecimento na solução de problemas;
- capacidade de integrar os conteúdos de sua disciplina com os conteúdos de outras disciplinas e com o contexto curricular e histórico-social;
- etc.

Essas exigências, porém, só podem ser atendidas caso sejam reformuladas as concepções sobre formação de docentes no ensino superior.³⁶ A formação em serviço deve ser contínua, ancorada teoricamente e contextualizada.

Assim, em sua política de apoio à melhoria da qualidade do ensino da graduação e à capacitação dos docentes que nela atuam, o UNIMONTE se compromete a:

- incentivar a formação de pesquisadores e o desenvolvimento de pesquisas que reforcem as competências educacionais da instituição, através do fomento a projetos de pesquisa dos professores dos cursos de graduação;
- desenvolver uma política de auxílio para que os membros da Instituição possam apresentar e divulgar trabalhos científicos em eventos nacionais e internacionais;
- apoiar a publicação e divulgação dos trabalhos científicos em veículos de divulgação de qualidade.

³⁶ CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1993.

Os coordenadores, por sua vez, desempenham as tarefas de gestores do curso e de coordenadores acadêmicos. Para isso, passam por processos de treinamento profissional que lhes permitem potencializar sua capacidade de liderança, de motivação, de negociação e de gerenciamento de conflitos. Do ponto de vista acadêmico, o programa de formação enfatiza o aprofundamento de seus conhecimentos sobre as bases legais da Educação Nacional e do Ensino Superior, e sobre as concepções de educação, educação para a sustentabilidade, currículo, estrutura curricular, eixo de formação, perfil do egresso, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, etc., adotadas pela IES.

Sempre que uma demanda de mudança parte do UNIMONTE, professores e coordenadores são orientados e capacitados para a mudança, além de acompanhados durante todo o processo de adaptação. Essas ações pautam-se pela troca de experiências, pela teorização, pela pesquisa e pela proposta de palestras, oficinas, simpósios e academias de professores e semanas de integração, e permitem a professores e coordenadores desenvolver também a capacidade de trabalhar colaborativamente, de forma a promover a interdisciplinaridade por meio de práticas motivantes e desafiadoras para alunos e alunas.

5.3.8. Acompanhamento do egresso

As transformações significativas nos processos produtivos pelas quais passa a humanidade e a velocidade na dinâmica social e cultural sinalizam a necessidade de constante atualização dos profissionais em todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, as instituições de ensino devem incluir, em suas metas, mecanismos para estudo das demandas profissionais. Um desses mecanismos é a política de acompanhamento de egressos, por meio da observação de sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o UNIMONTE vem buscando alternativas capazes de influenciar o campo de atuação dos profissionais que ele forma, não só por meio do ensino como também por meio da produção de conhecimento sobre a realidade na qual esses profissionais vão atuar e sobre as formas e procedimentos para realizar essa atuação. Desse modo, pretende desenvolver projetos que lhe permita avaliar continuamente os resultados sociais de sua atividade, entendendo que o planejamento de um currículo de curso pode, com essas condições, ser continuamente reorientado para a obtenção de resultados sociais significativos, visando garantir o atendimento às exigências mercadológicas, de modo a possibilitar ao egresso ser absorvido no seu campo profissional.

Avaliar o que ocorre com alunos e alunas uma vez concluída a sua formação universitária pode ser um indicador de como o UNIMONTE está contribuindo na resolução dos problemas sociais, na manutenção dos problemas ou mesmo no seu aumento.

O processo de formação acadêmica nos cursos de graduação pode levar a algum tipo de exercício profissional de modo gradual, desde o início do curso. É preciso constituir em objeto de estudo a relação entre aquilo que é proposto durante o curso e o que é realizado por alunos e alunas após sua conclusão e ingresso no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que o curso determina o eixo de formação e o perfil profissional a ser construído pelo concluinte, sofre as influências do mercado de trabalho e dos profissionais que nele atuam. É evidente, pois, a influência da qualidade de um curso na vida profissional de um egresso, embora seja preciso ressaltar que a imagem do curso pode também ser refletida no sucesso ou insucesso de seus egressos.

O Centro de Desenvolvimento Profissional (CEDESP) do UNIMONTE oferece ao egresso a oportunidade de cadastrar seu currículo no Banco de Vagas e receber por *e-mail* as oportunidades de emprego oferecidas pelas empresas parceiras. Outros serviços oferecidos a alunos e alunas regulares, como, por exemplo, (1) apoio para o desenvolvimento do potencial profissional, em forma de consultas individuais de orientação de carreira com psicólogas especialistas em orientação profissional; (2) confecção/adequação de currículos; (3) aconselhamento de postura e comportamento profissional; e (4) várias oportunidades de emprego, oferecidas diariamente pelas empresas e profissionais parceiros, publicadas *on-line* por meio de um sistema exclusivo, são também oferecidos a alunos egressos. O CEDESP aproxima alunos e ex-alunos do mercado de trabalho, promovendo eventos sobre empregabilidade e estabelecendo parcerias com agentes de integração.

Ex-alunos e alunas possuem dois tipos de informações imprescindíveis à avaliação do ensino, a partir de dados externos ao UNIMONTE: a **formação acadêmica** (suas percepções sobre a qualidade e os resultados da formação recebida) e o **exercício profissional** (realizado pelos próprios ex-alunos e ex-alunas).

Para o tipo de acompanhamento dos egressos proposto neste PPI, pretende-se questioná-los sobre sua participação em atividades de iniciação científica, de extensão e de monitoria, por exemplo, e avaliar o que lhes foi exigido durante o curso e nas atividades práticas. Os egressos devem avaliar, ainda, a estrutura física do UNIMONTE e opinar sobre a contribuição dos estudos realizados na instituição para a sua entrada no mercado de trabalho e o seu sucesso profissional. Nesse sentido, ex-alunos e ex-alunas podem ajudar a destacar a contribuição dada pelo curso para a reflexão sobre a realidade e o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e profissionais.

Um dos desafios que a instituição pretende desenvolver é a implantação do **Programa de Acompanhamento de Egressos**, que representa a busca pelo conhecimento institucional a partir do olhar de seus ex-alunos e ex-alunas, e também a partir de suas realidades profissionais, acadêmicas e pessoais. Esse processo busca a apreensão de dados relevantes sobre o ensino superior, contribuindo diretamente com o aprimoramento dos cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

As oportunidades de formação continuada para os egressos do UNIMONTE incluem os seguintes descontos nos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pela instituição: 10% para ex-alunos e 15% para recém-formados. Para egressos que desejam obter novo título de graduação em nível de bacharelado, licenciatura ou graduação tecnológica, o UNIMONTE oferece desconto de 10% durante todo o curso.

O UNIMONTE estabeleceu no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, como um dos seus propósitos, a implementação desse programa, caracterizado como um dos vários instrumentos de avaliação institucional. O foco é a participação dos egressos no cotidiano da instituição, participação essa que pode gerar ações avaliativas da estrutura curricular dos cursos de graduação. O ponto de partida será o desenvolvimento de pilotos do programa em alguns cursos. Os resultados poderão servir como referencial para os demais cursos, na tentativa de institucionalização do programa em todos os cursos e faculdades do UNIMONTE. Busca-se, dessa forma, atender às diretrizes do CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) no que refere às políticas de avaliação dos estudantes, focalizando como ponto principal a **participação dos egressos na vida da instituição, bem como a sua inserção profissional.**

5.3.9.1. Educação continuada

Além de reconhecer a importância do desenvolvimento de um Programa de Acompanhamento de Egressos, O UNIMONTE entende que a formação integral dos educandos implica o desenvolvimento contínuo de um conjunto de habilidades e competências consideradas necessárias à sua futura atuação como cidadão e como profissional. Uma vez que esse desenvolvimento é processual, a formação inicial - a graduação, seja na modalidade de bacharelado, licenciatura ou graduação tecnológica - é considerada apenas a primeira etapa de um desenvolvimento social e profissional

permanente. Essa perspectiva de desenvolvimento exige a compreensão de que a sua construção implica um processo de educação continuada.

Além disso, é importante considerar o aspecto dinâmico do conhecimento, o qual exige momentos de reciclagem, aperfeiçoamento e novas aprendizagens. Nesse sentido, a instituição toma para si a responsabilidade (1) de levar seus alunos e alunas a aprender continuamente e (2) de oferecer a eles opções adequadas ao seu percurso formativo, motivo pelo qual a educação continuada integra o conjunto de princípios que norteia a formação de alunos e alunas no UNIMONTE.

Para que esses objetivos sejam atingidos, o UNIMONTE vem se consolidando na oferta de cursos de pós graduação *lato sensu* há mais de uma década, sempre tendo como referência a demanda da Baixada Santista, região com forte vocação para turismo, cultura, comércio, construção civil, logística, indústrias químicas e petrolíferas, negócios marítimos e internacionais, saúde, meio ambiente e educação. Recentemente foram descobertas reservas de gás e de poços petrolíferos na camada pré-sal da Bacia de Santos, as quais trarão, nos próximos dez anos, novos projetos e investimentos na região.

Esses cenários vêm trazendo à Baixada Santista uma nova perspectiva de desenvolvimento e crescimento, transformando o perfil socioeconômico da região, aumentando a demanda por novos postos de trabalho e perfis profissionais e, conseqüentemente, provocando mudanças na matriz educacional e de formação profissional da região. As mudanças mais radicais poderão acontecer principalmente em áreas de especialização tais como petróleo e gás, meio ambiente, logística, administração municipal e portuária, comércio exterior, negócios em geral, saúde e educação.

Com base nesses fatores, o UNIMONTE vem aprimorando a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de extensão existentes, criando novas possibilidades para a educação continuada por meio de cursos e programas abrangentes que atendem às demandas regionais atuais de especialização e aperfeiçoamento.

A definição das áreas do conhecimento mais relevantes orientou a elaboração do Planejamento Institucional da Pós-Graduação, que contempla um contínuo processo de revisão e aperfeiçoamento dos cursos existentes e o desenvolvimento de novos cursos que atendam às necessidades de competências técnicas, gerenciais e comportamentais emergentes, pautados pela análise crítica da realidade e pela inovação dos processos pedagógicos.

Esses cursos e programas estão relacionados abaixo por áreas do conhecimento, definidas de acordo com o contexto regional e as tendências nacionais e internacionais.

GESTÃO DE NEGÓCIOS:

- MBA em Gestão de Negócios
- MBA em Gestão Estratégica de Vendas
- MBA em Gestão de Projetos na Construção Civil - Construbusiness
- MBA em Marketing Estratégico
- MBA em Gestão de Pessoas

ECONOMIA E FINANÇAS:

- MBA em Controladoria e Finanças Corporativas
- MBA em Mercado de Capitais
- MBA em Mercado Financeiro - Banking

COMÉRCIO, RELAÇÕES INTERNACIONAIS e LOGÍSTICA:

- MBA em Relações Internacionais
- MBA em Logística
- MBA em Comércio Exterior
- MBA em Gestão de Portos
- Direito Marítimo

GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO:

- MBA em Gestão da Tecnologia da Informação
- MBA em Auditoria e Segurança em Sistemas de Informação

GESTÃO MUNICIPAL:

- Administração Municipal

COMUNICAÇÃO E JORNALISMO:

- Assessoria de Comunicação e Compreensão Crítica do Mundo Atual
- Jornalismo de Televisão e Compreensão Crítica do Mundo Atual

EDUCAÇÃO E CULTURA:

- Psicomotricidade aplicada à Educação
- Psicopedagogia
- Língua Portuguesa
- Alfabetização e Letramento: Ensino e Intervenção

- Jogos Cooperativos

SAÚDE:

- Gestão da Qualidade e Segurança Alimentar
- Saúde da Família
- Gestão dos Serviços da Saúde
- Enfermagem do Trabalho

MEIO AMBIENTE:

- Conservação e Manejo de Vertebrados Marinhos
- Gerenciamento de Áreas Impactadas

O dinamismo dessas áreas do conhecimento exige um acompanhamento sistemático e pesquisas frequentes com as comunidades empresariais, educacionais, órgãos públicos, empresas de comunicação, associações patronais e profissionais, dentre outras, com a finalidade de sempre adequar os projetos pedagógicos às novas realidades e demandas educacionais que se constituem ao longo do tempo.

6. Responsabilidade social da IES

O conceito de responsabilidade social no contexto corporativo contemporâneo consiste em um conjunto de iniciativas que determina a forma como as organizações dialogam com a sociedade, permitindo-as exercer seu compromisso social de melhoria da qualidade de vida, agregar valor econômico e social às suas atividades e gerar diferenciais perceptíveis a todos os *stakeholders*³⁷.

Quando a organização é uma instituição de ensino, essa responsabilidade para com a sociedade destaca-se por sua natureza formativa, traduzida em sua capacidade de transformar e fortalecer os indivíduos, de provocar mudanças na sociedade e de responder às suas necessidades. A educação é de importância vital para a humanidade, e as instituições de ensino se comprometem com a sociedade, local e globalmente, não apenas quando produzem e disseminam conhecimentos e tecnologias mas principalmente quando assumem seu papel de despertar a consciência dos educandos para a responsabilidade social, i.e., quando preparam indivíduos para a autonomia e educam para o

³⁷ Entende-se por *stakeholders* o conjunto formado pelos diversos públicos de interesse das organizações, ou seja, fornecedores, clientes, governo, acionistas, meio ambiente, comunidades, mídia, etc.

desenvolvimento sustentável. Além disso, considerando-se o lado corporativo, as instituições de ensino são socialmente responsáveis quando cuidam da gestão acadêmica, da gestão de pessoas, da gestão administrativo-financeira e da gestão de *marketing*, pautando-se pelos mesmos princípios de responsabilidade social apregoados aos alunos.

A educação, graças à sua natureza social transformadora, tem como principal missão contribuir para o desenvolvimento sustentável e para o aprimoramento da sociedade, segundo os princípios da UNESCO para ações prioritárias que possam garantir mudança e desenvolvimento no século 21. Educar para o desenvolvimento sustentável significa educar indivíduos autônomos, formar cidadãos éticos e responsáveis e preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Significa ainda responsabilizar-se pelas consequências sociais de todas as atividades exercidas.

A responsabilidade social do UNIMONTE se materializa nas seguintes ações:

- formação de leitores;
- acompanhamento da qualidade dos serviços prestados;
- ações afirmativas, como a de contratação de portadores de necessidades especiais;
- defesa do meio ambiente;
- promoção da inclusão social, cultural e digital;
- preparação de futuros líderes para o desenvolvimento sustentável;
- promoção de valores éticos;
- preservação da memória e do patrimônio culturais;
- incentivo à produção artística;
- articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, etc.

A responsabilidade social do UNIMONTE é traduzida, sobretudo, na qualidade da formação integral dos educandos. Entende-se por formação integral aquela que, além de formar profissionais e de prepará-los para o mercado de trabalho, potencializa as capacidades dos indivíduos e educa os cidadãos, como já mencionado.

A educação para a sustentabilidade e para a responsabilidade social no UNIMONTE é, pois, uma educação que acompanha as transformações pelas quais o mundo está passando, que entende a sustentabilidade como uma ação interdisciplinar que orienta o eixo de formação dos alunos e contribui para a sua formação integral. Para tal, o UNIMONTE investe continuamente no desenvolvimento do currículo e em inovações pedagógicas. Além disso,

zela para que a ampla aplicação de todos esses princípios seja percebida em todos os setores da instituição, e não apenas no discurso da sala de aula.

Do ponto de vista das práticas de gestão no UNIMONTE, a IES tem buscado repensar a forma como age e se comunica com seu público interno (funcionários e professores), público externo (fornecedores e alunos) e também com outros públicos diretamente afetados pela sua atuação (órgãos governamentais, comunidade, sindicatos, pais de alunos, entre outros). A adoção de um modelo educacional em sintonia com os novos tempos e que garanta a formação integral aos educandos implica fortes impactos para a gestão da instituição, em todas as suas dimensões: acadêmica, de pessoas, administrativo-financeira, e mercadológica.

Em se tratando da Gestão Acadêmica do UNIMONTE, as práticas dizem respeito, por exemplo, aos projetos de pesquisa e extensão mantidos pela IES, obviamente respeitadas suas características e classificação perante o Ministério da Educação.

Com relação à Gestão de Pessoas, as práticas dão enfoque à criação de um ambiente saudável de trabalho e desenvolvimento profissional, ao incentivo à meritocracia e a uma filosofia de gestão inclusiva, isto é, que incentive a transparência nas relações humanas e a participação das pessoas nas decisões, tornando-as parte indissociável de sua missão, sua visão de seu propósito.

No que diz respeito à Gestão Administrativo-Financeira, observam-se não somente as questões da responsabilidade na gestão do caixa e dos investimentos como também práticas relacionadas à administração da infraestrutura, relações com parceiros e fornecedores, organização interna e governança. Verificam-se aí impactos relacionados ao desempenho econômico da instituição, assim como ao desempenho ambiental e ao desempenho social.

Já a Gestão Mercadológica trata do diálogo, em diferentes formas, do UNIMONTE com seus públicos externos. Diante do desafio de uma gestão socialmente responsável, esse diálogo passa por profundas transformações, considerando-se sobretudo o contexto contemporâneo, em que a verdade nas mensagens publicitárias e a transparência na relação estabelecida com os diversos públicos são consideradas fundamentais.

Na perspectiva da Gestão, a adoção de práticas de responsabilidade social no UNIMONTE reflete, como um espelho, tudo o que é ensinado aos alunos, de forma a permitir que as experiências vividas na instituição contextualize a sua atuação profissional e que as exigências do mundo do trabalho e dos negócios ajudem a contextualizar as experiências vividas na instituição.

7. Biblioteca

O Sistema de Bibliotecas é composto por duas Bibliotecas, uma em cada campus. As Bibliotecas têm como objetivo promover o acesso, a recuperação e o incentivo à informação, contribuindo para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão universitária, proporcionando o aprimoramento intelectual e cultural dos indivíduos.

Acervo - política de aquisição, expansão e atualização

As Bibliotecas possuem acervo aberto e materiais especializados em áreas do conhecimento correspondentes aos cursos atendidos em cada Unidade Acadêmica. O acervo geral da Biblioteca é composto de livros técnicos, didáticos e especializados; periódicos gerais e específicos; teses; dissertações; monografias; trabalhos de conclusão de curso; folhetos; apostilas; multimídia e mapas.

As Bibliotecas assinam jornais locais diários e do Estado de São Paulo, estando à disposição de todos os usuários da IES como também da comunidade externa. As revistas de cunho geral, além de complementarem as bibliografias de alguns cursos são muito utilizadas para atualização da comunidade acadêmica.

A produção docente e trabalhos acadêmicos também contemplam o acervo das Bibliotecas, com as teses, dissertações e os trabalhos de conclusão de curso. Neste último, as Bibliotecas são depositárias, apenas, com média superior a sete (sete). Todos esses materiais recebem tratamento igual ao dos livros.

O desenvolvimento de Coleção do Sistema de Bibliotecas do UNIMONTE segue os seguintes critérios:

- Aquisição de até 2 (duas) bibliografias básicas sendo 01 (um) exemplar para cada 15 (quinze) alunos;
- Até 03 (três) bibliografias complementares sendo 01 (um) exemplar, independente do número de alunos;

- Assinatura de 03 (três) títulos de periódicos indexadas dentro dos Conceitos da Qualis;
- Aquisição de multimídias (CD-ROM e DVD), quando necessário, com justificativa do Coordenador/Diretor.

7.1. Armazenagem e acesso ao acervo

O acesso à Base de Dados é realizado por meio da EBSCO (www.ebsco.com/home/brasil), uma das principais empresas de gerenciamento e acesso à informação. Oferece serviços de assinaturas de periódicos, desenvolvimento e produção de bases de dados e comércio de livros impressos e eletrônicos.

O Sistema de Bibliotecas da UNIMONTE em parceria com o Centro Universitário UNA obteve acesso ao serviço EBSCOhost, disponibilizando à comunidade acadêmica as seguintes bases de dados:

- Academic Search Elite, Business Source Elite, Regional Business News, Medline.
- Academic Search Elite - Base de dados com abrangência em diversas áreas do estudo acadêmico, oferecendo texto completo de 2.000 periódicos;
- Business Source Elite - Base de dados na área de negócios fornecendo texto completo de 1000 publicações, aproximadamente;
- Regional Business News - Base de dados relacionadas a negócios das áreas urbanas e rurais dos EUA;
- Medline - Base de dados da literatura internacional da área médica e biomédica, criada pela National Library of Medicine, USA com referências bibliográficas e resumos de mais de 4.000 títulos de revistas publicadas em diversos países.

Os recursos tecnológicos da EBSCOhost permitem selecionar, salvar, imprimir, enviar por e-mail os artigos de interesse, além de possibilitar a criação de alertas que avisam quando uma nova edição ou número de um periódico está disponível. Isto tudo com interfaces de pesquisa "intuitivas" que facilitam a realização de buscas.

7.2. Informatização

No segundo semestre de 2006 o Sistema de Bibliotecas da UNIMONTE em parceria com o UNA passou a utilizar o Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas, como software de gerenciamento de informações. Este programa contempla as principais funções de uma Biblioteca, funcionando de forma integrada desde a aquisição ao empréstimo.

A consulta ao catálogo on-line pode ser por autor, título e assunto, pesquisa booleana, pesquisa por autoridades, material incorporado ao acervo, consulta às coleções de periódicos e demais materiais. A utilização do Pergamum possibilitou disponibilizar os serviços on-line, tais como: empréstimo de materiais; verificação da data de devolução dos empréstimos; reserva de materiais emprestados, renovação do prazo de empréstimo, histórico dos materiais que já foi emprestado; consulta a débitos existentes; alteração de dados cadastrais.

7.3. Serviços Oferecidos

- Consulta local e *on-line*

As bibliotecas disponibilizam para consulta os materiais bibliográficos não circulantes tais como: obras de referência, obras raras e notáveis, coleções de periódicos encadernados e trabalhos de conclusão de curso. A consulta on-line de seu acervo e demais informações e orientações podem ser acessadas em sua página através do sistema Pergamum.

- Empréstimo de materiais circulantes

Os materiais circulantes das bibliotecas são emprestados a toda comunidade acadêmica mediante cadastramento. Os empréstimos podem ser domiciliares e locais. São materiais circulantes a domicílio todos os livros textos e didáticos, os de literatura e os periódicos selecionados pelos bibliotecários, que não se encontram em processo de encadernação e as dissertações e teses. Os materiais multimídia: vídeos, DVD e CD-ROM são emprestados ao corpo docente e aos alunos de pós-graduação.

- Empréstimo entre bibliotecas (EEB)

Conhecido também como Empréstimo Inter Bibliotecas é um serviço que se estende a bibliotecas congêneres e de São Paulo. Permite que alunos cadastrados nas Bibliotecas de sua instituição, retirem obras e materiais de outras bibliotecas.

- Comutação bibliográfica - COMUT

As Bibliotecas para realização desse serviço são conveniadas com a BIREME e o IBICT.

A BIREME - Sistema Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Através do Serviços Cooperativos de Acesso do Documento (SCAD), os

usuários têm acesso a documentos da área da ciência da saúde da rede de bibliotecas ou profissional através da Internet, recebendo o documento via correio, fax, e-mail ou software Ariel. Nas bibliotecas da UNIMONTE, o recebimento dos materiais é realizado apenas via correio.

O IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia fornece cópias de artigos de periódicos, partes de dissertações, de teses e de monografias existentes em bibliotecas e centros de documentação em todo o território nacional.

- **Orientação técnica para trabalho acadêmico**
Consiste nas orientações dos trabalhos sobre os elementos que devem constar na folha de rosto, adequação do sumário ao texto, das disposições das tabelas e figuras, numeração progressiva, a normalização de referências bibliográficas e citações bibliográficas, bem como, na elaboração da ficha catalográfica.
- **Treinamento de usuários**
Orientação na consulta ao sistema informatizado (bases do Pergamum) e nas demais bases de dados, assinadas (EBSCO) ou não e na localização do material bibliográfico nas estantes.
- **Recepção de calouros**
As bibliotecas recebem, através de agendamento prévio, os alunos dos primeiros ciclos, com as visitas monitoradas, demonstrando o espaço físico das bibliotecas, seu acervo, o regulamento que disciplina seu funcionamento, e os serviços prestados.
- **Visitas orientadas**
Orientação e informações quanto à utilização e serviços oferecidos pelas bibliotecas à comunidade universitária, com horário previamente agendado pelos ramais dos balcões de atendimento.
- **Projeto "Divulgando lançamentos"**
O Sistema de Bibliotecas da UNIMONTE tem parceria com a editora Paulus, divulgando aos alunos lançamentos em livros e periódicos cuja venda possui 20% de desconto nas bibliotecas. Em um prazo máximo de seis meses, todo material exposto como parte do projeto, é revertido ao acervo.

- **Projeto Eureka!**
Com o intuito de provocar e despertar nos usuários do Sistema de Bibliotecas o hábito saudável da leitura, o UNIMONTE lançou em junho de 2008, o *Projeto Eureka! Descobrimo a Leitura*. É uma iniciativa que consiste em oferecer a todos obras consideradas *best-sellers* e clássicos da literatura nacional e internacional. Dessa forma, o projeto visa levar o leitor ao enriquecimento cultural e, também, sua inserção no processo de leitura-aprendizagem. Tendo sido destaque no principal jornal da Baixada Santista, *A Tribuna*, o *Eureka! Descobrimo a Leitura* conta, ainda, com uma agenda cultural que promove palestras, lançamentos de livros, leitura comentada sobre os títulos mais retirados, sempre com a mediação de professores e especialista em Literatura.
- **Exposições temáticas e de divulgação**
As Bibliotecas realizam exposições sobre datas alusivas a eventos dos cursos da IES, utilizando seus recursos bibliográficos. Realiza também exposições itinerantes e com a mesma temática sobre conscientização dos usuários em relação ao acervo.

8. Infraestrutura

8.1 Instalações gerais

8.1.1 Espaço físico dos cursos

Os espaços físicos utilizados pelo curso são constituídos por infraestrutura adequada que atende as necessidades exigidas pelas normas institucionais, diretrizes do curso e órgãos oficiais de fiscalização pública. A infraestrutura compõe-se dos seguintes espaços:

- **Salas de aula**
As salas de aula possuem estrutura física adequada para os usuários e para as atividades exercidas. Todas elas salas têm boa acústica, possuem iluminação e ventilação artificial e natural. Os mobiliários são adequados para as atividades; as salas são limpas a cada término de período e dispõem de lixeiras em seu interior e nos corredores.
- **Instalações administrativas**
As instalações administrativas se caracterizam por espaço físico adequado para os usuários e para as atividades exercidas; todas as salas têm boa acústica, possuem

iluminação e ventilação artificial e natural. Todos os mobiliários são adequados para as atividades; as salas são limpas três vezes ao dia e dispõem de lixeiras em seu interior e nos corredores.

- Instalações para docentes do curso
As salas de professores do UNIMONTE compõem-se de espaços para reunião, telefone, computadores conectados a internet.

- Instalações para as coordenações de curso
As instalações que se destinam às coordenações de cursos são distribuídas pelos *campi* da instituição e interagem diretamente às secretarias de cada departamento. Os espaços físicos que alocam a coordenação são adequados para as atividades exercidas. Possui mobiliário e equipamentos adequados para as atividades acadêmico-administrativas.

- Laboratórios: os *campi* do UNIMONTE apresentam laboratórios comuns e específicos, destinados a atender às demandas didático-pedagógicas dos cursos.

- Auditórios
No *campus* Victório Lanza, o espaço destinado para conferência tem 348 metros quadrados de área total e capacidade para aproximadamente 250 pessoas. O local apresenta iluminação e ventilação tanto natural como artificial. A acústica é adequada. O mobiliário é suficiente para as atividades de conferência.

O *campus* Vila Mathias também conta com auditório para conferências e palestras, com 180 metros quadrados e capacidade para aproximadamente 140 pessoas. O espaço é climatizado, tem ótima acústica e oferece à comunidade acadêmica condições adequadas às atividades acadêmico-administrativas.

8.2. Equipamentos

- Acesso a equipamentos de informática pelos docentes
O UNIMONTE oferece aos docentes livre acesso aos equipamentos de informática, possuindo número suficiente de equipamentos, que atende satisfatoriamente às necessidades dos usuários para as devidas atividades. Os docentes têm acesso aos equipamentos na sala de professores, bibliotecas e nos laboratórios de informática.

- **Acesso a equipamentos de informática pelos alunos**

O UNIMONTE oferece aos discentes livre acesso aos equipamentos de informática, dispondo de um número suficiente de equipamentos, que atende satisfatoriamente às necessidades dos usuários para as devidas atividades. Os usuários contam com a ajuda de monitores nos laboratórios de informática.
- **Recursos audiovisuais e multimídia**

O UNIMONTE possui recursos audiovisuais e de multimídia em quantidade adequada, atendendo aos docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo, mediante agendamento antecipado. Conta com equipamentos como microcomputadores, projetores de vídeo (datashow), retroprojetores, projetores de slides, aparelhos de som, gravadores, câmaras digitais, filmadoras, televisores, videocassetes, DVD, etc.
- **Internet**

O UNIMONTE possui rede de comunicação (internet e intranet) disponível a todos os docentes e discentes em todos os campi por meio de seus laboratórios e terminais disponibilizados nas bibliotecas e salas dos professores. E ainda, para todos os funcionários técnico-administrativos da Instituição. Além disso, os Campi Victório Lanza e Vila Mathias estão equipados com rede de comunicação sem fio que permite acesso gratuito nos principais espaços de convivência e bibliotecas.
- **Ferramenta de apoio ao ensino presencial**

O UNIMONTE oferece também a seus alunos e professores ambiente virtual de apoio ao Ensino Presencial. A ferramenta possibilita a inclusão de vasto material didático, exercícios, fóruns, bem como a troca de informações entre discentes e docentes.
- **Plano de expansão e de atualização de equipamentos**

O UNIMONTE implementa regularmente, a cada semestre letivo, plano de expansão e atualização de equipamentos de acordo com a demanda dos cursos e o número de alunos matriculados. Em se tratando das redes de acesso, a Gerência de Tecnologia e Informação do UNIMONTE conta com softwares de última geração para melhor atender a sua comunidade.

8.3. Serviços

- Manutenção permanente (preventiva e corretiva) das instalações físicas
O UNIMONTE realiza manutenção adequada permanente (preventiva e corretiva) em todas as instalações físicas dos dois *campi*. Técnicos especializados nas áreas elétrica, hidráulica, marcenaria, serralheria, devidamente equipados, fazem manutenções preventivas e corretivas quando necessárias.

- Manutenção permanente (preventiva e corretiva) dos equipamentos
O UNIMONTE realiza manutenção adequada permanente (preventiva e corretiva) em todos os equipamentos, por meio de contratos de manutenção com empresas especializadas. As empresas que os equipamentos para a devida manutenção, deixando outro no seu lugar até que se conclua o serviço de reparos.

9. Considerações finais

Para o UNIMONTE, é imperativo que seu Projeto Acadêmico decorra de um planejamento participativo e de uma avaliação que considerem seu contexto histórico e seu contexto presente, alinhando desafios a possibilidades, e que assegurem um ensino de qualidade indissociado de políticas de extensão e de pesquisa. Isso sem perder de vista sua condição de instituição privada de ensino superior, destinada a cumprir com competência e responsabilidade sua finalidade acadêmica e social, com foco na formação integral dos sujeitos que a ele confiam sua trajetória acadêmica.

Essas diretrizes da IES são garantidas por este PPI, que coloca o UNIMONTE em sintonia com os desafios educacionais, culturais, ambientais, econômicos, científicos e tecnológicos da sociedade brasileira, permitindo à instituição (1) comprometer-se com a vida e o futuro da região onde atua e (2) reconhecer a importância de estar apta a enfrentar desafios e a planejar suas ações de modo a atender às necessidades educacionais e às demandas do mundo do trabalho e dos negócios.