

MEMÓRIAS da trajetória de família imigrante da Itália para o Brasil e suas peripécias de viagem e mudanças. 2ª edição, aumentada e bilíngue.

PRÊMIO ILHA DE LAYTANO 1988.

Autor – Antonio J. S. Mottin (Ir. Elvo Clemente)
Co-edição – EDIPUCRS/Livraria Editora Acadêmica

A narrativa contém: 1) história das duas cidades: MARÓSTICA e GARIBALDI; 2) vicissitudes, alegrias e triunfos de família de migrantes que com a fé em Deus e o amor ao trabalho soube vencer.

Pedidos:

LIVRARIA EDITORA ACADÊMICA LTDA.

Prédio 9 – PUCRS

Caixa Postal 1429

90620 – Porto Alegre – RS

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL

Juracy C. Marques
PUCRS

Parte-se de uma visão global da realidade brasileira educacional, através de figuras e tabelas estatísticas, que demonstram os problemas do analfabetismo e da reprovação na 1ª série do 1º Grau de Ensino, bem como as profundas desigualdades regionais quanto às oportunidades e ofertas educacionais. Mostra-se como a rede particular de ensino é dominante no ensino de graduação, tanto em número de estabelecimentos quanto em matrículas e como a distribuição destas é desigual quanto às áreas do conhecimento, com expressivo maior número de alunos na área de ciências humanas. Discute-se o processo de avaliação institucional com dois registros quanto aos modos pelos quais as estratégias de avaliação vêm sendo implantadas: a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Conclui-se com uma sugestão de que a crítica possibilita um comunicado (e um compromisso) social mais elaborado.

LISTAS DAS FIGURAS

1. Pirâmide educacional
2. Taxas de analfabetismo
3. Matrícula na pré-escola por região
4. Ensino de 1º Grau – estabelecimentos de ensino
5. Ensino de 2º Grau – estabelecimentos de ensino
6. Ensino superior – instituições por dependência administrativa
7. Ensino superior – matrícula inicial
8. Ensino superior – cursos de graduação por áreas
9. Concluintes dos Cursos de Mestrado e Cursos de Doutorado por região

Embora o foco temático deste trabalho seja o processo de avaliação no ensino superior, impõe-se como primeiro passo no avanço da questão, um delineamento da realidade educacional brasileira. Delineamento este que será esboçado em largos traços com o fito de apenas contextualizar, tanto a educação como os processos avaliativos, no interior das instituições de ensino superior.

A pirâmide educacional formada pela seqüência da escolarização da 1ª série do 1º Grau de Ensino até a 3ª série do 2º Grau que se caracteriza como a educação primária e secundária, no Brasil, sofre um afunilamento revelador de um sistema seletivo e excludente.

Anos	Alunos	Séries	Graus
1981	120	3ª	2º
1980	143	2ª	Grau de Ensino
1979	194	1ª	
<hr/>			
1978	180	8ª	
1977	215	7ª	1º
1976	254	6ª	Grau de Ensino
1975	317	5ª	
1974	349	4ª	
1973	448	3ª	
1972	526	2ª	
1971	1000	1ª	

Fonte: SEINF/SG/MEC, 1983.

Fig. 1 – Pirâmide Educacional – 1971-81.

No entanto, é da 1ª série para a 2ª, do 1º Grau de Ensino, que o Sistema Educacional Brasileiro perde o maior contingente de sua população escolar.

A seletividade mostra sua cara de saída, não permitindo que as crianças de 6 ou 7 anos de idade prossigam em sua escolarização. Pouco mais da metade dos alunos matriculados na 1ª série de um ano estarão cursando a 2ª série do ano seguinte. Vencida esta barreira, a probabilidade de que o indivíduo venha a ser um brasileiro alfabetizado aumenta consideravelmente.

Poder-se-ia afirmar que a seletividade na 1ª série do 1º Grau é responsável pelas taxas de analfabetismo que são historicamente perversas e persistentes. Assim tem-se:

Faixa Etária	Percentagem de analfabetos
10 - 14 anos	19,0
15 - 19 anos	12,1
20 - 24 anos	12,5
25 - 29 anos	15,9
30 - 39 anos	22,2
40 - 49 anos	36,1
60 e mais anos	50,4

Fonte: IBGE-SEINF/SG/MEC.

Fig. 2 – Taxa de Analfabetismo – 1979

Isto resulta em que quase um quarto da população (23,3% – dados do IBGE de 1983) é analfabeta. É tão grave o problema e de conseqüências sociais, políticas e econômicas tão distorcidas (país 8ª economia do mundo) que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, inclui em seu inciso I a “erradicação do analfabetismo” como prioridade nacional.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensi-

no em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Na verdade, os itens pelos quais se visa consubstanciar o “plano nacional de educação” representam déficits do sistema educacional que estão a clamar por políticas mais consistentes sob pena de agravamento do setor de educação combatido por anos de negligência.

A reprovação na 1ª série que se mostra como o problema mais insidioso e crítico, entre outras medidas, que aliás não têm se mostrado eficazes, tem sido atacada através da educação pré-escolar. Esta compreensão de que a pré-escola daria um melhor atendimento à criança diminuindo o despreparo para os inícios da escolarização, (entre outros fatores explicativos pelo trabalho assalariado da mulher). Em conseqüência presencia-se um substancial aumento das matrículas na pré-escola. Todavia, é nas regiões sócio-economicamente mais desenvolvidas, onde a taxa de analfabetismo é menor, que a pré-escola viceja de forma mais significativa. Assim, tem-se a região Sudeste com um programa mais expressivo de pré-escola, ensejando a estimulação para a escolaridade e a região Norte, com um número quase insignificante de alunos que são beneficiados com educação pré-escolar. Diferente do Ensino de 1º Grau onde os sistemas municipais e estaduais de ensino são dominantes, a educação pré-escolar, em sua dependência administrativa, tem estado mais fortemente ligada à iniciativa privada, com um contingente expressivo de escolas particulares fazendo este atendimento.

REGIÕES E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Matrícula Inicial	Norte				Nordeste				Sudeste				Sul				Centro-Oeste							
	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P				
30.000	X	X	X		X				X				X											X
60.000				X										X	X						X			X
90.000																								
120.000																X								
150.000						X																		
180.000							X																	
210.000								X																
240.000									X															
270.000																								
300.000																								
330.000																								
360.000											X													
390.000										X														

Fonte: MEC/SG/SEEC.

Legenda: F – Federal; E – Estadual;
M – Municipal; P – Particular.

Fig. 3 – Matrícula na pré-escola por região e dependência administrativa – 1983.

Apenas na região Sudeste o sistema municipal de ensino oferece número de matrículas para a pré-escola superior a todas as outras modalidades: federal, estadual e particular. Nas demais regiões ou o sistema particular é dominante ou se apresenta como equivalente (região Centro-Oeste). Portanto, se a educação básica é responsabilidade do Estado,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I — Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

...
Art. 211.

...
Parágrafo 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

(Constituição da República Federativa do Brasil — out. 1988.)

e se à dependência administrativa municipal cabe à maior responsabilidade, há, sem dúvida, um longo caminho a percorrer.

Na verdade, o ensino municipal de 1º Grau é dominante, mesmo que ele se faça em condições muitas vezes precárias e por isso sua qualidade quase sempre deixe a desejar.

Dependência Administrativa	Nº de Estabelecimentos	%
Federal	630	0,33
Estadual	51.530	26,99
Municipal	128.823	67,48
Particular	9.934	5,20
TOTAL	190.917	100,00

Fig. 4 — Percentagem de estabelecimentos de ensino de 1º Grau no País por dependência administrativa — 1983.

Já o número de estabelecimentos de Ensino de 2º Grau é predominantemente pertencente ao sistema estadual de ensino seguido de perto pela rede do ensino particular. Como é natural, em face do desenvolvimento sócio-econômico desigual para as várias regiões, o maior número de ofertas — número de escolas e de vagas — situa-se na região Sudeste.

Nº de Estabelecimentos	Norte				Nordeste				Sudeste				Sul				Centro-Oeste				
	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P	F	E	M	P	
2.200											X										
2.000																					
1.800																					
1.600											X										
1.400																					
1.200											X										
1.000															X						
800																			X		
600							X													X	
400							X				X									X	
200		X	X	X	X					X				X							X
0	X														X		X				

Fonte: MEC/SG/SEEC.

Fig. 5 — Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau, por região e dependência administrativa — 1983.

O ensino superior segue o mesmo padrão quanto à distribuição de suas ofertas por região, sendo a região Sudeste a que mais oferece este nível de ensino e menor desenvolvimento do sistema de ensino superior situando-se nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Sabe-se que o número de universidades é bem menor do que as instituições de ensino superior isoladas. E que dentre estas últimas é maior o número de estabelecimentos de ensino da rede privada do que da pública.

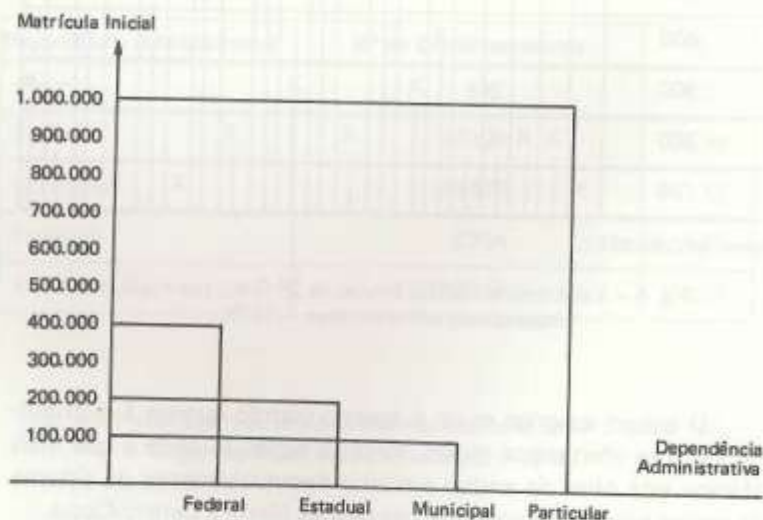
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Universidades	35	10	2	20	67
Instituições	19	69	107	597	792
Total	54	79	109	617	859

Fonte: MEC/SG/SEEC.

(Ver Nota 1 – sobre dados do RS.)

Fig. 6 – Instituições do Ensino Superior por natureza e dependência administrativa – 1985.

Em conseqüência, a matrícula dos cursos de graduação é bem maior na rede particular de ensino do que nas instituições públicas.



Fonte: MEC/SG/SEEC.

Fig. 7 – Matrícula inicial dos cursos de graduação por dependência administrativa – 1983.

Mas no ensino superior um indicador mais forte de seu grau de desenvolvimento, em termos globais do País, recai no número de matrículas por áreas do conhecimento. As regiões menos desenvolvidas oferecem mais freqüentemente cursos nas áreas de ciências humanas e letras, enquanto as mais desenvolvidas evidenciam mais oportunidades em carreiras tecnológicas e de saúde.

Matrículas	Ciências Humanas	Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciências Biológicas e Saúde	Letras	Ciências Agrárias	Artes
300.000	X					
250.000						
200.000		X				
150.000			X			
100.000						
50.000				X	X	X
0						

Fonte: MEC/SG/SEEC.

Fig. 8 – Matrícula nos Cursos de Graduação por áreas do conhecimento – 1983.

Os cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – também distribuem-se pelas regiões do País nas mesmas proporções observadas para a oferta educacional dos demais níveis de ensino: o Sudeste mais desenvolvido e o Norte e o Centro-Oeste menos, com o Nordeste e o Sul como intermediários.

	Concluintes Mestrado	Cursos de Doutorado
Norte	28	03
Centro-Oeste	128	02
Nordeste	672	05
Sudeste	5.928	126
Sul	903	10
TOTAL	7.659	146

Fig. 9 — Número de concluintes de mestrado (1982) e número de cursos de doutorado (1983) no País, por região.

Reiteradas pesquisas têm demonstrado que há uma forte correlação positiva entre nível sócio-econômico e rendimento escolar (Brandão et alii, 1983),² sendo que a evasão e a repetência nas primeiras séries do 1º Grau de Ensino recaem predominantemente nas crianças que procedem das camadas sócio-economicamente desfavorecidas.

Portanto, é o contexto maior, que estabelece as condições sócio-política-econômicas da população que, por sua vez, determinam o nível de ensino possível. É dentro destes parâmetros que se movimenta a ação do sistema educacional, os desempenhos da escola, a competência dos professores e os rendimentos de aprendizagem dos alunos:

O número de brasileiros com rendimentos mensais de até dois salários mínimos subiu de 28 milhões e 36 mil para 32 milhões e 62 mil, apresentando um crescimento de 24% entre 1980 e 1982. 10 milhões, 86 mil e 492 brasileiros recebiam mensalmente, em 1982, até meio salário mínimo. Outros 11 milhões, 776 mil e 83 estavam na faixa entre meio e um salário mínimo. Portanto, um total de 21 milhões, 625 mil, 575 brasileiros viviam com até um salário mínimo.³

Num país com altas taxas de analfabetismo, com profundas desigualdades regionais de desenvolvimento sócio-econômico e com baixos padrões de poder aquisitivo, a universidade, ou seja o ensino superior, tende a ser um privilégio de poucos que se arti-

cula em meio a deficiências e distorções gritantes em relação à sociedade e suas carências.

Em conseqüência, avaliar o ensino superior é necessariamente avaliar as condições em que ele se constitui, em meio as enormes contradições de uma sociedade em desenvolvimento.

OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Na década de 80, as instituições de ensino superior começam a se auto-avaliar em busca de conscientização de sua realidade. Isto se torna possível em função das determinações políticas e históricas, primeiro da 'abertura democrática' e depois da passagem para a democracia por eleições diretas e, sob a égide da Constituinte e, logo a seguir, da nova Constituição (out. de 1988).

É preciso ter presente que na década de 70 o Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC, 1972) em seu Projeto 10 — Operação Produtividade no Ensino Superior — fez uma avaliação das universidades que resultou numa política que definiu produtividade como "melhor rendimento, ressaltando a necessidade de racionalização dos meios para evitar os custos operacionais bem como duplicações desnecessárias". Era a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) em implantação com seus pressupostos economicistas e tecnoburocráticos. A avaliação se fazia "de cima para baixo" por legislações e regulamentos que, de forma centralizada (e autorária) disciplinava a vida acadêmica institucional.

Com a "abertura" se produz um vazio de disciplinamento organizacional. Algumas instituições prosseguem nos mesmos moldes de funcionamento, mas a maioria é sacudida pelas ânsias de participação e mudança, particularmente dos professores que se sentiam nos anos dos "governos fortes" reprimidos e oprimidos por excesso de ordens e imposições. Assim, vemos nos anos 80 a eclosão das greves, das reivindicações salariais e das bandeiras de luta por "qualidade de ensino", não só de professores mas também de funcionários, em especial ao nível das instituições públicas. Em 1984, as universidades federais páram 84 dias, numa paralisação que se estende do Sul ao Norte do País e que obriga a que, tanto o governo como as instituições, repensem seus objetivos,

seus modos de funcionamento e seus compromissos com a sociedade.⁴

Depois disso, as instituições de ensino superior começam a abrir caminho para sua autonomia, buscando se entender e avaliar para assumirem, com consciência social e crítica, não só a redefinição de seus objetivos, mas seus modos específicos de institucionalização, tanto do ensino, como da pesquisa e extensão:

Somente através da avaliação de seu desempenho institucionalizar-se-á no âmbito das universidades, a busca exigente de padrões de qualidade a serem alcançados. Isto supõe a avaliação: a) da produção científica, técnica, artística e cultural; b) sua extensão à sociedade; c) processos de administração executiva e colegiada; d) condições de infra-estrutura científica e técnica.⁵

O que se visa é a implantação de um processo de avaliação democrática, competente e crítica que envolva a comunidade acadêmica e que não seja feita sob a égide do temor, do receio, da retaliação e da desconfiança.

E nem só se pensa na auto-avaliação institucional mas na combinação de avaliações internas e externas que, através de observações e críticas, possam ir filtrando categorias de apreciação que estabeleçam o perfil institucional e suas perspectivas de desenvolvimento. A avaliação externa pode desdobrar-se em várias modalidades. Entre elas estão as "avaliações inter pares", o que significa que os avaliadores externos pertencem a outras instituições de ensino superior similares e têm experiência profissional e de ensino bem como produção científica na mesma área do conhecimento. Pode ocorrer por visitas oficiais de avaliação das agências de coordenação e fomento (MEC, CAPES, CNPq, etc.) ou por iniciativa da própria instituição que convida especialistas de outras instituições para atividades específicas — bancas de teses e dissertações, palestras, seminários, etc. — e aproveita a ocasião para reuniões de avaliação do desenvolvimento do ensino e da pesquisa na área, propiciando deste modo avaliação institucional.

Além disso, espera-se que as instituições caminhem no sentido de democratizar não só o acesso ao ensino nelas ministrado, mas também a sua gestão: os seus processos administrativos. Isto implica que o balanço anual dos serviços prestados, bem como dos

recursos aplicados, sejam amplamente divulgados, não só para a comunidade interna, mas também para o público em geral. É a prestação de contas com transparência, e portanto acesso à informação, por todos os que sustentam direta ou indiretamente as organizações de ensino e pesquisa. Um segmento da sociedade com maior interesse no exame das "prestações de contas" são as associações docentes, profissionais e científicas, pois também elas devem prestar contas publicamente de suas gestões, realizações, arrecadações e despesas.

Atualmente, há ainda uma preocupação acentuada com o processo de avaliação e não com a parte substantiva que a constitui que são os resultados alcançados. É que a própria idéia de avaliação das condições e do desempenho institucional de ensino é ainda muito recente nós. Por isso estamos na fase de "inventar" metodologias que não agredindo demasiado ou invadindo o santuário de liberdade do professor — os tradicionais modos operacionais — possam introduzir análises que favoreçam as mudanças necessárias.

Desse modo, a Universidade de Brasília, desenvolveu uma metodologia de avaliação do ensino de graduação⁶ com o objetivo de: a) desenvolver auto-consciência da Instituição (conhecer as limitações com as quais se trabalha em confronto com a identificação dos ideais); b) garantir as informações necessárias para a tomada de decisões por parte daqueles a quem esta competência foi delegada.

Isto supõe uma avaliação não apenas do desempenho docente e dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas das condições de infra-estrutura subjacentes.

Ao mesmo tempo, não é só a competência técnica do professor que está sendo avaliada, mas também seu compromisso social e sua lealdade com a instituição. Pela retro-informação dos resultados dos levantamentos e análises e pelas discussões que em cima delas se fazem, os indivíduos adquirem mais clareza quanto a autoconhecimento acerca de seus papéis, de seus espaços possíveis de realização e de sua identidade para com a instituição.

Processualmente, a UNB desenvolveu sua metodologia de avaliação apoiada em três pontos básicos: a) combinação de auto-avaliação com avaliação externa; b) utilização de diversas

fontes de informação ou avaliadores acerca da mesma dimensão a ser avaliada; c) observação continuada no tempo. Para tanto iniciou seu trabalho com uma "estratégia de sensibilização": visitas aos diretores e chefes de departamento, entregando cópias da proposta para serem examinadas e discutidas pelos professores (questionário como instrumento de coleta de dados).

O retorno dos instrumentos — havia também um questionário para os alunos — foi de 65%. Cada professor recebia individualmente os resultados relativos ao seu desempenho e a Coordenação dos cursos numa consolidação desses resultados a nível de departamento. Os fatores avaliados foram:

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Desempenho Docente | } | fatores endógenos (associados ao próprio indivíduo)
fatores exógenos (associados às condições de trabalho) |
| 2. Competência | } | técnico — científico
didático — pedagógica
características atitudinais |
| 3. Condições | } | infra-estrutura físico-técnica
organização institucional
características da disciplina
características do aluno |
| 4. Adequação e relevância da experiência que a disciplina proporcionou | | |
| 5. Currículo | } | dimensão interna: objetivos, conteúdos, metodologias
dimensão externa: preparo do professor
dimensão de apoio: infra-estrutura |

Alguns dos resultados desse estudo avaliativo foram: a) os alunos situam-se na faixa entre 18 e 25 anos; b) os alunos são oriun-

dos da classe média-alta (critério: escola (pública ou particular) e turno (diurno, noturno) de atendimento ao 2º grau foram considerados como indicadores indiretos de origem sócio-econômica); c) a maioria dos respondentes constitui-se de estudantes — trabalhadores — atividades exercidas em tempo parcial; d) há maior concordância entre professores e alunos quanto a adequação das comunicações verbais e estratégias de ensino do que em relação ao uso de materiais didáticos e atividades práticas; e) falta de cronograma e excesso de aulas, bem como insuficiência de bibliografia pertinente — falta de integração das aulas com a bibliografia indicada e falta de orientação nas leituras; f) professores com excesso de atividades: o que levou a sugerir que o professor não se dedicasse a mais de três atividades simultaneamente.

Também a PUCRS desenvolve, com apoio de seu Setor de Apoio Didático-Pedagógico (que teve seu início em 1983 com uma equipe de seis professoras da Faculdade de Educação) ligado à Pró-Reitoria de Graduação, um processo de avaliação institucional.⁷

A proposta de Avaliação Institucional da PUCRS inclui uma "estratégia de sensibilização" que se inicia com visitas às unidades para conhecimento de estratégias de avaliação já em desenvolvimento e para comunicação da proposta em implementação.

Ao mesmo tempo, desenvolve-se um Programa de Capacitação Docente mantido pela Reitoria, com reuniões sistemáticas com grupos de professores tendo como uma das pautas a avaliação. Como resultado das propostas e discussões destas reuniões de estudo o Marco Referencial é revisado tendo em vista seu aperfeiçoamento.⁸

Segue-se a estratégia de avaliação por unidade, sendo que algumas unidades já avançaram mais nesta direção de um processo auto-avaliativo de conscientização de limitações e possibilidades. A metodologia em desenvolvimento inclui a avaliação externa por convite a especialistas que vêm fazer palestras sobre avaliação que são também reforçadoras do processo de sensibilização da comunidade acadêmica para uma atitude que incorpore o processo avaliativo como parte da busca de qualidade de ensino.⁹

As discussões encetadas com as várias unidades apoiam-se em três perguntas — chave: a) Quais os aspectos restritivos da aprendizagem? b) Quais os aspectos positivos da aprendizagem? c) Os re-

sultados da avaliação correspondem a sua aprendizagem? Também é comunicado nas reuniões os resultados dos levantamentos que são rediscutidos e aprofundados. Como a avaliação desinstala, há todo um espaço para reformulação e crescimento quanto à compreensão do próprio ato de ensinar. Há uma tendência dos professores passarem a responsabilidade da ação pedagógica para a instituição e dos alunos para atribuírem ao professor a maior responsabilidade por suas aprendizagens.

Atualmente, tem a PUCRS, através do SEDIPE — ver nota 7 — um Projeto de Avaliação 88-90 visando ao aprofundamento do processo, com refinamento de suas categorias de análise, e que leve a uma sistematização da avaliação institucional. Este projeto inclui a avaliação da qualidade de ensino dos cursos de graduação que faça emergir as condições reais — possíveis em meio às quais é determinado por elas o compromisso didático-pedagógico se concretiza.

Há professores de cada unidade designados para trabalhar junto ao SEDIPE e um instrumento para levantamento de dados que está em fase de testagem para sua validação. A proposta é a construção de indicadores confiáveis sobre o ensino de qualidade na perspectiva de uma universidade particular de grande porte e com tradição (a mais antiga no Estado) no seu meio social. Usam-se para tanto também consultores externos (especialistas em avaliação e por áreas de conhecimento) com o objetivo de depurar as categorias de análise da própria avaliação. O referencial teórico vai assim sendo construído em cima da prática e das reflexões que ela mesma enseja. Os alunos também estão participando do processo, não só em suas discussões sobre ensino e currículo, no interior de suas unidades, mas também respondendo aos instrumentos que estão em fase de testagem. Numa etapa posterior poder-se-á vir a incluir egressos dos diversos cursos, bem como as associações profissionais, permitindo não só uma avaliação retrospectiva, mas novas perspectivas de reformulação curricular quanto aos significados da formação de profissionais que corresponda melhor às necessidades e aspirações de uma sociedade em transformação.

Quanto mais crítica for uma comunidade consigo mesma, tanto mais entendido será o comunicado social que ela elabora.¹⁰

NOTAS

1. No RS não existem instituições de ensino superior estaduais e municipais. Há quatro universidades federais e cinco particulares, num total de 9; há uma instituição federal isolada e 51 particulares num total de 52; há, portanto 61 instituições de Ensino Superior (MEC/SG/SEEC, 1985).
2. Brandão, Z. et alii. *Évasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
3. Cf. VEJA nº 763, de 16.11.83. p.86-7. A população do País era, então de 137 milhões. Veja-se também O aluno e a universidade: os laços de interdependência. In: J.C. Marques, *Administração participativa*. Porto Alegre, Sagra, 1987. p.45-55.
4. Ver J.C. Marques, *As greves e o exercício democrático: quando se decide de baixo para cima*. In: *Administração participativa*, op. cit. p.155-72.
5. "A avaliação do ensino superior e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação" — Comissão Especial do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), coordenada pelo Prof. Paulo Elpidio de Menezes Neto, Brasília, jan. de 89.
6. Isaura Belloni, Bernardo Kipnis e Oscar Serafini (coordenadores), *Avaliação do ensino de graduação; teste de metodologia*. Brasília, Ed. UNB, 1987.
7. Entrevista com a Profª Marlene Grillo, Coordenadora do Setor de Apoio Didático-Pedagógico (SEDIPE) em 29.05.89. Veja-se também *Anuário 1988 — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, p. 73.
8. *Guia Acadêmico — 1989 — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. Marco Referencial — em 20 itens — p.3-5.
9. Entre outros especialistas, deram sua contribuição os professores Maria das Graças Felzens (UFRGS), Ronal Pires da Rocha (UFSC) e Antonio Busman (UNIJUÍ).
10. K. Schaller. In K.H. Schäfer e K. Schaller. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982. p.20.