



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JOSÉ LUIZ TORRES MOTA

**ESTUDO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS ATRAVÉS DA
AVALIAÇÃO DE EGRESSOS**

FORTALEZA

2014

JOSÉ LUIZ TORRES MOTA

ESTUDO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS ATRAVÉS DA
AVALIAÇÃO DE EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M874e Mota, José Luiz Torres.
Estudo da eficácia da formação de graduandos através da avaliação de egressos / José Luiz Torres
Mota. – 2014.
160 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação : avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais.
Orientação: Dr. Wagner Bandeira Andriola.
- 1.Faculdade Cearense – Ex-alunos – Fortaleza(CE). 2.Ensino superior – Avaliação Fortaleza(CE).
3.Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior(Brasil). I. Título.

CDD 378.8131

JOSÉ LUIZ TORRES MOTA

ESTUDO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DE GRADUANDOS ATRAVÉS DA
AVALIAÇÃO DE EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Débora Lucia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Francisco Ari Andrade (Suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico essa tese aos meus pais, as minhas filhas e ao meu filho, a minha esposa e a minha irmã Karla Lílian Magalhães Pedrosa, pela compreensão na minha ausência, em muitas vezes não participando da criação dos filhos, e pela falta de atenção, em alguns casos, nos problemas familiares. Vocês são a força da minha conquista humana, acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS.

Agradecimento Institucional, pois, sem dúvida, não seria capaz de produzir essa tese sem o apoio da UNIVERSIDADE NILTON LINS e do CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO CEARÁ.

A toda família LINS pela confiança dada a minha pessoa.

À Reitora Gisélle Vilela Lins Maranhão que transmite a todos sua seriedade e tenacidade.

Ao Mantenedor Nilton Costa Lins Júnior pela oportunidade de crescimento profissional.

Ao Prof. Wagner Bandeira Andriola pela rigorosa e valiosa orientação.

Aos Professores do Programa de Doutorado da UFC.

A toda equipe da Coordenação da Pós-Graduação da UFC pela atenção e dedicação.

Aos colegas da turma do programa pelo companheirismo e convívio.

À Profa. Karla Lílian Magalhães Pedrosa pelo apoio incondicional.

À Profa. Ariane de Queiroz Sousa pela amizade e colaboração.

Aos gestores da FaC pelo incentivo e apoio nas minhas ausências.

A todos, que são meus amigos e torcem pelo meu crescimento humano e profissional.

“Algumas pessoas não estão acostumadas a um ambiente em que se espera a excelência.” (Steve Jobs)

RESUMO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído em 2004 e avalia as Instituições de Ensino Superior (IES's) em suas várias dimensões. Uma delas focaliza as políticas de atendimento ao estudante (dimensão 9). O tema desta pesquisa foi o estudo da eficácia da formação de graduandos, com o objetivo geral de estudar tal eficácia através da avaliação dos egressos. Como objetivos específicos, pretendeu-se propor um modelo de gestão de curso que considere a opinião dos egressos e criar uma estrutura de informações que viabilize o uso das opiniões de egressos para a gestão institucional. Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa *survey*, sendo utilizado um questionário *on line*, que foi respondido por 99 estudantes da Faculdade Cearense (n=99), em um universo de 600 egressos do período 2008/2012. A coleta iniciou-se no mês de setembro de 2012 e encerrou-se em março de 2013. Com os dados obtidos foi possível avaliar o nível de satisfação dos egressos com a formação, as condições estruturais e de aprendizagem, as expectativas para o futuro profissional e a concretização dessas expectativas. Conclui-se que a opinião do egresso pode ser utilizada como mais uma fonte de informação para o planejamento das ações da FaC, sendo parte integrada do modelo proposto pela presente pesquisa. Espera-se que o estudo possa contribuir para que políticas e estratégias baseadas na percepção do egresso sejam adotadas para proporcionar a melhoria da qualidade educacional das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação Institucional. Egressos de Graduação.

ABSTRACT

The Brazilian National System of Higher Education Assessment (SINAES) was established in 2004 and evaluates the Higher Education Institutions (IES) in its various levels. One of those levels focuses on the policies for student services (9th level). The main theme of this research is the study of the effectiveness of training of undergraduates, with the overall goal of studying such effectiveness through evaluation of graduates. As specific objectives, we intended to propose a management model that considers the views of graduates and creates an information structure that allow the use of the opinions of graduates for institutional management. To achieve these goals, we carried out a survey research, online questionnaire, which was answered by 99 students of Faculdades Cearenses (n = 99), in a universe of 600 graduates of 2008-2012. The collection began in September 2012 and ended in March 2013. With the data obtained was possible to assess the satisfaction level of graduates with training, structural and learning conditions, expectations for the future careers and achieving these expectations. We conclude that the opinion of the egress can be used as a source of information for the planning of actions of FaC, being an integrated part of the model proposed by this research. It is hoped that this study contributes to policies and strategies based on the perception of graduates are adopted to provide improved educational quality of higher education institutions.

Keywords: Higher Education. Institutional Assessment. Undergraduate graduates.

RESUMEN

El “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) fue instituido en 2004 y evalúa las “Instituições de Ensino Superior” (IES's) en sus varias dimensiones. Una de ellas enfoca las políticas de atendimento al estudiante (dimensión 9). EL tema de esta investigación fue el estudio de la eficacia de la formación de graduandos, con el objeto general de estudiar tal eficacia a través de la evaluación de los egresos. Como objetos específicos, se quiso proponer un modelo de gestión de curso que considere la opinión de los egresos y criar una estructura de informaciones que viabilice el uso de las opiniones de egresos para la gestión institucional. Para atingir esos objetos, se realizó una investigación “survey”, siendo utilizado un cuestionario “on line”, que fue contestado por 99 estudiantes de la “Faculdade Cearense” (FaC) (n=99), en un universo de 600 egresos del período 2008/2012. La coleta se empezó en septiembre de 2012 y se acabó en marzo de 2013. Con los datos obtenidos fue posible evaluar el nivel de satisfacción de los egresos con la formación, las condiciones estructurales y de aprendizaje, las expectativas para el futuro profesional y la concretización de esas expectativas. Se concluye que la opinión del egreso puede ser utilizada como más una fuente de información para el planeamiento de las acciones de la FaC, siendo parte integrada del modelo propuesto por la presente investigación. Se espera que el estudio pueda contribuir para que políticas y estrategias basadas en la percepción del egreso sean adoptadas para proporcionar la mejoría de la calidad educacional de las Instituciones de Enseñanza Superior.

Palabras-llave: Educación Superior. Evaluación Institucional. Egresos de Graduación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Campus Sede.....	96
Figura 2 – Unidade II.....	97
Figura 3 - Tela inicial.....	98
Figura 4 - Início do questionário.....	99
Figura 5 - Segunda parte do questionário.....	100
Figura 6 - Terceira parte do questionário.....	101
Figura 7 – Sala de aula.....	104
Figura 8 – Laboratórios de informática.....	105
Figura 9 – Biblioteca.....	106
Figura 10 – Espaços de convivência.....	108
Figura 11 – Rampas de acesso às salas de aula.....	110
Figura 12 – Placas em braille.....	111
Figura 13 – Piso tátil.....	111
Quadro 1 - Modelo proposto.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qualidade das salas de aula.....	105
Gráfico 2 – Qualidade dos laboratórios	106
Gráfico 3 – Qualidade da biblioteca	107
Gráfico 4 – Qualidade dos espaços de convivência.....	108
Gráfico 5 – Qualidade dos banheiros	109
Gráfico 6 – Acessibilidade	110
Gráfico 7 – Relevância do currículo para a formação profissional	112
Gráfico 8 – Relevância do currículo para o exercício profissional	112
Gráfico 9 – Relevância do estágio curricular	113
Gráfico 10 – Qualidade da gestão do curso	114
Gráfico 11 – Qualidade da formação recebida	115
Gráfico 12 – Tempo para obtenção da primeira atividade remunerada.....	115
Gráfico 13– Desempenho de atividade remunerada durante a graduação	116
Gráfico 14 – Setor econômico da atividade remunerada na graduação.....	117
Gráfico 15 – Relação existente entre a atividade remunerada e a área formação	117
Gráfico 16 – Desempenho de atividade remunerada após a graduação	118
Gráfico 17 – Relação do setor econômico da atividade remunerada após a graduação.....	119
Gráfico 18 – Relação da atividade remunerada com a área de formação	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ACOC	Avaliação das Condições de Oferta de Cursos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exames Nacionais de Cursos
FaC	Faculdade Cearense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituição de Ensino Superior
IES's	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta
UFC	Universidade Federal do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Formulação do problema	17
1.1.1 Questão primária	18
1.1.2 Questões secundárias	18
1.2 Objeto e objetivos da pesquisa	19
1.2.1 Objeto da pesquisa	19
1.2.2 Objetivo geral	19
1.2.3 Objetivos específicos	19
1.3 Estrutura da tese	19
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR	21
2.1 A Educação Superior no Mundo	21
2.2 A Educação Superior no Brasil	26
2.2.1 Período Colonial e Imperial	26
2.2.2 Período Republicano	30
2.2.2.1 A Primeira República (1889 – 1930) e a Era Vargas (1930 – 1945)	30
2.2.2.2 República Nova (1945 – 1964) e Regime Militar (1964 – 1985)	35
2.2.2.3 Nova República 1985 aos dias atuais	40
3 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	54
3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	66
3.2 Avaliação de Egressos	76
4 A EFICÁCIA E A EFICIÊNCIA	84
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	94
5.1 Delineamento da Pesquisa	96
5.2 Universos e Amostras	97
5.3 Instrumento da Pesquisa	98
5.4 Procedimentos para a coleta de dados	103
5.5 Organização e Tratamento dos dados	103
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
6.1 Organização física e curricular do curso	104
6.2 Perfil do egresso durante a sua formação	116
6.3 Perfil do egresso após a formação	118

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

Planejar envolve diversos processos, com ações de natureza política e estratégica, de modo a fundamentar a organização e a sistematização das atividades das instituições. Para tanto, a realidade institucional é apreendida mediante a avaliação e a participação dos vários segmentos.

Nas instituições de ensino superior, alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade externa avaliam os processos acadêmicos, didático-pedagógicos e gerenciais em todas as dimensões e categorias, conforme prevê a atual legislação - Lei no. 10861/04 (BRASIL, 2004a). A avaliação constitui-se, então, em uma prática educativa integrada com a missão da instituição e com a proposta educacional a ser desenvolvida.

As informações decorrentes desse processo são valiosas, posto que a reflexão e a tomada de decisão, por parte dos gestores, são necessárias, com vistas ao aperfeiçoamento progressivo das ações e atividades desenvolvidas pela Instituição.

Nesse panorama, a participação do discente é de sobremaneira importante, uma vez que o estudante preocupa-se com a formação a ser recebida, bem como com a seriedade e a credibilidade da Instituição, sendo capaz de se expressar identificando aspectos positivos e negativos.

Sua compreensão e sua percepção podem ser bem úteis no exame da qualidade dos serviços oferecidos durante o seu processo formativo. Com o conhecimento produzido por esse processo, mudanças e adequações tornam-se possíveis, como, por exemplo, melhorias físicas e pedagógicas.

Essa perspectiva torna-se mais interessante quando se pensa no egresso, porque o profissional formado, com a sua vivência no mundo real, pode avaliar se as habilidades e as capacidades forjadas no âmbito acadêmico foram relevantes no mercado de trabalho.

Assim, esta pesquisa pretende mostrar a importância da avaliação de egressos como uma das ferramentas de gestão para mensurar a eficácia dos cursos de graduação, pois estes podem fornecer informações relevantes para a Instituição sob o enfoque de quem já se formou e está no mercado de trabalho. Dessa forma,

podem ser elucidados aspectos atinentes ao ingresso no mercado de trabalho e as competências exigidas para o efetivo e adequado exercício profissional.

Os egressos podem, nessa linha de pensamento, ser percebidos como importante parâmetro da qualidade do ensino ofertado, considerando qualidade como um conjunto de atributos para o cumprimento da missão institucional. Dentre estes, situam-se a eficácia e a eficiência, conceitos amplamente conhecidos no campo administrativo e que serão utilizados na realização da presente pesquisa.

Destarte, esta pesquisa se torna relevante à medida que pode proporcionar às IES's maior efetividade nas suas ações administrativas e educacionais, ainda mais considerando a relevância de uma gestão democrática, em que a participação, o diálogo, a discussão coletiva e a autonomia são práticas indispensáveis.

A gestão democrática do ensino foi garantida no Brasil pela Constituição, em 1988, como fruto da luta perseverante no magistério em todo o país, e significa um processo que rege o funcionamento da IES, compreendendo a tomada de decisões conjuntas, baseada nos direitos e deveres de todos os envolvidos (GADOTTI, 1995).

Democratizar a gestão educacional requer, fundamentalmente, a participação da sociedade na formulação de políticas, nos processos de avaliação e na fiscalização de sua execução. Com caráter institucional, a ênfase da gestão da educação centra-se na intervenção em realidades específicas, nas quais o gestor centra sua atenção, tendo presentes a missão, as funções e a especificidade da instituição.

Acredita-se, assim, que a participação dos egressos deste estudo colaborem com o fortalecimento dos cursos e da IES no estado do Ceará, pois a pesquisa avaliativa é uma ferramenta efetiva de gestão, contribuindo para o permanente aperfeiçoamento e a busca contínua da qualidade institucional.

1.1 Formulação do problema

Em uma IES, a avaliação faz parte das atividades internas, ocorrendo de forma periódica e sistemática, com o envolvimento e a participação de distintos atores sociais, contemplando diversas dimensões e aspectos.

Entre esses atores, o estudante representa uma fonte fidedigna para a

investigação do processo de ensino do qual participa e sua avaliação, em harmonia com as outras, contribui para o diagnóstico institucional e a tomada de decisões.

Nesse panorama, emerge a possibilidade de incluir na avaliação da IES o egresso como uma categoria de estudante, em virtude de ser ele o produto final do processo de ensino, podendo identificar aspectos positivos e negativos do curso e da IES, bem como relacionar tais aspectos a sua inserção no mercado de trabalho.

Essa reflexão foi possível graças à percepção de que, apesar de ser praxe a avaliação institucional, a opinião do egresso nem sempre é utilizada para embasar o planejamento e fomentar propostas de enfrentamento dos desafios da formação na educação superior.

1.1.1 Questão primária

Dentro desse contexto, este estudo pretende responder a seguinte questão: A avaliação da eficácia da formação de graduandos pode ser realizada através da opinião dos egressos de uma Instituição de Ensino Superior (IES)?

1.1.2 Questões secundárias

a) Até que ponto os egressos podem contribuir com a construção da gestão eficaz de uma IES?

b) Os resultados da pesquisa com egressos podem estimular a elaboração de novas decisões e processos de trabalho no interior de uma IES?

c) Os resultados da avaliação de egressos ajudam a resolver problemas específicos das IES's?

A resposta a estas questões exige a validação das seguintes proposições:

P1 – A avaliação de egressos é uma estratégia eficaz de planejamento integrado da Faculdade Cearense (FaC).

P2 - Os resultados da pesquisa dos egressos são subsídios estratégicos para a gestão de cursos de graduação da Faculdade Cearense (FaC).

1.2 Objeto e objetivos da pesquisa

1.2.1 Objeto da pesquisa

A pesquisa acontecerá através da opinião dos egressos dos cursos de graduação da Faculdade Cearense - FaC), sediada em Fortaleza.

1.2.2 Objetivo geral

Estudar a eficácia da formação dos graduandos através da avaliação dos egressos da Faculdade Cearense (FaC).

1.2.3 Objetivos específicos

- Propor um modelo de gestão de curso que considere a opinião dos egressos dos cursos nos seguintes aspectos: mercado de trabalho, estrutura física, organização pedagógica dos cursos, corpo docente, gestão e satisfação com a formação.

- Criar uma estrutura de informações sobre a IES pesquisada que viabilize o uso das opiniões de egressos para a gestão institucional.

1.3 Estrutura da tese

O trabalho está estruturado em sete capítulos. No capítulo I apresenta-se os conceitos relacionados com a temática dessa tese bem como a formulação do problema, o objeto e objetivos da pesquisa, e a estrutura da tese.

No capítulo II discute-se a fundamentação teórica, com base em temas como educação superior no mundo e no Brasil, contemplando desde o período colonial e imperial até a atualidade. O capítulo III continua a fundamentação teórica, abordando a avaliação no ensino superior, com foco no SINAES e na avaliação de egressos, enquanto o capítulo IV apresenta os conceitos de eficácia e eficiência.

No capítulo V são especificados: o método, a população e amostra da pesquisa, as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados e o tratamento dos dados.

No capítulo VI são discutidos os resultados e no capítulo VII são apresentadas as considerações finais, seguidas dos elementos pós-textuais como as referências e os apêndices.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 A Educação Superior no Mundo

A Universidade é apresentada por Andriola (2011, p.109) “como espaço voltado à formação profissional e cidadã dos indivíduos, com base nas atividades de ensino, de pesquisa científica e de extensão. É fruto de uma construção social muito recente”. De acordo com o autor, as origens dessa Instituição remontam fatos da história antiga. Dentre eles, os círculos de formação em Atenas, na Grécia; a Academia, espaço formal voltado à discussão e à reflexão de ideias sobre o mundo e a sociedade; e o Museu e a Biblioteca de Alexandria, no Egito.

Já Dias Sobrinho (2000, p. 15) declara que a Universidade deve ser “compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”, não sendo “uma realidade acabada e pronta”, enquanto Cunha (1999) afirma que o objetivo da universidade é a produção de novos conhecimentos, sendo necessária, para isso, a convivência institucional entre grupos com perspectivas alternativas, sem existir um sistema monolítico de poder.

A primeira universidade do mundo, consoante Andriola (2011, p. 110), surgiu “no norte da África, na cidade de Fez, no Marrocos, no ano de 859 d.C. (séc. IX)” e se chama “Al-Karueein”. O autor comenta, ainda, que “no norte da África, na cidade do Cairo, no Egito, aproximadamente em 988 d.C. (séc. X), foi fundada a segunda mais antiga Universidade do mundo”.

De acordo com Rossato (1998, p. 18), “as primeiras universidades nasceram como corporações que reuniam, como as demais, portanto, num trabalho comum, mestres e aprendizes, no caso alunos e professores” e que “assumiram formas e nomes diversos - confraria, associação de defesa de interesses comuns, *communio*, *consortium*, *studia generalia*, *universitas*”, sendo percebido o “caráter corporativo da palavra *universitas*”. Dessa forma, conforme o autor, a “universidade designava, pois, a corporação legal de mestres e estudantes” e “era uma escola de fundação pontifícia” cujos membros gozavam de certos privilégios de caráter universal e dos privilégios eclesiásticos.

Oxford corresponde a mais antiga universidade do mundo anglo-saxão, de acordo com Santos e Almeida Filho (2008, p. 131), tendo sido “fundada em 1096” e “somente no século XV, ao unificar 13 *colleges*, ganhou o status de universidade”.

Faingold (p. 92) afirma que “a primeira associação de mestres nasceu por volta de 1200, e em 1214 foram-lhe outorgados seus privilégios pontificiais fazendo de Oxford uma verdadeira entidade autônoma”.

Comentam Santos e Almeida Filho (2008, p. 121) que o modelo atendia às “demandas econômicas de um país que, no século XIX, era a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação”.

De acordo com Rossato (1998, p.27), Oxford surgiu por conta do retorno dos estudantes vindos de Paris em 1167 e das “constantes querelas entre o Imperador Henrique II e o papa a respeito de Thomas Becket, bispo de Lincoln, diocese onde se encontra Oxford”. Não havia “propriamente nem nações nem faculdades”, apesar da Instituição se destacar dos demais centros ingleses (ROSSATO, 1998, p. 28).

Santos e Almeida Filho (2008, p. 112) esclarecem que as primeiras Universidades, fundadas na Itália e na França no século XI, “eram abertamente escolásticas, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente”, substituindo “os mosteiros como principal *locus* de produção de conhecimento para uma sociedade feudal em transição”. De acordo com os autores, a Universidade de Bolonha, localizada no norte da Itália, foi criada com o nome de *Alma Mater Studiorum* em 1088 e reconhecida como *universitas* em 1316.

A Instituição originou-se nas escolas de Direito e contava com a proteção do Imperador Frederico I, que concedeu alguns privilégios aos alunos com a Constituição Habita. Em 1190, os estudantes começaram a se organizar em nações: os citramontanos, que eram estudantes estrangeiros de diversas regiões (França, Espanha, Alemanha, Proença, Inglaterra, formando um total de dezoito nações), e os ultramontanos, que eram alunos de diferentes regiões da Itália (em um total de dezesseis grupos), conforme expressa Ullmann (2000).

Em Bolonha, “cada nação escolhia seu reitor, que era o chefe da corporação dos estudantes e defendia os interesses desses perante o poder civil” (ROSSATO, 1998, p. 22). Com o tempo, o poder passa “a ser partilhado entre os professores e o reitor-estudante”, depois ocorre um equilíbrio com os professores adquirindo “maior importância na administração”. No século XIV, o pagamento dos professores passa a ser feito pela cidade de Bolonha, o que resultou na diminuição do poder dos estudantes e do próprio reitor (ROSSATO, 1998, p. 24).

A Universidade de Paris foi reconhecida oficialmente apenas no ano de 1231, século XIII, apesar de se organizar no século anterior, e era “a mais importante, pois se tornaria o modelo para outras instituições” (ROSSATO, 1998, p.24). Seu nome era *Universitas Magistrorum et Scholarium Parisiensium*, sendo a palavra universidade tomada para “designar todas as formas de associação e comunidade”. Paris era dominada pelos professores e

se coloca no contexto da passagem das escolas dos mosteiros às cidades sob o controle dos bispos, sendo uma universidade que resultou duma federação de escolas, cada uma conservando sua própria estrutura e a autoridade: Escola de Notre Dame, Escola de São Vítor e Escola de Santa Genoveva (ROSSATO, 1998, p.25).

Na Instituição, os estudantes dividiam-se de acordo com a origem geográfica: a *fidelíssima natio Picardia* - estudantes oriundos de Picardia e dos Países Baixos; a *venerada natio Nomandiae* - os normandos; a *honoranda natio Gallicana* - os franceses, os espanhóis, os italianos e os gregos; e a *constantíssima natio Anglicana ou Alemaniae* - os ingleses, os germânicos e oriundos do norte e do leste europeus (ULLMANN, 2000).

Rossato (1998, p. 26) afirma que a Universidade de Paris se constituía “como uma universidade para o ensino da teologia, a mãe das ciências”. Apesar de inicialmente cada nação ter seu reitor, em 1245, já existia só um reitor, normalmente um mestre, por conta disso “a Universidade dos Mestres”.

Consoante Faingold (2013, p. 94), surgem, em Paris, depois de 1250, “universidades organizadas: a faculdade preparatória das artes, as faculdades superiores de medicina, as de direito canônico e teologia, todas elas dirigidas por um decano” e “começaram a aparecer os *Collèges*, destinados a abrigar estudantes pobres”.

No século XII, consoante Rossato (1998), houve a consolidação das universidades de Paris e Bolonha assim como o surgimento de Montpellier.

Em Montpellier, conforme Faingold (2013, p. 92), “a transformação em universidade foi conseguida em 1220 graças aos estatutos de um legado pontifical” Montpellier constitui-se universidade no ano de 1233, no século XIII, “a partir das escolas de medicina que cresceram no século XII; tarde, já no século XIII, seria acrescida a escola de direito” (ROSSATO, 1998, p. 28).

No século XIII, várias universidades surgiram, sendo esse século chamado de “século das universidades” (ROSSATO, 1998, p. 29).

A Universidade de Salamanca foi “criada em 1218, pelo Rei Afonso IX; somente em 1422, uma bula papa consagrou-a como universidade”, segundo Santos e Almeida Filho (2008, p. 131).

Nesse período, de acordo com Rossato (1998, p.30), “a universidade já fora constituída efetivamente para ensinar, mas, sobretudo, para ensinar as verdades da fé”. Comenta o autor que a “obra de São Tomás de Aquino, em Paris, fora constituir a teologia como ciência, aliás, colocá-la como o máximo da ciência na hierarquia do saber”. Comenta ainda que

essas funções contribuíram para que especialmente os papas reconhecessem e desenvolvessem as novas instituições; assim, no século, um bom número de universidades receberia a sua carta ou bula papal. Algumas dessas vingaram e ganharam prestígio; outras vegetaram ou definharam à medida que passaram os anos, acabando por ser supressas (ROSSATO, 1998, p. 30).

De acordo com Janotti (1992), coube a D. Dinis (1279 -1325) a honra de fundação da primeira instituição universitária em solo lusitano, a Universidade de Portugal, continuando, assim, a política de seu pai D. Afonso III. “Somente no século XVI, os Estudos Gerais de Coimbra obtiveram a bula papal que a designou como universidade” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 131).

Rossato (1998, p. 32) afirma que “no final do século XIII, as universidades gozavam de grande prestígio, e as três áreas fundamentais – Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Salerno e Montpellier) – atingiam considerável grau de desenvolvimento”.

Nos séculos XIV e XV, há uma nova fase na história das universidades medievais caracterizada pelo surgimento de novas fundações e pela maior intervenção dos Estados. As Universidades passam a ser “uma verdadeira parceira na difusão das idéias e no aprimoramento sociocultural da sociedade da época” (FAINGOLD, 2013, p. 97).

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008, p. 115), “a universidade medieval chegava à era moderna com uma estrutura curricular rígida, composta por duas Faculdades (Teologia e Direito), a depender da maior ou menor influência da religião sobre o Estado”.

No século XIV, as universidades mais do que dobraram em número, surgindo as “primeiras universidades da Europa Central, as primeiras alemãs”. Nesse século, nasceram “universidades que gozariam de grande prestígio, como Heldlberg, Viena e Praga”. Surgiram também algumas “por interesse político e sem grandes condições para sobreviverem, satisfazendo, contudo, às necessidades da sociedade local” (ROSSATO, 1998, p. 32).

A Universidade de Berlim foi, segundo Santos e Almeida Filho (2008, p. 120), a primeira universidade alemã moderna, tendo sido organizada de acordo com os princípios e diretrizes do Relatório Humboldt. Nesse modelo, “a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica”.

Até o final do século XV, de acordo com Rossato (1998), a universidade estava presente em toda a Europa, exceto o Leste do continente. No século XVI, ocorre a ruptura da homogeneidade e uma revolução intelectual, começando a ocorrer “a expansão para o extremo Oriente, nas Filipinas e, sobretudo, para a América Latina” (ROSSATO, 1998, p 46).

No século XVIII, a instituição continuava conservadora e fechada ao mundo do trabalho e “o ensino universitário tornara-se uma educação destinada aos jovens de família nobre ou rica denominados elite, e a preparação para o emprego era um aspecto secundário na denominada atividade universitária” (ROSSATO, 1998, p. 54).

No Novo Mundo, consoante Andriola (2011, p.111), “as primeiras universidades foram fundadas logo após a chegada dos primeiros colonizadores espanhóis”. Cita o autor a Universidade de Santo Domingo, na República Dominicana, em 1538; a Universidade de Córdoba, na Argentina, fundada pelos Jesuítas, em 1613; a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, em 1636.

Santos e Almeida Filho (2008, p. 121) declaram que, “nos Estados Unidos, as primeiras instituições superiores surgem no século XVII, o primeiro século da colonização”, correspondendo a “escolas utilitárias que buscavam atender às necessidades educativas das comunidades locais e preservar seus valores”. Os autores informam que a Universidade de Harvard começou “como *Harvard College*; ganhou a designação oficial de universidade após aprovação de seus estatutos em 1779”.

De acordo com Rossato (1998, p. 105), “a universidade já estava implantada em todos os países mais importantes do mundo, quer seja do ponto de vista econômico, demográfico ou geográfico, quando foi criada no Brasil no início da década de 1920”.

Delineado o breve histórico da Educação Superior no mundo, com o seu surgimento e a sua consolidação, a implantação da Educação Superior no Brasil será detalhada no próximo tópico.

2.2 A Educação Superior no Brasil

2.2.1 Período Colonial e Imperial

No Brasil Colônia, o ensino era responsabilidade dos jesuítas, “apesar da presença de outras ordens como os franciscanos, os carmelitas, os beneditinos” (ROSSATO, 1998, p. 107). As ações eram voltadas para a conversão dos índios, a formação do clero e a educação dos filhos da classe dominante (OLIVEN, 2002). Essa última ação era desenvolvida nos reais colégios dos jesuítas, consoante Teixeira (1989), quando os alunos se preparavam para estudar na Universidade de Coimbra, ingressando, no século XVIII, nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia.

De acordo com Teixeira (1989, p. 57), a “educação era ministrada em latim, latim da Igreja e da ordem eclesiástica do Estado” e dessa educação não havia o estudo por nenhum problema suscitado pela situação da Colônia. A cultura clássica era ministrada “em sua rigidez do período oral e formalista, necessária para assegurar a ortodoxia rigorosa da Contra-Reforma e a rígida organização do poder monárquico” e lembrava mais “mais S. Gregório do que o Renascimento”. Ainda segundo Teixeira,

Nas alturas do século XVI, transplanta-se assim para o Brasil uma educação que revivia os períodos já decadentes da escolástica, para servir exclusivamente a uma educação estritamente vocacional de padres e legistas, sem outra inquietação que a de conservar e guardar o estado existente das coisas.

Não é, pois, exato dizer-se que recebíamos uma educação clássica, mas sim uma educação formal da língua latina e dos métodos de exegese e disputação do fim da Idade média, métodos que representavam os períodos decadentes da cultura medieval e habilitavam o "intelectual" ao gozo dos privilégios atribuídos ao clero e ao funcionário da colônia, dentro das estritas

necessidades do serviço da imobilidade da Igreja e do Estado, tal como se achavam organizados (TEIXEIRA, 1989, p. 57).

O ensino permanece, nesse período, “fragmentado, sem unidade, inspirado nos interesses imediatos do governo que aqui se estabelecera” (NUNES, 1969, p.69 *apud* MACHADO, 2007, p.7).

Portugal adotava, de acordo com Rossato (1998), uma política diferente da Inglaterra e Espanha. Essas duas nações não impediam a expansão do ensino superior nas suas colônias enquanto aquela criava obstáculo à implantação. Isso ocorria tanto nas colônias do continente americano como nas da África e Ásia. Na maioria dessas colônias, as instituições foram implantadas após a independência política, em pleno século XX ou após 1960. O autor cita os casos de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe.

Mesmo assim, a educação jesuítica atravessou todo o período colonial “sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural” (ROMANELLI, 1987, p. 35) e “os jesuítas foram os guias intelectuais e sociais da colônia por mais de dois séculos e que, certamente, sem eles talvez fosse impossível ao conquistador lusitano preservar a unidade de sua cultura e de sua civilização” (AZEVEDO, 1976, p.18).

Essa situação começa a mudar em 1808 com a chegada da Família Real. Primeiro, foi implantado o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em Salvador (OLIVEN, 2002). Depois, no Rio de Janeiro, foram criadas uma Escola de Cirurgia, as Academias Militares e a Escola de Belas Artes, além do Museu Nacional, da Biblioteca Nacional e do Jardim Botânico (TEIXEIRA, 1989).

O novo contexto gerou novas necessidades, como “a formação de quadros e burocratas para atender aos interesses do rei, bem como a obrigatoriedade de expedição de títulos” (ROSSATO, 1998, p.109). As mudanças são observadas com a abertura da imprensa e a criação de um banco, além das missões francesas que eram estimuladas pelo rei.

Machado (2007, p.7) afirma que as providências tomadas com a vinda da Família Real, em 1808, tiveram como objetivo colocar o Brasil, agora sede da monarquia portuguesa, à altura da nova situação. Ainda segundo a autora, o Rio de Janeiro “torna-se o centro intelectual do país e passa a irradiar as mudanças de mentalidade e de costumes, embora lentamente, para as localidades distantes de

Vila Rica, Bahia e Recife”. Na educação, ocorrem “modificações procurando atender às exigências político-administrativas do estado”.

Assim

a partir de 1808 foram criadas as primeiras Escolas Superiores no país: a Academia Real da Marinha em 1808, Escola de Engenharia e Artes Militares e os cursos de Anatomia e de Cirurgia na Escola de Medicina no Rio de Janeiro. Também em 1808 foram criados os cursos de Cirurgia e a cadeira de Economia na Bahia. Na seqüência vários cursos e escolas profissionais vão sendo criados sempre no eixo Rio de Janeiro Bahia, dentre eles: os cursos de Medicina, ampliados em 1813; o curso de Agricultura, em 1812 na Bahia e em 1814 no Rio de Janeiro; a Escola Real de Ciências, Artes, e Ofícios em 1816; o de Química, em 1812 no Rio e 1817 na Bahia; o de Desenho Industrial, na Bahia em 1818 (MACHADO, 2007, p. 8).

Azevedo (1958, p.64) afirma que a criação desses cursos decorreu da carência de técnicos “que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país”. Apesar de essas ações ficarem circunscritas a região do Rio de Janeiro e da Bahia, para ele, foram lançados os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e educação. Prova disso foi o acervo de aproximadamente sessenta mil volumes que foram trazidos da Biblioteca do Palácio da Ajuda (AZEVEDO, 1976).

Apesar disso, para Teixeira, (1989, p.86), mesmo com as instituições culturais, militares e voltadas para a área médica, “a instituição fonte, a universidade, a matriz para nutrir essas instituições, estava a faltar”.

Em 1827, no período da Regência, foram criados os cursos de Direito: um em Olinda e outro em São Paulo (OLIVEN, 2002). O curso da cidade de Olinda, segundo Saviani (2010), foi transferido em 1854 para a cidade de Recife. Esses dois cursos vieram a constituir a Faculdade de Direito do Recife. A Faculdade de Direito ficava no largo de São Francisco, em São Paulo. A primeira foi incorporada à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946, e a segunda incorporou-se, em 1934, à Universidade de São Paulo.

Mais tarde, em 1832, de acordo com Oliven (2002), foi criada a Escola de Minas, em Ouro Preto, sendo, todavia, instalada apenas em 1866. Essas faculdades “eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista” (OLIVEN, 2002, p. 32).

Nesse período, conforme Machado (2007, p.10), houve a determinação legal para a criação de universidades, “mas nenhum esforço real é feito para

concretizá-las e nenhuma instituição de cultura e de formação geral é criada”. Ainda em suas palavras,

Assim, o ensino elementar e o secundário passam à atribuição das Províncias enquanto o ensino superior permanece sob a orientação nacional, mas, este recebe o apoio do poder imperial devido à importância assumida pelas escolas de profissões liberais no sistema de educação. No decorrer do século XIX perduram em todos os níveis do sistema educacional brasileiro as mesmas deficiências quantitativas e qualitativas presentes no início do século. Faltam referenciais teóricos e práticos para a organização do sistema, para a estruturação das escolas e para a formação dos professores (MACHADO, 2007, p. 10).

Rossato afirma que a descontinuidade relacionada ao ensino foi a característica do Período Imperial, quando “não houve grandes preocupações com a educação” e o desenvolvimento do ensino superior foi muito pouco (ROSSATO, 1998, p. 112).

Durante o período que vai de 1808 a 1889, segundo Teixeira (1989), foram apresentados vinte e quatro projetos de universidade, mas não foram criadas novas faculdades tampouco uma universidade. Machado (2007, p.1) diz que as iniciativas de criação de cursos superiores no período do Brasil Colônia foram rechaçadas, em geral, na origem dos projetos pela Coroa Portuguesa e pela Igreja. Conforme Oliven (2010, p. 32),

isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade.

Apesar disso, de acordo para Azevedo (1958, p.115), “em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional”. O autor cita o primeiro surto industrial, o estabelecimento da política imigratória, a abolição do regime da escravidão, a organização do trabalho livre e o novo regime político.

Após ser pontuado o Período Colonial e Imperial, o próximo tópico abordará a República, desde a Primeira República, passando pela Era Vargas, República Nova, Regime Militar Nova República, até aos dias atuais.

2.2.2 Período Republicano

2.2.2.1 A Primeira República (1889 – 1930) e a Era Vargas (1930 – 1945)

Com a República, Machado (2007, p. 14) afirma que “a educação rompe seu equilíbrio mediado pelo modelo europeu”, ocorrendo a expansão do ensino superior pela iniciativa privada e foram criados cursos, na sua maioria, de engenharia, medicina e direito, com ênfase exclusivamente profissional.

De acordo com Cunha (2004, p.6), o ensino superior brasileiro era “estatal e centralmente controlado” no Império, sendo esse padrão quebrado na República com o formato do Estado adaptado à federação dos poderes regionais.

Ocorre, ainda segundo o autor, nas duas primeiras décadas desse regime, a multiplicação das faculdades em todo o país. Para defender a qualidade do ensino frente a essa expansão, algumas medidas foram tomadas. Entre elas, em 1911, a criação dos exames vestibulares por conta da “desvalorização econômica e simbólica do diploma” e, mais adiante, em 1925, foi a “adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso” (CUNHA, 2004, p. 7).

Assim a Universidade surge em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que congregava as faculdades profissionais existentes “sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (OLIVEN, 2002, p.33).

Acerca dessa criação, Marback Neto (2007, p.83) comenta que

a universidade começou então como um aglomerado de escolas que continuavam a ter interesses e objetivos distintos. Não se cuidou de desenvolver um espírito acadêmico, aberto, pois, à recepção e discussão de novas ideias e tendências do pensamento em curso no país e no mundo.

Teixeira (1989) recorda que a ideia de universidade vinha desde o tempo do Império e aparecia em dois ou três projetos. Contudo, apenas em 1915, a Lei Carlos Maximiliano permitiu que o governo, quando oportuno, reunisse, em uma universidade, a Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro com uma das Faculdades Livres (privadas) de Direito.

Para Stallivieri (2011, p. 3), a fundação da primeira universidade brasileira “marcou os rumos da educação superior” e sinalizou “para o estabelecimento de uma nova era”, sendo o “resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições européias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação”.

Consoante a autora, corresponde ou a “reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil”, resultando da “demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito”. Por conta disso, de acordo com a autora, “inicialmente estavam localizadas em grandes metrópoles economicamente mais importantes para o Brasil da época”.

De acordo com Oliven (2002, p.33), as ideias positivistas dos oficiais que proclamaram a República (1889) contribuíram para “o atraso na criação de universidades no Brasil”. Esses oficiais consideravam a universidade “uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo” e “eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante”.

Essas ideias também são apresentadas em Teixeira (1989, p.84). Para o autor, no Brasil, a classe governante brasileira pensava que “a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária”. Assim o governo federal cria escolas técnico-profissionais, sem se preocupar com os ginásios ou as escolas secundárias, e, em relação ao ensino superior, “mantém-se estritamente na ideia de ensino utilitário de preparo profissional, sem cuidar daqueles outros aspectos da cultura”.

Já para Rossato (1998, p.113), houve um impulso mesmo “com a resistência dos positivistas, que viam na universidade uma instituição medieval e ligada estreitamente à Igreja Católica”. Esse impulso é percebido com a criação de 27 escolas superiores entre 1891 e 1910.

Houve, consoante Oliven (2002), debates envolvendo a pesquisa e o ensino superior na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fundada no início do século XX, e na Academia Brasileira de Ciências, fundada em 1916. Esses debates continuaram na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, sendo

publicado o livro "O problema universitário brasileiro", baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos estados.

Um dos itens defendidos por essa Associação era a criação do Ministério da Educação (SCHWARTZMAN, 1982 *apud* OLIVEN, 2002), o que só ocorreu¹, em 1930 durante a Era Vargas.

Em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras obteve aprovação e ficou em vigor até 1961 (OLIVEN, 2002). De acordo com esse documento,

a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p.36).

Nesse mesmo ano, conforme Machado (2007), com a Reforma Francisco Campos, foram promulgados três decretos. O primeiro reorganiza as universidades brasileiras enquanto o segundo re-estrutura tanto a Universidade do Rio de Janeiro como o Ensino Superior Brasileiro. O terceiro trata da criação do Conselho Nacional da Educação. Essa Reforma retoma uma parte das discussões presentes no final do século XVIII e início do século XIX, quando foram feitas reformas sucessivas. Houve o confronto das ideias iluministas com o pensamento positivista, ambos transformados pela realidade brasileira, o que descaracterizou os modelos europeus e os associou ao humanismo tradicional. Apesar disso, a universidade no Brasil permanece com a oferta de cursos profissionalizantes, isolados, integrados apenas pelo vínculo administrativo.

Mesmo assim, os decretos de Francisco Campos, segundo Aranha (1996, p. 201), "imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade".

Saviani (2010, p.4) afirma que "foi após a Revolução de 1930 que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação" com o Ministério da

¹ Foi criado com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1937 passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde e, em 1953, passou a ser Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a criação do Ministério da Cultura, em 1985, passa a Ministério da Educação (contudo a sigla MEC permanece sendo usada).

Educação e Saúde Pública e os decretos da Reforma Francisco Campos. Dentre eles, o autor ressalta “o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro”.

Nos anos seguintes, ocorreu a criação de “três universidades que expressaram clivagens ideológicas entre educadores, políticos e líderes religiosos da época”, relacionadas “ao papel do governo federal como normatizador do ensino superior e à atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira” (OLIVEN, 2002, p.34).

Em 1935, Anísio Teixeira, Diretor de Instrução do Distrito Federal, propõe a criação da Universidade do Distrito Federal, voltada “à renovação e ampliação da cultura e os estudos desinteressados” e com o estímulo às atividades de pesquisa “com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores simpáticos à iniciativa” (OLIVEN, 2002, p.34).

Teixeira defendia uma “escola pública, leiga, gratuita e para todos” e não contou com apoio que sustentasse essa proposta “em função de seu posicionamento apaixonadamente liberal” (OLIVIERA, 2002, p. 34), não tendo a simpatia do Ministério da Educação. Dessa forma, em 1939, a Universidade foi extinta por decreto presidencial. Em outras palavras, as de Cunha (2000), a Universidade teve vida curta, sendo dissolvida durante o Estado Novo, em 1939, e incorporada pela Universidade do Brasil², antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), uma universidade pública estadual, sendo “reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa” (OLIVEN, 2002, p. 36). Sua criação representou, segundo Oliven (2002, p. 36), “um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior”. Pretendia-se criar “uma universidade de alto padrão acadêmico-científico” e independente do controle direto do governo federal, o que foi possível por ser São Paulo “o estado mais rico do país”.

Segundo Cunha (2000), as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro configuram as primeiras universidades privadas do país, sendo reconhecidas em

² A Universidade do Brasil foi criada pelo Ministro Capanema durante o governo de Getúlio Vargas a partir da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

1946, uma vez que o decreto 5.616 praticamente veta a criação desta modalidade de universidade, pois exige para a sua criação uma lei estadual e a nomeação do reitor dar-se-á pelo Estado.

Começam a ser disseminados por todo o país, a partir da década de 40, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia. Contudo a maioria “não passava de um aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química etc”, com as atividades voltadas para o ensino. Essa situação decorreu da “expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério” (OLIVIERA, 2002, p. 36)

Conforme Stallivieri (2011, p. 4), “o surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior”. Ainda de acordo com a autora, “nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas)”.

Em 1946, foi criada, de acordo com Oliven (2002), a primeira universidade católica do Brasil, a quem foi outorgado, no ano seguinte, o título de Pontifícia pela Santa Sé. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro “introduziu, em seus currículos, a freqüência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país”, sendo fruto do interesse manifestado pela Igreja desde 1934 em criar “uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica” (SCHWARTZMAN, 1982 *apud* OLIVEN, 2002).

Segundo Aranha (1996), em decorrência do processo de industrialização, ocorre, também, neste período, a ênfase no ensino profissionalizante. As Leis Orgânicas, de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de regulamentar o curso de formação de professores, com diretrizes nacionais, o que gerou otimismo quanto à valorização da carreira docente.

No período populista, o ensino superior passa por um processo de integração, ainda segundo Oliven (2002), o que gerou a criação de universidades vinculadas a faculdades preexistentes e a sua federalização. O sistema de universidades públicas federais constitui-se, com cada unidade da federação com sua própria universidade.

Durante a Era de Vargas, segundo Cunha (2004, p.7), o setor privado foi beneficiado com a imunidade fiscal estabelecida para as instituições educacionais, em todos os níveis, e o reconhecimento da primeira universidade Privada. Quanto ao setor público, “a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador”. Prova disso foi a transformação da “Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal”.

2.2.2.2 República Nova (1945 – 1964) e Regime Militar (1964 – 1985)

O fim do Estado Novo e a Constituição de 1946 garantem os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento, mantendo a mesma organização educacional. O Ensino Médio divide-se entre o ensino propedêutico (para as elites) e o ensino profissional (para a classe trabalhadora). Quanto ao Ensino Superior, ocorre um aumento de demanda, sendo essa questão resolvida de três maneiras pelo Governo. A primeira ocorreu com a criação de novas faculdades em lugares que não havia ou onde só existiam instituições privadas. A segunda se deu com a gratuidade de fato dos cursos das Instituições Federais de Ensino Superior. Isso ocorreu apesar da previsão de taxas pela legislação. A terceira com a “federalização” das faculdades estaduais e privadas, seguida de sua reunião em universidades custeadas e controladas pelo MEC (CUNHA, 2000).

Segundo Saviani (2010), as federalizações começam a ocorrer a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950. Esse processo estende-se pelas décadas de 1960 e 1970 de modo geral nas capitais dos estados federados.

Na década de 50, a sociedade se modernizava, mas havia escassez de vagas para ingresso no ensino superior e a universidade não era capaz de responder pela profissionalização de um número ampliado de candidatos ao mercado, não conseguindo absorver a demanda existente e nem ofertar cursos e

programas adequados à divisão social do trabalho. Esse é o panorama para os debates e as reivindicações da década de 60. As questões universitárias atingem a opinião pública, não apenas relativas à estruturação e organização das universidades, e sim ao papel desempenhado pelos centros universitários em uma sociedade em desenvolvimento (FÁVERO, 1977).

Em 1961, houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira após tramitar catorze anos no Congresso Nacional. Acerca desse longo período, Teixeira (1989) afirma que, na expectativa da nova Lei, o sistema existente continuou a crescer e as escolas se multiplicaram. Para ele, a criação tinha como propósito credenciar os educados para os postos e as posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país. Em suas palavras,

Em essência, o ensino superior continuava a ser esse serviço de distribuição de *credenciais* para certos cargos e profissões e não os centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano. E, por isso mesmo, as escolas podiam se multiplicar, apesar das limitações do saber existente no tempo e lugar, e da imensa falta de recursos financeiros (TEIXEIRA, 1989, p.111).

De acordo com Oliven (2002), essa Lei reforçou o modelo tradicional das instituições de ensino superior nos seguintes aspectos:

- a) manutenção da cátedra vitalícia, das faculdades isoladas e da universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais;
- b) preocupação maior com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa;
- c) fortalecimento da centralização do sistema de educação superior ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior;
- d) estabelecimento da representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Ainda em 1961, ocorre a criação da Universidade de Brasília (UnB), “cujos principais objetivos eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista”. Como Brasília era uma cidade nova, a Universidade “não foi criada a partir da aglutinação de faculdades

pré-existentes”, possuía uma estrutura integrada, flexível e moderna e seguia o modelo norte-americano, organizando-se “na forma de fundação” e nos departamentos substituindo as cátedras (OLIVEN, 2002, p.38).

Entre 1962 e 1966, conforme Teixeira (1989), novos estatutos da universidade foram elaborados, institutos de pesquisa foram criados, cursos se diversificaram, grandes programas de construção foram realizados e os corpos docentes e discentes aumentaram. Contudo, não houve alteração na estrutura básica: isolamento das escolas entre si, separação dos cursos em currículos rígidos e contínuos, sem possibilidade de transferência nem de colaboração entre si e da autonomia da cátedra como real unidade docente. Essa estrutura determinou a sobrevivência prática da escola, do professor catedrático e do curso isolados e independentes.

No período de 1946 a 1964, segundo Cunha (2004, p.7), as políticas públicas favorecem “o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades” e ocorre a federalização das faculdades estaduais e privadas.

Com o poder dos militares, em 1964,

as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (OLIVEN, 2002, p.38).

Com o Golpe, “novos rumos foram determinados para a área política, atingindo diretamente a área educacional”. O eixo agora é o “binômio desenvolvimento e segurança”, o que gerou “o desenvolvimento dependente associado”, sendo retomado o modelo desenvolvimentista do período JK (ROSSATO, 1998, p. 119). Em relação ao ensino superior, houve uma procura da classe média urbana. A Universidade seria “um dos caminhos de saída da crise para a classe média, duramente atingida pelo arrocho e pela concentração de renda”. Nesse período, a educação passa a ser “a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo”, em consonância com a teoria do capital humano para a qual o “maior investimento que alguém pode realizar é na própria capacitação ou qualificação

Em 1966 e 1967, conforme Teixeira (1989), promulga-se os Decretos-leis números 53 e 252. Esses Decretos estendem os conceitos e a estrutura da Universidade de Brasília às demais universidades federais do país. fazendo, segundo Cunha (1988), da modernização inovadora expressa pela UnB uma modernização conservadora. Dessa forma, a burocracia do Estado militar depredou uma experiência singular e padronizou o que era para ser particular. A UnB não foi "a única universidade a sofrer devassas, embora a invasão militar de que foi vítima não encontre similar em nossa história" (CUNHA, 1988, p.52).

Além de alterar o plano original, o golpe promoveu o corte de pessoal na direção e nos corpos discente e docente, "extinguindo unidades inteiras e alterando as remanescentes" (CUNHA, 1985, p.82).

Na época dos governos militares, consoante Cunha (2004, p.7),

As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os câmpus universitários foram edificadas, com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão.

Ainda em relação ao Golpe, um impacto para educação foi a reestruturação da representação estudantil. Era permitida, nesse momento, a atuação dos Diretórios Acadêmicos nos cursos e dos Diretórios Centrais dos Estudantes nas universidades, sem ocorrer a organização dos estudantes nacionalmente e ação política tida como subversiva. Com foco no controle da juventude brasileira, disciplinas de caráter ideológico e manipulador são instituídas, como, por exemplo, no Ensino Superior, a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (ARANHA, 1996).

Em 1968 novas discussões ocorrem, culminando com a aprovação da Lei da Reforma Universitária. Essa Lei "criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, dentre outras inovações" (OLIVEN, 1989 *apud* OLIVEN, 2002, p. 39).

Foram estabelecidas "a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores", sendo valorizadas a titulação e a produção científica. Com isso, "essa

Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país”. Apesar de dirigir-se às Instituições Federais de Ensino Superior, a Lei atingiu as instituições privadas, que dependiam de subsídios governamentais e procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações (OLIVEN, 2002, p. 39).

A reforma fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o que resultou na criação das Faculdades ou Centros de Educação, e estruturou as universidades em quatro modelos básicos. O primeiro corresponde aos departamentos agregados em poucos centros. O segundo reúne os departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas. No terceiro, ocorre a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias. No quarto modelo, há a superposição dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas (CUNHA, 2000).

Nesse ano, consoante Stallivieri (2011, p.4), “inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior”. Na década de 70, com o intuito de capacitar o corpo docente, desenvolve-se os cursos de pós-graduação tanto no Brasil, além da possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior.

De acordo com Oliven (2002), após 1968, o setor privado expande-se por conta da pressão por novas vagas. Assim, faculdades isoladas foram criadas na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo. Enquanto as novas faculdades isoladas dedicavam-se ao ensino, o setor público desenvolvia a Pós-Graduação e das atividades de pesquisa.

Em relação a isso, Teixeira (1989, p. 113) apresenta os seguintes dados:

Entre 1900 e 1910 criaram-se outras 13 escolas; de 1910 a 1920 criaram-se mais 34, e de 1920 a 1930 outras 15, sendo o total, até 1930, de 86 escolas. De 1930 a 1945 foram criados 95 novos estabelecimentos, mais do que nos 30 anos anteriores passando o total a 181. Entre 1945 e 1960 foram criados 223 estabelecimentos, passando o total a 404. Também nessa época multiplicam-se as universidades. Entre 1960 e 1968 surgem 375 novas escolas, ficando o total em 779, com cerca de 280 mil estudantes. Entre 1930 e 1968 o número de escolas cresce nove vezes, e o da matrícula mais de 14 vezes.

Para ele, o crescimento decorreu da multiplicação dos estabelecimentos existentes, da criação de estabelecimentos novos até então inexistentes com sua imediata multiplicação e da diversificação de cursos nos estabelecimentos com currículos diferenciados. Para esse último item, o autor cita a Faculdade de Engenharia, a de Filosofia, a de Economia e a de Artes.

De acordo com Oliven (2002, p.40), “os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação”, uma vez que, em faculdades isoladas, a mobilização política dos estudantes era dificultada, enquanto, no setor público, professores de universidade pública, consideradas centros de subversão, sofriam cassações. Apesar disso, como o desenvolvimento econômico era importante, houve o incentivo na “formação de recursos humanos de alto nível”. Isso se deu com a criação de cursos de mestrado e doutorado nas universidades públicas, em especial “nas maiores e mais tradicionais”, sendo “estimuladas as atividades de pesquisa” (OLIVEN, 2002, p.40).

Cunha (2005, p. 8) comenta que, durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), “as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal”. Dessa forma, os empresários constituem-se maioria e legislam em “causa própria”, o que fez com que as instituições privadas de ensino se multiplicassem em número e crescessem em tamanho.

2.2.2.3 Nova República 1985 aos dias atuais

Com a redemocratização política, há uma nova dinâmica do sistema de educação superior. A partir de 1980, “houve um processo de aglutinação de IES isoladas ou faculdades”, que se reúnem e se constituem em universidades, ocorrendo um crescimento significativo nas décadas de 1980 e 1990 (ROSSATO, 1998, p. 121).

Para tanto, segundo Cunha (1997, p. 22), no processo de transição para a democracia “o biênio 1982/1983 foi especialmente importante” por conta da realização das “eleições diretas para o governo dos estados, as primeiras que se realizavam por essa via desde 1965”.

Esse processo de transição também pode ser percebido na Educação quando, em 1983, foi lançado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), fruto das discussões no Conselho Federal que resultaram “das greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores e das críticas dirigidas à legislação relativa ao ensino superior” (CUNHA, 1997, p.22).

A gestão das Instituições de Ensino Superior e a produção e disseminação do conhecimento, de acordo com Cunha (1997), seriam tratados pelo PARU. Contudo, por questões ministeriais internas, o Programa foi desativado um ano após o seu início.

Conforme Cunha (2007), em 1985, no governo Sarney, com Marco Maciel ministro da Educação, foi nomeada a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, cujas medidas resultariam em mudanças na estrutura do ensino.

Ainda nesse governo, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que “elaborou um anteprojeto de lei de reformulação voltado apenas para as IES federais” (CUNHA, 1997, p. 25). Por conta das críticas, ainda segundo Cunha (1997, p. 26), o anteprojeto foi retirado, permanecendo “como orientação da política geral do governo para o ensino superior”.

Em relação à avaliação das universidades, registra-se a iniciativa de algumas instituições, como a Universidade de São Paulo, a Federal de Minas Gerais, a Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília (CUNHA, 1997).

Antes da promulgação da Constituição brasileira de 1988, segundo Oliven (2002), várias associações da sociedade civil estiveram presentes:

De um lado, estavam aquelas que se identificavam com os interesses da educação pública, que se opunham aos grupos privatistas. Sua luta procurava assegurar verbas públicas, exclusivamente, para as instituições públicas governamentais. Esse grupo posicionava-se a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis. De outro lado, os grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

Em relação ao que foi determinado na Carta Magna, foi estabelecido “um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”; foi assegurada “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis” e foi criado “o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e

aposentadoria integral para funcionários federais”. Além disso, o artigo 207 reafirmou “a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades” (OLIVEN, 2002, p.42).

Saviani (2010, p.7) comenta que várias das reivindicações relativas ao Ensino Superior foram incorporadas a essa Constituição, como, por exemplo, o documento

consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (SAVIANI, 2010, p.7).

De acordo com Stallivieri (2011, p.4), “a partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior”. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.

Em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, foram extintas autarquias, fundações e empresas públicas com o intuito de reduzir o tamanho do Estado. Em relação à Educação, estavam na relação a CAPES e o INEP, que foram recriados em virtude da “forte reação do meio acadêmico” (CUNHA, 1997, p. 27).

No governo Itamar Franco, foi dissolvido o Conselho Federal de Educação (CFE), sendo desenhado um Conselho Nacional de Educação, e foi criada a “primeira universidade brasileira fora do critério da universalidade de campo” (CUNHA, 1997, p. 30).

Após a destituição do presidente Fernando Collor de Melo e o breve mandato de Itamar Franco, candidatou-se o então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo eleito com o apoio de uma frente partidária de centro-direita e do apoio popular. Com o sucesso do Plano Real, FHC foi reeleito, ficando dois mandatos seguidos (CUNHA, 1997).

Em 1998, o governo Fernando Henrique Cardoso

fez a Reforma de Estado, na qual a maioria dos setores de infra-estrutura que davam sustentação ao Estado brasileiro foi privatizada ou terceirizada. Esses setores, de serviços sociais e científicos, compreendiam escolas, universidades, centros de pesquisa, creches, hospitais, entre outros. Essa ação acabou por privatizar ou conceder ao setor privado a execução de funções e serviços públicos, incluindo-se a educação superior (POLIDORI, 2009, p.440).

Durante todo esse período, foi Ministro da Educação Paulo Renato Souza, economista, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo e ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas. Para essa área, de acordo com Cunha (2003), o destaque recaiu para o papel econômico da educação, cujo dinamismo e cuja sustentação provêm do progresso científico e tecnológico. A competência científica e tecnológica é entendida como fundamental tanto para garantir a qualidade do ensino – básico, secundário e técnico - como para aumentar a qualificação geral da população. Assim, propõe-se uma parceria entre setor privado e governo, universidade e indústria.

Em relação à educação superior, Polidori (2009) aponta como influências externas o documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, elaborado pelo Banco Mundial, em 1995; os documentos publicados pela UNESCO, principalmente o “*La educacion superior em el siglo XXI: vision y acción*”; e o documento intitulado “*Higher Education in developing countries: peril and promise*”, editado pelo Banco Mundial, em 2004.

Em relação à rede federal de ensino superior, conforme Cunha (2003, p. 3),

o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma ‘efetiva autonomia’, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários.

Nesse processo de reforma do ensino superior, ainda de acordo com Cunha (2003, p.4), “os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 1980, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)”. Desde

então, as propostas apresentadas podem ser entendidas “como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação”.

Segundo Cunha (2003, p. 13), no governo do FHC, “o foco da avaliação do ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a dimensão individual”. Os Exames Nacionais de Cursos (ENC) foram instituídos e os “resultados relativos a cada instituição de ensino deveriam ser empregados, não exclusivamente, na avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior” (CUNHA, 2003, p. 13). Esclarece o autor:

Os exames são facultativos para os alunos, mas prestá-los passou a ser condição para a obtenção do diploma. No histórico escolar de cada concluinte consta apenas o registro da data em que ele se submeteu ao exame, não o resultado obtido. Este é fornecido apenas ao aluno, sendo vedada a divulgação dos resultados individualizados. Caso o resultado do exame não convenha ao aluno, ele pode submeter-se aos exames nos anos subsequentes, fazendo jus a novo documento. Todavia, para efeito da avaliação do curso, é considerado somente o resultado do exame prestado pelo aluno no ano da conclusão.

De acordo com Gomes (2002), o ENC corresponde a um teste nacional, aplicado aos estudantes que estão concluindo os cursos de graduação, sendo as provas formuladas pelas respectivas comissões de especialistas dos cursos e cujos resultados são publicados pelo INEP. Esclarece o autor que a obtenção do diploma está condicionada à participação do graduando no ENC, uma vez que há o registro dessa participação no histórico escolar de cada aluno.

A previsão para a implantação desses exames, de acordo com Cunha (2003), era que, a cada ano, quatro cursos fossem incluídos, tendo início em 1996 com os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. Em relação às provas, essas deveriam ser elaboradas e aplicadas por entidades sem fins lucrativos, externas ao MEC e às Instituições a serem avaliadas.

Gomes (2002, p. 279) comenta que a avaliação regular se interpõe ao caráter periódico da autorização e do credenciamento e que os “resultados terão impactos consideráveis não apenas para a dinâmica interna da instituição”, mas também para a constituição e o funcionamento da educação superior.

De acordo com a legislação, Lei nº 9.131/95, avaliações periódicas serão realizadas para, com critérios e procedimentos, determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão assim como a realização anual do ENC para avaliar os alunos quanto aos conhecimentos e competências adquiridas. Esses resultados, ainda conforme a legislação supracitada, devem ser usados para a melhoria do ensino, estimulando e fomentando iniciativas, em especial voltadas para a qualificação dos docentes (GOMES, 2002).

Em relação a cada Instituição, uma comissão externa à instituição, especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, deve observar “eficiência das atividades meio em relação aos objetivos da instituição; adequação dos currículos dos cursos de graduação; inserção da instituição na comunidade local e regional; produção científica, cultural e tecnológica”, além de considerar “a auto-avaliação da instituição, a avaliação dos cursos desenvolvida pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais dos cursos de graduação e a avaliação da pós-graduação” (CUNHA, 2003, p.15).

Outro procedimento que passa a ser, de acordo com Gomes (2002, p.283), implementado corresponde “a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC), cujo desenho e poder avaliativo complementam a lógica organizativo-funcional subjacente ao ENC”. Para tanto, serão avaliados três itens nos locais de funcionamento dos cursos. O primeiro refere-se à organização didática e pedagógica. O segundo focaliza o corpo docente, sendo consideradas a titulação, a experiência profissional, a carreira, a jornada e as condições de trabalho. O terceiro pontua as instalações físicas e a biblioteca.

Segundo Gomes (2002, p.277), “não parece exagero afirmar que o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC) de graduação demarcaram um momento histórico de *recriação* do sistema de educação superior no Brasil”.

Gomes (2002) explicita o fenômeno da *recriação* do sistema de educação superior a partir da política de avaliação considerando a noção de sistema desenvolvida por Saviani³. Assim, corresponde ao sistema de educação superior as

³ é a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante. (...) Com efeito, o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma

agências, como o MEC e o CNE, e as Instituições de Ensino Superior, sejam universidades ou instituições não-universitárias, públicas e privadas, que operam a partir dos marcos legais e das políticas estabelecidas, além dos interesses institucionais e dos grupos. A recriação ocorre

para superar os problemas que deformaram o velho sistema, o qual tinha como elementos estruturantes o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE), as instituições de ensino superior, públicas e privadas, além de uma determinada cultura político-normativa e instrumentos reguladores que davam unidade aos vários elementos *intencionalmente* reunidos a partir da reforma universitária de 1968 (GOMES, 2002, p.278).

Conclui o autor dizendo que, assim, ao longo dos dois primeiros anos de governo, materializam-se os “procedimentos avaliativos que abordam aspectos diferentes da vida das instituições de ensino superior” (GOMES, 2002, p.284).

Carvalho (2006, p. 5) afirma que “a política pública para o ensino superior, principalmente no segundo mandato de FHC, parece indicar maior aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política”. Quanto ao setor público, o aprofundamento da parceria público e privada é percebido pela disseminação de cursos pagos de extensão e pela relação estreita entre fundações privadas e as universidades públicas. Há estímulo à expansão de vagas para a iniciativa privada e a exaltação da eficiência e da produtividade.

De acordo com Cunha (2003, p.22), nesse período, o processo de privatização do ensino superior foi acelerado. Esse crescimento ocorreu com “a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro”. Enquanto as IES’s particulares “recebiam os benefícios visíveis”, nas IES’s federais existia falta de “de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam”, o que, conclui o autor, indica que “as políticas do Governo FHC voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior são distintas, mas compatíveis e convergentes”.

Carvalho (2006, p 5) afirma que “a política pública para o ensino superior, principalmente no segundo mandato de FHC, parece indicar maior aproximação com

situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram (Saviani, 2000, p. 80; grifo no original apud GOMES, 2002).

os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política”. Quanto ao setor público, o aprofundamento da parceria público e privada é percebido pela disseminação de cursos pagos de extensão e pela relação estreita entre fundações privadas e as universidades públicas. Há estímulo à expansão de vagas para a iniciativa privada e a exaltação da eficiência e da produtividade.

Para Saviani (2010, p.10), a política adotada nos oito anos do governo FHC, evidenciada “na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997”, resultou da mudança “caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior”, que emergiu a partir da década de 1990. Essa mudança “freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais”.

Ainda segundo Cunha (2004, p.9), “no octênio FHC, as IES federais foram submetidas a um arrocho ainda mais forte que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo que as privadas foram brindadas com novas vantagens”.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que “previa variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados” (OLIVEN, 2002, p. 42).

Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Também na nova LDBN foi estabelecido que, para ser considerada universidade, uma instituição deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor, contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa (OLIVEN, 2002).

Em 2003, conforme Carvalho (2006, p.6), “o primeiro governo de esquerda brasileiro assumiu o poder em um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal, a partir do acordo firmado, em 1998, entre o governo de FHC e o FMI”.

Em relação ao Ensino Superior, era o momento de “criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes”, não sendo mais prioridade expandir matrículas, cursos e instituições particulares (CARVALHO, 2006, p.7).

No início do governo Lula, de 1º/1/2003 a 27/1/2004, o Senador Cristovam Buarque foi o Ministro da Educação. De 27/1/2004 a 29/7/2005, assumiu o Ministério Tarso Genro. Após esse período, o Ministério “foi assumido pelo braço direto do ministro Tarso Genro, Fernando Hadad, que permanece no cargo até a atualidade” (POLIDORI, 2009, p. 445).

Nesse governo, de acordo com Trópia (2007, p.2), a política para o ensino superior se iniciou com a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que apresentou um relatório no final de 2003 com a análise da situação do país e a proposição de um plano de ação. O diagnóstico feito era “até certo ponto catastrofista da situação da educação superior, em especial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dada a crise fiscal do Estado e a suposta incapacidade do Estado brasileiro de realizar novos investimentos”.

Como solução, o GTI apresenta, conforme Trópia (2007, p.3), “a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e a realização de uma Reforma Universitária mais profunda”, que deveria atingir a ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, a Educação à Distância, a Autonomia Universitária e as questões de Financiamento.

Nesse período, consoante Carvalho (2006, p.7), é criado o Programa Universidade para Todos (ProUni). Esse Programa surgiu “acompanhado por um discurso de *justiça social* que encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas”. Assim, o Programa representa uma “excelente oportunidade de *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas, e, novamente, mantém-se o incentivo recomendado pelo BIRD à iniciativa privada” (CARVALHO, 2006, p.7).

Para Saviani (2010, p.11), o PROUNI, “um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas”, veio “a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições”, o que acelerou ainda mais o processo de expansão de vagas e de instituições.

Em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo consiste “em assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país” (POLIDORI, 2009, p. 445). Esse Sistema apoia-se na avaliação da Instituição e do Curso, realizada nos processos avaliativos *in loco*, e a avaliação do desempenho dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Em relação às principais ações políticas para o ensino superior no primeiro governo Lula, além do Prouni e da instituição do SINAES, foi promulgada a Lei da Inovação Tecnológica, que incentiva a criação de nichos privilegiados que recebem recursos para seus grupos, e regulamentada a parceria Público-Privada com a Lei nº 11.079. Além dessas, houve a regulamentação da oferta da educação à distância no Brasil com o decreto nº 5.622 (TRÓPIA, 2007).

Em 2005, é encaminhado ao MEC um documento intitulado “Agenda Positiva”. Este documento, elaborado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), “propunha a alteração de vinte e quatro pontos que estariam estrangulando o setor privado” (TRÓPIA, 2007, p.12). Dos 24, a autora cita apenas os seguintes: Excesso de normas regulamentadoras, Revogação do artigo 20 do decreto 3.860/01, Revogação das portarias 1.670/94 e 1.120/1997, Lei sobre anuidade escolar – Lei nº. 9.870/97, Nova qualidade do ensino superior, Duração da hora/aula, Utilização do Fundo de Garantia por tempo de serviço, Limitação de alunos por sala de aula.

De acordo com Trópia (2007, p.8), o processo de mudanças no Ensino Superior foi intensificado no primeiro ano do segundo mandato do presidente Lula, “consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva”. Para a autora, as medidas são voltadas para o que “podemos chamar de desmonte do modelo de universidade pública brasileira e sua substituição por variados modelos de formação superior” (TRÓPIA, 2007, p.8), sendo elencadas a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), da Universidade Aberta (UAB), da Universidade Nova e, recentemente, do Banco de professores-equivalente.

O REUNI, uma dessas mudanças, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de

24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a).

Este objetivo deve ser cumprido ou atingido “para o aumento da qualidade dos cursos”, sendo “respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior” (BRASIL, 2007b, p. 10).

O Programa pretende, como meta global, “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007a).

Para tanto,

A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação (BRASIL, 2007b, p.12).

Entretanto, as Universidades escolhem aderir ou não ao REUNI, ou seja, “a participação no REUNI é voluntária, consistindo em uma opção das universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta” (BRASIL, 2007b, p. 10).

O REUNI, assim, surge para responder aos “desafios do novo século”, que “exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade” (Brasil, 2007b, p.9). Nesse momento, o

país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais (BRASIL, 2007b, p. 9).

Em 2008, foram instalados dois novos indicadores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), que “buscam concentrar, num *único* momento, informações de um *único* ‘pilar’ do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento” (POLIDORI, 2009, p.448).

De acordo com Carvalho (2006, p.11), nesse governo, a política para educação superior mostra-se contraditória: tanto “afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social” como “justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD”.

Nesse contexto, as relações entre o público e o privado são estreitadas, houve a “solvência das IES privadas através do ProUni”, os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado foram aprofundados com o SINAES. Além disso, “o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais” foi revertido em parte (CARVALHO, 2006, p. 11).

Já Saviani (2010) afirma que, ao longo do governo Lula, tanto foi retomado certo nível de investimento nas universidades federais com a promoção da expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi*, como continua o estímulo à iniciativa privada.

Conforme Andriola (2011, p.114), “a universidade brasileira atravessou os anos de 1990 até a primeira década de 2000 nesse cenário de novas e crescentes demandas, oriundas da sociedade da informação e do mercado de trabalho, bem como de desafios em nível mundial”. Dentre eles, o autor cita “o caso da crise energética; da poluição ambiental; das mudanças climáticas que ocasionam catástrofes ambientais; das imigrações de populações oriundas de países pobres para países ricos e vice-versa, sobretudo após a crise econômica mundial, dentre muitos outros”.

O governo federal, segundo Brasil (2007b, p.9), nos últimos anos, “realizou um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais” e iniciou “um vigoroso processo de expansão, com a implantação de 49 novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de dez novas universidades”.

Lugão *et al* (2010, p.2) afirmam que o “índice de matrículas no ensino superior, ao longo dos últimos dez anos, aumentou 134%, principalmente pela participação das instituições privadas que, em 2003, respondiam por aproximadamente 70,8% das matrículas” Entretanto, mesmo considerando essa significativa expansão, “o ensino superior, no Brasil, ainda representa um desafio”, devendo ser ampliado o acesso às instituições públicas.

De acordo com os autores, “o REUNI passa a ser a grande política do Governo Federal para o ensino superior no país, traduzido num programa de ampla dimensão e ao mesmo tempo acadêmico, político e estratégico” (LUGÃO *et al*, 2010, p.2) e “apesar da vontade política do Ministério da Educação, vem cumprindo muito mais o compromisso com a expansão do que com a inovação”, apesar de não ser possível “verificar avanços significativos na reestruturação acadêmicocurricular no país, pois grande parte das ações está projetada para o final do período do programa, ou seja, para 2012” (LUGÃO *et al*, 2010, p.13).

Saraiva *et al* (2009, p.2) afirmam que “garantir o acesso à educação superior é um desafio para qualquer país que pretende se desenvolver, ou mesmo, melhorar seus índices frente as grandes potências mundiais”.

De acordo com os autores, a discussão “associa-se à idéia de inserção, de colocação profissional no competitivo ‘mercado de trabalho’, sempre dinâmico e cambiante” e a “a universidade passa ser buscada não como um meio para uma ‘educação’ de nível superior, mas como um fim em si mesma”, como uma “espécie de credencial, capaz de abrir portas e garantir o sucesso profissional e a ascensão social” (SARAIVA *et al*, 2009, p.3).

O REUNI, assim, congrega “esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública” (BRASIL, 2007, p. 4) e “oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativo” (BRASIL, 2007, p. 10).

O REUNI assim como as outras iniciativas dos governos FHC e Lula - o ENC, a ACOC, o ProUni, o SINAES, a UAB, o CPC e o IGC – revelam a preocupação com o Ensino Superior, em relação tanto ao acesso como a sua regulamentação e sua avaliação.

Vale a pena ressaltar que, no século XXI, as universidades começam a se preocupar com os impactos de suas ações, com a qualidade destas e, portanto, com

o acompanhamento de egressos, com a prestação de contas à sociedade (*accountability*). Estes aspectos proporcionam a que os países criem seus sistemas de avaliação das Universidades. No Brasil, essa preocupação se manifesta já na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 96 e se consolidada com a implantação do SINAES em 2004.

Essas informações finalizam o presente capítulo que se iniciou com a concepção de universidade e um breve resumo da Educação Superior no mundo. O panorama traçado permite entender a criação da Educação Superior no Brasil e a sua trajetória, incluindo os processos avaliativos, desde o Período Colonial/Imperial, quando as ações eram voltadas para a conversão dos índios, a formação do clero, a educação dos filhos da classe dominante e, com a chegada da Família Real, a composição dos quadros administrativos e políticos do estado, até o momento atual, com as ações implementadas nos governos FHC e Lula. Esse percurso foi delineado para permitir a ampla compreensão da Avaliação no Ensino Superior, assunto do próximo capítulo.

3 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A avaliação, conforme Andriola (2003, p. 258), corresponde a um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, o que permite a sua valoração e a tomada de decisões com o intuito de melhoria ou aperfeiçoamento.

Bezerra e Andriola (2010, p. 4) afirmam que “a avaliação está associada à busca de qualidade. Em virtude da complexidade que envolve o processo educacional, a qualidade é um tema bastante polêmico, marcado por posicionamentos político-ideológicos subjacentes às concepções político-pedagógicas”.

Dias Sobrinho (2005, p 15) afirma que “a avaliação da educação superior é um terreno complexo”, uma vez que

toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15).

O autor esclarece que complexidade e complicação não são sinônimas e que o trabalho com “a complexidade não significa que os instrumentos e procedimentos de avaliação devam ser complicados”. Para ele, “os procedimentos podem ser simples, sem destruir a complexidade, sem produzir os reducionismos que desconsideram as redes de significados dos fenômenos humanos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15).

Outro aspecto abordado pelo autor diz respeito aos valores e interesses ligados à avaliação, que se relacionam com os destinos das pessoas e das sociedades. Dias Sobrinho (2005, p.16) ressalta que “cada avaliação afirma determinados valores, conforme os objetivos que lhe são atribuídos, denegando os valores opostos”.

A avaliação, de acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 17),

age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa

determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo em disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional.

Dessa forma, constitui-se em “mais um espaço de crítica e um processo de formação que inclui dimensões técnico-científicas e, principalmente, ético-políticas”. Além de “medir, constatar, verificar e checar, a avaliação deverá, coletivamente, interrogar e construir respostas, ainda que não definitivas” (DIAS SOBRINHO, 2005, p 34). Nessa perspectiva, a avaliação corresponde a

uma estratégia, que projeta valores e age tendo em conta as interveniências e as modificações que ocorrem por força das ações. São os processos vitais, comunicacionais, que constroem os significados, que alimentam a consciência do sujeito em relação com o objeto. Nessa relação, sujeito e objeto modificam-se. Nela emergem sentidos não evidenciados previamente, o campo se enche de incertezas e se amplia em múltiplas referências e contradições, ou seja, sentidos de mútuas implicações (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 35).

Os princípios básicos da adesão voluntária podem, segundo Fernandes (2001 *apud* Ribeiro e Marinelli, 2005), nortear um processo avaliativo na perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento institucional. Ressalta o autor que todos os setores da instituição devem ser avaliados, sendo essa ação executadas por todos os seus componentes. O autor ressalta ainda que esse processo deve observar o respeito à identidade da instituição, a unidade de linguagem e a competência técnico-metodológica.

Em relação a esse processo e as Instituições, Dias Sobrinho (2003, p. 33) afirma que “a instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas”.

A atividade, ainda segundo o autor, deve ser realizada de forma sistemática e permanente, resultando em uma compreensão global e integrada da universidade. Deve, ainda, produzir conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, em um processo enriquecedor da vida comunitária, com o intuito de instaurar-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos

Para ele, as avaliações não podem ser compreendidas como a aplicação de um conjunto de técnicas neutras, devendo, assim, ser inseridas em um contexto

social marcado por valores capazes de oferecer consistência e legitimidade (DIAS SOBRINHO, 1999).

Ribeiro e Marinelli (2005, p.101) afirmam que “a avaliação institucional faz parte do processo mais amplo da gestão estratégica e da qualidade, não sendo um fim em si mesma”. De acordo com os autores, “ela integra o processo de formulação estratégica e o projeto institucional, fornecendo subsídios a este processo, contribuindo para a tomada de decisão, bem como na correção de problemas de universidade”.

Dias Sobrinho (2000, p. 33) afirma, ainda, que a avaliação corresponde a uma “categoria imprescindível” da “produção contínua da Universidade”, sendo “um exercício com forte sentido pedagógico”. Esse exercício

permite rediscutir os projetos e prioridades essenciais da Universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade, como também contribuir para a elaboração mais consistente dos diversos sentidos da instituição.

Para ele, o sistema de valores dominante da instituição é reafirmado pela avaliação, que “revitaliza o exercício da democracia” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 34).

Segundo Gandin (1994, p. 153), é através de uma avaliação competente que alcançamos o fim último da educação eficiente. Para ele, “a qualidade é uma meta em permanente mutação, pois está sempre aumentando o seu valor. É uma melhoria constante e permanente que só pode ser observada através de uma boa avaliação”. Assim, a avaliação é entendida como um dos componentes do processo de planejamento e uma forma técnica que possibilita à gestão analisar e formar valor sobre todas as fases desses processos.

Leite (2002, p.87) afirma que a “avaliação das instituições de educação superior, no Brasil, constitui um processo que vem se desenvolvendo desde os anos 70, no que diz respeito ao sistema de pós-graduação e pesquisa”. Afirma ainda que, “dos anos 90 pra cá, é o processo de avaliação global das instituições, o qual, pode-se dizer, vem desafiando as relações estado universidade-sociedade, tendo em vista suas características intrínsecas e seus efeitos sobre os sistemas de educação superior”.

Recorda Leite (2002, p. 97) que “costuma-se afirmar que a avaliação das universidades, além de ser datada no século 20, é um fenômeno gestado na América do Norte e revivido na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher”. Para a autora, essas origens “parecem colocar, na avaliação da educação superior, um véu liberalizante ou neo-conservador”, sendo possível, no entanto, encontrar outras matizes.

Xue (1996 *apud* Leite 2002, p. 97) afirma que “a avaliação mais antiga de que se tem notícia, na China, processou-se por muitos séculos, mediante a realização de exames públicos, os ‘*academic achievement tests*’”. Leite (2002, p. 97) comenta que as avaliações institucionais das universidades na China ocorrem desde 1985 e que, nessa mesma época, “na Europa Continental, França e Holanda lideraram processos nacionais de avaliação que objetivavam contrapor-se às possibilidades regulatórias, ou neo-conservadoras, trazidas pelos programas ingleses de avaliação, estilo tatcheriano” .

Então a avaliação institucional pode ser compreendida, segundo Brasil (2004, p. 4), “como a grande impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento”, concretizada “na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão”. Dessa forma,

Neste sentido, contribui para a formulação de caminhos para a transformação da educação superior, evidenciando seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente. Para tanto, a avaliação institucional deve possibilitar a construção de um projeto acadêmico sustentado por princípios como a gestão democrática e a autonomia, que visam a consolidar a responsabilidade social e o compromisso científico-cultural da IES (BRASIL, 2004, p. 4).

Andriola (2005, p. 64) afirma que “todo e qualquer ato avaliativo gera efeitos políticos”. Segundo o autor, a avaliação institucional ocasiona, em um primeiro momento, maior clareza da realidade educacional à comunidade interna, o que gera “maior grau de consciência político-institucional”.

A comunidade interna vai poder, de acordo com o autor, debater e discutir temas de seu interesse dispondo de melhor e maior quantidade de informações com maior grau de clareza e conhecimento, o que “irá refletir em maiores cobranças direcionadas, sobretudo, aos gestores” (ANDRIOLA, 2005, p. 64).

Com isso, consoante Andriola (2005), a avaliação institucional cumpre o papel educativo, proporcionando aumento da consciência política e cidadã dos atores institucionais, sendo uma tarefa eminentemente formativa.

No segundo momento, a avaliação institucional, conforme Andriola (2005) aprimora a realidade educacional avaliada. Recorda o autor que “alguns aspectos da realidade institucional podem e devem ser aprimorados sem, no entanto, haver aportes adicionais de financiamento” (ANDRIOLA, 2005, p. 64).

Elenca o autor como exemplos:

a mudança da consciência da comunidade interna acerca da importância da avaliação; o engajamento dessa mesma comunidade nas discussões e na busca de soluções inovadoras para alguns dos problemas institucionais detectados; a maior eficácia na gestão; a maior facilidade no planejamento estratégico, à luz das informações brindadas pela avaliação institucional; a mudança geral da práxis dos atores institucionais, discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos (ANDRIOLA, 2005, p.65).

Andriola (2005, p. 65) reforça que a auto-avaliação institucional deve “ocasionar consequências políticas importantes, seja no âmbito interno da instituição, seja na relação da mesma com a sua mantenedora e com a sociedade civil”. No primeiro caso, a cobrança dos gestores por aprimoramentos será maior em virtude da “maior consciência intelectual da comunidade acadêmica”. No segundo caso, as mudanças devem ocasionar a sensibilização das mantenedoras “para os problemas de natureza material e/ou estrutural, que exigirão maior aporte financeiro para as suas respectivas resoluções”.

Nesse último caso, ainda segundo o autor, “as relações da IES com a sociedade civil também deverão sofrer importantes alterações”, uma vez que, “com valiosas informações acerca do papel social da IES”, a cobrança pode ser realizada, “quando for o caso, de modo mais efetivo e com maior conhecimento de causa” (ANDRIOLA, 2005, p.65).

Marback Neto (2007, p.171) afirma que a avaliação institucional corresponde a “um poderoso e imprescindível instrumento gerencial que envolve aferição, revisão e construção”. Esse instrumento “revela a adequação e a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios”, o que gera insumos para a tomada de decisão e resultados.

Para ele, a avaliação corresponde a um processo global que revisa o planejado e constrói a universidade. Para tanto, a missão e a história da

universidade devem ser consideradas assim como o contexto. Esse processo, ressalta o autor, pode contribuir para mostrar os problemas macroestruturais, mas não os resolve.

Nesse contexto, convém distinguir a relação entre avaliação e regulação:

Esta compreende o processo documental e a verificação *in loco* por especialistas selecionados das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES à autorização e reconhecimento de cursos. Deste modo, o Poder Público garante à sociedade a qualidade de uma instituição ou curso. A avaliação institucional diferentemente é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições em todos os seus níveis nos termos da sua missão própria (BRASIL, 2004, p. 4).

Ressalta que o objetivo do processo avaliativo corresponde à promoção da “realização autônoma do projeto institucional, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social” (BRASIL, 2004c, p. 5).

Zainko (2008, p. 1) afirma que “o processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos”. De acordo com a autora,

A proposta de avaliação em caráter mais sistematizado remonta ao início da década de sessenta quando o governo militar que vigorou no País de 1964 a 1985 a título de modernização submete a educação a um modelo “produtivista” de eficiência, como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas (ZAINKO, 2008, p. 1).

Polidori (2009, p. 439) comenta que o “processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória bastante rica e, inclusive, inovadora no que diz respeito à sua proposta de considerar o processo na sua totalidade”. Essa trajetória revela “mudanças radicais no seu formato, principalmente em relação à sua concepção”: Explica o autor que “de uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das Instituições de Educação Superior (IES), momento em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES”.

Considerando a evolução do desenvolvimento do processo avaliativo, Polidori (2009, p.444) apresenta uma divisão em quatro ciclos:

Primeiro ciclo (1986 a 1992) – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação, e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU, GERES);

Segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);

Terceiro ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental. Ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentarem e organizarem a avaliação das IES;

• **Quarto ciclo (2003 a atual)** – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país.

Na década de 1980, de acordo com Zainko (2008, p.2), concebe-se a avaliação da educação superior “como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade”.

Nesse contexto, produz-se, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Esse Programa pretendia, com “levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas”, avaliar de forma comparativa todo o sistema (ZAINKO, 2008, p.2).

De acordo com Marback Neto (2007, p.178), o objetivo do PARU consistia em “conhecer como se realizam as atividades de produção e difusão do conhecimento na educação superior e permitir que os diversos setores sociais, externos à universidade, expressassem suas sugestões”. O PARU só durou três anos, sendo desativado “apesar da proposta inovadora, ou talvez por isso” (MARBACK NETO, 2007, p.178).

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior com o objetivo de “propor soluções urgentes aos problemas da educação superior”. Um dos problemas destacados pelo relatório apresentado - *Uma Nova Política para a Educação Superior* - correspondeu à falta de parâmetros na política racional de alocação de recursos públicos. Quanto à avaliação do ensino superior, essa deve ser realizada considerando: “avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didaticopedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras” (ZAINKO, 2008, p.2).

De acordo com Zainko (2008, p. 2), o documento foi “significativamente modificado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES)”. Para o GERES, os atores principais da avaliação são os representantes dos órgãos governamentais e a proposta deve se fundamentar em “uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições)”.

Dessa forma, “a avaliação de desempenho cumpre papel importante tanto do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, como também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional” (ZAINKO, 2008, p. 2).

Houve, de acordo com Zainko (2008, p. 3), combate intenso ao GERES realizado “pelo movimento docente que, por meio de sua associação – ANDES –, lança a proposta de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira”. Assim, no início da década de 1990, há modelos avaliativos defendendo “pressupostos diversos de educação superior, pautados em diferentes concepções de avaliação”.

Segundo Leite (2002, p. 88), “entre 1992 e 1996, inúmeros atores entraram em cena, quando os países europeus, notadamente a Inglaterra, estabeleceram seus sistemas nacionais de avaliação para a melhora da qualidade, eficiência, eficácia e prestação de contas do ensino superior à sociedade”. No Brasil, a Andifes e a Andes propõem “um programa de avaliação calcado na experiência ‘CAPES’ e no modelo holandês” ao Ministério de Educação. A partir disso, universidades, docentes, discentes e corporações “puseram-se em campo para discutir os princípios e interesses envolvidos nesse processo avaliatório”, inclusive com a participação do Estado.

No governo Collor,

a concepção de avaliação da educação superior, articulada às demandas da reforma do Estado, pauta-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior. A intenção de incrementar a eficiência e a produtividade das instituições de educação superior preocupa o meio acadêmico. São instituídas as Comissões de Especialistas de Ensino com a incumbência de prestar assessoria à SESu na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior (ZAINKO, 2008, p. 3).

Em 1993, no Governo Itamar Franco, é criada a Comissão Nacional de Avaliação “com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”. Para tanto, “é criado o PAIUB, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira”, que pretende construir “práticas avaliativas que sejam participativas, contínuas e sistemáticas, afinadas com o debate público e com a função social da educação superior no momento histórico”, sendo a avaliação compreendida como “processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pelas instituições” (ZAINKO, 2008, p. 3).

Andriola (2008) afirma que o “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) apareceu em um contexto internacional que deflagrou aquilo que Eric Hobsbawm chamou de fim do breve século XX”.

Esclarece o autor que o período ocorre entre o início da primeira Guerra Mundial e o fim do socialismo real assim como “em nível nacional, era ainda momento de ascensão dos movimentos sociais, conforme expresso na realização da Constituinte de 1988, e da primeira eleição direta para Presidente da República, em 1989, após a Ditadura Militar que havia sido iniciada em 1964”.

De acordo com Andriola (2008), no documento do PAIUB, “a avaliação institucional pauta-se na perspectiva de Daniel Stufflebeam: isto é, está ligada à tomada de decisão, como forma de garantir a qualidade do ensino”. Ainda segundo o autor, “o PAIUB se enquadrava, segundo Santos Filho (*apud* Stein, 2003), num modelo de Estado avaliador, centrado na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pelas universidades, sem com isso, atrelá-los a uma concepção financeira ligada à premiação e/ou punição”.

Foram adotados pelo PAIUB os seguintes princípios, de acordo com Ristoff (1995, *apud* Andriola, 2008), “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade”.

Acerca da metodologia empregada para o PAIUB, Andriola (2008) explicita:

O primeiro dizia respeito a auto-avaliação da instituição, que deveria ser implementada pelos componentes da comunidade acadêmica. Num segundo momento seria a vez da avaliação externa, na qual especialistas da área que está sendo avaliada eram convidados para dar o seu parecer.

Finalizando o processo tínhamos o momento da síntese entre as etapas anteriores, ou seja, eram confrontados os dados da avaliação interna e da avaliação externa com a participação tanto dos membros da instituição quanto dos especialistas convidados.

Andriola (2008) comenta que, “por mais que tenha agradado às IES, o PAIUB desagradou a alguns setores encarregados da política educacional, nomeadamente ao Ministério da Educação (MEC), que apresentou críticas ao referido programa avaliativo”.

Assim, ocorre o “desativamento do PAIUB”, que, de acordo com Andriola (2008), “teve como objetivo esconder o estado de sucateamento em que se encontravam as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo, em seu lugar, implantada a proposta de avaliação do ENC”.

Com o Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, “o modelo avaliativo do PAIUB não se mostra adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior” (ZAINKO, 2008, p. 4).

A prática avaliativa precisava estar em consonância com os “pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, que lhe possibilite, contudo, manter o controle último do sistema”. O sistema deve se constituir de forma a permitir “a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino”, sendo possível “constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as *performances* das diferentes instituições” (ZAINKO, 2008, p. 4).

Quanto à educação superior, no governo FHC, a proposta de avaliação seguia “as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador utilizando-se de sistemas de avaliação” (POLIDORI, 2009, p. 441).

Nesse contexto, conforme Zainko (2008), estabelece-se o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, cujos procedimentos

incluíam, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (ZAINKO, 2008, p. 4).

O Provão, segundo Polidori (2009, p. 441), existiu de 1996 a 2003 e “foi considerado um instrumento indicador de eficácia da IES, utilizando os resultados do desempenho dos alunos” A IES recebia um conceito de acordo com a nota da prova realizada pelos seus discentes, em uma escala “que variava de “A” a “E”, sendo o conceito “A” considerado o melhor e o conceito “E” o pior”.

Acerca das orientações sobre os exames, Leite (2002, p. 91) comenta que “a página Web do MEC/ INEP (<http://www.inep.gov.br/enc/provao>), da mesma forma, divulga dados sobre o Provão e todas as informações para sua realização”. Além disso, “as IES e as direções de faculdades e cursos recebem material informativo sobre o exame”. Quanto às provas, Leite esclarece que, em cada curso, são definidas por Comissões de Especialistas as diretrizes, “em que constam: uma Introdução sobre as principais características do curso; o nome dos membros da Comissão e suas instituições de origem; a duração e o formato da prova; os conteúdos; e as habilidades, ou saberes e competências, que serão medidos”.

Cunha (2003, p.14) informa que, em 1996, “55 mil estudantes de 616 instituições foram chamados ao *Provão*, mas, pelos cálculos do MEC, 4% entregaram a prova em branco, apoiando, assim, o boicote defendido pela União Nacional dos Estudantes (UNE)”. O resultado apontou “cursos de excelência com nota média inferior à de outros de duvidosa qualidade”. Foi, a seguir, anunciado que “as faculdades posicionadas na faixa de notas mais baixas seriam visitadas por comissões de especialistas (estes, então, é que dispõem de critério decisivo) para recomendarem ou não seu descredenciamento ao Conselho Nacional de Educação”.

O passo seguinte foi, consoante Cunha (2003, p. 14), “montar um dispositivo legal inclusivo de avaliação”, que compreenderia os seguintes procedimentos:

- (i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da Federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- (ii) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- (iii) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; e
- (iv) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (CUNHA, 2003, p. 14).

Esclarece Cunha (2003, p.15) que esses “procedimentos são complementares, porém independentes” e que “podem ser conduzidos em momentos diferentes e fazer uso de distintos métodos e técnicas”. Assim a continuidade do *Provão* fica garantida, sendo “adicionado um trabalho de levantamento e apuração de dados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional, do MEC, para o cálculo dos indicadores de desempenho global”.

Polidori (2009, p. 442) argumenta que o “Provão acabou sendo considerado um grande marco na educação superior brasileira, apesar de todas as críticas que sofreu”. Dentre as críticas, a autora cita “a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*”.

De acordo com Andriola (2008),

somente o ENC “avaliava”, a visita dos especialistas oriunda da ACE era apenas para “verificar” a existência ou não do que era mencionado pela IES, isto é: um *check-list*. A abordagem utilizada era quantitativa, o que interessava era o resultado numérico em dado momento (avaliação estática). Os avaliadores externos eram treinados para entender o instrumento que nortearia a verificação *in loco*. Esse projeto de avaliação beneficiou de modo mais acentuado o produto educacional, em detrimento dos processos empregados. Centrou-se nos resultados do ENC, sendo, portanto, a responsabilidade pela qualidade da instituição posta nos resultados obtidos pelos alunos.

Cunha (2003, p.16) afirma que “a principal oposição ao *Provão* proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público”. Diz ainda que “os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados” Quanto ao setor público, a rejeição se deu porque os estudantes consideram a avaliação individual “um procedimento intrinsecamente condenável”.

Andriola (2008) “destaca que, mesmo com todas as críticas aos seus paradigmas conceituais, foi a partir do *Provão* que a avaliação instalou-se, efetivamente, junto aos cursos de graduação”.

Já Marback Neto (2007, p.179) afirma que o *Provão* serviu “como instrumento de pressão para a melhoria do ensino superior no país” apesar de não cumprir “um papel construtivo”.

Além do Provão, “o governo introduziu outro mecanismo denominado Avaliação das Condições de Oferta (ACO), cuja proposta era avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior” (POLIDORI, 2009, p. 442).

Em 2001, conforme Polidori (2009, p. 443), “foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 10.172/2001, e, neste mesmo ano, entrou em vigor o Decreto 3860 que mudou as regras de organização e avaliação de cursos e de IES no Brasil. Na seqüência, a antiga Avaliação de Condições de Oferta (ACO) passou a ser denominada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE)”. Essas “foram as avaliações realizadas para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de IES. Como complementação, e se utilizando da Lei 9394/96 (LDB), a Portaria 1465/01 estabeleceu que a SESu solicitaria ao INEP a realização de avaliação nas IES em processo de credenciamento”.

Em 2003, no governo Lula, “ocorre uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação” (ZAINKO, 2008, p. 4). Uma delas corresponde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sobre o qual nos deteremos a seguir.

3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e foi construído a partir do

trabalho da Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada por Portaria da SESU em 28 de abril de 2003, ‘com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados’ (BRASIL, 2004b, p.2).

A nova proposta caracterizava-se pela avaliação institucional como centro do processo avaliativo, pela integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global e pelo respeito à identidade e à diversidade institucionais. Essas características possibilitam levar em conta a realidade e a missão de cada IES, ressaltando o que há de comum e universal na educação superior e as especificidades das áreas do conhecimento (BRASIL, 2004b).

Supervisionado e coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Sistema objetiva “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a), tendo, como finalidades:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a – Artigo 1, § 1º).

O desempenho dos estudantes será avaliado com a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) “aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais” (BRASIL, 2004d, p.8), sendo definidas, anualmente, pelo Ministro da Educação, baseado na indicação da CONAES, as áreas participantes do Exame, que

aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004a – Artigo 5, § 1º).

Em relação aos cursos de graduação, a avaliação “tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. Para tanto, “utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004a – Artigo 4).

De acordo com Brasil (2004d, p.8), essa avaliação obedecerá a uma periodicidade dependente “diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos”.

Quanto às instituições de educação superior, a avaliação “terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” sendo “utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco” (BRASIL, 2004a - Artigo 3º).

Essa última corresponde ao “centro de referência e articulação do sistema de avaliação” e desenvolve-se mediante a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, e a avaliação externa, a ser realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES (BRASIL, 2004d, p.9).

Assim o SINAES consiste em um “sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas”, composto por três processos diferenciados, a saber: avaliação das instituições; avaliação dos cursos de graduação; e avaliação do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004b, p. 6). Sobre esses processos, a legislação é bem clara:

Como partes de um mesmo sistema de avaliação, cada um destes processos é desenvolvido em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, mas articulados entre si. Eles abordarão dimensões e indicadores específicos com o objetivo de identificar as potencialidades e insuficiências dos cursos e instituições, promovendo a melhoria da sua qualidade e relevância – e, por conseqüência, a da formação dos estudantes – e, ainda, fornecendo à sociedade informações sobre a educação superior no país (BRASIL, 2004b, p. 6).

Com o intuito de promover a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social e do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais, o SINAES apoia-se nos seguintes princípios: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica; a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto (BRASIL, 2004b).

De acordo com Brasil (2004b, p. 2), o SINAES deve abranger todas as instituições de educação superior em um processo permanente, cuja finalidade é construtiva e formativa, além de ampliar o “campo da avaliação quanto à temática, ao universo institucional, aos agentes e aos objetivos”. Há também a criação de uma “cultura de avaliação da IES” uma vez que envolve, permanentemente, toda a comunidade, que, “ao participarem do processo como sujeitos da avaliação, passam a ficar comprometidos com as transformações e mudanças no patamar de qualidade”.

Dessa forma, pretende o Sistema formular as estratégias e os instrumentos para “a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de ensino, pesquisa e extensão”, integrando e articulando, “de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo” (BRASIL, 2004b, p. 3).

Em relação ao que deve ser o foco na avaliação institucional, garantindo “a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição”, a Lei no. 10.861/2004 estabelece dez dimensões (BRASIL, 2004b).

A primeira refere-se à missão e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), identificando-os em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional; a segunda pontua a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, explicitando suas políticas; a terceira consiste na responsabilidade social da IES, contemplando o seu compromisso social em uma sociedade democrática e pluricultural; a quarta focaliza a comunicação com a sociedade, identificando a aproximação e a participação entre a Instituição e a sociedade; a quinta refere-se às políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, explicitando os programas de formação, aperfeiçoamento, capacitação e as condições de trabalho (BRASIL, 2004b).

A sexta pontua a organização e gestão da instituição, avaliando os meios e a qualidade da gestão democrática, as relações de poder e a participação; a sétima consiste na infraestrutura física, relacionando-a as atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos; a oitava focaliza o planejamento e avaliação, considerados instrumentos integrados do processo de gestão da educação superior; a nona refere-se às políticas de atendimento aos estudantes, analisando a integração dos discentes à vida acadêmica; e a décima

pontua a sustentabilidade financeira, avaliando a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica (BRASIL, 2004b).

A avaliação institucional é o “componente central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo que se desenvolve nas IES, integrando todos os demais componentes da avaliação institucional”. Quando se tratar de instituições isoladas, “a avaliação dos cursos deve conter, em seu roteiro, elementos próprios da avaliação da instituição” (BRASIL, 2004b, p.11).

O objeto a ser analisado será “o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da IES, centrado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão segundo os diferentes perfis e missões institucionais”, compreendendo “a gestão, a responsabilidade e compromissos sociais e a formação acadêmica e profissional com vistas a repensar sua missão para o futuro” e sendo os sujeitos da avaliação “os conjuntos de professores, estudantes, técnico-administrativo e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados” (BRASIL, 2004b, p. 11).

Nesse processo avaliativo, “um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age” com intuito de “sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas de sucesso, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro” (BRASIL, 2004b, p. 11).

Há dois objetivos:

- a) Avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a auto-análise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional;
- b) Privilegiar o conceito da auto-avaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização. (BRASIL, 2004b, p.11).

Esclarece o documento que, “em termos práticos, a construção da informação e sua análise serão feitas, com a participação dos segmentos da comunidade acadêmica, à luz da missão ou projeto da instituição” (BRASIL, 2004b, p. 11). Após a conclusão dessa fase, é realizado o “exame da coerência do projeto institucional e sua realização, na qual a instituição avalia seus níveis de pertinência e

qualidade, suas fortalezas e fragilidades, a partir das quais construirá uma agenda futura, articulando objetivos, recursos, práticas e resultados”.

Dessa forma, a autoavaliação é entendida “como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição”. Como apresenta caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento, as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) podem ser analisadas assim como “o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas” (BRASIL, 2004b, p. 12).

Corresponde, assim, a um “instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa”. O caráter formativo da auto-avaliação permite o aperfeiçoamento dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo e da própria institucional, uma vez que os atores encontram-se “em um processo de reflexão e auto-consciência institucional” (BRASIL, 2004b, p. 12).

As ações de avaliação interna e externa ser realizadas de forma combinada e complementar, com plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça. Para tanto, a instituição deve motivar a comunidade e envolver os setores da comunidade externa, uma vez que eventuais erros de percepção podem ser corrigidos pelo exame ‘*de fora para dentro*’ (BRASIL, 2004b, p. 12).

Em relação à avaliação externa,

ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Por isso, a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativa aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como às tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas (BRASIL, 2004b, p. 12).

Esse processo compõe-se de duas etapas. A primeira corresponde à visita dos avaliadores à instituição. Nesse momento, “os avaliadores externos deverão manter interlocução com os dirigentes e com o corpo docente, discente e técnico-administrativo, com o objetivo de conhecer, em maior profundidade, como são desenvolvidas as atividades da IES”, além de analisar os documentos e as instalações da instituição (BRASIL, 2004b, p. 12).

A segunda consiste na elaboração do relatório de avaliação institucional considerando “o relatório de auto-avaliação, os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos (ENADE e Avaliação de Cursos), as consultas desenvolvidas pelo Ministério da Educação (Censo, Cadastros, Relatórios CAPES), a realização de entrevistas e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita” (BRASIL, 2004b, p. 13).

Os resultados desse processo são encaminhados à CONAES para a elaboração de seu parecer conclusivo, que “será a base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do País” (BRASIL, 2004b, p. 13).

Esse procedimento consolida a “concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da relevância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais” (BRASIL, 2004b, p. 2). Além disso, são “recuperadas” as seguintes finalidades essenciais da avaliação:

- a) Ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional;
- b) Explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos;
- c) Supera meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos;
- d) Aprofunda a idéia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, com participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual;
- e) Valoriza a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual.

Nesse contexto, de avaliação das instituições, convém mencionar algumas diretrizes da CONAES, como a comparação entre o projeto da IES e a sua realidade institucional, a construção de uma proposta de auto-avaliação voltada para a globalidade da instituição e a elaboração de uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo (BRASIL, 2004b). Para tanto, a análise deve ser feita em níveis diferentes da instituição:

- a) Nível declaratório - analisa os textos que fundamentam o projeto institucional que em geral está enunciado sob a forma de princípios coerentes, embora possa haver contradições entre os objetivos e o projeto;
- b) Nível normativo - avalia a coerência entre as normas institucionais e a gestão prática das IES;
- c) Nível da organização - avalia se a instituição conta com instâncias que promovam a qualidade compatível com as modalidades de ensino, pesquisa e extensão e sua efetividade acadêmica e social;
- d) Nível dos resultados - avalia a eficácia e efetividade acadêmica e social dos processos desenvolvidos: formação de profissionais, produção acadêmica, artística e cultural disseminada no âmbito técnico-científico e social, entre outros (BRASIL, 2004b, p. 8).

Há a ressalva de que esse processo de avaliação “não pode projetar sobre as IES um modelo externo e abstrato de qualidade institucional”, assim “cabe às próprias instituições gerar um modelo institucional nos termos de sua missão e, a partir dele, deve ser avaliada a instituição real” (BRASIL, 2004b, p. 9).

Para tanto, há “a articulação de diferentes órgãos coordenadores e executores do processo avaliativo e instâncias internas das Instituições de Educação Superior”, sendo “a implementação do SINAES será uma responsabilidade compartilhada por todos os agentes envolvidos com educação superior no País, seja no governo, seja nas instituições, seja na sociedade em geral” (BRASIL, 2004b, p. 9).

Uma dessas partes corresponde a CPA, que estabelece “um elo entre seu projeto específico de avaliação e o conjunto do sistema de educação superior do País”. Estas comissões conduzem os “processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (BRASIL, 2004b, p. 9).

Em relação à composição e ao funcionamento,

a CPA deve contar, na sua composição, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil organizada, ficando a critério dos órgãos colegiados superiores da instituição as definições quanto ao seu modo de organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento. Uma vez constituída a CPA, seu funcionamento específico deverá prever estratégias que levem em conta as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências anteriores de avaliação, incluindo a auto-avaliação, avaliações externas, avaliação dos docentes pelos alunos, avaliação da pós-graduação e outros (BRASIL, 2004b, p. 10).

Andriola (2005, p. 61) menciona que há “inúmeros desafios se apresentam à atuação das Comissões Próprias de Avaliação, nesse caminhar rumo à execução da autoavaliação institucional”. Dentre eles, cita dois: a sensibilização da

comunidade interna acerca da temática e o incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais.

Observa o autor “que a tarefa de sensibilizar a comunidade interna implicará, quase necessariamente, ou necessariamente, melhor seria dito, em reeducá-la acerca dos fundamentos epistemológicos, teóricos e éticos da avaliação educacional, dos seus conceitos e das funções implícitas ou explícitas nesse ato”. Assim, essa sensibilização torna-se uma “atividade de natureza educativa” (ANDRIOLA, 2005, p.61).

Quanto ao incentivo, de acordo com Andriola (2005, p. 62), as mudanças efetivadas “na consciência institucional acerca do papel e da relevância da avaliação educacional” conduzirá a uma “ampla mobilização acadêmica nas discussões que deverão acontecer no âmbito interno da IES”.

Essas discussões devem, conforme Andriola (2005, p.63), fornecer a comunidade acadêmica “um rol de relevantes informações acerca da avaliação educacional, do seu papel, das suas funções e dos seus princípios trarão consigo a mobilização dos agentes dessa mesma comunidade”.

Andriola compara a atuação da CPA com o preparo de uma boa comida. Em suas palavras:

é como se os ingredientes que dão aroma e sabor comessem a ser adicionados pelo cozinheiro, aos poucos, aos elementos básicos do prato em preparo. O aroma começará a revelar sinais olfativos aos comensais, que deverão salivar e desejar saboreá-lo. O sabor será observado somente após o preparo do prato. Nessa ocasião, os comensais poderão deliciar-se com o mesmo. Em tempo: o cozinheiro é a CPA e o prato principal é o resultado da auto-avaliação institucional. Como um bom cozinheiro, a CPA deverá preocupar-se em não deixar a comida queimar, ficar demasiadamente salgada ou apimentada. Para tal, deverá intervir durante todo o processo de seu preparo (ANDRIOLA, 2005, p. 63).

Revela o autor a “outra relevante função da CPA: corrigir as estratégias adotadas para a auto-avaliação institucional, durante a marcha do próprio processo avaliativo”. Os atores institucionais precisam participar e estar mobilizados, sendo estabelecidas “estratégias de engajamento que possibilitem a efetivação de mudanças que deverão ocorrer no âmbito dos macrossetores da instituição” (ANDRIOLA, 2005, p. 63).

Nesse panorama, além da integração e da articulação, a participação é de todos indispensável, representando “uma exigência ética que convoca todos os

membros da comunidade acadêmica de educação superior, das instâncias institucionais, de setores governamentais ou da sociedade, a se envolver nas ações avaliativas”, sendo respeitados “os papéis e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas e éticas das distintas categorias” (BRASIL, 2004b, p. 5).

A avaliação, então, corresponde a “um imperativo ético irrecusável não só por questões técnico-administrativas e de adequação às normas legais, mas porque tem como foco a educação na qualidade de bem público”. Dessa forma, as Instituições e seus membros - professores, estudantes, técnicos administrativos, alunos egressos e outros grupos sociais relacionados – “estão chamados a se envolver nos processos avaliativos, juntamente com os representantes do governo, realizando ações coletivamente legitimadas” (BRASIL, 2004b, p. 5).

A pretensão do MEC com esse Exame consiste em “proporcionar a articulação da ação de regulação estatal da educação superior com a dimensão de emancipação das IES e da prática educativa realizada por estas”, considerando os limites e as possibilidades históricas (ZAINKO, 2008, p. 4).

De acordo com Andriola (2008), o SINAES tenta “juntar alguns dos princípios basilares do PAIUB e do ENC”, ou seja,

Conceitualmente falando, em muito se assemelha ao PAIUB, ao retomar a importância da auto-avaliação institucional e ao demonstrar interesse em resgatar o diálogo entre o MEC e as IES. Entretanto, as práticas e estratégias utilizadas pelo Provão não foram descartadas por esta nova política de avaliação. Ao contrário, procurou-se adequar as práticas do ENC ao paradigma do SINAES. Para tanto, as provas, censos e questionários, por exemplo, sofreram poucas alterações, as principais centraram-se na frequência com que são realizadas (eventualmente ou regularmente) e à quantidade a que são aplicados (todo o universo ou apenas uma amostra).

O SINAES pretende, de acordo com Polidori (2009, p.445), “reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo”.

De acordo com Brasil (2004c, p.82), “a complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional quanto na do sistema, requer a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias”. Entretanto, “uma concepção central de avaliação deve assegurar a coerência conceitual,

epistemológica e prática, bem como os objetivos dos diversos instrumentos e modalidades”.

A avaliação, dessa forma, deve ser realizada mediante a utilização “de vários recursos metodológicos, muitas vezes de forma combinada” com o intuito de “ajudar a instituição a identificar seus aspectos mais fortes, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir as prioridades institucionais mais importantes, e elaborar as ações para o efetivo desenvolvimento institucional” (BRASIL, 2004c, p.99).

As ações da avaliação interna e externa, conforme Brasil (2004c, p. 99), “devem realizar-se de forma combinada e complementar, em ambas devendo haver plena liberdade de expressão e comprometimento com a busca do rigor e da justiça”.

Dessa forma, a avaliação institucional passa a focalizar os princípios e as recomendações do SINAES, que “aponta para a uma reorientação de concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias sob jurisdição do Ministério da Educação” (BRASIL, 2004c, p.130).

Consolida-se, conforme Brasil (2004b), para dar a sustentação da qualidade para o sistema de Educação Superior, tanto impulsionando mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento quanto contribuindo para a formulação de caminhos para a transformação. Assim, compromete-se com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente.

Assim, o SINAES, fundamentado em uma concepção formativa, contempla a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada, abrangente e sistêmica, em torno de uma única concepção global (BRASIL, 2004 e 2005). Dentre os aspectos avaliados, interessa para o presente trabalho a nona dimensão relativa à política de atendimento a estudantes e egresso, mais especificamente o papel do egresso, sendo esse o assunto do próximo tópico.

3.2 Avaliação dos egressos

O egresso pode ser entendido como o estudante que concluiu seus estudos no ensino de graduação ou pós-graduação e que pode tanto manter

vínculos afetivos como participar das atividades organizadas pelas Instituições em graus e níveis distintos.

Segundo Michelin *et al* (2009, p.7),

A descrição e definição do egresso pela IES ocorrem mediante a necessidade de formar cidadãos com conhecimento, habilidades e competências que serão exigidos pelo mercado de trabalho e também pela sociedade. Estas exigências irão servir de base para o planejamento do curso e definição das ementas das disciplinas ministradas.

De acordo com Lousada e Martins (2005, p.5), o egresso corresponde a “um ponto expressivo de referência para a avaliação do ensino da Universidade, visto estar ele colocando em prática, profissionalmente, o aprendizado que lhe foi proposto na IES”. Para eles, egresso é “aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho – como fator de destaque e fonte de informação à Instituição de Ensino Superior (IES) que o formou” (LOUSADA e MARTINS, 2005, p.2). Para os autores,

O estudo de acompanhamento de egressos pode ser inserido nesse contexto da avaliação institucional, como um componente que irá auxiliar no apontamento da realidade qualitativa da IES, como uma das formas de avaliação de produtos ou resultados, ou seja, vai conferir significado à avaliação dos cursos, quanto a sua respeitabilidade, desempenho, qualidade e, até mesmo, quanto ao seu prestígio externo (LOUSADA e MARTINS, 2005, p.5).

Já Pena (2000 *apud* BRANDILISE, 2012) cita diferentes concepções de egresso, esclarecendo que há divergência quanto à definição: alguns usam o termo para referir-se exclusivamente aos alunos formados e enquanto outros abrangem os indivíduos que saíram do sistema escolar, como os desistentes, os transferidos e os jubilados.

Brandilise (2012, p.7) afirma que averiguar a opinião dos egressos corresponde a uma das diferentes possibilidades de avaliação institucional, “uma vez que ela se constitui em uma das dimensões propostas pelo SINAES, e também, porque ela pode evidenciar a qualidade da formação recebida na instituição formadora”. Para a autora,

A avaliação institucional realizada por egressos pode constituir-se uma referência da realidade qualitativa da IES, que pode evidenciar a qualidade dos cursos realizados e a efetividade da ação institucional como um todo. O

desafio de construí-lo numa perspectiva crítica aponta que, para além do domínio de fundamentos e técnicas de avaliação, há necessidade de posturas mais dialógicas e democráticas, e de uma preparação dos avaliadores para que adquiram certo domínio das condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, considerando os múltiplos fatores que os interseccionam (BRANDILISE, 2012, p.7)

Ainda segundo Brandilise (2012, p.8), a avaliação institucional pelos egressos objetiva “conhecer como e por que funcionam de certo modo os cursos de graduação de uma instituição de ensino superior, quais seus impactos na formação acadêmica e na inserção dos formados no mercado de trabalho”, de forma que enfim, é compreender e explicar a sua natureza seja compreendida e explicada para que a prática possa ser melhorada e as ações, enriquecidas.

Cunha *et al* (2007, p.7) comentam que, “para a dimensão egressos”, era necessário avaliar a capacitação que o curso realizado proporcionou e como esse profissional estaria colocado no mercado de trabalho, “permitindo, assim, identificar marcas positivas da formação realizada no curso de especialização”, assim como “entender o impacto que o curso realizado teve na capacitação profissional dos alunos”.

Alega Batista (2002, p.8) que avaliar deve ser o início para qualquer tentativa de mudança, sendo necessário conhecer a dimensão dos problemas, das falhas e dos aspectos positivos, e que “a primeira idéia associada à avaliação é a de elevação da qualidade”. Batista apoia-se em Ristoff, que afirma que a avaliação ilumina a realidade e deve promover uma tomada de consciência, e em Belloni *et al* (1995), que asseguram que aluno e professor são fonte fidedigna de avaliação.

Silva e Sousa (2004, p. 9) comentam que “os formandos que saem todos os semestres das faculdades estão com suas cabeças cheias de sonhos, aspirando muitas oportunidades de trabalho no mercado” e que, citando Schaie e Willis, “esse início de exercício profissional estará ligado diretamente ao seu crescimento enquanto acadêmico, aos conhecimentos que adquiriu e às habilidades que desenvolveu, e principalmente pela sua competência, o seu compromisso e motivação para o trabalho”.

Para elas, os “egressos atribuem à formação o preparo para enfrentar o mercado de trabalho e estão estimulados na busca do aprimoramento profissional por meio da educação continuada” (SILVA e SOUSA, 2004, p.6) ainda mais porque “o mercado de trabalho espera cada vez mais um profissional com qualificação para

desenvolver as ações inerentes à profissão, por isso a qualificação contínua contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, preparando-o para agir, tomar decisões e usar a criatividade para solucionar os problemas” (SILVA e SOUSA, 2004, p. 9).

De acordo com Meira e Kurcgant (2009, p. 3), as situações complexas enfrentadas no cotidiano pelo egresso “o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no exercício profissional”, o que permite “avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso e os aspectos intervenientes no processo de formação acadêmica”. Para elas, “a opinião dos egressos sobre a sua formação é fundamental na concretização de um sistema de avaliação que consolide um processo educativo com características emancipatória e transformadora” (MEIRA e KURCGANT, 2009, p. 8).

Os egressos fazem, conforme Espartel (2009, p. 104), uma avaliação mais consistente sobre o curso, especialmente porque:

(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional. (...) A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho.

Já Froncillo *apud* Michelan *et al* (2009, p. 13) afirma que “o acompanhamento de egressos possibilita reflexões sobre os avanços e as mudanças da educação no atendimento das reais necessidades do mercado e do contexto sociopolítico-econômico.

Assim, consoante Michelan *et al* (2009, p.13), “a gestão de egressos em âmbito amplo busca reordenar as políticas públicas educacionais para a oferta de um ensino de qualidade numa perspectiva de futuro para o atendimento das vocações regionais e nacionais”. Entretanto,

Para que isto ocorra, é necessário que as IES introduzam em seus currículos ajustes constantes, com o intuito de propiciar aos profissionais formados por ela conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem a realização de atividades e funções em processos diferenciados, sanando problemas inerentes à sua área de formação e de outras áreas, e também

superando situações contingentes de maneira segura (MICHELAN *et al*, 2009, p.13).

Nesse mesmo panorama, Silva e Sousa (2004, p.3) afirmam que “os egressos contribuem com o processo de mudança das instituições de ensino, com a determinação das necessidades de educação bem como para a compreensão da realidade do mundo do trabalho, por fornecerem informações pertinentes a essas áreas, que fundamentam a tomada de decisões”.

Para elas, a importância das pesquisas de acompanhamento de egressos encontra-se nos dados que permitem avaliar os processos educativos e a estrutura escolar, sendo formas de credenciamento da instituição de ensino.

Consolidam essa opinião citando Hoyos (1998, s/p) que afirma que uma boa universidade é credenciada pelos alunos egressos que “são a universidade viva e atuante, que acredita ou influencia uma determinada sociedade. Para a universidade eles são as antenas que mantêm contato com a sociedade que servem”.

De acordo com Lousada e Martins (2005, p.3), é

pois, imprescindível saber o que os egressos pensam a respeito da formação recebida para se proceder a ajustes em todas as partes do sistema de ensino ofertado. Além disso, conhecer o que fazem como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho. É interessante, também, conhecer a trajetória profissional e acadêmica, ou seja, em quanto tempo o egresso se estabiliza no mercado, qual o seu poder decisório, competências, autonomia e perspectivas, bem como o trajeto percorrido através de cursos após a graduação.

Para Schwartzman e Castro (*apud* Lousada e Martins, 2005, p.3), várias questões são recuperadas mediante o estudo de egressos, como “a qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional; a origem dos projetos profissionais e a sua consistência em relação à situação profissional de fato”. Assim, Both (*apud* Lousada e Martins, 2005, p.5) assevera que “a avaliação da Universidade por ex-alunos torna-se um dos componentes de fundamental importância, tendo em vista estar percebendo o aluno que passou pela Instituição a real contribuição que seu curso lhe propiciou para o desempenho de suas funções e atividades no dia-a-dia”.

Observar a trajetória dos ex-alunos, consoante Lousada e Martins (2005, p.15), serve como

fonte de informações gerenciais, permitindo a tomada de decisões sobre o planejamento de cursos, arranjos didático-pedagógicos e modalidades de programas que desenvolvam uma polivalência e identidade profissional capazes de interagir e de atender às mutações do mercado de trabalho

Para os autores, um sistema de acompanhamento de egressos constitui uma ferramenta para melhoramento das Instituições, cujos gestores “necessitam de informações tempestivas e pertinentes sobre o desempenho dos seus egressos, o que permite, se necessário, a introdução de modificações em seu modo de agir, reorientando suas ações” (LOUSADA e MARTINS, 2005, p. 15).

Em conformidade com as ideias tratadas, Sakai e Cordoni Junior (2004) afirmam ser uma possibilidade de análise sobre a educação o acompanhamento do caminho dos egressos, por permitir perceber aspectos atinentes ao mundo do trabalho e a continuidade profissional do estudante. Tais informações permitem a adaptação de currículos, a oferta de cursos apropriados ao que a sociedade necessita e o estabelecimento de uma ligação entre a teoria e a prática.

Segundo Michelan *et al* (2009, p.14),

O acompanhamento sistemático de egressos pode contribuir com tal relacionamento, uma vez que o fluxo de informações estabelecido pode proporcionar um ajuste e uma ampliação contínua das relações Universidade/Empresa. Portanto, seja em IES públicas ou privadas a temática gestão de egressos se mostra relevante devido às possibilidades de correções e diminuição de desperdícios que o estudo viabiliza, mas, sobretudo devido potencialidades que as interações possibilitam gerando benefícios à IES, à Sociedade e especialmente aos Egressos.

Brandalise (2012, p.3) afirma que é essencial promover o diálogo permanente com os egressos “para que às IES retornem informações sobre a qualidade da formação recebida, tanto curricular, quanto ética, a inserção no mercado de trabalho, a satisfação profissional, a relação entre a ocupação e a formação profissional recebida, além da continuidade da formação”. Assim,

o feedback dos egressos em relação ao ensino ofertado pela instituição é necessário para a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso. Nesse sentido, o egresso do curso de graduação pode constituir-se como um indicador de avaliação institucional e uma referência para a avaliação da qualidade acadêmica da instituição formadora (BRANDILISE, 2012, p.4)

Comentam Rocha *et al* (2005, p.49) que a cooperação da escola com a sociedade pode ser conseguida através dos egressos inseridos no mundo do trabalho, “uma vez que eles podem retroalimentar o projeto escolar institucional com suas contribuições de caráter eminentemente prático”. Comentam ainda que os trabalhos realizados para avaliar os egressos no mercado de trabalho reforçam a importância “de se ter uma base de conhecimento com as experiências, resultados positivos e restrições alcançadas pelos egressos, bem como a necessidade de avaliar continuamente os meios utilizados na formação desses egressos”. Para eles,

a pesquisa de acompanhamento de egressos é fundamental para uma instituição de ensino avaliar a eficácia da sua atuação e poder revê-la no que considerar necessário, podendo implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino, de modo a atender às necessidades da sociedade. Em particular, temos a necessidade de estarmos bem preparados para formarmos bons profissionais e ao mesmo tempo sintonizar esta formação profissional com as necessidades do mundo do trabalho (ROCHA *et al*, 2005, p.49).

Lopes *et al* (2012, p. 2) afirmam que é um desafio estabelecer políticas de acompanhamento de egressos, pois ocorre um distanciamento entre IES e alunos. Esclarecem que “na prática, para que o egresso continue relacionando-se com a universidade, deve obrigatoriamente renovar seu vínculo voltando a ser um aluno regular em programas de pós-graduação ou em cursos de extensão universitária”, concluindo que “aquele que pode ser um grande aliado da universidade na condução da gestão de seus processos institucionais acaba sendo pouco estimulado a fazê-lo”.

Mesmo entendendo o posicionamento de Lopes *et al*, tentar fazer com que o egresso continue vinculado à IES pode gerar ações rumo a melhoria dos serviços ofertados, uma vez que traz informações relevantes à instituição, como qualidade de ensino, avaliação da formação e a participação no mercado.

Duran (2013, p.7) afirma que uma “base de dados de egressos é uma ferramenta incrivelmente eficaz e certamente rentável em diversos aspectos da instituição”, uma vez que pode ser usada para “melhorar a imagem da organização” e “vender novos cursos para os antigos alunos” e seus familiares.

Para embasar essa afirmação, cita três obras: *Sustentabilidade e Captação de Recursos*, *Captação de Recursos para Mudança Social*, *Captação de*

Recursos para Gênios. A primeira foi escrita por Custódio Pereira, que declara que os antigos alunos podem ser importantes para o desenvolvimento, o estabelecimento de parcerias e a captação de recursos para campanhas ou de manutenção das instituições. A segunda foi escrita por Kim Klein que afirma ser importante ter uma base de dados, ressaltando três aspectos: sem informação, o egresso é esquecido pela Instituição; informações desnecessárias não precisam ser guardadas; informações são confidenciais. A terceira foi escrita por Linda Lysakowski, para quem é preciso saber manusear a base de dados, o que precisa ser um assunto da Instituição, não somente da Tecnologia da Informação ou da Secretaria.

Assim, para Duran (2013, p.7), “a base de egressos possui uma grande riqueza imaterial”, ainda mais porque antigos alunos podem estar “apoiados no sentimento de pertença, por gratidão, por identificação e até mesmo por credibilidade”, sendo mais provável seu retorno à Instituição.

A Instituição, ao observar e ouvir os egressos, pode reformular e atualizar seus currículos e procedimentos bem como analisar os seus objetivos em relação ao bem público que se projeta na missão institucional. Atentas às exigências da sociedade e do mercado de trabalho, as Instituições podem reafirmar seu compromisso com a qualidade.

A avaliação feita pelos egressos pode, assim, constituir-se em um mecanismo que permitirá a contínua melhoria do planejamento e da operacionalização das atividades institucionais, reorientando e/ou aprimorando as diferentes ações das IES's, como bem explicitado ao longo do capítulo.

Pode mensurar, ainda, a eficácia dos serviços educacionais prestados e a relação significativa com as diferentes demandas da sociedade e do mercado. Para tanto, serão abordados os conceitos de eficácia e eficiência, no próximo capítulo, essenciais para a análise dos dados.

3 A EFICÁCIA E A EFICIÊNCIA

As Instituições de Ensino Superior (IES's) estão inseridas em um ambiente em que a incerteza e a mudança contínua são, simultaneamente, ameaça e oportunidade. Nesse cenário, a melhoria da qualidade pela gestão participativa é o diferencial e exige uma solução integrada de atuação. Assim, cada vez mais, aprendizagem e trabalho se fundem, estimulando a inovação e exigindo a gestão participativa entre avaliação e planejamento.

O planejamento, como um processo de viabilização de políticas, estratégias e diretrizes institucionais, bem como a avaliação, entendida como um instrumento de verificação, análise de resultados e consequências das decisões materializadas nos planos, programas e projetos, correspondem a ações práticas de gestão, representando o canal metodológico que congrega duas bases do conhecimento: o ideal das concepções teóricas e o objetivo da realização concreta.

Os desafios e as mudanças que as IES passam são oriundos das crescentes exigências sociais por uma educação de qualidade em uma perspectiva de sociedade democrática, de novas políticas educacionais e dos avanços na gestão do capital intelectual com base em novas tecnologias.

Estrada e Almeida (2007, p. 147) afirmam que “os mercados consumidores tornaram-se mais exigentes e os mercados fornecedores mais competitivos” como consequência do “aumento da velocidade das mudanças sociais, científicas e econômicas no cenário nacional e internacional”. Com o intuito de se adaptar a esta nova situação, quer para crescer, quer para permanecer, as organizações, com ou sem fins lucrativos, trabalham arduamente.

Nesse panorama, o planejamento ganha relevância. De acordo com Estrada e Almeida (2007, p. 149), “na gestão empresarial, planejamento consiste em um processo de tomada de decisões pré-estabelecidas e interdependentes, no qual a empresa procura alcançar um futuro desejado”. Em um planejamento adequado, objetivos específicos e mensuráveis são determinados, com prazos finais realistas e alcançáveis, para proporcionar senso de direção, focalizar esforços, guiar planos e decisões e avaliar progressos.

O processo de planejamento estratégico pode ser definido “como uma análise racional as oportunidades oferecidas pelo meio, dos pontos fortes e fracos

da empresa e da escolha de um modo de compatibilização (estratégia) entre os dois extremos” (ESTRADA e ALMEIDA, 2007, p. 151).

Assim, para os autores, o planejamento estratégico corresponde a um processo dinâmico e flexível, em virtude das mudanças do ambiente, e define a visão de futuro a partir da análise sistemática das oportunidades e ameaças do ambiente externo e dos pontos fortes e fracos da organização, com o intuito de estabelecer objetivos, estratégias e ações que contribuam para alcançar essa visão.

Conforme Marback (2001, p. 245), “o planejamento deve ser visto como um documento de constantes consultas e ser norteador do desenvolvimento das atividades”. O planejamento da Instituição permite maior firmeza nas decisões, uma vez que ela consegue se perceber melhor em relação aos ambientes interno e externo. Para tanto, são necessárias decisão política, delegação de autoridade e responsabilidade quanto aos investimentos a serem efetuados no processo.

Ainda de acordo com Estrada e Almeida (2007, p. 152), “os modelos e processos de planejamento estratégico encontram-se em constante evolução, corrigindo seus erros, a partir de aplicações práticas e pesquisas acadêmicas, chegando, hoje, ao que se denomina de GESTÃO ESTRATÉGICA”, ferramenta cada vez mais “utilizada pelas organizações lucrativas, como também pelas organizações públicas e sem fins lucrativos, mostrando sua relevância e importância para a Gestão das Organizações”.

Para Estrada e Almeida (2007, p. 156), a “administração estratégica teve grandes progressos desde o surgimento do planejamento de longo prazo”, uma vez que “existem melhores técnicas de análise estratégica, novos conceitos de formulação de estratégia e um maior entendimento dos aspectos comportamentais”.

Acreditam os autores que “os avanços na administração estratégica serão muito mais sobre administração de mudança estratégica do que formulação de estratégia”.

Lobatto *et al* defendem, na mesma linha de raciocínio, que “a nova etapa do planejamento, isto é, a Gestão Estratégica, será o novo paradigma”, devendo apresentar “visão estratégica, alinhamento com a missão da empresa, adaptação à tendência de globalização, domínio da tecnologia de informação e compreensão das mudanças como fator de oportunidade” (LOBATTO *et al.*, 2003 *apud* ESTRADA e ALMEIDA 2007, p.156).

Nesse momento, convém abordarmos o modelo de Gestão por Resultados, uma das recomendações da Nova Gestão Pública conforme Gomes (2009).

Isso decorre do argumento de ser este modelo apropriado a, simultaneamente, focar na efetividade ou no que de fato interessa ao cidadão e a sociedade, flexibilizar a condução dos processos e assim remediar a disfunção relacionada ao apego exacerbado às normas e procedimentos, e propiciar mais eficiência e *accountability* (GOMES, 2009, p. 66).

Esclarece Gomes (2009, p. 67) que “esse modelo se caracterizaria, na etapa de formulação da política pública, pela tradução dos objetivos em resultados e, na etapa de implementação das ações para atingi-los, pela predominância da orientação por resultados em substituição aos outros mecanismos de coordenação” tais como a coordenação por supervisão direta, a padronização de procedimentos e a padronização de habilidades.

Gomes (2009, p.67) explicita o conceito de “resultados” utilizando Rua, para quem esta palavra “é genericamente usada para designar coisas tão diferentes quanto produtos preliminares e intermediários, produtos finais, efeitos e até impactos”.

Desta forma, a Gestão por Resultados corresponde ao

ciclo que começa com o estabelecimento dos resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo; prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública a partir do alcance desses resultados; e retro-alimenta o sistema de gestão, propiciando ações corretivas decorrentes dessa avaliação (GOMES, 2009, p. 69).

Nesse panorama, a eficiência garantiria autonomia aos gestores para a adequação racional entre meios e fins. Conforme Gomes (2009, p. 71), “uma discussão importante do modelo de gestão por resultados refere-se aos indicadores utilizados para operacionalizar o modelo ou para permitir a avaliação do alcance das metas propostas”.

Em relação à avaliação dos resultados, Chiavenato (1994) ensina que toda organização deve ser analisada sob o escopo da eficácia e da eficiência, ao mesmo tempo, sendo

eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto *eficiência* é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. (...) A *eficiência* é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível (...) (CHIAVENATO, 1994, p. 70).

De acordo com o autor, a eficiência não se preocupa com os fins, mas apenas com os meios, ela se insere nas operações, com vista voltada para os aspectos internos da organização. Logo, quem se preocupa com os fins, em atingir os objetivos é a eficácia, que se insere no êxito do alcance dos objetivos, com foco nos aspectos externos da organização. Em suas palavras,

à medida que o administrador se preocupa em fazer corretamente as coisas, ele está se voltando para a *eficiência* (melhor utilização dos recursos disponíveis). Porém, quando ele utiliza estes instrumentos fornecidos por aqueles que executam para avaliar o alcance dos resultados, isto é, para verificar se as coisas bem feitas são as que realmente deveriam ser feitas, então ele está se voltando para a *eficácia* (alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis) (CHIAVENATO, 1994, p. 70).

O autor diz que nem sempre se é eficiente e eficaz ao mesmo tempo. Uma organização pode ser eficiente e não ser eficaz e vice-versa. O ideal é ser igualmente eficiente e eficaz. Para esclarecer esses conceitos, bem como diferenciá-los, o autor exemplifica dizendo que eficiência é ir à igreja, enquanto eficácia é praticar os valores religiosos; eficiência é rezar, enquanto eficácia é ganhar o céu; eficiência é jogar futebol com arte, enquanto eficácia é ganhar o jogo.

Conforme Alcântara (2009, p. 25), “os conceitos de eficiência e eficácia geralmente estão mais presentes em áreas como administração e economia”, sendo para Boyle os dois principais indicadores de desempenho organizacional.

Alcântara (2009, p. 26) afirma que “a eficiência está relacionada à melhor utilização dos recursos para atingir um objetivo” e cita Fernando Prestes Motta e Bresser Pereira, que definem eficiência “como a coerência dos meios em relação com os fins visados, e se traduz no emprego de esforços (meios) para a obtenção de um máximo de resultados (fins)”.

Ressalta o autor que, em relação a esse conceito, há contornos diferenciados em organizações privadas e públicas, enquanto, nas primeiras, predominam o interesse financeiro e de seus proprietários e a maximização do lucro, nas segundas, o que deve prevalecer é o interesse ou a necessidade dos cidadãos.

Pimenta (1998 *apud* ALCANTARA, 2009, p. 27) considera a eficiência “como ampliação dos serviços prestados à população, satisfação (percepção da qualidade) dos cidadãos em relação aos serviços e indicadores de desempenho”, sendo exemplos de possíveis indicadores de eficiência no setor público o custo por leito hospitalar e o custo por aluno (BOYLE *apud* ALCANTARA, 2009).

Assim, na teoria administrativa, ainda de acordo com Alcântara (2009, p.29), “eficácia e eficiência são consideradas fundamentais a qualquer organização pública ou privada. Ambas são vitais para o planejamento”, uma vez que possibilitam a definição de objetivos certos e a escolha dos meios certos para atingi-los.

Além disso, podem ser usadas, consoante Megginson et al (1998, p.11), para medir o desempenho organizacional. Para os autores:

eficiência é a capacidade de ‘fazer as coisas direito’, é um conceito matemático: é a relação entre insumo e produto (input e output). Um administrador eficiente é o que consegue produtos mais elevados (resultados, produtividade, desempenho) em relação aos insumos (mão-de-obra, material, dinheiro, máquinas e tempo) necessários à sua consecução.

eficácia é a capacidade de ‘fazer as coisas certas’ ou de conseguir resultados. Isto inclui a escolha dos objetivos mais adequados e os melhores meios de alcançá-los. Isto é, administradores eficazes selecionam as coisas ‘certas’ para fazer e os métodos ‘certos’ para alcançá-las.

O conceito de eficiência relaciona-se ao emprego de recursos, de forma racional, com o intuito de obter a melhor relação custobenefício entre os objetivos estabelecidos e os recursos utilizados nas organizações administrativas (COELHO *apud* GOMES, 2009).

Eficiência, de acordo com Mota (1990 *apud* GOMES, 2009, p. 19), relaciona-se ao cumprimento de normas e à redução de custos, sendo a sua utilidade “verificar se um programa público foi executado de maneira mais competente e segundo a melhor relação custo-resultado”.

Para Caiden e Caiden (2001 *apud* GOMES, 2009, p. 19), a eficiência é “a relação entre os insumos e os resultados”, sendo “medida por meio dos resultados, da produtividade e dos custos”.

Já a eficácia, de acordo com Mota (1990 *apud* GOMES, 2009, p. 19), “refere-se ao alcance de resultados e à qualidade dos produtos e serviços e sua utilidade é verificar se os resultados previstos foram alcançados em termos de quantidade e qualidade”.

Assim, conforme Gomes (2009, p. 20), “a literatura corrente define eficiência como o balanço entre os objetivos atingidos e os recursos utilizados para tal; por eficácia, entende-se a constatação se os objetivos foram alcançados no nível de qualidade esperado”.

O autor considera que uma possível diferenciação conceitual entre os termos “depende, a rigor, dos objetivos considerados” e exemplifica com a construção de escolas. Nesse caso, “a eficácia será avaliada pela observação do produto físico da ação: a escola” enquanto “a eficiência, pelo cálculo da relação entre os recursos gastos e o produto executado”.

No entanto, se o objetivo passa a ser expresso como “aumentar o nível de escolarização da população alvo”, a eficácia passa a ser a medida de um objetivo intermediário que visa a atingir aquele resultado, a rigor, que visa a atingir a própria efetividade, sendo a construção física da escola apenas um produto intermediário. Nesse caso, uma política pública ou uma ação poderia ser considerada eficiente somente se se referisse à efetividade; no nosso exemplo, ao aumento da escolarização (GOMES, 2009, p. 20).

Para Gomes (2009, p. 21), “embora seja possível ser eficaz ou efetivo e não ser eficiente, não é possível ser eficiente e não ser eficaz ou efetivo. A rigor, a depender do objetivo, eficiência abrange eficácia ou abrange efetividade”. Assim, buscar a eficiência consiste “em maximizar o numerador, os objetivos alcançados, e minimizar o dispêndio de recursos, através de processos racionais” (GOMES, 2009, p. 24).

Masson et al (2006, p. 2) afirmam que “o conceito de eficiência perdurou, durante muito tempo, como critério único da avaliação organizacional”, sendo a sua insuficiência do conceito de eficiência compensada pelo conceito de eficácia. A distinção entre esses dois conceitos encontra-se no fato de que a eficiência é um critério de desempenho interno, enquanto que a eficácia se refere ao desempenho externo.

A eficiência, conforme Barnard (*apud* MASSON *et al*, 2006), enfatiza “métodos, tarefas, técnica de operação e normas, ou seja, no processamento ou execução mais rápida com menor esforço”, ao passo que a eficácia focaliza “as relações externas da instituição com o ambiente, a eleição e legitimação de objetivos e a formulação de programas”.

Desta forma, a eficiência volta-se para processos e equipamentos e a eficácia, para objetivos e metas.

Conforme Masson *et al* (2006, p. 3),

a eficiência e a eficácia devem coexistir, o que nem sempre acontece, já que são constatadas instituições de ensino eficazes e ineficientes ou ainda ineficazes e eficientes.

Quanto à eficiência, num nível conceptual, parece evidente que pode ser imaginada em relação aos objetivos a serem alcançados. Em se tratando de educação esta é uma meta extremamente ambiciosa e com certeza é mais adequado avaliar a eficiência pelas diferenças nas qualidades dos exsumos para níveis constantes de insumos.

Alcança-se a máxima eficiência quando nenhum outro método produziria o retorno educacional esperado, o que se tratando de educação é uma meta extremamente ambiciosa e com certeza é mais adequado avaliar a eficiência pelas diferenças nas qualidades dos alunos ingressantes e dos egressos de um curso.

Na área educacional, consoante Pereira *et al* (2005, p. 20), “a eficácia é alcançada quando atinge seus objetivos, há liderança e inovação na instituição educacional, obtém resultados satisfatórios no processo ensino--aprendizagem e quando atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular”.

O autor retoma a ideia de que é possível um profissional ser eficiente e não eficaz, mas não é possível ser eficaz se não for eficiente, pois

um profissional, que seja eficiente, fará suas tarefas corretamente, seguindo uma lógica, dentro do considerado normal, implicando que domine, completamente, as tarefas que lhe são designadas. Quando o mesmo realizar estas tarefas eficientemente, provavelmente, alcançará a eficácia. Obtém o resultado, isto é, alcança, no final, a coisa certa, o resultado, a missão. Mas, para as coisas certas acontecerem, essas implicam vários fatores, inclusive o de ser eficiente. Ao realizar as tarefas na busca desse objetivo, há a possibilidade de a missão não ser cumprida, de a coisa certa não ser alcançada (PEREIRA *et al*, 2005, p. 20).

Nesse contexto, Sander (1995) trabalha o conceito de qualidade em educação nas dimensões econômicas, pedagógicas, políticas e culturais, relacionando um critério de desempenho administrativo – respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância - a cada uma delas.

Para ele, essa perspectiva possibilita valorar a qualidade da educação considerando tanto a consecução dos fins e dos objetivos políticos e sociais (termos substantivos) como a eficácia dos métodos e das tecnologias empregadas no processo educacional (termos instrumentais). Ao conceito de eficiência associa-se o de racionalidade econômica, o que revela a capacidade administrativa de produzir o

máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo, sendo ligada à produtividade. Quanto à eficácia, os aspectos pedagógicos da educação e a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais são pontuados, o que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos.

Para Bularmaqui (2008, p. 135), “avaliação e qualidade são dois termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação”. O autor cita Silva, que argumenta ser “a qualidade é o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa a conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores”.

Em relação a isso, de acordo com Bularmaqui (2008), há uma tendência do enfoque a respeito da eficácia e eficiência na discussão conceitual sobre qualidade, uma vez que uma instituição de qualidade deve ser eficiente e eficaz.

O autor cita Ferrer (1999), que conceitua eficácia, na área educacional, como o grau de cumprimento efetivo dos objetivos educativos propostos. Segundo o autor, esses objetivos têm sido compreendidos em termos de resultados de alunos, mensurados por meio de testes ou de qualificações atribuídas pelos professores.

Nessa mesma linha de pensamento, Estrada (1999 *apud* Bularmaqui 2008, p. 138) afirma que “a dimensão da eficácia diz respeito ao alcance dos objetivos e propósitos estabelecidos. Dessa forma, uma instituição será de qualidade se seus estudantes e egressos demonstrarem os níveis de aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes e valores propostos”.

Em relação à eficiência, Bularmaqui (2008, p. 139) diz que o seu enfoque “aparece, principalmente, quando se propõem sistemas de indicadores para o ensino superior” e cita, mais uma vez, Ferrer. Para esse autor,

eficiência diz respeito ao grau de adequação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados.

e

o desenvolvimento de estatísticas de recursos humanos e econômicos, tais como a relação professor/aluno, taxas de egressos e de evasão, relacionadas ao gasto em educação por aluno e outras, referem-se a essa concepção de qualidade. Nessa perspectiva, um curso é de qualidade se utiliza adequadamente seus recursos, sem desperdícios (FERRER, 1999 *apud* BULARMAQUI 2008, p. 139).

Já Estrada (1999 *apud* BULARMAQUI, 2008) afirma que, com a utilização apropriada de recursos e processos e o cumprimento das funções, uma instituição

será considerada eficiente, o que revela o foco no uso adequado dos recursos e no desenvolvimento dos processos ante os resultados alcançados.

Em contrapartida, Dias Sobrinho (2000, p. 71) afirma que,

aplicados mecanicamente à universidade, os critérios de eficiência, produtividade, rentabilidade e outros do mesmo espaço semântico, prisioneiros da lógica economicista e empresarial, são simplistas, disjuntivos, redutores, fragmentadores e, por conseguinte, falseiam o conhecimento da realidade.

Para ele, “a realidade plural e complexa da organização institucional e da vida universitária é anulada e reduzida a uma só de suas dimensões”, negando os valores múltiplos e históricos das Instituições. De acordo com o autor, a “universidade deve ser uma instituição eficiente, como imperativo ético, dada sua natureza social. Mas, trata-se de uma eficiência e produtividade específicas”.

Mesmo assim, “a eficiência deve garantir a qualidade do ensino e para tanto a avaliação na sua forma mais abrangente é absolutamente necessária, pois possibilita o desenvolvimento de mecanismos de informações que permitam a identificação dos problemas situacionais”. De forma similar, “a eficácia no ensino deverá ser a referência principal na aprendizagem e pode ser considerada como o termômetro da atuação universitária na sociedade atual e do futuro” (MASSON *et al*, 2006, p. 7).

Assim, concluem os autores, as práticas didáticas e pedagógicas devem passar por uma reestruturação com vistas a implementar um ensino eficiente e eficaz vislumbrando a formação de profissionais competentes.

Nesse contexto, “as instituições de ensino só sobreviverão dentro de uma sociedade se contribuírem para a satisfação das necessidades das pessoas envolvidas no processo educacional”, sendo necessária a adequação “ao sentido e às aspirações da cultura da sociedade onde se insere, reivindicando uma posição participante nas solicitações e exigências do presente e do futuro” (MASSON *et al*, 2006, p. 5).

Dessa forma, o panorama traçado, nesse capítulo, a partir das definições de planejamento e gestão estratégica, até os conceitos de eficiência e eficácia, foi necessário para subsidiar a presente pesquisa.

A opinião do egresso será mensurada com o intuito de relacionar a eficácia, entendida como o grau de cumprimento efetivo dos objetivos e propósitos

educativos propostos, e a formação educacional. A percepção desse aluno quanto ao atendimento das suas necessidades e dos objetivos propostos pela IES ao longo do processo formativo será considerada com a aplicabilidade das considerações elencadas.

Nos próximos capítulos serão detalhados os procedimentos metodológicos e apresentados os resultados da pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar significa procurar respostas para inquietações ou para resolver um problema. Para Gil (2008, p. 26), a pesquisa corresponde a um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

A pesquisa, ainda de acordo com Gil (2002), pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que objetiva proporcionar respostas aos problemas propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Lakatos e Marconi (2003, p. 155) afirmam ser a pesquisa “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Já Minayo (1993, p.23) considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”, sendo “um processo intrinsecamente inacabado e permanente” e “uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Em uma pesquisa a metodologia adotada permitirá a busca de informações e a descrição dos procedimentos técnicos das atividades, fazendo a filtragem das mesmas em eixos definidos. Segundo Furasté (2008), a metodologia define os procedimentos técnicos, as modalidades de atividades e os métodos que serão utilizados, dependendo da natureza do trabalho, do tipo de pesquisa e dos objetivos propostos.

Em relação aos objetivos, de acordo com Gil (2008, p.27), uma pesquisa pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa, comentadas a seguir.

A primeira “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” e envolve “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos”.

A segunda “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” e envolve “o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática”.

A terceira “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, aprofundando “o conhecimento da realidade porque explica a razão, o “porquê” das coisas”.

Dentre essas, o presente estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva.

Corroborando com essa classificação o que dizem Lakatos e Marconi (2007, p. 20), que consideram uma pesquisa descritiva “quando descreve o que é, enfocando os processos de: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais objetivando o seu funcionamento no presente”.

Assim, a investigação delineada na pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho descritivo-analítico, em uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo em vista que será baseada em um modelo de análise em que se procurará identificar as múltiplas facetas das práticas da avaliação dos egressos desenvolvidas na IES selecionada.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, uma pesquisa pode ser bibliográfica, documental, experimental, levantamento, estudo de caso, *ex-post-facto*, ação e participante (GIL, 2002).

Dessas, no presente trabalho, além da pesquisa bibliográfica, será utilizado o levantamento, que ocorre no momento em que se interroga diretamente as pessoas cujo comportamento se quer conhecer.

O levantamento, também chamado *Survey*, corresponde a um tipo de pesquisa usada por órgãos de estatísticas, quando é feito recorte quantitativo do objeto de estudo, mediante o uso de questionários e entrevistas pessoais, como instrumentos de coleta de dados. O *Survey* é utilizado quando se pretende descrever a situação atual de um problema em uma determinada amostra de uma população (BABBIE, 1999).

A pesquisa *Survey* pode ser usada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam análise estatística; medir opiniões, atitudes, preferências, comportamentos de um determinado grupo de pessoas; medir os segmentos do mercado, estimando seu potencial ou volume de negócios.

O estudo caracteriza-se ainda pela investigação na qual será analisada a

realidade de forma natural, complexa e atualizada, revelando a multiplicidade de dimensões da problemática assim como evidenciando sua complexidade e suas relações, dando, assim, ao pesquisador várias informações que permitam responder às questões preliminarmente formuladas, conforme constam nos objetivos específicos dessa pesquisa.

5.1 Delineamento da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, foram considerados os cursos da Faculdade Cearense (FaC).

A Instituição localiza-se na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na região nordeste do país, e desenvolve suas atividades desde 2002, por meio de seus cursos de graduação, de extensão e de pós-graduação.

Integram a sua estrutura três Unidades: a primeira é o Campus Sede (FIGURA 1), localizado na avenida João Pessoa, número 3884; a segunda é a Unidade II (FIGURA 2), situada na avenida João Pessoa, número 4005; e a terceira é a Unidade III, também na avenida João Pessoa, número 4010. Essa última ainda em construção.

Figura 1: Campus Sede



Fonte: Pesquisa direta

Figura 2: Unidade II



Fonte: Pesquisa direta

A Faculdade Cearense tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País, especialmente do Estado do Ceará, por meio da qualidade do ensino ministrado, com base, principalmente, na qualificação de seu corpo docente, nas condições de trabalho e na infraestrutura física, material e econômica oferecida à comunidade acadêmica.

A FaC oferta os cursos Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Comunicação Social em Publicidade e Propaganda, Direito, Serviço Social e Turismo.

Desses, foram escolhidos para participar do estudo os cursos: de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, Direito, e o curso de Licenciatura em Pedagogia.

5.2 Universo e Amostra

O universo da pesquisa (população) compõe-se de 600 egressos dos cursos da IES estudada.

Considerando a dificuldade para ouvir um grande contingente, principalmente diante das limitações de tempo e outros recursos, foi selecionada critérios uma parcela desse universo (amostra), sendo adotada, para isso, uma

pesquisa através da internet.

Ao final da coleta foram obtidos 99 questionários respondidos da FaC (16,5% da população de 600), quantitativo que pode ser considerado representativo (KUANLI, 1988; LEVIN, 1987; SAMARA e BARROS, 2002).

5.3 Instrumento da Pesquisa

Por meio do Sistema de Pesquisa com Egresso, desenvolvido especificamente para o presente trabalho, foram coletados os dados necessários dos ex-alunos das duas instituições para a pesquisa. Para tanto foi elaborado um formulário, com questões abertas e fechadas, considerando as dimensões do SINAES.

Esse Sistema corresponde a uma solução de plataforma web, desenvolvida na linguagem de programação C# (dotNet ou .Net) e com integração em banco de dados SQL Server, e funciona através de browser e sistemas de navegação.

Ele se inicia com a apresentação da pesquisa na tela inicial (Figura 3). Nessa tela, o egresso digita seu e-mail para o sistema verificar e validar seu acesso na base de dados.

Figura 3: Tela Inicial

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Doutorado em Educação Brasileira

Pesquisa com egresso de graduação

O objetivo central da pesquisa é avaliar a eficácia de cursos de graduação através do acompanhamento dos egressos, de modo a garantir o aprimoramento da gestão acadêmica desse nível de ensino. O referido estudo recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Observatório da Educação (OBEDUC) – Edital 2010.

Nesse âmbito, sua participação revela-se muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, dada a qualidade da sua percepção sobre o seu curso, sua formação e sua atual profissão.

Ressaltamos que todas as informações brindadas serão utilizadas unicamente com a finalidade acadêmica, visto ser uma atividade científica que possibilitará a formação de um Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

De antemão agradecemos sua valorosa participação.

Cordialmente,

Prof. José Luiz Torres Mota (doutorando - UFC) – Bolsista CAPES
Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (orientador - UFC)

Digite o seu E-mail de acesso:

Fonte: Pesquisa direta

Após a validação, o respondente identifica o curso para dar início à primeira parte da pesquisa (Figura 4).

São apresentadas as questões quanto à situação laboral do egresso, quando ele ainda era aluno da graduação, com três perguntas fechadas e duas abertas.

Figura 4: Início do Questionário

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Doutorado em Educação Brasileira

Seja Bem vindo, Pesquisa com egresso de graduação

Curso:

IES:

SITUAÇÃO LABORAL DO EGRESSO (1/3)

VOCÊ DESEMPENHAVA ATIVIDADE REMUNERADA DURANTE O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO? Não Sim

QUAL O SETOR ECONÔMICO NO QUAL VOCÊ ATUAVA?

INDÚSTRIA
 COMÉRCIO
 SERVIÇOS
 GOVERNO MUNICIPAL
 GOVERNO ESTADUAL
 GOVERNO FEDERAL

QUAL SUA RENDA INDIVIDUAL?

A ATIVIDADE REMUNERADA QUE VOCÊ DESEMPENHAVA TINHA RELAÇÃO COM O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO? Não Sim

CITE TRÊS MOTIVOS PARA NÃO ESTAR TRABALHANDO NA ÁREA DO CURSO REALIZADO.

Fonte: Pesquisa direta

A seguir, respondida a primeira parte, o Sistema dá sequência à pesquisa direcionando para o grupo (2/3) (Figura 5).

São apresentadas questões quanto à situação laboral do egresso após a conclusão do curso, sendo três questões abertas e três fechadas.

Por último, o respondente é encaminhado para o grupo (3/3), que finaliza a pesquisa (Figura 6). Nessa parte do questionário, o respondente apresenta as suas expectativas e os benefícios oriundos do curso.

Primeiro avalia a qualidade da estrutura física do curso, pontuando salas de aula, laboratórios (de informática e de outra natureza), biblioteca setorial (do curso), espaços de convivência, banheiros, acessibilidade (rampas e elevadores

para pessoas com necessidades especiais).

Figura 5: Segunda parte do Questionário



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Doutorado em Educação Brasileira



Seja Bem vindo, Pesquisa com egresso de graduação

Curso:

IES: Começar

SITUAÇÃO LABORAL DEPOIS DE CONCLUIR O CURSO (2/3)

ATUALMENTE, VOCÊ DESEMPENHA ATIVIDADE REMUNERADA?

QUAL O SETOR ECONÔMICO NO QUAL VOCÊ ATUA?

QUAL SUA RENDA INDIVIDUAL?

A ATIVIDADE REMUNERADA QUE VOCÊ DESEMPENHA TEM RELAÇÃO COM O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

QUANTO TEMPO (EM MESES) APÓS A SUA DIPLOMAÇÃO VOCÊ OBTVEU A SUA PRIMEIRA ATIVIDADE REMUNERADA?

CITE TRÊS MOTIVOS PARA NÃO ESTAR TRABALHANDO NA ÁREA DO CURSO REALIZADO.

Não Sim

INDÚSTRIA
 COMÉRCIO
 SERVIÇOS
 GOVERNO MUNICIPAL
 GOVERNO ESTADUAL
 GOVERNO FEDERAL

Não Sim

Continuar

Fonte: Pesquisa direta

A seguir, avalia a organização pedagógica do curso, focalizando a relevância do currículo para a formação e o exercício profissional, a relevância do estágio curricular para a formação profissional e a qualidade da gestão do curso (coordenação do curso). Para cada um dos itens, há seis opções de resposta: EXCELENTE, MUITO BOA, BOA, RAZOÁVEL, MUITO RUIM e NÃO SE APLICA AO MEU CURSO.

Figura 6 - Terceira parte do Questionário

 Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Doutorado em Educação Brasileira		
Seja Bem vindo, Pesquisa com egresso de graduação		
Curso:	<input type="text" value="Direito"/>	
IES:	<input type="text" value="FAC"/>	<input type="button" value="Começar"/>
EXPECTATIVAS E BENEFÍCIOS DO CURSO (3/3)		
<p>Quanto à qualidade da estrutura física do seu curso, avalie os seguintes aspectos:</p>		
Salas de aula:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	
Laboratórios (de informática e de outra natureza):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	
Biblioteca setorial (do curso):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	
Espaços de convivência:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	
Banheiros:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	
Acessibilidade (rampas e elevadores para portadores de necessidades especiais):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso	

Quanto à organização pedagógica do seu curso, avalie os seguintes aspectos:

Relevância do currículo para a formação profissional

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Muito ruim
- Não se aplica ao meu curso

Relevância do currículo para o exercício profissional

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Muito ruim
- Não se aplica ao meu curso

Relevância do estágio curricular para a formação profissional

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Muito ruim
- Não se aplica ao meu curso

Qualidade da gestão do curso (coordenação do curso)

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Muito ruim
- Não se aplica ao meu curso

De um modo geral, você acha que a formação que você recebeu no seu curso foi:

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Muito ruim

Salvar

5.4 Procedimentos para a coleta de dados

Após a definição da população (600 egressos como explicitado no tópico 5.2) e a elaboração do Sistema de Pesquisa de Egresso e do questionário a ser aplicado - detalhado no tópico 5.3, procedeu-se, então, a coleta de dados.

A coleta iniciou-se com um convite por e-mail aos alunos egressos da Instituição que terminaram o curso de graduação entre os anos de 2008 e 2012. O prazo para preenchimento do questionário correspondeu ao período compreendido entre setembro de 2012 e março de 2013. Ao final da coleta foram obtidos 99 questionários, cuja organização e cujo tratamento estão descritos no próximo tópico.

5.5 Organização e Tratamento dos Dados

Após se obter os dados da pesquisa, provenientes do preenchimento do questionário no Sistema de Pesquisa de Egresso, a próxima etapa corresponde ao processo de análise e interpretação dessas informações.

Embora distintas, a análise e interpretação são atividades estreitamente relacionadas: a primeira consiste na tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; a segunda refere-se à atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos (LAKATOS e MARCONI, 1999).

Os agrupamentos em distribuições de frequência bem como os cruzamentos apresentados foram feitos no SPSS (V.19.0) e as representações tabulares e gráficas, no *software Excel*. Os gráficos e as tabelas foram elaborados por este autor a partir das informações coletadas no Sistema de Pesquisa de Egressos e estão presentes no próximo capítulo com a apresentação e discussão dos resultados.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção está dividida em três tópicos: a) organização física e curricular do curso; b) perfil do egresso durante a sua formação; c) perfil do egresso após a formação. O primeiro tópico apresenta a avaliação das instalações (como sala de aula, laboratório, biblioteca, espaço de convivência e banheiro), da acessibilidade, do currículo, do estágio curricular, da gestão do curso e da formação recebida. Os outros dois pontuam o desempenho de uma atividade remunerada, o setor econômico dessa atividade e a sua relação com o curso de graduação primeiro durante a formação do egresso e segundo após a conclusão dos seus estudos.

6.1 Organização física e curricular do curso

As instalações da Instituição foram avaliadas, começando pelas salas de aula. Todas as salas da IES são amplas, climatizadas, com carteiras acolchoadas e recursos tecnológicos (*datashow*) que atende aos requisitos de dimensão limpeza, iluminação, acústica, climatização, conservação e comodidade necessárias às atividades desenvolvidas (FIGURA 7).

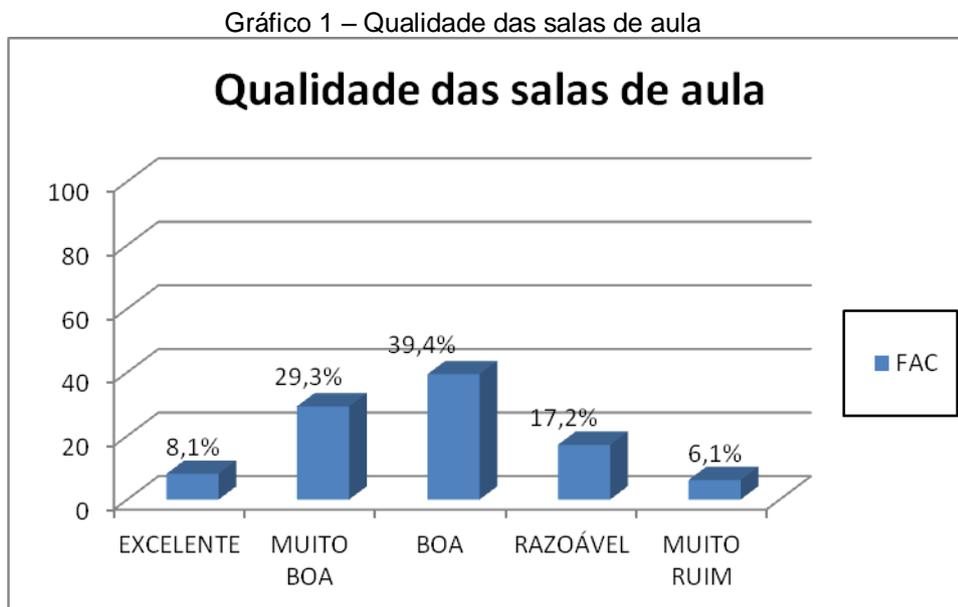
Figura 7: Sala de aula



Fonte: Pesquisa direta

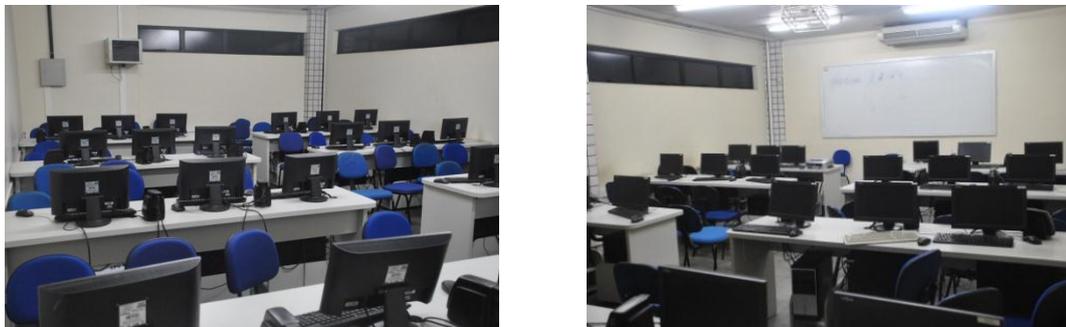
Nesse quesito, 39,4% dos respondentes consideraram BOA e 29,3% MUITO BOA, totalizando 68,7%, mais da metade da amostra. Se for acrescido o percentual do EXCELENTE (8,1%), o percentual passa para 76,8%, como mostra o

gráfico 1. Com esses dados, pode-se concluir que há qualidade, inferindo que as salas são confortáveis e com capacidade satisfatória.



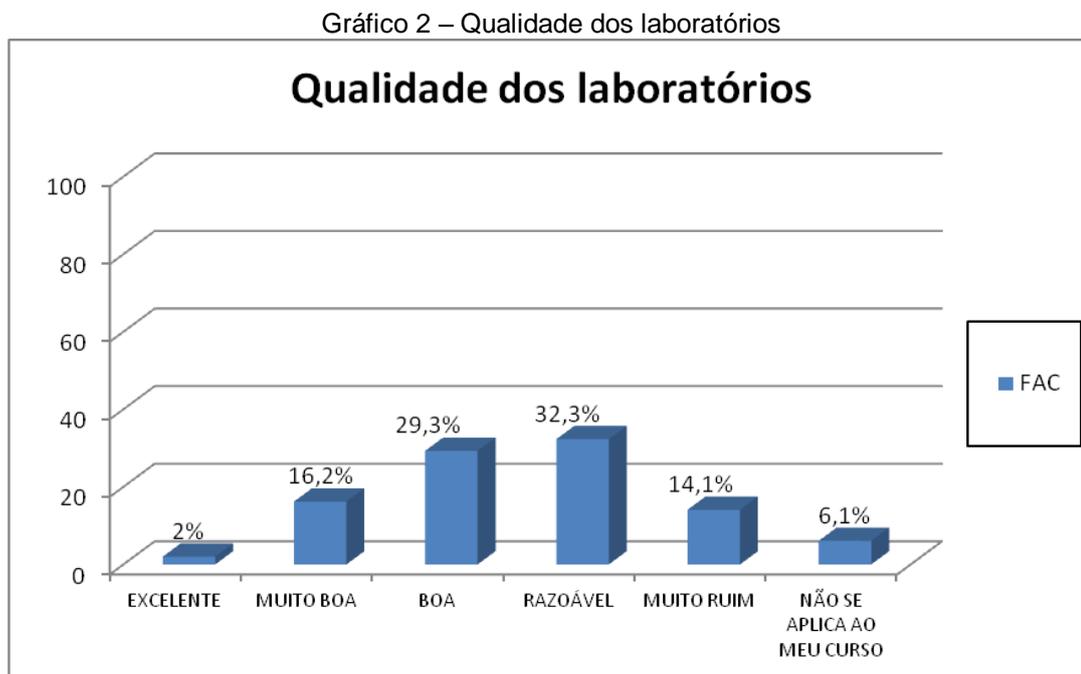
O próximo tópico corresponde aos laboratórios. A IES oferece possui cinco laboratórios de informática (FIGURA 8), modernos e adequados para atender às exigências dos cursos. Suas instalações, com capacidade para 30 alunos, dispõem de bancadas apropriadas para operação de microcomputadores, bem como mesas e cadeiras para os professores.

Figura 8: Laboratórios de informática



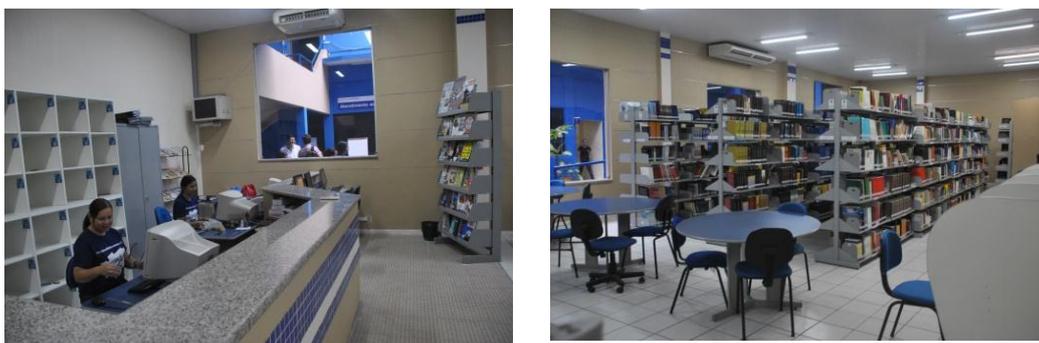
Fonte: Pesquisa direta

Na avaliação dos laboratórios (GRÁFICO 2), 32,3% assinalaram RAZOÁVEL e 29,3%, BOA. A pouca diferença entre os conceitos talvez se deva ao contínuo avanço tecnológico, que torna os computadores rapidamente obsoletos e os usuários menos atentos às mudanças.



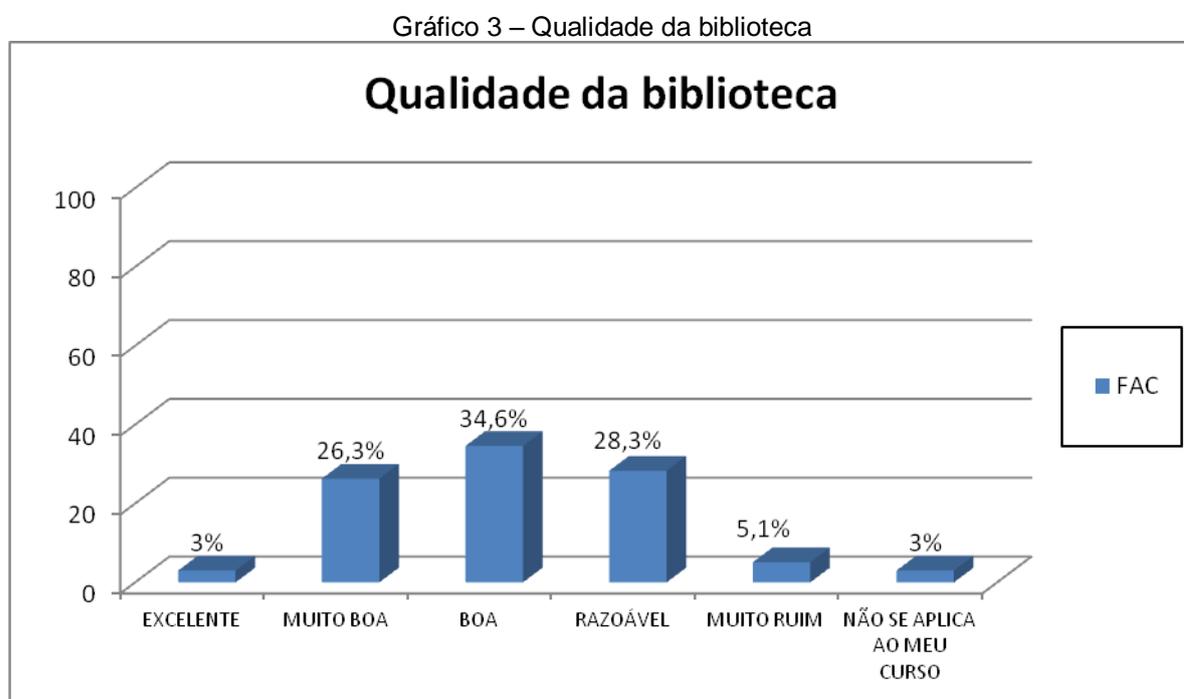
O próximo ponto foi a biblioteca, que funciona nos três turnos e cujo espaço físico organiza-se com instalações para estudos individuais e em grupos, como mostra a figura 9. Totalmente informatizada, tanto para consulta de alunos e professores, como para controle e ampliação do acervo, possui programa de empréstimo, de permuta e de conservação do acervo.

Figura 9: Biblioteca



Fonte: Pesquisa direta

Em relação à biblioteca (GRÁFICO 3), a pergunta contempla a percepção do respondente das condições gerais da biblioteca, não sendo discriminadas instalações ou acervo. 34,6% consideraram BOA e 26,3% MUITO BOA, totalizando 60,9%, mais da metade da amostra. Se acrescentarmos o percentual do EXCELENTE (3%), o percentual passa para 63,9%, mais da metade dos respondentes. Entretanto o conceito RAZOÁVEL, assinalado por 28,3%, merece ponderação por parte da gestão, por revelar uma insatisfação que merece ser averiguada.



Fonte: Pesquisa direta

O próximo ponto analisado foi o espaço de convivência. A IES entende que, além de representar o lócus das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o espaço acadêmico também significa o ambiente em que as relações sociais ocorrem. Desse modo, há áreas próximas às cantinas e aos banheiros com espaços destinados ao relacionamento social e para a realização de eventos (FIGURA 10).

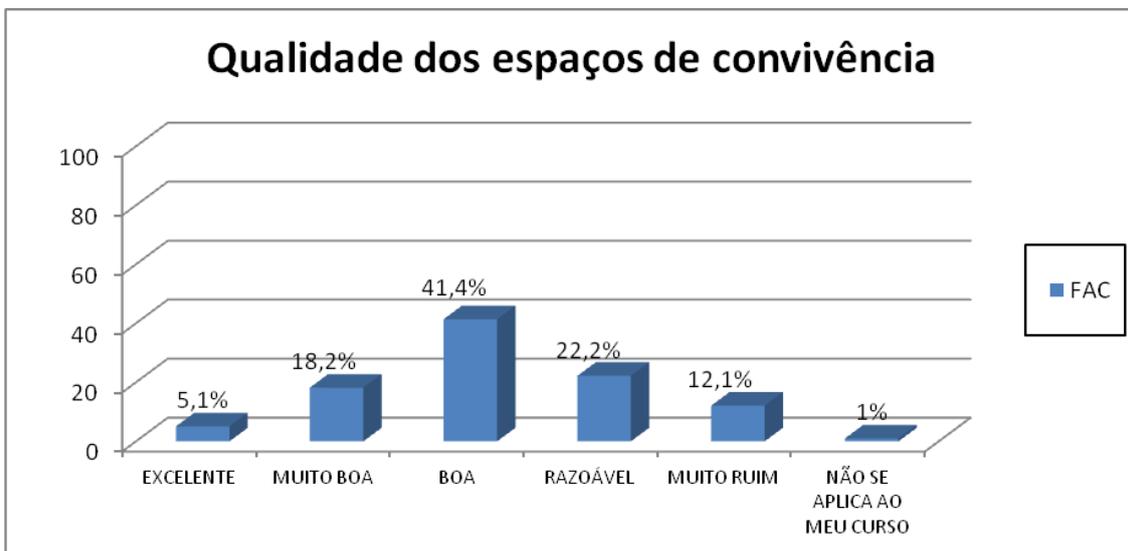
Figura 10: Espaços de convivência



Fonte: Pesquisa direta

Quanto ao esse quesito (GRÁFICO 4), 41,4% consideraram BOA enquanto 22,2% assinalaram RAZOÁVEL, o que revela uma avaliação positiva dos respondentes. Esse aspecto é realçado ao ser considerado que 18,2% assinalaram MUITO BOA e 5,1%, EXCELENTE.

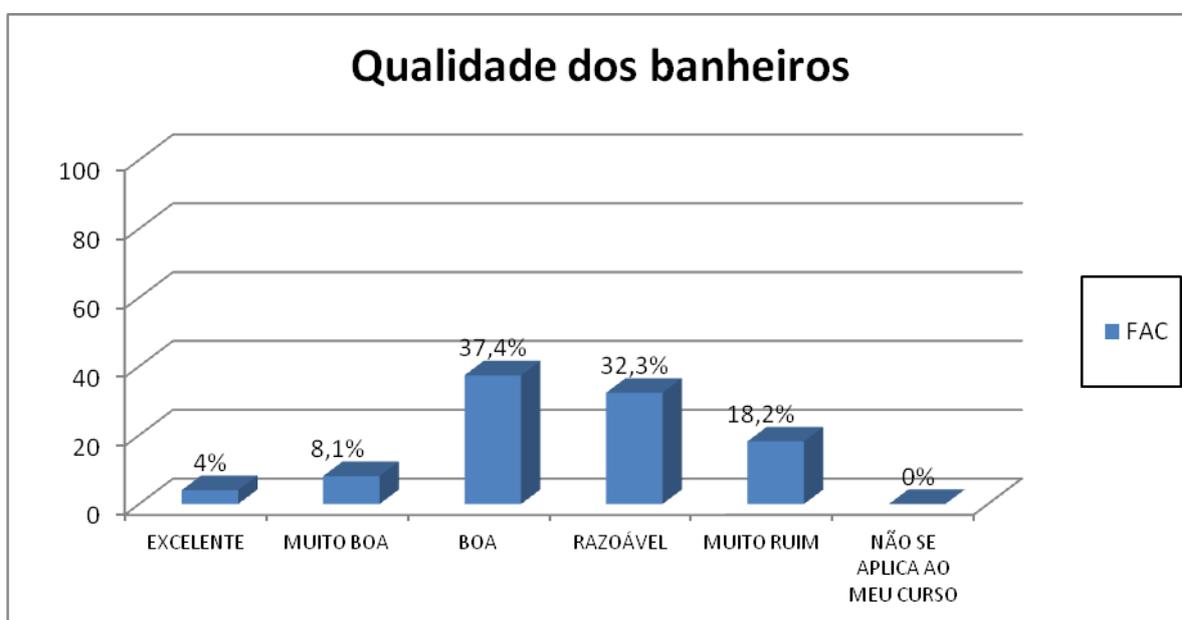
Gráfico 4 – Qualidade dos espaços de convivência



Fonte: Pesquisa direta

Quanto aos banheiros (GRÁFICO 5), 32,3% assinalaram RAZOÁVEL e 18,2% MUUITO RUIM, totalizando 50,5%, praticamente a metade dos respondentes. Esse aspecto merece ser considerado na hora da tomada de decisão da gestão da IES e suscita questionamentos: como ser mais eficaz nesse quesito? como manter a qualidade?

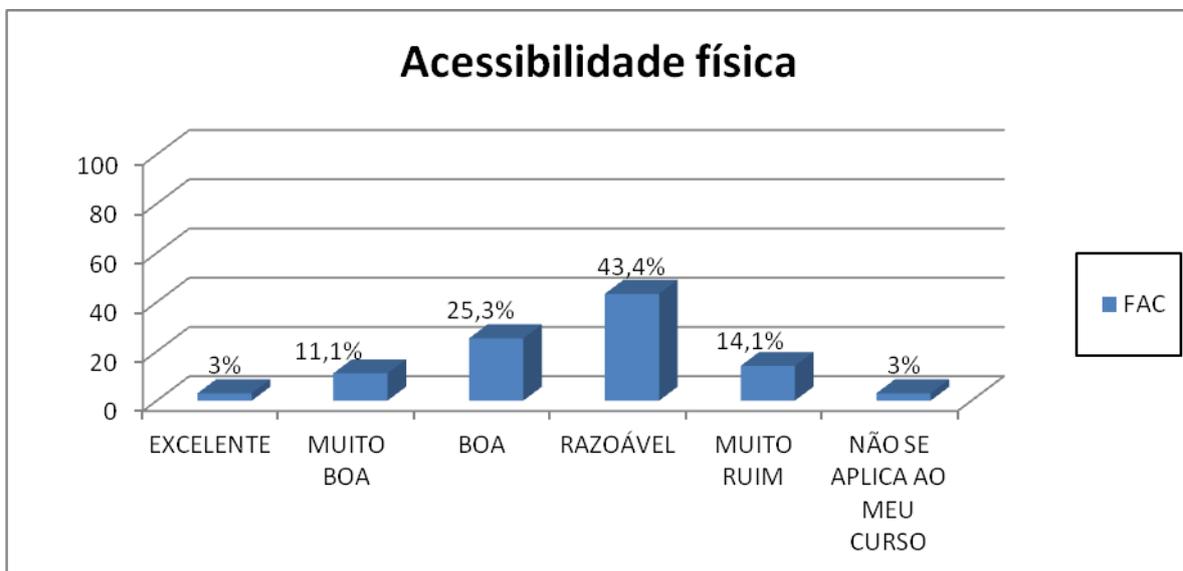
Gráfico 5 – Qualidade dos banheiros



Fonte: Pesquisa direta

O ponto analisado, a seguir, relaciona à acessibilidade física (GRÁFICO 6). Os dados revelam uma alta incidência ocorre no conceito RAZOÁVEL, com 43,4%, como ilustra o gráfico a seguir, o que pode ser justificado quando se considera que a preocupação com a acessibilidade consiste em algo recente.

Gráfico 6 – Acessibilidade



Fonte: Pesquisa direta

Mesmo com a IES já possuindo rampas (FIGURA 11), placas em braile (FIGURA 12) e piso tátil (FIGURA 13), a Instituição ainda precisa de tempo e melhorias para ser melhor avaliada nesse aspecto, ainda mais porque as pessoas com necessidades especiais estão mais presentes nas Instituições.

Figura 11: Rampas de acesso às salas de aula



Fonte: Pesquisa direta

Figura 12: Placas em braille



Fonte: Pesquisa direta

Figura 13: Piso tátil



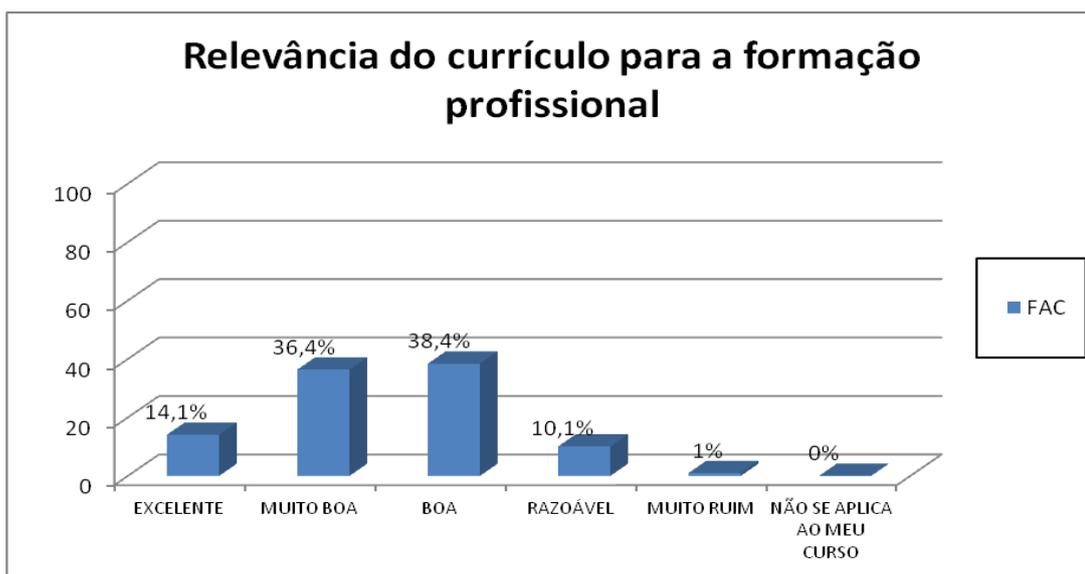
Fonte: Pesquisa direta

A seguir, a pesquisa pontua a relevância do currículo tanto para a formação como para o exercício profissional. Na IES, a organização curricular dos cursos (APÊNDICE B) está em consonância com as novas exigências do mundo globalizado, com as diretrizes e as orientações legais para os cursos superiores; as ementas e os programas, em concordância com os objetivos gerais e específicos de cada curso, são pautas nas reuniões dos professores e recebem acréscimos e atualizações, visando acompanhar a dinâmica social, tecnológica, científica e favorecer a interdisciplinaridade.

Para a formação, agrupando os conceitos EXCELENTE, MUITO BOA e BOA, percebe-se a avaliação positiva com 88,9 % (GRÁFICO 7). Para o exercício

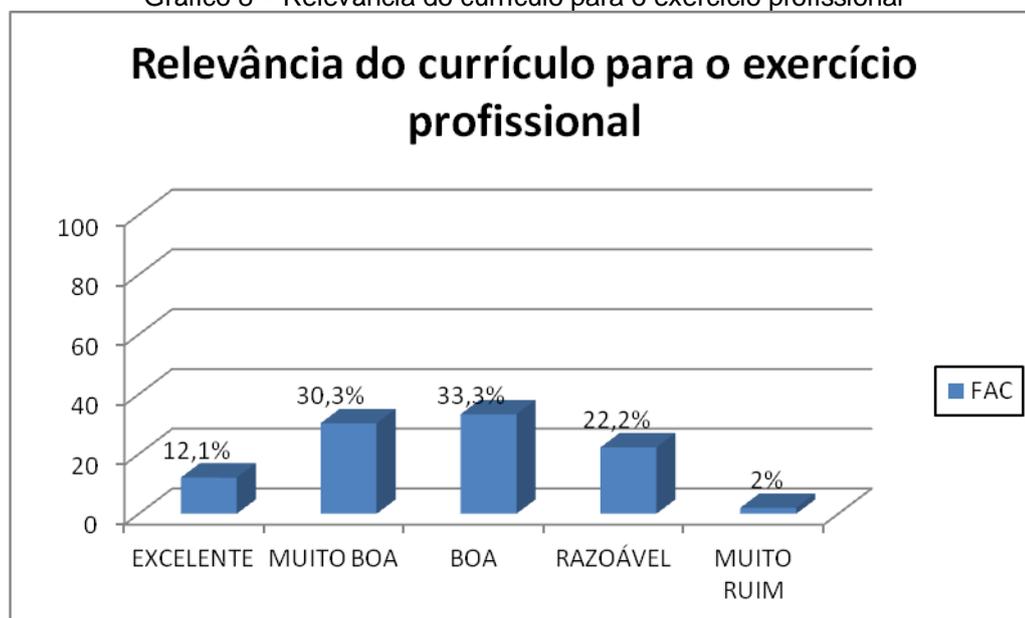
profissional, o mesmo ocorre: 77,5 %, como mostra o gráfico 8. Esses dados mostram que os alunos estão satisfeitos com o currículo dos seus respectivos cursos, o que revela a qualidade dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, conseqüentemente, a eficácia da IES.

Gráfico 7 – Relevância do currículo para a formação profissional



Fonte: Pesquisa direta

Gráfico 8 – Relevância do currículo para o exercício profissional



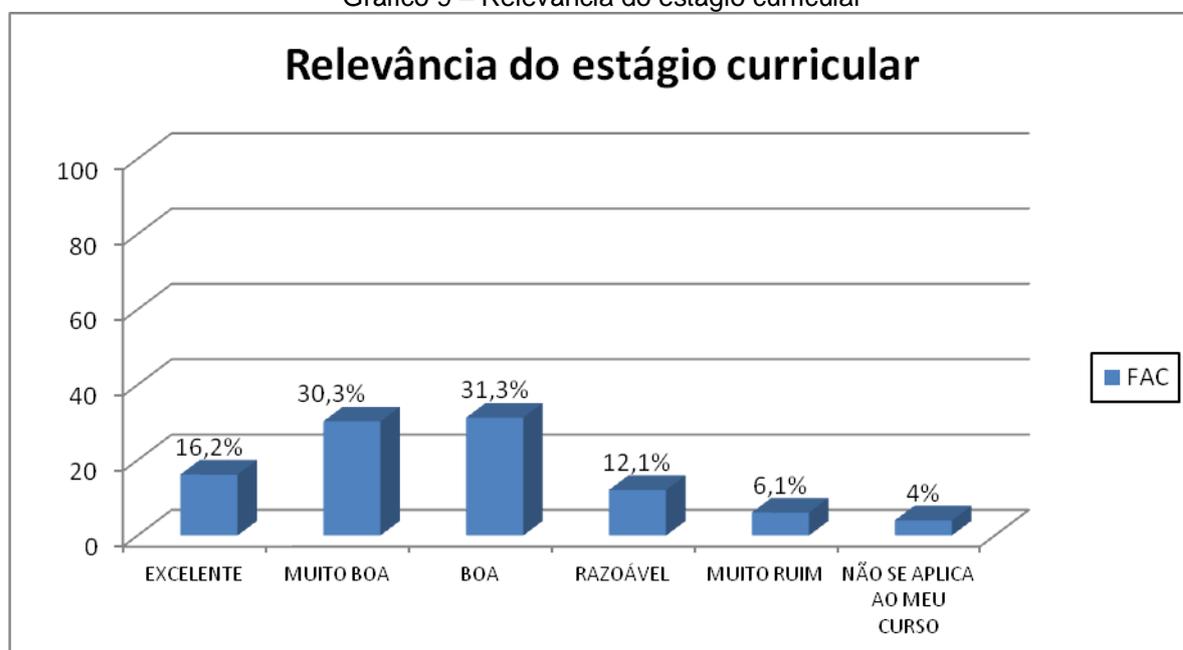
Fonte: Pesquisa direta

O aspecto seguinte trata do estágio curricular, que corresponde a um ato educativo escolar supervisionado, que se desenvolve no ambiente de trabalho e que

visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos. São objetivos do Estágio, de acordo com o Regulamento (na íntegra no APENDICE C): Possibilitar a articulação entre a formação acadêmica e o exercício profissional; Contribuir para uma eficiente participação futura dos alunos no mercado de trabalho; e permitir a familiarização dos alunos com as soluções práticas desenvolvidas pelas instituições públicas e privadas para solucionarem os problemas do mundo real.

Nesse quesito, agrupando os conceitos EXCELENTE, MUITO BOA e BOA, percebe-se uma avaliação positiva de 77,8%(GRÁFICO 9), o que permite inferir que a IES apresenta uma relação satisfatória entre teoria e prática.

Gráfico 9 – Relevância do estágio curricular



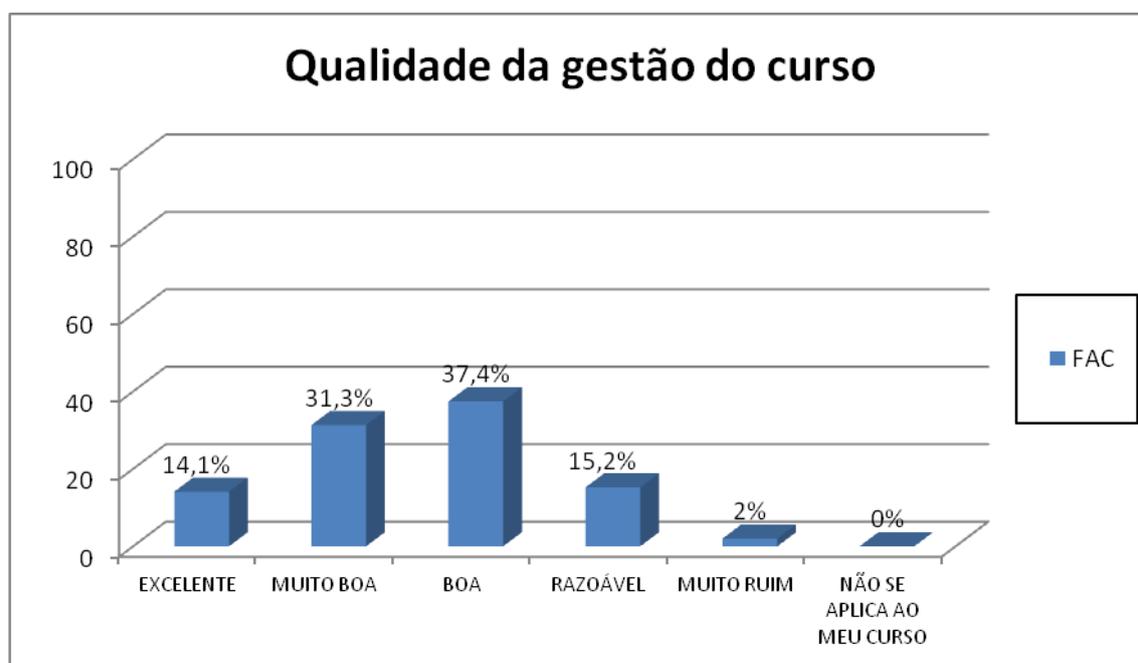
Fonte: Pesquisa direta

O próximo tópico avaliado foi a gestão do curso. Na FaC, o coordenador de um curso de graduação desempenha atribuições acadêmicas, gerenciais, políticas e institucionais, auxiliando docentes e discentes, procurando atender as expectativas dos acadêmicos e incentivando-os a alcançarem seus objetivos. Exerce suas funções em regime integral, coordenando e acompanhando todas as atividades pertinentes ao curso.

Em relação à qualidade da gestão do curso, os dados revelam o percentual é de 82,8%, agrupando os conceitos EXCELENTE, MUITO BOA e BOA, (GRÁFICO 10). Pode-se inferir, com os resultados dos dados, que, na percepção do

egresso, a coordenação trabalha de forma a atingir a eficácia na excelência dos seus serviços, sendo os cursos bem conduzidos, e está próxima, presente, acessível. Nesse panorama, podem ser mencionadas como ações da coordenação o atendimento dispensado aos alunos e o acompanhamento pedagógico.

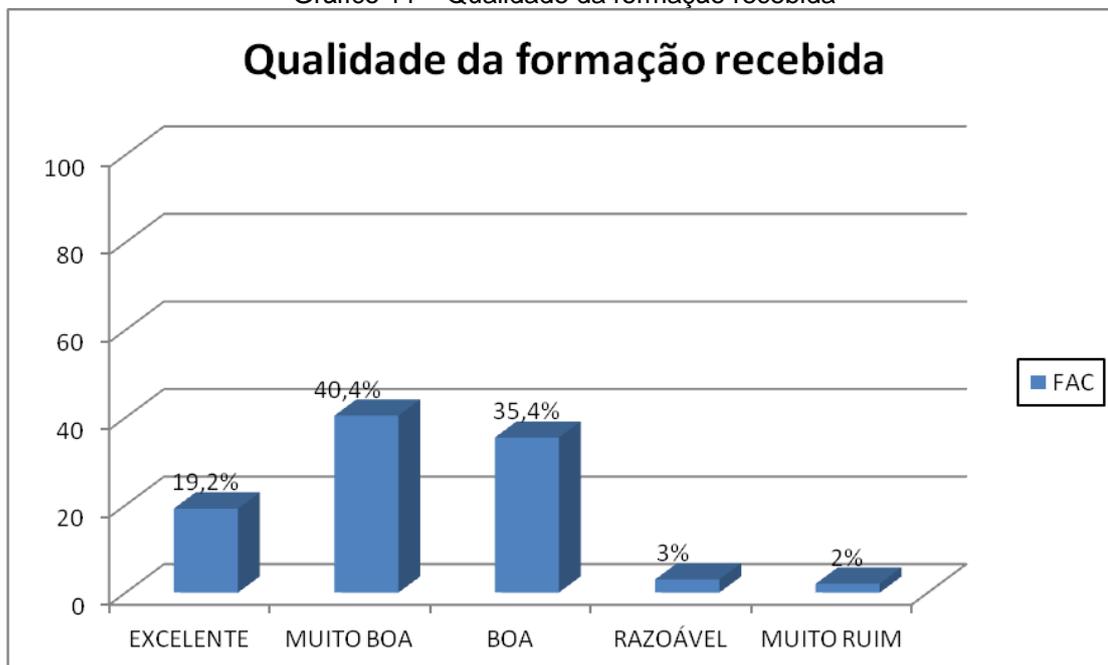
Gráfico 10 – Qualidade da gestão do curso



Fonte: Pesquisa direta

Quanto à qualidade da formação recebida, os resultados revelam 95%, considerando os conceitos EXCELENTE, MUITO BOA e BOA (GRÁFICO 11). Há, então, satisfação dos alunos quanto aos serviços recebidos. Nesse quesito, pode ser incluído o corpo docente, indispensável para uma boa formação.

Gráfico 11 – Qualidade da formação recebida



Fonte: Pesquisa direta

Por fim, para concluir a análise, estabelece-se uma relação entre a renda e o tempo para obtenção da atividade remunerada: o aluno da IES gasta 36 meses para obter a 1ª. atividade, como mostra o gráfico abaixo.

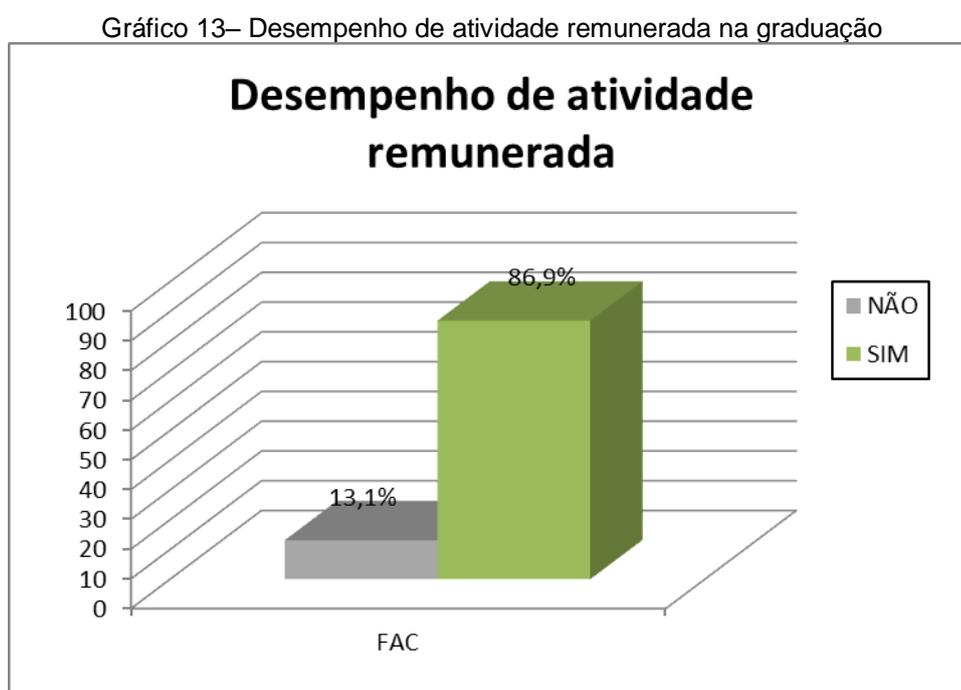
Gráfico 12 – Tempo para obtenção da primeira atividade remunerada



Fonte: Pesquisa direta

6.2 Perfil do egresso durante sua formação

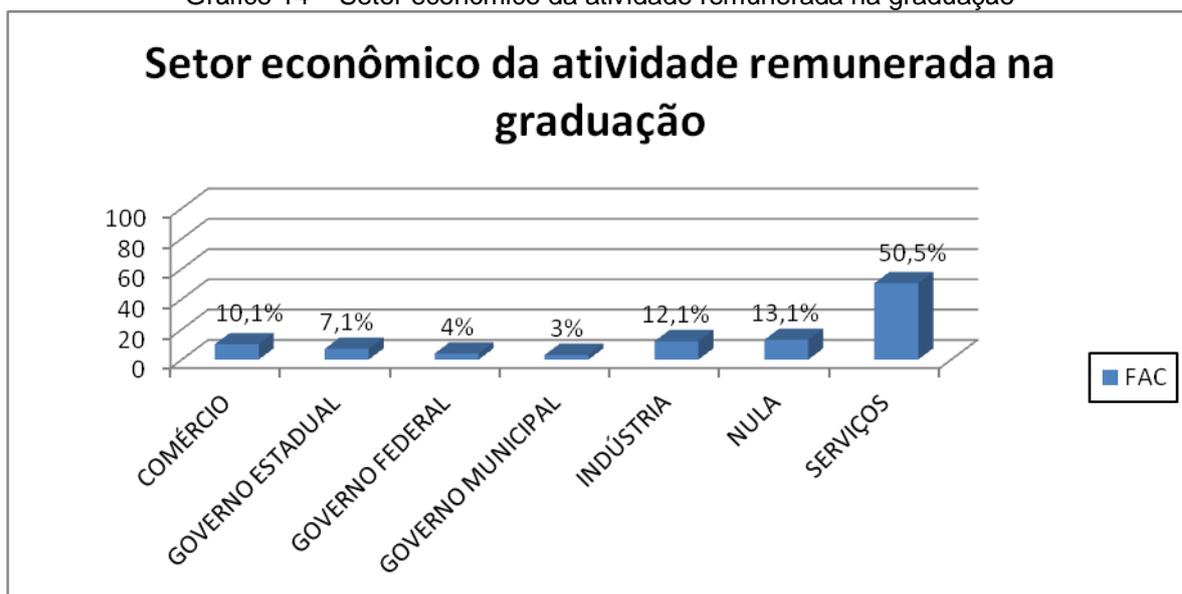
Os dados a seguir referem-se ao estudante quando ele estudava na Instituição. Primeiro pontua-se a situação laboral dos respondentes, sendo perguntado se o egresso desempenhava alguma atividade remunerada durante a graduação. A maioria respondeu que sim: 86,9% estavam presentes no mercado de trabalho (GRÁFICO 13).



Fonte: Pesquisa direta

Em relação ao setor econômico da atividade remunerada na graduação, a maioria dos respondentes trabalhava no setor de serviços, como ilustra o gráfico 14.

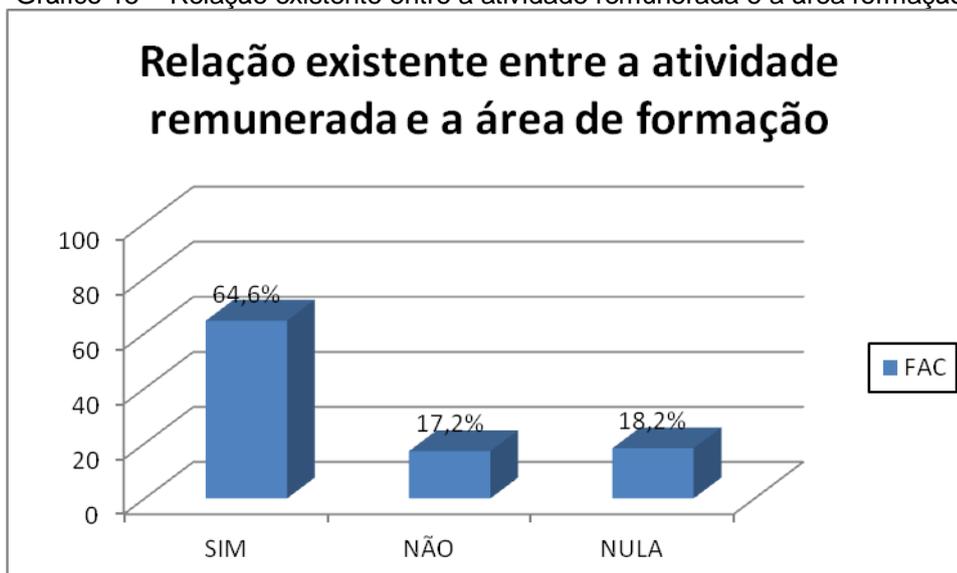
Gráfico 14 – Setor econômico da atividade remunerada na graduação



Fonte: Pesquisa direta

Considerando a atividade remunerada desempenhada pelo aluno e a área de sua formação, a maioria das respostas revela que há uma relação entre as duas, ou seja, os alunos estudavam na mesma área em que trabalhavam: 64,6% (GRÁFICO 15).

Gráfico 15 – Relação existente entre a atividade remunerada e a área formação



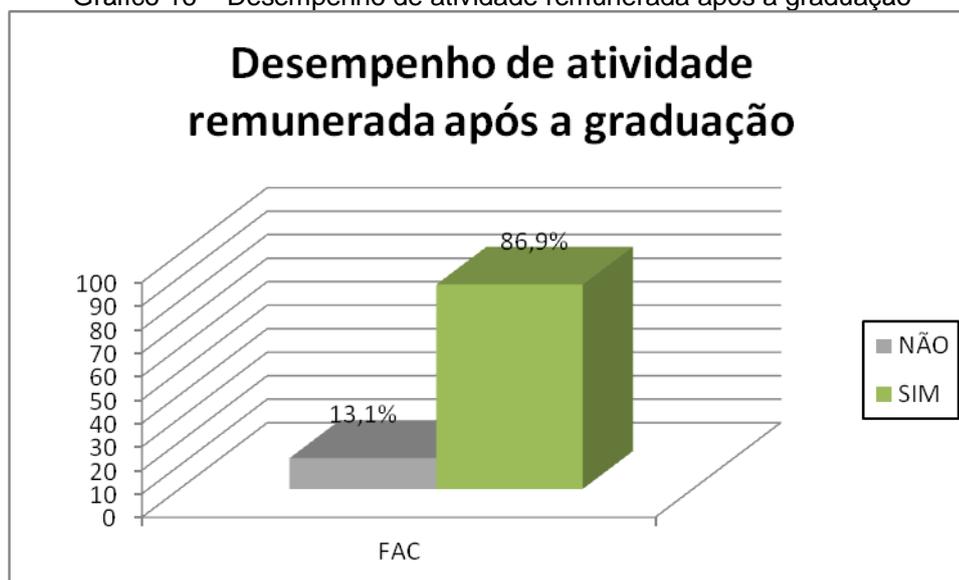
Fonte: Pesquisa direta

6.3 Perfil do egresso após a sua formação

Os dados a seguir referem-se ao estudante quando ele já tinha concluído a graduação.

Primeiro foi perguntado se o egresso desempenhava alguma atividade remunerada após a graduação. A maioria respondeu que sim: com 86,9% (GRÁFICO 16).

Gráfico 16 – Desempenho de atividade remunerada após a graduação



Fonte: Pesquisa direta

Esses dados indicam que não houve diferença quanto ao fato de estar no mercado de trabalho se a pessoa estava em formação ou se já havia concluído seus estudos. Esse aspecto merece reflexão por parte da gestão, pois a empregabilidade deveria ser um fator diferencial no perfil do egresso.

Em relação ao setor econômico da atividade remunerada após a graduação, os dados revelam que a maioria dos respondentes continua trabalhando no setor de serviços, como ilustra o gráfico 17.

Essa escolha corrobora com o fato de a atividade econômica do estado estar relacionada, em primeiro lugar, com o setor de serviços, como assevera o professor Flávio Ataliba⁴, diretor Geral do Instituto de Pesquisa e Estratégia

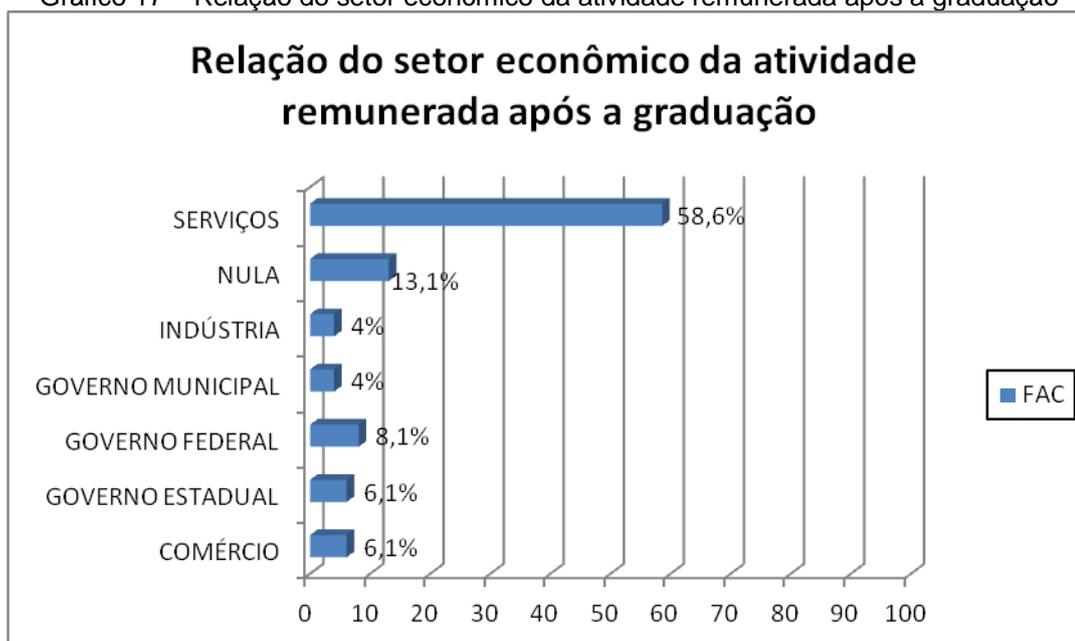
⁴ Essa informação foi retirada da notícia *Economia cearense deve crescer, no mínimo, 4,5% em 2014, estima IPECE*, publicada no dia 02 de Janeiro de 2014, no site <http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9811-economia-cearense-deve-crescer-no-minimo-45-em-2014-estima-ipece>.

Econômica do Ceará (Ipece), órgão vinculado à Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) do Governo do Estado.

Ataliba “afirma que a projeção de crescimento da economia do Estado, de 4,5%, no mínimo, vai ser puxada, sobretudo, pelo setor de serviços, seguido pela indústria e agropecuária”. Esses dados encontram-se na estimativa do IPECE/Informe “Perspectivas da Economia Cearense para 2014” (nº 70 – dezembro/2013), divulgado pelo Ipece.

Para o mercado de trabalho do estado, para 2014 espera-se uma elevação na geração de empregos no setor de Serviços, que é o que sofre os efeitos mais diretos devido ao aumento do fluxo turístico em razão da Copa do Mundo, de acordo com Daniel Suliano, economista do Ipece e coordenador da equipe técnica que elaborou o referido estudo.

Gráfico 17 – Relação do setor econômico da atividade remunerada após a graduação

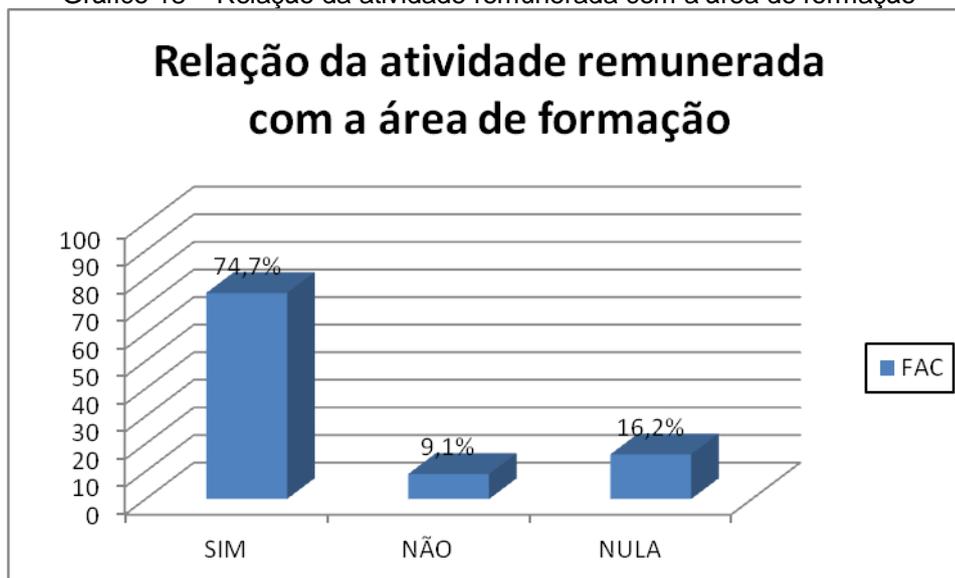


Fonte: Pesquisa direta

Esses dados corroboram com o fato da conclusão dos estudos não modificar o setor econômico, o que aumenta a necessidade da reflexão por parte da gestão.

Considerando a atividade remunerada desempenhada pelo egresso e a área de sua formação, a maioria das respostas revela que a escolha profissional relaciona-se com os estudos: 74,7% (GRÁFICO 18).

Gráfico 18 – Relação da atividade remunerada com a área de formação



Fonte: Pesquisa direta

Os dados obtidos permitem inferir que há satisfação por parte dos respondentes quanto à formação obtida, que se manifesta tanto durante a formação do estudante quanto após a conclusão do curso, o que revela que a IES atinge sua eficácia quando o respondente, com a sua inserção laboral, possui as habilidades e as competências sugeridas no perfil do egresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento das ações políticas e estratégicas de uma Instituição de Ensino Superior envolve a avaliação dos atores sociais da comunidade acadêmica. Dentre os atores, a participação do discente é fundamental, uma vez que se torna possível examinar, com as suas considerações, a qualidade dos serviços ofertados. Nessa linha de pensamento, as percepções do estudante já formado e no mercado de trabalho podem ser consideradas.

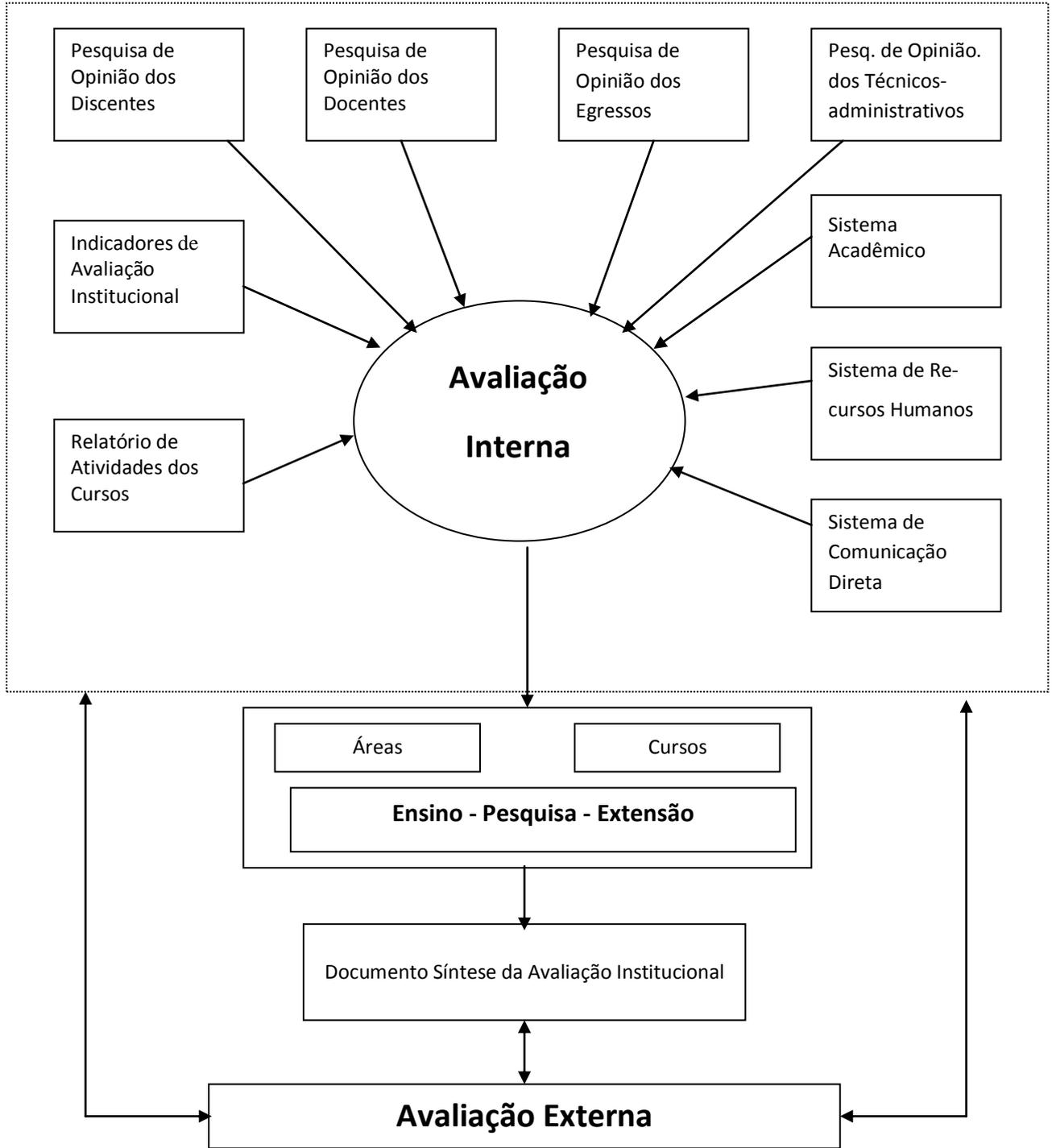
Considerando esse contexto, o presente trabalho pretendeu *estudar a eficácia da formação dos graduandos através da avaliação dos egressos da Faculdade Cearense (FaC)*, tendo como objetivos específicos: a) *propor um modelo de gestão de curso que considere a opinião dos egressos dos cursos nos seguintes aspectos: mercado de trabalho, estrutura física, organização pedagógica dos cursos, corpo docente, gestão e satisfação com a formação*; b) *criar uma estrutura de informações sobre a IES pesquisada que viabilize o uso das opiniões de egressos para a gestão institucional*.

Com os dados obtidos durante a pesquisa foi possível avaliar o nível de satisfação dos egressos, as condições estruturais e de aprendizagem, as expectativas para o futuro profissional e a concretização dessas expectativas. A maioria dos egressos se encontra satisfeita tanto com os resultados satisfatórios obtidos no processo ensino-aprendizagem, refletidos na atuação no mercado de trabalho, quanto com a Instituição de Ensino, nos seus aspectos estruturais e de gestão.

Essa constatação subsidiou a formulação de um novo modelo de avaliação para ser aplicada na IES. Nesse modelo (Quadro 1, a seguir), a pesquisa com egressos ocupa a mesma posição que a pesquisa de opinião com os outros atores sociais de uma IES: os discentes, os docentes e os técnicos-administrativos. Essas pesquisas serão reunidas com as informações oriundas da Instituição mediante o Sistema Acadêmico, o Sistema de Recursos Humanos e o Sistema de Comunicação Direta. As pesquisas e as informações serão, por fim, agrupadas com os Indicadores de Avaliação Institucional e os Relatórios das Atividades dos Cursos. Todos esses elementos irão compor a Avaliação Interna que se relaciona, como preconizado nos documentos oficiais do Ministério, com a Avaliação Externa, observando os três pilares da Educação Superior – Ensino, Pesquisa e Extensão.

Essa relação também está explicitada no modelo abaixo.

Quadro 1: Modelo proposto



Fonte: Pesquisa direta

Com isso, a presente pesquisa atinge os seus objetivos específicos: quais sejam, *a proposta de um modelo de gestão de curso que considere a opinião dos egressos dos cursos e a criação de uma estrutura de informações para subsidiar a gestão institucional.*

O estudo realizado permitiu, portanto, incluir a opinião dos egressos como uma das pesquisas institucionais a ser realizada integrada às outras no processo avaliativo de uma Instituição de Ensino Superior, entendendo que o egresso pode ser utilizado como uma fonte de informação para a melhoria da qualidade educacional das Instituições. A opinião do egresso quando esse exerce suas atividades profissionais possibilita, sim, comparar a formação recebida na IES e a sua utilização no mercado de trabalho.

Os dados coletados permitiram analisar os fatores determinantes da formação, inserção e trajetória profissional sob a ótica dos egressos. Dessa forma, as proposições para as questões da pesquisa foram validadas, quais sejam “*a avaliação de egressos é uma estratégia eficaz de planejamento integrado da Faculdade Cearense (FaC)*” e “*os resultados da pesquisa dos egressos são subsídios estratégicos para a gestão de cursos de graduação da Faculdade Cearense (FaC)*”.

Destarte, o presente estudo permitiu inferir que há uma nova face de avaliação de uma Instituição de Ensino Superior: o enfoque do estudante que já se formou e está no mercado de trabalho. Mediante a visão dessa categoria de aluno, a Instituição pode realizar a adequação dos seus currículos e programas pedagógicos às necessidades e demandas da sociedade. Com isso, a IES reforça o compromisso de excelência em uma formação de nível superior e de qualidade, formando um profissional melhor preparado para a sociedade e para o mercado.

Assim, o estudo evidenciou a importância da percepção do egresso como um indicador efetivo no processo avaliativo institucional, que pode consolidar um processo educativo emancipador e transformador. Ressalva-se que a avaliação por parte do egresso integra-se com as outras modalidades de avaliação feitas em uma Instituição; comparada com as realizadas com os alunos durante a formação, pode-se criar um paralelo entre as expectativas e a realidade. Dessa forma a visão do egresso embasa os resultados, mas não é o único indicador da análise.

Essa visão integrada das distintas avaliações existentes em uma IES está representada no modelo proposto pelo presente trabalho, o que revela que os objetivos traçados foram plenamente satisfeitos.

Assim, espera-se contribuir para modificar a larga história da Universidade desfocada de estudos sobre os impactos de suas ações na sociedade onde está inserida. A opinião dos egressos pode preencher essa lacuna, uma vez que permite a prestação de contas (*accountability*) sobre os impactos da formação proporcionada aos estudantes. Assim, as Instituições podem verificar a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho, o que representa um modo relevante de verificar a eficácia da formação dos estudantes.

Muitos desafios são lançados e devem ser enfrentados para alcançar a eficácia educacional. O caminho a ser seguido concentra-se no constante exercício do analisar, do questionar e do sugerir novos rumos. O estudo de egressos representa um forte fator indicador nessa trajetória, em que a Instituição mostrará a qualidade da formação, a inserção profissional e as tendências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Christian Mendez. **Os princípios constitucionais da eficiência e eficácia da administração pública**: estudo comparativo Brasil e Espanha. Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. n. 1, Ago-Dez. p. 24-49. Curitiba, 2009. Disponível em www.abdconst.com.br/revista/ARTIGO 2.pdf. Acessado em 5 de fevereiro de 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2011.

_____. **Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro**: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. La Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Reice – 2008, volume 6, número 4. Disponível em: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7_htm.htm. Acessado em 14 de outubro de 2011.

_____. **Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições de ensino superior visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente de Paula (Orgs). Avaliação participativa, perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. **Cuidado na Avaliação da aprendizagem algumas reflexões**. In: ANDRIOLA W.B. & MCDONALD, Brendan C. (Org.). Esboço de Avaliação Educacional. Fortaleza, UFC, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1976.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Editora UFMG, BH, 1999.

BATISTA, Maria Luiza Washington. **O olhar do egresso sobre o curso de letras da UFS Universidade Federal de Sergipe** – Núcleo de pós-graduação em educação – NPGED.

BEZERRA, Neiliane Alves e ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Avaliação da qualidade das bibliotecas e rendimento dos alunos no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE): estudo de caso da Universidade Federal do Ceará (UFC).** 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/608/1/2010_eve_nabezerra.pdf. Acessado em 4 de outubro de 2011.

BRANDALISE, Mary Ângela T. **Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional . IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Nº 10.861/2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a.

_____. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.** Ministério da Educação - MEC / Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, 2004b.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.** 2a. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004c.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Roteiro de Auto-avaliação Institucional.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004d.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

_____. **Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI.** Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

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, v. 19, n. 39, jan./abr, 2008. Disponível em www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1422/1422.pdf. Acessado em 9 de fevereiro de 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado.** ANPED, GT: Política de Educação Superior/ n. 11, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na Empresa**: pessoas, organizações e sistemas. São Paulo: Atlas, 1994.

CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm *et al.* **Construindo Instrumentos de Avaliação para os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Unifesp**: relato de experiência. Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 38, set./dez. 2007

CUNHA, Luís Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antonio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior**: Estado e mercado. Educ. Soc. vol.25 n. 88 Especial Campinas Oct. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300008&script=sci_arttext. Acessado em 10 de outubro de 2011.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2011.

_____. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: VEIGA, Cynthia Greive , LOPES, Eliane Marta Teixeira e FARIA FILHO Luciano Mendes de (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Reforma universitária em crise**: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas na República dos Professores. Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Cipede, 1999.

_____. **A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática**: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente de Paula (Orgs). Avaliação participativa: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. **Avaliação – Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Universidade**: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs). Avaliação Institucional: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Concepções de universidade e de avaliação institucional**. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas na República dos Professores. Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Cipede, 1999.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. **O uso da opinião dos egressos como ferramenta avaliação de cursos:** o caso de uma instituição ensino superior catarinense. Revista Alcance – Eletrônica, v. 16, nº 01. ISSN 1983-716X, UNIVALI p. 102 – 114, jan/abr. 2009.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **A eficiência e a eficácia da gestão estratégica:** Do planejamento estratégico à mudança organizacional. Revista de Ciências da Administração. v. 9, n. 19, p. 147-178, set./dez. 2007. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/download/1784/12691. Acessado em 10 de fevereiro de 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FAINGOLD, Reuven. **A renovação do saber na Europa medieval.** Revista vivermentecerebro. Edição suplementar – A Educação na Idade Média. Disponível em www.reuvenfaingold.com/artigos/01.pdf. Acesso em abril de 2013.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico.** Porto Alegre: s.n., 2008.

GANDIN, Danilo. **Planejamento com a prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 7a. edição. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior:** controle e massificação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>. Acessado em 8 de outubro de 2011.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública:** uma análise à luz da experiência de Minas Gerais (Tese de Doutorado). São Paulo: EAESP/FGV, 2009. www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/EPPGG/producaoAcademica/tese_EduardoGranha.pdf

JANOTTI, Aldo. **Origens das universidades:** singularidade do caso português. São Paulo: Edusp, 1992.

KVANLI, A.H. **Statistics:** A Computer Integrated Approach. USA: West Publishing Company, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Denise. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.

LOPES, Carmen S. G; BASSOLI, Dyjalma A; FELÍCIO, Aline C.; CASTILLO, Lúcio A. M.; CAZARINI, Edson W. **Um modelo baseado em competências para Investigação do egresso do curso de engenharia Química da universidade de Ribeirão Preto**. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. COBENGE - 03 a 06 de setembro de 2012. Belém – Pará.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis**. Revista Contabilidade & Finanças *On-line version* ISSN 1808-057X vol.16 no.37 São Paulo Jan./Apr. 2005. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772005000100006&script=sci_arttext

LUGÃO, Ricardo Gandini; ABRANTES, Luiz Antônio; BRUNOZI JÚNIOR, Antônio Carlos; SILVA, Fernanda Cristina da; SOUZA, Alisson Penna de. **Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. In: X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América Del Sur. Mar Del Plata, 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010. Disponível em: www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio10/167.pdf. Acessado em 10 de janeiro de 2012.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Organização do ensino superior no Brasil: influências determinantes**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional. vol 2,. Número 4, jul-dez, 2007. Disponível em: www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/.../12_organizacao_cp4.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2011.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F. de; CASTANHEIRA, A. M. P.; MENDES, M. **Eficiência e eficácia no ensino de engenharia**. Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. Disponível em: www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/9_17_947.pdf. Acessado em 5 de fevereiro de 2012.

MEGGINSON, Leon C. *et al.* **Administração: conceitos e aplicações.** São Paulo: Harbra, 1998.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. **Avaliação de Curso de Graduação segundo egressos.** Revista da Escola de Enfermagem da USP *Print version* ISSN 0080-6234.vol.43 no.2 São Paulo June 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200031

MICHELAN, Luciano Sergio; HARGER, Carlos Augusto Giovanni Ehrhardt; MOREÉ Rafael Pereira Ocampo. **Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MOTA, José Luiz Torres. **Gestão educacional: A avaliação institucional como estratégia de planejamento integrado.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PEDRON, Ademar João. **Metodologia Científica: auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa.** 3. ed. Brasília: edição do autor, 2001

PEREIRA, B. T.; PEIXE, B. C. S.; STARON, L. **Avaliar a eficiência e eficácia da gestão escolar integral no processo ensino-aprendizagem: estudos de casos nas escolas estaduais da região de Campo Largo.** Gestão de Políticas Públicas no Paraná - Capítulo 1 – Educação, 2005. Disponível em www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/formulacao_e_gestao_de_politicas_publicas_no_parana/volume_1/capitulo_1_educacao/1_2.pdf. Acessado em 5 de fevereiro de 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acessado em 10 de setembro de 2011.

RIBEIRO, Euclemeia Sá; MARINELLI, Marcos. **Desafios contemporâneos da Educação Superior.** In: ANDRIOLA, Wagner Bandeira (org). Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

ROCHA, Belchior de Oliveira; FILGUEIRA, João Maria; COSTA, Liznando Fernandes Da; GALVÃO, Leízia; VIANA, Rafael. **Egressos do CEFET/RN: avaliação da formação, inserção no mundo do trabalho e perspectiva de requalificação.** Holos, Ano 21, dezembro 2005

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia**. 3. ed. São Paulo: MAKRON Books, 2002.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; BAUER, Márcio André Leal; PAIVA, Kely César Martins de. **Desafios no universo das organizações de educação superior**. In: Revista Gestão e Planejamento. Salvador, v. 10, n.º.2, 179-192, jul./dez. 2009. Disponível em: www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/download/1067/848 Acessado em 10 de janeiro de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poíesis Pedagógica -Revista do Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG - Catalão-GO. v.8, n.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035>. Acessado em 10 de outubro de 2011.

SAKAY, Marcia Hiromi; CORDONI JUNIOR, Luiz. **Os Egressos da Medicina da Universidade Estadual de Londrina: Sua Formação e Prática Médica**. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v.6, n.1, p.34-47, dez. 2004.

SILVA, Alayde Ricardo da; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação do curso de graduação: o olhar do egresso**. UPE, CPA, 2004. Disponível em <http://www.upe.br/portal/download/imprensa/cpa/avaliacaodocursodegraduaçãoolhardoegresso.pdf>. Acessado em 5 de março de 2012.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/.../sistema_ensino_superior.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRÓPIA, Patrícia Vieira **A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica**. Cadernos da Pedagogia – Ano I – Vol. 2- agosto a dezembro de

2007. Disponível em:
<http://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>. Acessado em 10 de outubro de 2011.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**. Porto Alegre: Edipicurus, 2000.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf. Acessado em 10 de setembro de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa de opinião dos discentes egressos dos cursos de graduação da Faculdade Cearense.

SITUAÇÃO LABORAL DO EGRESSO (1/3)

VOCÊ DESEMPENHAVA ATIVIDADE REMUNERADA DURANTE O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?	<input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim
QUAL O SETOR ECONÔMICO NO QUAL VOCÊ ATUAVA?	<input type="radio"/> INDÚSTRIA <input type="radio"/> COMÉRCIO <input type="radio"/> SERVIÇOS <input type="radio"/> GOVERNO MUNICIPAL <input type="radio"/> GOVERNO ESTADUAL <input type="radio"/> GOVERNO FEDERAL
QUAL SUA RENDA INDIVIDUAL?	R\$ <input type="text"/>
A ATIVIDADE REMUNERADA QUE VOCÊ DESEMPENHAVA TINHA RELAÇÃO COM O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?	<input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim
CITE TRÊS MOTIVOS PARA NÃO ESTAR TRABALHANDO NA ÁREA DO CURSO REALIZADO.	<input type="text"/>

SITUAÇÃO LABORAL DEPOIS DE CONCLUIR O CURSO (2/3)

ATUALMENTE, VOCÊ DESEMPENHA ATIVIDADE REMUNERADA?	<input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim
QUAL O SETOR ECONÔMICO NO QUAL VOCÊ ATUA?	<input type="radio"/> INDÚSTRIA <input type="radio"/> COMÉRCIO <input type="radio"/> SERVIÇOS <input type="radio"/> GOVERNO MUNICIPAL <input type="radio"/> GOVERNO ESTADUAL <input type="radio"/> GOVERNO FEDERAL
QUAL SUA RENDA INDIVIDUAL?	R\$ <input type="text"/>
A ATIVIDADE REMUNERADA QUE VOCÊ DESEMPENHA TEM RELAÇÃO COM O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?	<input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim
QUANTO TEMPO (EM MESES) APÓS A SUA DIPLOMAÇÃO VOCÊ OBTIVE A SUA PRIMEIRA ATIVIDADE REMUNERADA?	<input type="text"/>
CITE TRÊS MOTIVOS PARA NÃO ESTAR TRABALHANDO NA ÁREA DO CURSO REALIZADO.	<input type="text"/>

EXPECTATIVAS E BENEFÍCIOS DO CURSO (3/3)

EXPECTATIVAS E BENEFÍCIOS DO CURSO (3/3)	
Quanto à qualidade da estrutura física do seu curso, avalie os seguintes aspectos:	
Salas de aula:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Laboratórios (de informática e de outra natureza):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Biblioteca setorial (do curso):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Espaços de convivência:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Banheiros:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa

	<input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Acessibilidade (rampas e elevadores para portadores de necessidades especiais):	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Quanto à organização pedagógica do seu curso, avalie os seguintes aspectos:	
Relevância do currículo para a formação profissional	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Relevância do currículo para o exercício profissional	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
Relevância do estágio curricular para a formação profissional	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso

Qualidade da gestão do curso (coordenação do curso)	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Não se aplica ao meu curso
De um modo geral, você acha que a formação que você recebeu no seu curso foi:	<input type="radio"/> Excelente <input type="radio"/> Muito boa <input type="radio"/> Boa <input type="radio"/> Razoável <input type="radio"/> Muito ruim

APÊNDICE B – Matrizes curriculares dos cursos da Faculdade Cearense.

a) ADMINISTRAÇÃO

1º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
2	IV	ADM001	Comunicação e Expressão Empresarial	3	60	-
4 e 6	III e IV	ADM002	Informática Aplicada	3	60	-
3	I	ADM003	Antropologia Cultural	4	80	-
5 a 7	IV	ADM004	Metodologia Científica	3	60	-
1 a 6	II	ADM005	Fundamentos de Administração e Gerência	4	80	-
1	I e IV	ADM006	Filosofia, Ética e Responsabilidade Social	3	60	-
			TOTAL	20	400	-

2º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
4	I e IV	ADM007	Economia	3	60	-
1 e 4	III	ADM008	Métodos Quantitativos I	4	80	-
6 a 8	I	ADM009	Sociologia Aplicada à Administração	3	60	-
1, 2 e 6	I	ADM010	Introdução ao Estudo do Direito	3	60	-
1 a 7	II	ADM011	Administração e Organizações Contemporâneas	4	80	ADM005
6 a 8	I	ADM012	Psicologia Aplicada à Administração	3	60	-
			TOTAL	20	400	-

3º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1 e 4	III	ADM012	Métodos Quantitativos II	4	80	ADM008
1, 4 e 6	I	ADM013	Fundamentos de Contabilidade	3	60	-
1, 2 e 3	I	ADM014	Ciência Política	3	60	-
1, 2, 5 e 6	IV	ADM015	Inglês para Negócios	3	60	-
1 a 5 e 7	II	ADM016	Organização, Sistemas e Métodos	4	80	ADM011

4	I e IV	ADM017	Economia Brasileira Contemporânea	3	60	ADM007
			TOTAL	20	400	-

4º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1 a 8	II	ADM018	Administração de Sistemas de Informação	4	80	ADM016
1 a 8	II	ADM019	Administração de Talentos Humanos I	4	80	ADM011
1 a 8	II	ADM020	Administração de Operações e Logística I	4	80	ADM016
1, 3 e 4	III	ADM021	Pesquisa Operacional	3	60	ADM012
1, 5 e 6	I	ADM022	Legislação Social e Trabalhista	2	40	ADM010
1, 4 e 6	I	ADM023	Custos Empresariais	3	60	ADM013
			TOTAL	20	400	

5º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1 a 8	II	ADM024	Administração de Operações e Logística II	4	80	ADM020
1 a 8	II	ADM025	Administração de Talentos Humanos II	4	80	ADM019
1 a 8	II	ADM026	Administração Financeira e Orçamentária I	4	80	ADM013
1, 5 e 6	I	ADM027	Legislação Tributária	2	40	ADM010
			Disciplina Optativa	3	60	
4	I e II	ADM029	Análise Micro e Macroeconômica	3	60	ADM007
			Total	20	400	

6º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1 a 8	II	ADM030	Administração de Operações e Logística III	4	80	ADM024
1 a 8	II	ADM031	Administração Financeira e Orçamentária II	4	80	ADM026
1 a 8	II	ADM032	Gestão Organizacional	3	60	ADM016
1 a 8	II	ADM033	Administração de Projetos	3	60	ADM026
1, 5 e 6	I	ADM034	Direito Empresarial	2	40	ADM010
	II	ADM035	Administração	4	80	ADM011

1 a 8			Mercadológica			
			Total	20	400	

7º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1 a 8	III	ADM036	Marketing Empresarial	4	80	ADM035
1 a 8	IV	ADM037	Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	3	60	ADM011
1 a 8	III e IV	ADM038	Gestão do Conhecimento e da Informação	4	80	ADM018
			Disciplina Optativa	3	60	
1, 2, 4 e 6	IV	ADM040	Projeto de Graduação I	2	40	Todas até o 6.º período
1 a 8	I a IV	ADM041	Estágio Supervisionado I	8	160	Todas até o 6.º período
			Total	23	500	

8º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créd.	C.H.	Pré-Requisitos
1, 4 e 6	I e IV	ADM042	Comércio Exterior	4	80	ADM029
1 a 8	III e IV	ADM043	Gestão de Novos Empreendimentos	4	80	ADM011
1 a 8	II, III e IV	ADM044	Gestão Estratégica Empresarial	4	80	ADM032
1 a 8	III e IV	ADM045	Técnicas de Negociação	2	40	ADM025
1, 2, 4 e 6	IV	ADM046	Projeto de Graduação II	2	40	ADM040
1 a 8	I a IV	ADM047	Estágio Supervisionado II	7	140	ADM041
			Total	24	460	

Subtotal do Curso	167 Créd.	3.340h.
Atividades Complementares	05 Créd.	100h
Total do Curso	172 Créd.	3.440h

B) CIÊNCIAS CONTÁBEIS

1º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
CC01	Comunicação e Expressão	4	80	-
CC02	Filosofia, Ética e Responsabilidade Social	4	80	-
CC03	Tecnologia da Informação	4	80	-
CC04	Metodologia do Trabalho Científico	4	80	-
CC05	Contabilidade Geral I	4	80	-

	Total	20	400	
--	--------------	-----------	------------	--

2º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC06	Instituições de Direito Público e Privado	4	80	-
CC07	Sociologia das Organizações	4	80	-
CC08	Fundamentos de Administração	4	80	-
CC09	Matemática	4	80	-
CC10	Contabilidade Geral II	4	80	CC06
	Total	20	400	

3º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC11	Contabilidade Societária	4	80	
CC12	Direito Empresarial e Legislação Societária	4	80	-
CC13	Estatística	4	80	-
CC14	Matemática Financeira	4	80	CC11-
CC15	Fundamento de Economia	4	80	-
	Total	20	400	

4º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC16	Teoria da Contabilidade	4	80	-
CC17	Direito Trabalhista e Legislação Social	4	80	-
CC18	Contabilidade de Custos	4	80	-
CC19	Direito e legislação tributária	4	80	-
CC20	Administração Financeira	4	80	CC16
	Total	20	400	

5º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC21	Contabilidade Tributária	4	80	-
CC22	Análise de Custos	4	80	CC20
CC23	Controladoria	4	80	-
CC24	Contabilidade Governamental I	4	80	-
CC25	Disciplina Optativa I	4	80	-
	Total	20	400	

6º SEMESTRE

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC26	Contabilidade Gerencial	4	80	
CC27	Cálculo Atuarial	4	80	
CC28	Contabilidade Governamental II	4	80	CC26
CC29	Contabilidade Avançada	4	80	
CC30	Disciplina Optativa II	4	80	

	Total	20	400	
--	--------------	-----------	------------	--

7º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC31	Análise das Demonstrações Contábeis	4	80	
CC32	Auditoria I	4	80	
CC33	Trabalho de Conclusão de Curso I	2	40	
CC34	Prática Laboratório I	2	40	
CC35	Estágio Supervisionado I	7	140	CC31
CC36	Tópicos Avançados em Contabilidade	2	40	
	Total	21	420	

8º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CC37	Trabalho de Conclusão de Curso II	2	40	
CC38	Prática Laboratório II	2	40	
CC39	Estágio Supervisionado II	8	160	CC37
CC40	Auditoria II	4	80	CC34
CC41	Perícia Contábil e Arbitragem	4	80	
	Total	20	400	

RESUMO		
HISTÓRICO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
TOTAL GERAL	3.220	161
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	100	-
TOTAL: DISCIPLINAS TEÓRICOS - PRÁTICAS	3.320	161

DISCIPLINAS OPTATIVAS

TÍTULO	CARGA HORÁRIA
Gestão de Novos Empreendimentos	80
Jogos Empresariais	80
Economia Brasileira	80
Contabilidade das Entidades de Interesse Social	80
Mercado de Capitais	80
Psicologia Organizacional	80
Comportamento Organizacional	80
Língua Brasileira de Sinais - Libras	80

C) COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM JORNALISMO**1º PERÍODO**

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
1, 2, 3, 4 e 17	I	CSTC01	Língua Portuguesa I	4	80	-

1, 2 e 3	I	CSTC02	Metodologia do Estudo	3	60	-
1, 2 e 3	I	CSTC03	Filosofia Geral	3	60	-
1, 2 e 3	I	CSTC04	Sociologia Geral	3	60	-
1, 2, 3, 12 e 13	II	CSTC11	Informática Aplicada à Comunicação	3	60	-
1, 2, 3 e 11	I	CSTC07	História da Comunicação	4	80	-
			TOTAL	20	400	

2º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
1, 2, 3 e 4	I	CSTC08	Língua Portuguesa II	4	80	CSTC01
1, 2, 3 e 6	I	CSTC09	História da Arte	4	80	-
1, 2, 3, 11, 13, 14 e 15	II	CSTC10	Teorias da Comunicação	4	80	CSTC07
1, 2, 3 e 6	II	CSTC19	Introdução às Técnicas Fotográficas	4	80	-
1, 2, 3, 11, 12, 13 e 14	II	CSJN02	Planejamento Gráfico	4	80	CSTC11
			TOTAL	20	400	

3º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
1, 2, 3 e 4	I	CSTC14	Língua Portuguesa III	4	80	CSTC08

1, 2, 3, 6 e 11	II	CSTC16	Comunicação Comunitária	3	60	CSTC04
1, 2, 3, 6 e 15	II	CSTC17	Semiótica e Comunicação Visual	4	80	CSTC09
1,2,3 e 6	II	CSTC18	Introdução às Práticas da Comunicação	3	60	-
1, 2, 3 e 15	I	CSTC12	Psicologia da Comunicação	3	60	-
1, 2 e 3	I	CSTC21	Comunicação e Realidade Sócio-Econômica e Cultura Regional	3	60	CSTC04
			Total	20	400	

4º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
1, 2, 3 e 4	I	CSTC20	Língua Portuguesa IV	4	80	CSTC14
1 a 18	II	CSJN09	Radiojornalismo	3	60	-
1 a 18	II	CSJN01	Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística	4	80	CSTC14
1, 2, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 13 e 16	II	CSJN06	Fotojornalismo	3	60	CSTC19
1,2,3,5,6,7,8,9, 11,12,13,15 16, 17 e 18	II	CSJN07	Assessoria de Comunicação	3	60	CSTC18
1, 2, 3, 6, 11, 15 e 16	I e II	CSNJNI05	Ética e Legislação em Jornalismo	3	60	CSTC03
			Total	20	400	

5º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
----------------------------	------------------------	---------	-------------	----------	------	----------------

1, 2, 3, 4, 6, 17 e 18	II	CSJN04	Leitura e Produção de Texto	4	80	CSTC14
2,3,4,6,12,13, 15,17 e 18	II	CSJN17	Projetos Experimentais I	3	60	CSTC02
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15 e 18	II	CSTC15	Novas Mídias	2	40	-
1 a 18	II	CSJN13	Laboratório de Jornalismo em Rádio	4	80	CSJN09
1 a 18	II	CSJN12	Telejornalismo	3	60	-
			Estágio Curricular I	4	80	-
1 a 18	II	CSN03	Práticas de Reportagem	4	80	CSJN01
			Total	24	480	

6º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré- Requisitos
1 a 18	II	CSJN08	Laboratório de Jornalismo Impresso	4	80	CSJN03 CSJN01
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 e 18	II	CSJN20	Jornalismo on line	4	80	CSJN03 CSJN01
1 a 18	II	CSJN15	Jornalismo Especializado	3	60	-
2, 3, 4, 6, 12, 13, 15, 17 e 18	II	CSJN17	Projetos Experimentais II	3	60	CSJN17
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15 e 18	II	CSJN19	Administração Jornalística	3	60	-
			Optativa I	2	40	-

			Estágio Curricular II	4	80	-
			Total	23	480	-

7º PERÍODO

Competências e Habilidades	Conteúdos Curriculares	Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
1 a 18	II	CSJN18	Laboratório de Jornalismo em TV	4	80	CSJN12
1 a 18	II	CSJN21	Projetos Experimentais III	5	100	CSJN21
1 a 18	II	CSJN22	Agência de Notícias	4	80	CSJN13
			Optativa II	3	60h	-
			Estágio Curricular III	4	80	-
			Optativa III	2	40	
			Total	22	440	
			Atividades Complementares		100	
			Total do Curso de Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo	-	3000	

D) COMUNICAÇÃO SOCIAL COM HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA**1º PERÍODO**

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CSTC01	Língua Portuguesa I	4	80	-
CSTC02	Metodologia do Estudo	3	60	-
CSTC03	Filosofia Geral	3	60	-
CSTC04	Sociologia Geral	3	60	-
CSTC11	Informática Aplicada à Comunicação	3	60	-
CSTC07	História da Comunicação	4	80	-
	TOTAL	20	400	

2º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-
---------	-------------	----------	-----	------

				Requisitos
CSTC08	Língua Portuguesa II	4	80	CSTC01
CSTC09	História da Arte	4	80	-
CSTC10	Teorias da Comunicação	4	80	CSTC07
CSTC19	Introdução às Técnicas Fotográficas	4	80	-
CSJN02	Planejamento Gráfico	4	80	CSTC11
	TOTAL	20	400	-

3º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H	Pré-Requisitos
CSTC14	Língua Portuguesa III	4	80	CSTC08
CSTC16	Comunicação Comunitária	3	60	CSTC10
CSTC17	Semiótica e Comunicação Visual	4	80	CSTC10
CSTC18	Introdução às Práticas da Comunicação	3	60	-
CSTC12	Psicologia da Comunicação	3	60	-
CSTC21	Comunicação e Realidade Sócio-Econômica e Cultura Regional	3	60	-
	Total	20	400	-

4º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
CSPP06	Criação Publicitária	3	60	CSTC17
CSPP01	Marketing	3	60	-
CSPP13	Fotopublicidade	4	80	CSTC19
CSPP03	Gestão de Relacionamentos com clientes	3	60	-
CSPP08	Estatística Aplicada à Comunicação	3	60	-
CSPP09	Estudo das Mídias	4	80	-
	Total	20	400	

5º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
CSPP04	Marketing Promocional	3	60	CSPP01
CSPP05	Gestão do Capital Intelectual e de Marcas (branding)	3	60	CSPP01
CSPP07	Pesquisa de Opinião e Mercado	3	60	
CSPP14	Direção de Artes	4	80	CSPP06
CSPP10	Editoração Eletrônica Impressa	3	60	CSTC11
	Estágio Curricular	4	80	
	Total	20	400	

6º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
CSPP11	Planejamento de Campanha Publicitária	3	60	-
CSTC13	Teoria e Método da Pesquisa em Comunicação	2	40	CSTC02
CSPP15	Projetos Experimentais	3	60	CSTC13
CSPP17	Estudo do Comportamento do Consumidor	3	60	CSTC12
CSPP18	Ética e legislação Publicitária	3	60	-
	Optativa I	2	40	
	Estágio Curricular	4	80	
Total		20	400	

7º PERÍODO

Códigos	Disciplinas	Créditos	C.H.	Pré-Requisitos
CSPP21	Trabalho de Conclusão de Curso	3	60	CSTC15
CSPP22	Oficina de Layout	2	40	CSPP14
CSPP23	Oficina de Textos Publicitários	2	40	CSTC14
CSPP19	Produção Publicitária TV e Cinema	4	80	-
CSPP20	Produção Publicitária para Rádio	3	60	-
	Optativa II	2	40	
	Estágio Curricular	4	80	-
Total		20	400	
Atividades Complementares			100	
TOTAL DO CURSO			2900	

E) DIREITO

PRIMEIRO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR01	Introdução ao Estudo do Direito	04	80	s	
DIR02	Filosofia Geral e do Direito	04	80	s	
DIR03	Ciência Política	04	80	s	
DIR04	Metodologia Científica	02	40	s	
DIR05	Comunicação Jurídica	04	80	s	
DIR06	História e Antropologia do Direito	02	40	s	
SUBTOTAL		20	400		

SEGUNDO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR07	Sociologia Geral e do Direito	04	80	s	
DIR08	Psicologia Jurídica	02	40	s	
DIR09	Ética Geral	02	40	s	
DIR10	Direito Constitucional I	04	80	s	Introdução ao Estudo do Direito

					Ciência Política
DIR11	Direito Civil I	04	80	s	Introdução ao Estudo do Direito
DIR012	Teoria da Argumentação	04	80	s	Filosofia Geral e do Direito
SUBTOTAL		20	400		

TERCEIRO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR013	Direito Constitucional II	04	80	s	Direito Constitucional I
DIR014	Direito Civil II	04	80	s	Direito Civil I
DIR015	Direito Penal I	04	80	s	Direito Constitucional I
DIR016	Teoria Geral do Processo	04	80	s	Direito Constitucional I
DIR017	Direitos Humanos	02	40	s	Direito Constitucional I
DIR018	Economia Política	02	40	s	
SUBTOTAL		20	400		

QUARTO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR019	Direito Civil III	04	80	s	Direito Civil II
DIR020	Direito Penal II	04	80	s	Direito Penal I
DIR021	Direito Processual Civil I	04	80	s	Teoria Geral do Processo
DIR022	Direito Processual Penal I	04	80	s	Teoria Geral do Processo
DIR023	Direito Administrativo I	04	80	s	Direito Constitucional II
SUBTOTAL		20	400		

QUINTO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR024	Direito Civil IV	04	80	s	Direito Civil III
DIR025	Direito Penal III	04	80	s	Direito Penal II
DIR026	Direito Processual Civil II	04	80	s	Direito Processual Civil I
DIR027	Direito Processual Penal II	04	80	s	Direito Processual Penal I
DIR028	Direito Administrativo II	04	80	s	Direito Administrativo I
SUBTOTAL		20	400		

SEXTO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR029	Direito Civil V	04	80	s	Direito Civil IV
DIR30	Direito Empresarial I	04	80	s	Direito Civil III
DIR031	Direito Tributário I	04	80	s	Direito Constitucional II
DIR032	Direito Processual Civil III	04	80	s	Direito Processual Civil II
DIR033	Direito Penal IV	04	80	s	Direito Penal III
SUBTOTAL		20	400		

SÉTIMO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
-------------	-------------------	-----------	----------	-------------	----------------------

DIR034	Direito Civil VI	02	40	s	Direito Civil V
DIR035	Direito Empresarial II	04	80	s	Direito Empresarial I
DIR036	Direito Tributário II	04	80	s	Direito Tributário I
DIR037	Direito do Trabalho I	04	80	s	Direito Civil III e Direito Constitucional II
DIR038	Direito Internacional Público	02	40	s	Direito Constitucional II
DIR039	Estágio Supervisionado Civil I	04	80	s	Direito Processual Civil III
SUBTOTAL		20 16 teórico s 04 Prático s	400 320 Teóricas 80 Práticas		

OITAVO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR040	Direito Empresarial III	04	80	s	Direito Processual Civil III
DIR041	Direito do Trabalho II	04	80	s	Direito do Trabalho I
DIR042	Direito Ambiental	02	40	s	Direito Constitucional II
DIR043	Hermenêutica Jurídica	02	40	s	Teoria da Argumentação
DIR044	Direito do Consumidor	02	40	s	Direito Civil III e Direito Empresarial II
DIR045	Estágio Supervisionado Civil II	04	80	s	Estágio Supervisionado Civil I
DIR046	Direito Internacional Privado	02	40	s	Direito Internacional Público
SUBTOTAL		20 16 teórico s 04 Prático s	400 320 Teóricas 80 Práticas		

NONO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR047	Direito Processual do Trabalho I	04	80	s	Direito do Trabalho II
DIR048	Direito Processual Constitucional	04	80	s	Direito Processual Civil III
DIR049	Estatuto da Criança e do adolescente	02	40	s	Direito Civil V
DIR050	Disciplina Optativa	02	40	op	Vide Disciplinas Optativas
DIR051	Disciplina Optativa	02	40	op	Vide Disciplinas Optativas
DIR052	TCC	02	40	s	Heremênutica Jurídica
DIR053	Estágio Supervisionado Penal	04	80	s	Direito Processual Penal III
SUBTOTAL		20	400		

	16 teórico s 04 Prático s	320 Teóricas 80 Práticas		
--	--	---	--	--

DÉCIMO SEMESTRE

SEM.	DISCIPLINA	CR	H	OBR.	PRÉ-REQUISITO
DIR054	Direito Processual do Trabalho II	04	80	s	Direito Processual do Trabalho I
DIR055	Estágio Supervisionado Trabalhista	04	80	s	Direito Processual do Trabalho I
DIR056	Estágio Supervisionado Constitucional	04	80	s	Direito Processual Constitucional
DIR057	Deontologia Jurídica	04	80	s	Ética Geral e Hermenêutica Jurídica
DIR058	Disciplina Optativa	02	40	Op.	Vide Disciplinas Optativas
DIR059	Disciplina optativa	02	40	Op.	Vide Disciplinas Optativas
SUBTOTAL		20 12 teórico s 08 Prático s	400 240 Teóricas 160 Práticas		

TOTAL:
TEÓRICO: 3600H
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 400H
ATIVIDADE COMPLEMENTAR: 200H

F) PEDAGOGIA**1º PERÍODO**

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED001	Bases Filosóficas da Educação	4	80	
PED002	História da Educação I	4	80	
PED003	Introdução à Psicologia	4	80	
PED004	Língua Portuguesa	4	80	
PED005	Princípios de Administração Escolar	2	40	
PED006	Metodologia do Estudo Acadêmico	2	40	
	TOTAL	20	400	

2º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED007	Bases Sociológicas da Educação	4	80	
PED008	História da Educação II	4	80	PE002

PED009	Psicologia da Educação	4	80	PE003
PED010	Informática Aplicada a Educação	4	80	
PED011	Estatística Aplicada a Educação	2	40	
PED012	Orientação Profissional	2	40	
	TOTAL	20	400	

3º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED013	Administração de Sistemas Escolares	4	80	PED005
PED014	Didática Geral	4	80	-
PED015	Psicologia do Desenvolvimento	4	80	PED009
PED016	Pesquisa em Educação	4	80	PED006
PED017	Produção Textual	2	40	PED004
PED018	Educação e Saúde	2	40	
	TOTAL	20	400	-

4º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED019	Psicomotricidade	4	80	-
PED020	Políticas Educacionais	4	80	-
PED021	Linguagem e Cognição	4	80	-
PED022	Epistemologia da Educação Infantil	4	80	-
PED023	Empreendedorismo Educacional	2	40	-
PED024	Economia e Educação	2	40	-
PED025	Estágio de Docência em Educação Infantil	5	100	-
	TOTAL	25	500	

5º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED026	Educação Inclusiva	4	80	-
PED027	Gestão Pedagógica da Educação	4	80	-
PED028	Avaliação da Aprendizagem I	2	40	-
PED029	Currículos e Programas	4	80	-
PED030	Gestão de Recursos Mat. Patrim. da Escola	2	40	-
PED031	Pedagogia nas Organizações	2	40	-
PED032	Estágio em docência nas Séries Iniciais E.F.	5	100	-
PED046	Libras	2	40	
	TOTAL	25	500	

6º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED033	Didática do Ens. de Língua Portuguesa no E.F	4	80	PED014
PED034	Didática do Ensino da Matemática no E.F	4	80	PED014
PED035	Laboratório de Educação à Distância – EAD	4	80	-
PED036	Educação Ambiental	2	40	-

PED037	Educação Cultural indígena e afro-brasileira	2	40	-
PED038	Trabalho de Conclusão de Curso I	4	80	PED016
PED039	Estágio em Gestão em Educação	5	100	PED013
	TOTAL	25	500	-

7º PERÍODO

CÓD.	DISCIPLINA	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
PED040	Arte e Educação	4	80	-
PED041	Didática do Ensino de Ciências no E.F.	4	80	-
PED042	Didática do Ens História e Geografia no E.F	4	80	-
PED043	Ética nas Relações Profissionais	2	40	-
PED044	Trabalho de Conclusão de Curso II	6	120	PED038
PED045	Avaliação da Aprendizagem II	2	40	PED028
	TOTAL	22	440	

G) SERVIÇO SOCIAL**1º Semestre**

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS001	Sociologia Clássica	04	80	
CSS002	Teorias Psicológicas	04	80	
CSS003	Seminário de Serviço Social I	02	40	
CSS004	Filosofia I	04	80	
CSS005	Comunicação e Expressão	04	80	
CSS006	Metodologia do Trabalho Científico	02	40	
	TOTAL	20	400	

2º Semestre

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS007	Filosofia II	04	80	CSS004
CSS008	Sociologia Contemporânea	04	80	CSS001
CSS009	Economia Política	04	80	
CSS010	Capitalismo e Questão Social	04	80	
CSS011	Antropologia Cultural e Social	04	80	
	TOTAL	20	400	

3º Semestre

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS012	Questão Social no Brasil	04	80	CSS010
CSS013	Psicologia Social	02	40	CSS002
CSS014	Fund. Hist. Teórico e Met. do Serviço Social I	04	80	CSS003
CSS015	Formação Sócio-econômica e Política do Brasil	04	80	
CSS016	Oficina I *	02	40	CSS003
CSS017	Política Social	04	80	CSS009
	TOTAL	20	400	

* **Processos e Técnicas de Serviço Social.****4º Semestre**

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS018	Pesquisa em Serviço Social I	04	80	CSS006
CSS019	Políticas Sociais Setoriais	04	80	CSS017
CSS020	Ética Profissional em Serviço Social	04	80	CSS003

CSS021	Fund. Hist. Teórico e Met. do Serviço Social II	04	80	CSS014
CSS022	Seminário Temático I: Serviço Social na Área da Saúde	04	80	
TOTAL		20	400	

5º Semestre

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS023	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	04	80	CSS014 CSS020 CSS021
CSS024	Fund. Hist. Teórico e Met. do Serviço Social III	04	80	CSS021
CSS025	Oficina II*	02	40	
CSS026	Serviço Social e Processos de Trabalho	04	80	
CSS027	Direito e Legislação Social	04	80	
CSS028	Língua Brasileira de Sinais	02	40	
TOTAL		20	400	

*** Instrumentos e Técnicas de Investigação Qualitativa****6º Semestre**

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS029	Fund. Hist. Teórico e Met. do Serviço Social IV	04	80	CSS024
CSS030	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	04	80	CSS023
CSS031	Oficina III *	02	40	
CSS032	Questão Social no Ceará	04	80	CSS012
CSS033	Pesquisa em Serviço Social II	04	80	CSS018
	Optativa I	02	40	
TOTAL		20	400	

Elaboração de Projetos Sociais*7º Semestre**

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS034	Seminário Temático II: Gênero, etnia e raça	04	80	
CSS035	Oficina IV*	02	40	
CSS036	Fundamentos de TCC	04	80	CSS033
CSS037	Ética e Direitos Humanos	04	80	
CSS038	Planej. e Adm. em Serviço Social	04	80	
	Optativa II	02	40	
TOTAL		20	400	

Produção Textual.*8º Semestre**

CÓD.	COMPONENTES CURRICULARES	CRÉD.	C/H	PRÉ-REQUISITO
CSS039	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	04	80	CSS036
CSS040	Seminário de Serviço Social II	02	40	
CSS041	Seminário Temático III: Cotidiano, Sociabilidades e Poder	04	80	
	Optativa III	02	40	
TOTAL		12	240	

TOTAL GERAL		152	3040	
--------------------	--	------------	-------------	--

H) TURISMO**1º PERÍODO**

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
TR01	Geografia Aplicada ao Turismo	04	80	-
TR02	Teoria Geral do Turismo	04	80	-
TR03	História Aplicada ao Turismo	04	80	-
TR04	Filosofia e Ética	02	40	-
TR05	Língua Portuguesa	04	80	-
TR06	Metodologia do Estudo	02	40	-
	TOTAL	20	400	-

2º PERÍODO

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
TR07	Fundamentos da Administração	04	80	
TR08	Sociologia Aplicada ao Turismo	04	80	-
TR09	Sistemas Turísticos	04	80	TR02
TR10	Estatística Aplicada ao Turismo	04	80	-
TR11	Turismo e Produção do Espaço	02	40	
TR12	História do Ceará	02	40	TR03
	TOTAL	20	400	-

3º PERÍODO

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
TR13	Antropologia Cultural	02	40	
TR14	Economia Aplicada ao Turismo	04	80	
TR15	Inglês para o Turismo	04	80	
TR16	Marketing e Publicidade para o Turismo	04	80	TR07
TR17	Patrimônio Cultural e Turismo	02	40	
TR18	Turismo e Desenvolvimento Sustentável	04	80	TR09
	Total	20	400	-

4º PERÍODO

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
TR19	Planejamento e Organização do Turismo	04	80	TR09
TR20	Psicologia Aplicada ao Turismo	04	40	
TR21	Espanhol para o Turismo	04	80	
TR22	Animação e Recreação Turística	02	40	
TR23	Agencias de Viagens e Transportes	04	80	
TR24	Legislação Aplicada ao Turismo	02	80	
	TOTAL	200	400	

5º PERÍODO

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
------	------------	---------	-----	---------------

TR25	Tecnologia da Informação	02	40	-
TR26	Contabilidade Aplicada ao Turismo	04	80	
TR27	Gestão Financeira e Orçamentária	04	80	
TR28	Elaboração de Textos Acadêmicos	02	40	
TR29	Meios de Hospedagem	04	80	TR24
TR30	Planejamento e Organização de Eventos	04	80	
TR31	Estágio Supervisionado I	06	120	
	TOTAL	20	520	

6º PERÍODO

Cód.	Disciplina	Crédito	C.H	Pré-Requisito
TR32	Projetos Turísticos	04	80	TR19
TR33	Gestão para Excelência	04	40	
TR34	Trabalho de Conclusão de Curso	02	80	TR28
TR35	Empreendedorismo	02	40	
TR36	Estágio Supervisionado II	06	140	TR31
TR37	Atividades Complementares	03	100	
	TOTAL		480	-
	TOTAL DO CURSO		2.600	

APÊNDICE C – Regulamento do Estágio da Faculdade Cearense.

REGULAMENTO DO ESTÁGIO

Art. 1º. O presente regulamento normatiza o Estágio para os discentes que ingressaram nos cursos da Faculdade Cearense.

Parágrafo único. O Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, que se desenvolve no ambiente de trabalho e que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos.

Art. 2º. São objetivos do Estágio:

- I. Possibilitar a articulação entre a formação acadêmica e o exercício profissional.
- II. Contribuir para uma eficiente participação futura dos alunos no mercado de trabalho.
- III. Permitir a familiarização dos alunos com as soluções práticas desenvolvidas pelas instituições públicas e privadas para solucionarem os problemas do mundo real.

Art. 3º. O estágio poderá ser curricular e extra-curricular:

- I. O estágio curricular deve ser oficializado através da matrícula em uma das disciplinas obrigatórias constantes das matrizes curriculares dos cursos da Faculdade Cearense, sob a responsabilidade de um elemento do corpo docente da IES.
- II. O estágio extra-curricular pode ser realizado por alunos regularmente matriculados nos cursos da Faculdade Cearense e dar-se-á considerando os seguintes aspectos:
 - a). As atividades previstas deverão estar relacionadas à especificidade do curso e não deverão causar prejuízo as suas atividades regulares.
 - b) O estágio pode ser computado como Atividade Complementar mediante declaração comprobatória do responsável pelo estágio e apresentação de relatório avaliativo no final.

Art. 4º O estágio, tanto curricular como extra-curricular, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

- I. Matrícula e frequência regular do educando;
- II. Celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III. Compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

Parágrafo único. Os estágios poderão ser remunerados pela unidade concedente, sem prejuízo de sua finalidade acadêmica.

Art. 5º. O Estágio pode ser realizado em escritórios, empresas, indústrias, agências e organizações, públicas ou privadas, que executem atividades relacionadas com a área de conhecimento de cada curso da IES.

Art. 6º. O estágio, sendo ele curricular ou extra-curricular, deve ser regulamentado, de acordo com a Lei 11.788-2008, com o Termo de Convênio e o Termo de Compromisso.

Art. 7º. Compete ao Núcleo de Empregabilidade:

- I. Agilizar o contato mantido entre os alunos e o mercado de trabalho.
- II. Providenciar a documentação necessária e enviar a relação dos estudantes com seguro a contratar acompanhada da ficha de seguro preenchida e assinada pelo estudante para setor financeiro.
- III. Organizar e manter atualizada a documentação de estágios;
- IV. Divulgar as vagas para estágio oferecidas pelas unidades concedentes.
- V. Promover a divulgação dos discentes (formandos ou não) junto às organizações públicas e privadas e à sociedade como um todo.
- VI. Esclarecer sobre os programas de estágio através de palestras, seminários e visitas.

Art. 8º. Compete ao Coordenador: do Curso (ou a um elemento do corpo docente):

- I. Informar ao Estagiário sobre as normas, os procedimentos e os critérios de avaliação do estágio.
- II. Orientar, acompanhar e avaliar o Estagiário durante o desenvolvimento das atividades.
- III. Comparecer, quando convocado, às reuniões e demais promoções de interesse do estágio.
- IV. Informar, no início do semestre, para o Núcleo de Empregabilidade, a relação de estudantes matriculados nas disciplinas equivalentes a estágio curricular/ estágio supervisionado.

V. Encaminhar ao Núcleo de Empregabilidade os documentos dos Estagiários bem como todos os dados referentes ao estágio.

Parágrafo único. A supervisão de estágio deve ser entendida como orientação fornecida ao acadêmico no decorrer do estágio pelo Coordenador do Curso (ou por docente designado pela Faculdade Cearense) de forma a proporcionar ao Estagiário o pleno desempenho de ações, princípios e valores inerentes à realidade em que se processa o cotidiano profissional.

Art. 9º. Compete ao Estagiário:

- I. Informar-se e cumprir as normas e regulamentos do estágio.
- II. Firmar o Termo de Compromisso e o Termo de Convênio com a unidade concedente.
- III. Apresentar relatórios ao Professor Supervisor.
- IV. Respeitar o sigilo da instituição ou unidade concedente do estágio bem como as normas e regulamentos do estágio.
- V. Preservar e agir de acordo com a ética profissional.

Art. 10. Ao final do estágio, deverá o aluno apresentar à Instituição de Ensino a comprovação oficial (relatório) do exercício daquelas atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, que lhe possibilitarão os créditos de avaliação, como um dos requisitos finais para a conclusão do Curso e a obtenção do título de Bacharel e/ou Licenciado.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos pela Gestão Acadêmica, após análise e parecer da Coordenação dos Cursos e do Núcleo de Empregabilidade.

Fortaleza, 10 de novembro de 2008.

José Luiz Torres Mota

Diretor