



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

**ALINE MARIA GOMES LIMA**

**FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS AOS RESULTADOS DOS  
DISCENTES NO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES:  
ESTUDO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

**FORTALEZA**

**2016**

**FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS AOS RESULTADOS DOS  
DISCENTES NO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES:  
ESTUDO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Wagner  
Bandeira Andriola

FORTALEZA  
2016

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

---

L696f Lima, Aline Maria Gomes.

Fatores institucionais associados aos resultados dos discentes no exame nacional de desempenho de estudantes: estudo de curso de graduação / Aline Maria Gomes Lima. – 2016.

194 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientação: Wagner Bandeira Andriola.

1. Avaliação institucional – Brasil. 2. Ensino superior – Avaliação – Brasil. 3. Educação para o trabalho – Brasil. I. Título.

---

CDD 378.010981

**FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS AOS RESULTADOS DOS  
DISCENTES NO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES:  
ESTUDO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial 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. Raimundo Hélio Leite (Co-orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

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

---

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

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Eloisa Maia Vidal  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, que tudo permite.

Ao Professor Dr<sup>o</sup> Wagner Bandeira Andriola pela orientação segura e constante no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Francisco Oliveira Lima e Francisca Gomes Lima pelo incentivo na busca de realizar meus sonhos.

Ao meu marido pelo apoio, cooperação e companherismo nos momentos mais difíceis. .

Ao professor Raimundo Hélio Leite, pelas horas dedicadas, pelos conhecimentos adquiridos e pela formação humana que tem dado com seu exemplo de generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Aos professores Dr. Alberto Sampaio, Dr Isaias Lima e a Prf<sup>a</sup> Eloisa Maia Vidal pelas contribuições e aprendizagens ao aceitarem participar da banca de qualificação e defesa da tese.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, em especial aos professores do curso de Pós-graduação que tanto contribuíram para a minha formação intelectual.

Aos alunos egressos que se dispuseram a participar deste estudo, fornecendo grande colaboração para a execução desta pesquisa.

Sem a curiosidade que me move, que  
me inquieta, que me insere na busca, não  
aprendo nem ensino.

(Paulo Freire)

## RESUMO

A qualidade da Educação Superior brasileira é objeto de vários debates em diversos segmentos da sociedade, motivados pela divulgação dos resultados do ENADE, utilizados para definir que cursos e instituições educacionais são eficazes. Os estudos realizados, no entanto, baseados no conceito de escola eficaz comprovam que a eficácia institucional é influenciada por diversos fatores. As informações produzidas por esses estudos ajudam a subsidiar ações que contribuem para a melhoria institucional e educacional. Ante o exposto, o objetivo geral desta tese foi investigar a relação entre as práticas pedagógicas, a adequação curricular, a inserção laboral e a qualidade da formação e o ensino intelectualmente estimulante dos diplomados explicam as notas obtidas pelos alunos egressos no ENADE. Como objetivos específicos, se propõem: a) identificar, dentre os fatores investigados, o que mais influencia na eficácia nos resultados do ENADE; b) comparar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito às práticas pedagógicas; c) comparar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito às adequações curriculares; d) cotejar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, no tocante à inserção laboral e a qualidade da formação discente; e) comparar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, no que concerne ao ensino intelectualmente estimulante. Para a realização deste estudo, empreendeu-se uma revisão bibliográfica, cobrindo eixos teóricos e pesquisas sobre a Educação Superior no Brasil e seu contexto histórico; Avaliação Institucional, suas características e influências; Fatores Associados à Eficácia Educacional na Educação Superior; têm destaque alguns fatores: práticas pedagógicas, adequações curriculares, inserção laboral e qualidade da formação discente, ensino intelectualmente estimulante. A pesquisa foi de natureza quantitativa, descritiva, *ex-post-facto*. Os dados foram colhidos por meio de uma escala, via correio eletrônico, utilizando a ferramenta do Google.doc. Foi aplicada aos egressos dos cursos de graduação que participaram das edições do ENADE de 2010, 2011 e 2012. A análise de dados, com o suporte do *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, mediante análise fatorial exploratória, possibilitou o estudo quantitativo, para posterior análise qualitativa. Os resultados revelaram que as categorias investigadas ajudam a explicar os resultados obtidos pelos cursos, com destaque para a categoria inserção

laboral, e a qualidade da formação discente como a de maior importância para os sujeitos e a que melhor explica os resultados obtidos pelos cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Educacional. Inserção laboral. Qualidade da formação.

## ABSTRACT

The quality of Brazilian higher education has been the subject of several debates in various segments of society, motivated by the disclosure of the results of ENADE, are used to define what courses and educational institutions are effective. However, studies based on effective school concept come proving that institutional effectiveness is influenced by several factors. The information generated by these studies help to support programs that contribute to institutional and educational improvement. Given the above, the overall objective was to investigate the relationship between teaching practices, curriculum adequacy and labor insertion and the quality of training and to education intellectually stimulating of graduates explain the marks obtained by students graduating in ENADE. We propose the following objectives: a) to identify those factors investigated, what else influences the efficiency in ENADE results; b) compare the results of undergraduate courses with low and high incomes in ENADE with respect to pedagogical practices; c) comparing the results of undergraduate courses with low and high incomes in ENADE, with respect to curriculum adjustments; d) comparing the results of undergraduate courses with low and high incomes in ENADE with respect to job placement and quality of training discente.e) compare the results of undergraduate courses with low and high incomes in ENADE, with respect to education intellectually stimulating. For this study, we undertook a literature review covering theoretical axes and research on higher education in Brazil and its historical context; Institutional Evaluation their characteristics and influences; Factors Associated with Educational Effectiveness in Higher Education; highlight some factors, we are: the teaching practices, curriculum adjustments, the labor insertion and the quality of student training, intellectually stimulating education. The research was quantitative, descriptive ex-post-facto. Data were collected through a range through e-mail, using the Google.doc tool., It was applied to graduates of graduate students who participated in the ENADE editions of 2010, 2011 and 2012. Data analysis with the support of the Software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) by exploratory factor analysis enabled the quantitative study for subsequent qualitative analysis. The results revealed that the categories investigated help explain the results obtained by the courses, with emphasis on job placement category and quality of student training as the most important for the subjects and that best explains the results obtained by the courses.

**KEYWORDS:** Educational Evaluation. Job placement. Quality of train.

## RESUMEN

La calidad de la educación superior de Brasil ha sido objeto de varios debates en diferentes segmentos de la sociedad, motivados por la divulgación de los resultados de ENADE, se utilizan para definir lo que los cursos y las instituciones educativas son eficaces. Sin embargo, los estudios basados en el concepto de escuela efectiva vienen demostrando que la eficacia institucional está influenciada por varios factores. La información generada por estos estudios ayudan a apoyar programas que contribuyan a la mejora institucional y educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general fue investigar la relación entre las prácticas de enseñanza, la adecuación curricular, la to education intellectually stimulating e la inserción laboral y la calidad de la formación de los graduados explicar las calificaciones obtenidas por los estudiantes que se gradúan en ENADE. Proponemos los siguientes objetivos: a) identificar los factores investigados, lo que más influye en la eficiencia en los resultados de ENADE; b) comparar los resultados de los cursos de pregrado con ingresos bajos y altos en ENADE con respecto a las prácticas pedagógicas; c) comparar los resultados de los cursos de pregrado con ingresos bajos y altos en ENADE, con respecto a los ajustes del plan de estudios; d) comparar los resultados de los cursos de pregrado con ingresos bajos y altos en ENADE con respecto a la inserción laboral y la calidad de la formación discente.e) comparar los resultados de los cursos de pregrado con ingresos bajos y altos en ENADE, con respecto a to education intellectually stimulating Para este estudio, se realizó una revisión bibliográfica que cubre ejes teóricos e investigaciones sobre la educación superior en Brasil y su contexto histórico; Evaluación Institucional sus características e influencias; Factores asociados con la Eficacia de la Educación en la Educación Superior; resaltar algunos factores, que son: las prácticas de enseñanza, los ajustes del plan de estudios, la inserción laboral y la calidad de la formación de los estudiantes, intelectualmente estimulantes educación. La investigación fue cuantitativo, descriptivo ex-post-facto. Los datos fueron recolectados a través de una gama a través de correo electrónico, con la función Google.doc., Se aplica a los egresados de estudiantes graduados que participaron en las ediciones de ENADE 2010, 2011 y 2012. El análisis de datos con el apoyo del Paquete Estadístico Software para Ciencias Sociales (SPSS) mediante análisis factorial exploratorio permitido el estudio cuantitativo para el análisis cualitativo subsiguiente. Los resultados revelaron que las categorías investigadas ayudan a explicar

los resultados obtenidos por los cursos, con énfasis en la categoría de la inserción laboral y la calidad de la formación del estudiante como el más importante para los sujetos y que mejor explica los resultados obtenidos por los cursos.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación Educativa. Inserción laboral. Calidad de la formación.

## **LISTA DE GRÁFICO**

<b>Gráfico 1</b> – Representação gráfica dos fatores identificados.....	117
---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos eficazes com participação no ENADE, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.....	111
Quadro 2 – cursos satisfatórios com participação no ENADE, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.....	111
Quadro 3 – cursos ineficazes que com participação no ENADE, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.....	112
Quadro 4 – Variação total explicada .....	118
Quadro 5 – Itens da escala com pesos calculados.....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero.....	112
Tabela 2 - Atua na área de formação.....	113
Tabela 3 - Participou de atividades na graduação.....	114
Tabela 4 - Foi bolsista.....	114
Tabela 5 - KMO and Bartlett's Test.....	116
Tabela 6 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) do instrumento.....	118
Tabela 7 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 1.....	119
Tabela 8 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 2.....	119
Tabela 9 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 3.....	120
Tabela 10 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 4.....	120
Tabela 11 - Considero que ter feito uma boa graduação facilitou a inserção laboral.....	125
Tabela 12 - A graduação cursada me proporcionou melhores oportunidades de emprego.....	126
Tabela 13 - Considero que existe relação entre emprego e a graduação cursada.....	127
Tabela 14 - O ingresso na área profissional foi facilitado pela graduação escolhida.....	128
Tabela 15 - Considero existir relação entre a inserção laboral e o diploma de graduação.....	129
Tabela 16 - A inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.....	130
Tabela 17 - Considero que minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.....	131
Tabela 18 - Considero que minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pela	

capacidade de aliar teoria prática.....	132
Tabela 19 - Considero existir relação direta entre curso escolhido e a facilidade de conseguir emprego.....	133
Tabela 20 - Considero que a inserção laboral foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.....	134
Tabela 21 - As atividades em sala de aula eram claramente explicadas.....	136
Tabela 22 - Desenvolvi conhecimentos especializados na minha área de formação.....	137
Tabela 23 - Durante as aulas, as práticas pedagógicas eram interessantes para atender as necessidades dos estudantes.....	138
Tabela 24 - As estratégias de ensino dos professores eram eficientes para a aprendizagem.....	139
Tabela 25 - O método de ensino utilizado pelo professor era eficiente para a aprendizagem dos alunos.....	140
Tabela 26 - Considero adequado currículo cursado na graduação diante das demandas do mercado de trabalho.....	142
Tabela 27- Considero que o professor tinha preocupação com a qualidade da formação.....	143
Tabela 28 - Considero que existiu durante a graduação a preocupação entre a inserção laboral e os conhecimentos adquiridos.....	144
Tabela 29 - Considero que os materiais educacionais utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens durante a graduação.....	145
Tabela 30 - Considero importante a maneira como as atividades educacionais eram estruturadas, pois facilitavam as aprendizagens.....	146
Tabela 31 - Considero que eram claros os objetivos do ensino ministrados para a aprendizagem.....	147

Tabela 32- As disciplinas inseridas no currículo eram adequadas ao exercício profissional.....	148
Tabela 33- As disciplinas ministradas, ao longo do curso, foram fundamentais para a minha prática profissional.....	149
Tabela 34 - O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos era guiado pelas atividades realizadas em sala de aula.....	150
Tabela 35 - Considero possuir conhecimentos para resolver problemas na minha área de formação.....	151
Tabela 36 - Os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação ajudam-me a realizar o trabalho.....	153
Tabela 37 - O conteúdo das disciplinas foi relevante para a prática profissional.....	154
Tabela 38 - Considero que o professor tinha facilidade em ensinar os conteúdos.....	155
Tabela 39 - As aulas podem influenciar o aluno a gostar das disciplinas.....	156
Tabela 40 - Os métodos de trabalho do professor facilitavam minha aprendizagem.....	157
Tabela 41 - Os conteúdos aproximavam teoria da prática.....	158

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Formulação do problema.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Justificativa da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 Estrutura do trabalho .....</b>	<b>28</b>
<b>2.EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Das Primeiras Escolas de Formação à Universidade.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Reforma Universitária.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Os anos de 1980.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 Dos anos de 1990 aos dias atuais.....</b>	<b>39</b>
<b>3.AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CARACTERÍSTICAS E INFLÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 O processo de Bolonha e sua importância para o Ensino Superior Mundial.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 O Ensino Superior na América Latina e seus sistemas avaliativos ...</b>	<b>50</b>
<i>3.2.1 Argentina.....</i>	<i>52</i>
<i>3.2.2 Chile.....</i>	<i>55</i>
<i>3.2.3 México.....</i>	<i>58</i>
<i>3.2.4 Brasil.....</i>	<i>63</i>
<b>4.FATORES ASSOCIADOS À EFICÁCIA ESCOLAR: ESTUDOS COM ESCOLAS DO NÍVEL BÁSICO.....</b>	<b>73</b>

<b>4.1 Origem do Movimento das Escolas Eficazes e suas Características.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Instituições de Ensino Superior e estudos sobre a Eficácia Educacional.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3 O conceito de Escola Eficaz e os Estudos no Ensino Superior.....</b>	<b>86</b>
<b>4. Convergência entre as Dimensões do SINAES e os Fatores de Eficácia.....</b>	<b>91</b>
<b>4.5 Fatores associados à Formação Profissional.....</b>	<b>98</b>
<i>4.5.1 Concentração no Ensino: Práticas pedagógicas, ensino intelectualmente estimulante e adequação curricular.....</i>	<i>99</i>
<i>4.5.2 Inserção Laboral e qualidade da formação discente .....</i>	<i>101</i>
<b>5. MÉTODO.....</b>	<b>105</b>
<b>5.1 Etapas da pesquisa.....</b>	<b>106</b>
<b>5.2 Lócus da pesquisa.....</b>	<b>106</b>
<i>5.2.1 Breve histórico.....</i>	<i>107</i>
<i>5.2.2 População do estudo: cursos e egressos.....</i>	<i>110</i>
<i>5.2.3 Caracterização dos egressos.....</i>	<i>112</i>
<i>5.2.4 Instrumento utilizado.....</i>	<i>115</i>
<i>5.2.5 Análise Métrica da escala.....</i>	<i>116</i>
<i>5.2.6 Procedimento para a coleta de dados.....</i>	<i>123</i>
<i>5.2.7 Apresentação dos resultados.....</i>	<i>124</i>
<i>5.2.7.1 Categoria 1– Inserção Laboral e qualidade da formação discente.....</i>	<i>124</i>

5.2.7.2 Categoria 2–Práticas Pedagógicas.....	135
5.2.7.3 Categoria 3 - Adequação Curricular.....	148
5.2.7.4 Categoria 4 - Ensino intelectualmente estimulante.....	156
5.2.8. Análise de dados.....	159
5.2.8.1 Categoria 1– Inserção Laboral e qualidade da formação discente.....	159
5.2.8.2 Categoria 2 – Práticas Pedagógicas.....	167
5.2.8.3 Categoria 3- Adequação Curricular.....	173
5.2.8.4 Categoria 4 – Ensino intelectualmente estimulante.....	176
<b>6. CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>178</b>
<b>6.1 Conclusões.....</b>	<b>179</b>
<b>6.2 Recomendações .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas implementadas no Ensino Superior, o avanço das tecnologias e a necessidade urgente de desenvolvimento influenciaram as instituições de ensino superior (IES) a passar por uma crise de recursos financeiros e adaptação e de identidade ante as demandas de formação profissional e cidadã.

Atualmente, a Educação Superior é instada a responder a muitas das expectativas criadas pelas novas demandas do mercado, como outras profissões, conhecimentos utilitários, tendo que se expandir institucional e quantitativamente, para dar respostas ao anseio da sociedade, como instituição singular e capaz para a superação de uma crise estrutural que perpassa os diversos setores, inclusive educacional.

A economia globalizada, a velocidade em que sucedeu as informações e as necessidades impostas pelos usuários da Educação transformaram a função social das instituições de ensino em meras reprodutoras das desigualdades, submetendo a importância institucional.

O conhecimento é associado a sua utilidade, à aplicação e à finalização.

As sociedades vão se tornando cada vez mais complexas, desenvolvidas, competitivas. As profissões se multiplicam e as necessidades de formação se expõem cada vez maiores, forçando as universidades a se associarem a redes de produção de conhecimento, capazes de propagá-los.

A demanda por maior escolarização de nível superior, ocasionando crescente expansão de matrículas e a relação direta entre Educação e mercado de trabalho são alguns dos fatores que impulsionam e provocam profundas transformações nas demandas conferidas às universidades.

Com efeito, as instituições de Ensino Superior precisam estar atentas para sua verdadeira missão de produzir conhecimento, formar profissionais e cidadãos conscientes, participativos e reflexivos.

## 1.1 Formulação do problema

Historicamente, as instituições de Ensino Superior sempre estiveram comprometidas com o desenvolvimento social e econômico, bem como de produção de conhecimento.

A Educação é instrumentalizada a servir à economia em razão de um novo capitalismo global, conferindo à universidade uma autonomia delegada de fazer suas escolhas, redefinir o sentido da sua existência. Esta autonomia, no entanto, está relacionada a produtividade, eficiência e eficácia, reguladas por avaliações externas. (DIAS SOBRINHO, 2005)

As instituições de Ensino Superior têm finalidades essenciais, formação profissional, ética, política e social, não podendo se reduzir apenas as demandas do mercado de trabalho, como ressalta Dias Sobrinho (2005), sobre as finalidades e fins das instituições de Ensino Superior: “As múltiplas e diferenciadas atividades praticadas a cada momento nas instituições possuem significados que articulados ou não, remetem aos fins.” (p.104)

Por ser uma instituição secular, que escreve e reconta a história das civilizações, as universidades precisam se reinventar, inovar, para não ficarem distante dos acontecimentos e das demandas da sociedade. Assim, precisam encontrar o seu novo lugar, não se deixando seduzir apenas pela produtividade, fruto do mercado, tão pouco pelos modelos praticados atualmente, de enriquecimento material.

As academias são instituições dinâmicas que precisam se transformar juntamente com a sociedade, a economia e a política, para preservar dois aspectos essenciais da sua existência - autonomia universitária e liberdade de pensamento - sem as quais não existem como tais (DIAS SOBRINHO, 2005).

A autonomia universitária, no entanto, é ameaçada ao longo da história dessas instituições, seja pelo Estado ou pelas crises externas, pois, abalando um dos pilares essenciais de sua existência isto facilitaria o seu enfraquecimento e a tornaria mais vulnerável as intervenções externas, sendo utilizada para atender a fins particulares, de governo ou de gestões acadêmicas inescrupulosas.

A autonomia é fundamental para decidir sobre as filosofias educativas, a respeito das prioridades na produção dos

conhecimentos, quanto aos significados da qualidade e da pertinência, em relação às políticas de equilíbrio entre, de lado, os valores de justiça social da ampliação do acesso e, de outro, de critérios de mérito acadêmico e rigor científicos (DIAS, SOBRINHO, 2005, p.106).

Outro aspecto balizante que rege a essência da universidade é a liberdade de pensamento, capacidade de criação que impulsiona a Ciência e que a torna única.

Desde os anos 1990, entretanto, esses aspectos essenciais são ameaçados pelas mudanças econômicas e pelas exigências da sociedade, cada vez mais instigada a verificar e a cobrar das instituições superiores os investimentos feitos, ao longo dos tempos, e as possibilidades de realizações das novas demandas.

Sem qualquer dúvida, a expansão de acesso, o incremento da demanda, novas tecnologias, ampliação de fronteiras, redução dos financiamentos governamentais e a renovação das formas de gerenciamento foram algumas das transformações sociais que provocaram as primeiras avaliações externas no Ensino Superior.

Esses institutos, no entanto, sempre realizaram autoavaliações, sejam pelos resultados de pesquisas, pelos serviços prestados, conhecimentos produzidos, por profissionais lançados ao mercado de trabalho, bem assim por via do desempenho individual e institucional. Essas avaliações, todavia, não foram suficientes para atender as exigências econômicas e de mercado e às imposições dos fundos de financiamento. Assim, as avaliações externas foram implementadas nas instituições superiores por todo o Brasil.

As mensurações avaliativas externas informam, essencialmente, sobre o desempenho dos alunos, a respeito da posição das instituições em um ranque criado pela mídia que se utiliza das pontuações para influenciar a sociedade sobre a importância e permanência das instituições superiores públicas e seus financiamentos.

A história das avaliações institucionais no Brasil já comprovou a importância desses sistemas avaliativos para as instituições, a sociedade e os governos. Muitos aspectos particulares das instituições, no entanto, ficam obscuros em virtude do grande destaque concedido aos desempenhos das aprendizagens dos alunos. É importante realizar avaliações internas sistemáticas que esclareçam esses aspectos e guiem as ações das gestões acadêmicas para a maximização das potencialidades e da eficácia institucional, consoante Cavalcanti (2011) destaca:

Mediante uma sistemática permanente de avaliação, a instituição identifica seus pontos fortes e fracos e assim promove a melhoria da qualidade de seus serviços, a orientação de seu quadro de pessoal, o aumento permanente da sua eficácia institucional, e, principalmente, dos seus compromissos e responsabilidades sociais.(P.21).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051, de 09. 07.2004 é composto por três elementos - avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Mensura as instituições de ensino superior (IES), mediante uma série de instrumentos que denotam multiplicidade de aspectos institucionais passíveis de avaliações, como a autoavaliação, a de teor externo, a dos cursos de graduação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e instrumentos de informação (censo e cadastro). Seu objetivo principal é verificar a qualidade das IES, orientando a expansão e a oferta, promovendo responsabilidade social, autonomia e identidade institucional (INEP, 2011). Assim, busca avaliar todos os aspectos da universidade - ensino, pesquisa e extensão - e todas as particularidades relacionadas.

Como alacança Andriola (2009), a universidade é composta por atividades de ensino, investigação científica e extensão, compondo um tripé denominado de atividades fins que recebeu influência do seu meio, ressaltando que

[...] as atividades fins e a meio interagem entre si, isto é, uma influencia a outra ao mesmo tempo em que sofre sua ação. Por exemplo: as atividades de ensino, de investigação científica e de extensão serão influenciadas pela qualidade física das salas de aula, da adequação da iluminação, da ventilação e mesmo da segurança proporcionada pelos seus usuários; também sofrerão com a qualidade do acervo disponibilizado pelas bibliotecas. Esses dois aspectos destacados dependerão, por seu turno, da sustentabilidade financeira da IES. Com essa exemplificação desejamos ressaltar a estreita relação que há entre as finalidades das IES ( atividades fins) e as dimensões que lhe dão suporte ( atividades meio). Portanto, uma vincula - se a outra e tal ligação deve ser objeto da avaliação institucional. (P.24).

Assim, a avaliação institucional das IES é importante pois promove o autoconhecimento, esclarece o que são e como estão cumprindo sua missão, conduz a superação e ao desvendamento dos desafios, equívocos e deficiências, conhecimento e consolidação de acertos, fortalecendo sua natureza acadêmica, subsidiando decisões

políticas acadêmicas que melhoram sua qualidade, ajudando nas definições de objetivos e na constituição de projetos e programas.

Atualmente, a qualidade educacional é relacionada diretamente ao desempenho individual dos alunos nos testes realizados. Essa verificação individual em testes reflete as aprendizagens dos alunos, um aspecto dos objetivos das instituições educacionais. Para verificar a eficácia e definir a qualidade da instituição, é preciso investigar outras especificidades institucional, uma vez que o conceito de eficácia é relativo, e para definir eficácia, é preciso escolher entre diferentes valores e critérios, sendo assunto de debate político (SAMMONS, 1995), assim como o conceito de qualidade é complexo e controverso, podendo ser considerado como o nível de aceitação de um produto por vários setores internos e externos (BELLONI, 2000).

Buarque (1993) qualifica e expande o conceito de qualidade educacional, redefinindo-o e ampliando-o, de sorte que

[...] a qualidade do trabalho universitário exige uma redefinição do conceito de qualidade, de maneira a incorporar, de um lado, a criatividade presente no ineditismo de cada trabalho, e de outro, uma sintonia dos trabalhos com o objetivo da modernidade e de contribuição para a soberania da sociedade. (P. 97)

A medida da Educação Superior como procedimento sistemático e institucional procura atingir dois objetivos: o autoconhecimento e a tomada de decisão. Esses dois escopos procuram aperfeiçoamento e melhoramento de seus resultados junto à Sociedade e à Ciência, afastando-se apenas de verificar a missão e a autorização de credenciamento e recredenciamento, bem como da liberação de verbas públicas. (DIAS SOBRINHO, 2005)

O autoconhecimento só é possível pelo uso de instrumentos diversos de avaliação institucional, pelo envolvimento de todos os segmentos de seus agentes e pela ética e imparcialidade de seus executores, possibilitando, assim, uma tomada de decisão eficiente.

As informações produzidas poderão subsidiar as melhores ações, contribuindo para novas representações e outras imagens da universidade e da elaboração da autonomia universitária, fugindo do caráter controlador e regulador do Estado e de seus financiadores.

Para Daniel Stufflebeam (1971), a avaliação é um *contínuum*, sistemático, e que deve estar relacionada às mudanças que se intenta implementar, destacando a necessidade de avaliações em todos os múltiplos segmentos da unidade, para uma adequada tomada de decisão, a fim de redefinir papéis, melhorando a qualidade institucional como um todo.

Avaliação do ensino superior é uma realidade, a qual conduz as políticas públicas na busca da melhoria da Educação nesse nível, por meio de credenciamentos e recredenciamentos, financiamentos e, em particular, na verificação da eficiência das universidades públicas, alvo preferencial da mídia na reafirmação da sua necessidade e de seus altos investimentos junto à sociedade.

Indubitavelmente, a crescente demanda por instituições de Ensino Superior, o aumento demasiado do sistema privado de Ensino Superior que visa a atender às demandas do mercado, prioritariamente, e a falsa impressão da ausência de investimentos públicos nessas instituições, acarretam desgaste enorme da importância das universidades públicas, porquanto somente para elas os resultados das avaliações são exaustivamente publicados e relacionados aos proveitos obtidos, vinculando desempenho da aprendizagem dos estudantes com avaliação institucional, ocasionando a perda de um dos maiores bens das universidades públicas, confirmando sua autonomia.

No entendimento de Coêlho (2000), o uso de avaliações externas para redefinição de organização e financiamento acarretam graves prejuízos para as instituições, pois,

[...] no caso das instituições de ensino superior estatais, a quase completa falta de autonomia frente ao Estado, a insegurança diante dos riscos de uma autonomia muitas vezes prometida e adiada e cujas propostas têm sido em parte contestadas por três seguimentos universitários, a incerteza quanto às possibilidades de sobrevivência com os recursos que, num contexto de autonomia, serão repassados pelo poder público, a inexperiência na condução desse novo modelo de organização e funcionamento e, acima de tudo, o medo de que os resultados da avaliação institucional possam ser utilizados contra elas na alocação de recursos. (P. 65)

As avaliações das universidades públicas são complexas, pois precisam transitar por suas contradições e conflitos, investigando os anseios, as políticas, seus projetos e abrangendo todas as áreas e atividades da Instituição, utilizando meios que privilegiem sua constituição, levando ao enfrentamento dos conflitos e contradições, ao questionamento e à crítica das ideias e práticas adotadas e as motivações que a conduziram a avaliar, na busca de uma instituição democrática, fundada na liberdade, na justiça, na igualdade, na cidadania, no respeito ao outro e, sobretudo, no fortalecimento dessas instituições, em decorrência da sua importância para a sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005).

Em razão do que se expôs, procura-se conhecer as diversas dimensões da ação acadêmica, do seu *ethos* (VAZ, 1988), da busca de entender da sua organização e práticas, da sua formulação como um espaço público de reflexão crítica compartilhada, da sua autonomia profissional e responsabilização social, por entremédio de fatores que expliquem e fortaleçam as ações utilizadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no caso desta pesquisa, para alcançar o *status* de excelência que desenvolve ao longo dos anos. Assim, é possível enunciar a indagação que norteará esta investigação:

- As práticas pedagógicas, a adequação curricular, a inserção laboral e a qualidade da formação dos diplomados e o ensino intelectualmente estimulante explicam as notas obtidas pelos alunos egressos no ENADE?

Para explicar *a priori* tal indagação, foram formuladas quatro hipóteses.

#### Hipótese 1

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem explicar as notas obtidas pelos egressos no ENADE.

#### Hipótese 2

A adequação curricular dos cursos de graduação pode explicar as notas obtidas pelos egressos no ENADE.

#### Hipótese 3

A inserção laboral e a qualidade da formação dos cursos de graduação podem explicar as notas obtidas pelos egressos no ENADE.

#### Hipótese 4

O ensino intelectualmente estimulante ministrado nos cursos de graduação pode explicar as notas obtidas pelos egressos no ENADE.

Pretende-se chegar a consequentes válidos na busca de evidências com origem em resultados empíricos para responder às questões citadas, além de expor, dentre os fatores investigados, os que mais ajudam a explicar a eficácia dos cursos de graduação. Desde então, se poder subsidiar a sistemática de autoavaliação institucional e indicar fatores

confiáveis capazes de ajudar que os cursos de graduação da UFC possam utilizá-los para se fazerem mais eficazes, promovendo ações de planejamento, gestão e docência, a fim de maximizar a eficácia dos cursos de baixo rendimento e, em consequência, da instituição

## **1.2 Objetivos**

Investigar-se a relação entre as práticas pedagógicas, a adequação curricular, a inserção laboral e a qualidade da formação dos diplomados explicam as notas obtidas pelos alunos egressos no ENADE.

Os objetivos específicos estão na sequência.

- a) Identificar, dentre os fatores investigados, o que mais influencia na eficácia nos resultados do ENADE.
- b) Cotejar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito às práticas pedagógicas.
- c) Cotejar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito às adequações curriculares.
- d) Confrontar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito à inserção laboral e à qualidade da formação discente.
- e) Equiparar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, com respeito ao ensino intelectualmente estimulante.

## **1.3 Justificativa da Investigação**

Identificar os fatores preponderantes que fazem dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) uma instituição eficaz é de suma importância, haja visto que as grandes e atuais mudanças econômicas, sociais, educacionais e do mundo do trabalho reivindicam das universidades públicas uma atuação que ultrapasse a sua missão educacional, utilizando avaliações para controle e financiamento de recursos.

Apesar de ser uma instituição reconhecida como de excelência e suas médias avaliativas o confirmarem, é imprescindível compreender sua natureza, os mecanismos, impactos e consequências, buscando criar nexos entre uma dada realidade e seus contextos, porquanto, investigando os fatores preponderantes de eficácia dos cursos de graduação da instituição, é possível resolver pontos que a afeta diretamente e a consolidação de culturas locais.

Algumas pesquisas foram realizadas, demandando compreender a eficácia e a eficiência da instituição retrocitada, mas em nenhuma delas foram utilizados os fatores de eficácia aplicados neste estudo, como as práticas pedagógicas, adequação curricular, inserção laboral e a qualidade da formação, já que por intermédio dos fatores de eficácia neste ensaio procura recolher informações do contexto e dos processos, para potencializar e melhorar a qualidade da instituição, destacando suas fortalezas e dificuldades, justificando, assim, a importância deste estudo, percebendo-se como as características dos contextos e de processo se relacionam para influenciar nos resultados obtidos pelos cursos.

Com esteio na compreensão do contexto acadêmico, das características que influenciam diretamente nos resultados, é possível ajudar a instituição de ensino a melhorar suas deficiências e a trabalhar de modo mais efetivo. Conhecendo as características que podem influenciar nos resultados, os gestores também poderão modificar algumas práticas, desvirtuamento de função, propondo ações internas mais eficazes.

Não resolve propor modelos das escolas consideradas eficazes, mas impõe-se entender os mecanismos que utilizam para vencer os desafios ocorrentes em contextos diferenciados, de desenvolver estratégias que possam intervir diretamente em sua melhoria, potencializando seus resultados, uma vez que os dados produzidos não têm significação em si mesmo, devendo ser interpretados e passar pelos processos sociais de resignificação.

#### **1.4 Estrutura do Trabalho**

Este ensaio se estrutura em seis capítulos. O primeiro diz respeito à Introdução, em que se exprime contextualização do assunto, sendo indicados seus objetivos geral e específicos.

O seguinte capítulo reúne um histórico sobre a Educação Superior no Brasil, desde as primeiras universidades, passando pelas reformas universitárias até a atualidade, destacando os principais marcos da Educação Superior do país.

O terceiro módulo intitula-se Avaliação Institucional: características e influências, exprimindo a avaliação institucional, as políticas públicas que subsidiaram sua implementação em alguns lugares do Mundo e no Brasil, destacando o que as motivou, os avanços e os prejuízos realizados na busca de consolidarem nas instituições de Ensino Superior as avaliações institucionais.

O 4º segmento explicita os fatores associados a eficácia educacional, versando sobre a origem do movimento das escolas eficazes e suas características, os estudos realizados sobre a temática no Ensino Superior, destacando a convergência entre os fatores de eficácia e as dimensões do SINAES nas categorias denominadas de concentração no ensino, que trata das práticas pedagógicas, e da adequação curricular e da inserção laboral.

O capítulo 5 refere-se ao método, ao *locus* da pesquisa, à população do estudo, à caracterização dos sujeitos, à análise métrica da escala, ao procedimento para a coleta e explicação dos indicadores, análise e interpretação dos resultados.

A derradeira sessão diz respeito às conclusões, limitações e recomendações, em que são ressaltadas as principais conclusões e limitações observadas com o desenvolvimento da Tese. Para remate do texto, são procedidas a algumas recomendações para investigações que se poderão efetuar mais a frente.

## **2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO**

O Ensino Superior no Brasil aconteceu de forma complexa e tardia, pois foi a última colônia da América a possuir faculdades de formação superior. As primeiras escolas com perfil de universidades com vida mais longa remontam aos anos de 1930. Atualmente, o Ensino Superior vive a expansão de sua demanda e uma crise de identidade, em decorrência das mudanças sociais, econômicas, educacionais e do mundo do trabalho. Para melhor compreendê-los e entender os avanços e qual o seu papel na atual conjuntura, é preciso revisitar a história e compreender sua origem e trajetória, bem como as modificações que precisou passar ao longo do tempo para continuar como princípio fundamental na produção do conhecimento.

### **2.1 Das primeiras escolas de formação à Universidade**

Durante o Período Colonial, o Ensino Superior foi inexistente, uma vez que não interessava ao colonizador propiciar nenhum tipo de avanço a uma colônia destinada ao extrativismo e ao consumo de manufaturas produzidas pela Metrópole. Assim, antes da Família Real vir para o Brasil, nenhuma iniciativa foi adotada para introdução de escolas de formação ou de universidades, como destaca Trigueiro (2003),

Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. (P.23)

A vinda da Família Real trouxe mudanças significativas para o país, em infraestrutura, educação e implantação de instituições econômicas. Logo no início de sua chegada, com rápida passagem pela Bahia, foi fundada a primeira faculdade de Medicina,

em 1808. Posteriormente, foram sendo criados diversos cursos isolados, em algumas capitânicas, para atender algumas exigências das elites locais e da própria Família Real.

Para atender outras necessidades da Corte, com a concepção vigente de cunho estritamente profissionalizante, sendo necessária a formação de técnicos, foram criados, nesse período, na Bahia, cursos de Economia, 1808, Agricultura, em 1812, Química, em 1817, Desenho Industrial, em 1818. Em Pernambuco, em 1809, Matemática. Em Vila Rica, 1817, Desenho e História. Minas Gerais, em 1821, Retórica e Filosofia. No Rio de Janeiro foram fundados o laboratório de Química, em 1812, e o curso de Agricultura, em 1814. A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi criada em 1816 e transformada em 1820 em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, hoje, Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1818, foi criado o Museu Nacional no Rio de Janeiro, chamado inicialmente de Museu Real. Todas essas iniciativas foram caracterizadas pelo pragmatismo, além de se destacarem pelo seu caráter laico e estatal. (VASCONCELOS, 2009.P.2)

Durante todo o Período Colonial, predominaram o ensino profissionalizante e a preparação para profissões liberais, fruto das necessidades das elites e da dependência da Colônia pela Metrópole. Eram faculdades isoladas, voltadas predominantemente para o ensino, e seguiam o modelo escolar francês.

A Proclamação da República, em 1889, não trouxe grandes avanços para o Ensino Superior, pois já havia, nesse período, 19 cursos de formação superior e alguns colégios de formação e não houve ampliação de outros cursos. Até o final do século XIX, eram cerca de dez mil estudantes no Ensino Superior. Com a primeira Constituição Republicana e autorização para a criação de cursos particulares, foi que afloraram os primeiros cursos superiores.

A primeira república (1889 – 1930) foi marcada pela luta e pela implantação das primeiras universidades brasileiras. Foi um momento de luta, já que houve resistência por parte de portugueses residentes no Brasil, que insistiam em delegar aos colégios jesuítas as prerrogativas de universidades, reforçando a dependência à Portugal e por considerar que as universidades eram instituições ultrapassadas mais ligadas as necessidades dos europeus do Velho Mundo. (VASCONCELOS, 2002, P.9)

Durante esse período, mudanças econômicas e institucionais motivaram grande expansão do sistema educacional, aumento significativo de escolas de Ensino Superior devido a grande demanda. Os embates travados por liberais e positivistas junto ao Governo Federal, deslocaram a implementação de novas universidades para os estados, dando origem

às universidades de Manaus (1909), São Paulo (1911) e do Paraná (1921). Todas foram marcadas por curto período de duração e não consideradas universidades pelo Governo Federal.

As resistências quanto à fundação da primeira universidade, pelo governo federal, foram superadas em razão de um fato marcante para a República. Segundo a história, a visita do rei da Bélgica apressou a fundação da primeira Universidade, cujo principal objetivo político era outorgar-lhes o título de Doutor *Honoris Causa*. Assim, nasceu a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, em comemoração ao Centenário republicano, elitista, voltada para o ensino, composta de faculdades autônomas. (TRIGUEIRO, 2003)

O surgimento dessa instituição brasileira foi marcado por um ato meramente político, que não motivou, tampouco propiciou o fortalecimento dessa nova universidade, que teve como característica fundamental a independência de suas faculdades e a desarticulação. O grande mérito dessa nova instituição foi suscitar o debate e reafirmar a importância do desenvolvimento de um conjunto de ações para a implantação de um sistema de Ensino Superior no Brasil, diferenciado do que já vinha sendo feito até então.

Em 1927, foi instituída a Universidade de Minas Gerais, que seguiu os mesmos princípios de formação da do Rio de Janeiro, reunindo faculdades independentes.

O período caracterizado como Primeira República constituiu um momento complexo na vida brasileira, marcado, principalmente, pela crise do sistema oligárquico tradicional. Como a Constituição de 1891 vedava o direito de voto aos analfabetos, e as oligarquias rurais dominavam o controle da maioria do eleitorado, para eles não interessava a difusão do ensino. A burguesia industrial, todavia, se voltava para o atendimento das demandas educacionais das classes trabalhadoras e das camadas médias urbanas, na crença de que a instrução pública seria o impulsionador de maiores oportunidades profissionais e de recomposição do poder político dentro dos marcos da democracia liberal. Esse contexto de industrialização e urbanização condicionou o estabelecimento de um sistema de educação de massa, com a crescente expansão da rede pública do ensino primário e o surgimento de projetos de educação das elites, com a conseqüente demanda pela reorganização do ensino superior (VASCONCELOS, 2009).

Sem dúvida, as transformações econômicas são precursoras nas transformações que a sociedade precisa vivenciar para acompanhar suas demandas e favorecer o desenvolvimento educacional requerido. As reformas políticas e o surgimento de

profissionais da Educação, como ficaram conhecidos os primeiros defensores da Educação de qualidade, gratuita e de acesso irrestrito, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Mário Casassanta, só para citar alguns, iniciaram um movimento diferenciado em defesa de uma nova universidade, de uma instituição plural, complexa, política, inovadora, contestadora, formadora de opinião, libertadora, consciente do poder transformador de uma sociedade com suporte na aquisição e produção de conhecimento.

Uma dessas ações de fortalecimento do movimento em favor da educação e do Ensino Superior foi a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, entidade atuante, que realizou reportagens jornalísticas em que eram feitas análises da situação do Ensino Superior, destacando seus principais problemas e apontando caminhos. Em comemoração ao Centenário dos Cursos Jurídicos, realizou o Congresso Jurídico cujo objetivo era avaliar os cursos jurídicos e a atuação da Universidade do Rio de Janeiro e a Conferência Nacional de Educação, tentando de definir o tipo de universidade que o Brasil deveria adotar (VASCONCELOS, 2009).

Embalado por tantas manifestações e empenho de setores educacionais, o Governo Federal, em 1925, por meio da reforma Rocha Vaz, autorizou a criação de universidades pelos Estados, exigindo que mantivessem o mesmo modelo adotado pela Universidade do Rio de Janeiro, como possuir edifícios e instalações adequadas não inferiores a três contos de réis. Alguns estados fundaram suas universidades, como o Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.

Assim, encerra-se o período da República Velha, com movimentos educacionais de fortalecimento do Ensino Superior por todo o País.

A Nova República (1930–1961) foi marcada pela criação de ministérios, universidades e reformas. Logo no primeiro ano, em 1931, o então presidente inaugurou o Ministério da Educação e Saúde, pelo Decreto Nº 19.851, estabelecendo que o País deveria adotar o sistema universitário, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e nomeou Francisco Campos como seu primeiro titular (NUNES, 2005).

Como destacou Trigueiro (2003),

Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o **Estatuto das Universidades Brasileiras**, que vigorou até 1961: 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 (P.27).

Essas determinações governamentais frustraram os fundadores da ABE que tencionavam universidades mais voltadas para pesquisas. Em contrapartida aos modelos vigentes de universidades, Anísio Teixeira, então diretor de Instrução do Distrito Federal, fundou a Universidade do Distrito Federal. Apesar de ter tido vida curta, apenas de quatro anos, está hábil intuição era voltada para a pesquisa, renovação e ampliação dos bens culturais. Foi uma iniciativa bastante criticada por políticos contrários ao pensamento liberal e por líderes religiosos, que temiam as influências desses novos pensamentos e pela perda da força exercida pela igreja junto à formação de caráter humanista da elite brasileira.

O Estado brasileiro vivia momentos de grande repressão política, de liberdades vigiadas, ficando à mercê de interesses contingentes e do surgimento de universidades que atendessem interesses de alguns grupos, como é o caso da Universidade Católica do Brasil, que deu origem às Pontifícias Católicas brasileiras, de caráter confessional, instituindo em seus currículos a frequência ao curso de Cultura Religiosa.

É possível observar, nesse contexto, grande diversidade de instituições de Ensino Superior: públicas e privadas, leigas e confessionais, federais ou estaduais.

Como se pode observar, a origem da universidade no Brasil é marcada por grande diversidade de interesses e objetivos contraditórios, levando à criação de vários tipos de faculdades e escolas de estudos superiores, que não tinham gênese consolidada, tampouco eram fruto do amadurecimento e desenvolvimento nacional de um modelo educacional que atendessem as demandas nacionais.

Um novo modelo de universidade ainda precisava surgir para atender aos anseios dos que acreditavam na importância de uma instituição voltada para a pesquisa e a excelência. Assim, em 1934, afluíu a Universidade de São Paulo. Instituto estadual, totalmente independente do Governo Federal, buscava reafirmar a força do Governo Paulista, que tinha sido perdida na Revolução de 1930, que representou um divisor de águas para o ensino superior brasileiro, uma vez que reuniu faculdades tradicionais e independentes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, contando com renomado corpo docente e com pesquisadores estrangeiros. Atualmente, é considerada o maior centro de pesquisa nacional.

As transformações ocorridas no mercado de trabalho, a expansão da rede de ensino de nível médio e a inserção da mulher no mercado profissional provocaram um

aumento do número de moças interessadas em trabalhar com o magistério. As faculdades de Filosofia recebiam a maior parte desse grupo e, em razão disso tiveram grande expansão, apesar de não possuírem condições físicas e de não se constituírem como verdadeiras faculdades, mas como escolas preparatórias de formação de professores em áreas específicas, como Química, História e Matemática.

Novo acontecimento político afetou significativamente a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a Educação. Em 1945, caiu o Estado Novo e se instaurou a redemocratização que vai de 1945 – 1964, responsável pelo processo de ampliação do Ensino Superior, dando origem às universidades.

Foi uma fase de grande importância para o sistema universitário, como resalta Nunes (2005),

Durante o período da Nova República, portanto, 22 universidades federais foram criadas, constituindo – se o sistema de universidades públicas federais. No mesmo período foram também criadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Paralelamente a esse processo de integração ocorreu uma significativa expansão das matrículas. Isso acentuou a mobilização dos universitários, oferecendo condições para que os estudantes constituíssem uma força política ativa, com a criação, em 1938, de um importante elemento para sua organização: a União Nacional dos Estudantes (UNE) (P. 81).

A expansão no número de matrículas, a articulação entre os universitários e seu fortalecimento por intermédio da UNE, a reivindicação por democratização da gestão e do acesso às universidades foram elementos importantes desencadeadores da reforma universitária ocorrentes algum tempo depois.

Após 14 anos tramitando no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei Nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB). Não trouxe grandes avanços para o ensino superior. Manteve o sistema de cátedras, não alterou a formação de universidades, conservando escolas e faculdades isoladas; e ratificou a importância do ensino em detrimento da pesquisa. A única inovação proposta foi incluir a participação dos estudantes nos colegiados universitários. Em razão dos acontecimentos posteriores, foi objeto de algumas alterações.

O sistema universitário continuou, porém caminhando lentamente e seus agentes presos por normas e leis, extrapolaram suas funções e passaram a realizar um movimento cultural que resultou na criação de várias associações e campanhas que iam além do ensino formal praticado nas faculdades e universidades. Como destacou Durham (2003),

Os estudantes, junto com os setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda de todo o sistema educacional que alterasse toda a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo. No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. (P.12)

Esses movimentos foram essenciais para o fortalecimento de uma nova universidade, diferentemente do que era praticado.

Os anos 1950 foram marcados pelo clima de desenvolvimento. A nova capital foi erguida. O centro do poder se transferem para o centro do Brasil e com esse novo polo de poder, faz germinar a necessidade de uma universidade produtora de conhecimento e propulsora de desenvolvimento. Assim, nasce a primeira universidade brasileira não originária do aglutinamento de faculdades independentes, tempouco composta de cátedras. Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), organizada em forma de fundação e composta de departamentos, voltada para a pesquisa, estrutura integrada, moderna e flexível.

O regime civil militar (1964 – 1985), período difícil para a população brasileira, trouxe mudanças significativas para os agentes do Ensino Superior, principalmente para professores e alunos engajados nas transformações sociais e políticas necessárias a uma sociedade mais justa e igualitária, que passava prioritariamente pela Educação e pelas universidades.

As universidades ficaram sob a administração direta dos governos civis militares, professores foram afastados, tendo sido criadas Assessorias de informações das universidades públicas federais que tinham como principal objetivo vigiar e punir os alunos e professores por atos considerados subversivos.

O Período Militar suscitou muitas discussões educacionais, ocorridas nos gabinetes governamentais, que foram implementadas a partir da reforma universitária educacional de 68. O Governo Militar endureceu suas posições com a destruição do movimento estudantil pela repressão militar, a prisão das suas lideranças e uma nova cassação de docentes. Por mais de uma década, as universidades, consideradas focos de subversão, foram mantidas sob severa vigilância. (DURHAM, 2003, p. 14)

## **2.2 Reforma Universitária**

A Reforma Universitária de 1968 foi considerada paradoxal e incompleta, uma vez que trouxe alguns ganhos para as universidades públicas federais e também para as instituições privadas e confessionais, dando origem a um setor universitário privado de perfil robusto.

A Aprovação da Lei nº 5540/68 estabelecia a Reforma Universitária, que teve as seguintes modificações: criação de departamentos e de sistemas de créditos, de cursos de curta duração, do ciclo básico, quebrando a autonomia universitária; o exame vestibular classificatório; extinguiu o sistema de cátedras, estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva dos docentes; valorizando a carreira docente e a produção científica. Os currículos continuaram rígidos, sendo determinados pelo Ministério da Educação.

Para o ensino privado, as mudanças foram de cunho econômico e de normatização do poder de mercado e de empresas, visando ao lucro na Educação. Como destaca Martins (2009),

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (P.21).

A Reforma Universitária foi tão generosa com o setor privado, uma vez que implantou um sistema de ensino superior privado com moldes de empresas educacionais que nos anos de 1980 mais de 80% dos estudantes universitários estavam na iniciativa privada, setor preocupado somente com o lucro, deixando para segundo plano a formação e inexistindo as atividades de pesquisa.

Outra grande contribuição foi o fortalecimento e a institucionalização de políticas de fomento à pesquisa e de instituições de pesquisas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) organizou um amplo programa de bolsas para financiar e expandir a pós-graduação, cujo objetivo era o de formar mestres e doutores para as universidades, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) também, foi fortalecido e passou a atuar por meio de financiamento de bolsas e projetos, inaugurando, assim, outra ordem de incentivo e de formação docente para

o Ensino Superior, impulsionando a pós-graduação e consolidando sua importância junto ao Ensino Superior.

O governo civil militar tinha como objetivo principal produzir um grande desenvolvimento econômico e, em razão disso, se empenhou em ampliar bastante a área de abrangência do sistema educacional, propiciando aumento significativo das vagas, ampliando e fortalecendo as instituições públicas de Ensino Superior. Durante todo esse período, o ensino superior recebeu uma grande quantidade de investimentos, beneficiando a classe média, que deu amplo apoio ao regime, e, enriquecida e fortalecida estava ávida por formação de qualidade. (MARTINS, 2009)

O Ensino Superior público recebeu grande volume de investimentos e o setor privado ampliou-se, acompanhando os benefícios do setor público.

### **2.3 Os anos de 1980**

Os anos de 1980 foram marcados por transformações nos campos político, econômico e educacional. No terreno político, a volta da democracia, por via das lutas, protestos e movimentos em favor da liberdade política, levou a redemocratização e à eleição do primeiro presidente civil do País, traz esperanças de tempos melhores. Na seara econômica, o tão sonhado “milagre econômico” entrou em recessão e deu lugar a elevadas taxas de inflação, causando grande insegurança econômica para os brasileiros que tiveram de conviver com as altas de preços. Na área educacional, deu-se uma estagnação, uma vez que, apesar do grande crescimento do período anterior, os investimentos foram diminuídos e a demanda diminuiu, atingindo também o setor privado.

Grande conquista para o setor educacional foi a fixação de percentuais de investimentos mínimos pela nova Constituição promulgada em 1988, garantindo assim um percentual para cada esfera de governo. Para o ensino superior, reafirmou a indissociabilidade do ensino em relação a pesquisa e extensão, e garantiu a autonomia universitária conduzindo à criação da Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), importante representação dos professores e dos interesses públicos do ensino superior.

Apesar dessas mudanças profundas na sociedade, verificou-se a desaceleração do número de estudantes no ensino superior e grande parte desse processo ocorreu em razão

de dois fatores: os problemas econômicos e a defasagem dos alunos dos anos anteriores para o ingresso no Ensino Superior.

Os investimentos no nível superior foram maciços no governo anterior, pois acreditavam que o desenvolvimento estava diretamente ligado ao poder do Ensino Superior em formar profissionais para atuarem nas diversas áreas, produzindo o tão sonhado avanço do País. Antes, contudo, da chegada ao Ensino Superior, os alunos precisam ter concluído os anos educacionais anteriores, os alunos dos níveis anteriores lograram concluir seus estudos, não necessitando de ampliação de vagas, ao contrário, ocorrendo uma estagnação das vagas ofertadas.

Os grandes problemas econômicos também afetaram as instituições de Ensino Superior privadas que tiveram suas demandas reprimidas em virtude do alto investimento que os alunos deveriam fazer para frequentar os cursos particulares.

#### **2.4 Dos Anos de 1990 aos Dias Atuais**

Os anos de 1990 foram marcados pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a emergência de um novo governo, pela reformulação do Ensino Básico, pela implementação de avaliações em larga escala para todos os níveis educacionais e em todo o Brasil, o enfraquecimento da autonomia das universidades, o aumento de demanda de educação a distância, entre muitos outros acontecimentos, detalhados a seguir.

Em 1996, foi promulgada a Lei nº9394/96, Leis de Diretrizes e Bases da Educação que trouxe um arcabouço de mudanças para a Educação e, em especial, para o Ensino Superior. Ela correou mudanças concretas no financiamento, gestão, currículo, produção do trabalho acadêmico e avaliação, transformando significativamente o Ensino Superior no País.

A LDB trazia, sobretudo, explícita ou implicitamente, uma *nova* forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES, especialmente as públicas, onde o Estado assume papel destacado no controle e na gestão de políticas para o setor, sobretudo por meio dos mecanismos de avaliação e de financiamento, além de uma *nova* maneira de conceber a produção do trabalho acadêmico e o atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como norte para o processo de reestruturação. (CATANI; OLIVEIRA, 2000. P.2)

Essas mudanças afetaram todo o setor educacional, inclusive o particular que teve seu poder de abrangência alargado, uma vez que se alterou, restringindo as condições do setor público.

Indubitavelmente, as novas regras de credenciamento e de recredenciamento limitando-as aos processos de avaliação institucional causaram grandes debates para o meio acadêmico. Assim, uma instituição de Ensino Superior (IES) só iria ter seu recredenciamento aprovado se tivesse se submetido ao processo avaliativo.

Outra inovação da nova lei foi a definição dos tipos de instituições de Ensino Superior. Para ser considerada universidade, a instituição precisaria atender alguns requisitos básicos, como ter um terço do seu corpo docente composto de mestres e doutores contratados em tempo integral.

Criando um nicho próprio para as universidades, a lei reconheceu a heterogeneidade do sistema no qual coexistem as universidades onde se realizam pesquisas e outros tipos de instituição voltados para o ensino. A LDB, entretanto, manteve o rígido controle burocrático sobre estas outras instituições. A ampliação da autonomia para outros tipos de estabelecimentos de ensino era desejável para diminuir o centralismo burocrático, se devidamente acompanhada por um sistema de avaliações e recredenciamentos periódicos que coibissem abusos (DURHAM, 2003, p. 34).

Assim, as instituições de Ensino Superior foram classificadas em diversos tipos, como universidades, centro especializados, instituições não universitárias, faculdades integradas, centro de educação tecnológica e centros federais de educação tecnológica, institutos superiores de educação, estabelecimentos isolados ou faculdades isoladas.

A universidade é denominada instituição acadêmica pluridisciplinar, que conta com produção intelectual institucionalizada, além de detonar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a Norma Constitucional.

O centro universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não exprime o requisito da pesquisa institucionalizada.

A faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma instituição de Ensino Superior sem autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma universidade. Ex.: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco.

Os institutos federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, cursos técnicos, cursos superiores de Tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os centros federais de Educação profissional e tecnológica (Cefets) e as escolas técnicas.

As ofertas de cursos e programas de formação superior, como os cursos sequenciais de curta duração e o mestrado profissional, foram outras medidas possíveis para o fortalecimento do Ensino Superior.

A certificação também foi objeto de algumas modificações. Com a Lei, os cursos e programas regulares de graduação oferecem diplomas de bacharel, licenciado ou tecnológico e os cursos de especialização, educação continuada e de complementação de estudos poderiam conferir certificados.

Sem dúvida, no entanto a implantação de um sistema nacional de avaliação institucional e de desempenho dos estudantes do Ensino Superior foi a grande imposição da nova lei, que operou grandes embates entre acadêmicos, governos, alunos e sociedade. Com suporte nas avaliações, os governos podem controlar e também regular a vida das instituições de ensino, relacionando desempenho estudantil com qualidade.

Os decretos, as normas e toda a base legal foram fundamentais para regularizar todas as ações necessárias para atender as imposições governamentais que a nova LDB não foi capaz de regulamentar.

O sistema tornou-se bastante mais flexível, ao mesmo tempo em que estabelecia mecanismos de controle da qualidade. A flexibilidade se estendeu também aos cursos, com a abolição do “currículo mínimo”, que engessava todo o ensino, público ou privado, a currículos rigidamente definidos pelo Conselho Federal de Educação. Em seu lugar foram previstas Diretrizes Curriculares Gerais (DURHAM, 2003. p. 34).

A primeira experiência nacional de avaliação do Ensino Superior foi o Exame de Cursos de Graduação, conhecido popularmente como Provão, realizado com os alunos concluintes de um curso que se submetiam a testes de desempenho. O Exame era

obrigatório para os alunos, inicialmente, a participação, ou a nota, não era condição para a obter do diploma, tendo como principal objetivo avaliar as competências e as habilidades adquiridas pelos alunos ao longo do curso e a comparação entre os cursos de graduação de variadas instituições por via da média do desempenho dos estudantes.

A primeira edição foi realizada com apenas três cursos (Administração, Engenharia, Direito). Em 2001, já eram 21 cursos avaliados.

O Provão teve grande resistência tanto no setor público quanto no particular. Apesar dos conflitos e dos boicotes por todo o Brasil, no entanto, o resultado do Provão comprovou a qualidade das instituições públicas em detrimento das de teor privado.

Outras formas de avaliação também foram sendo implementadas, como avaliações internas, por pares, e as desenvolvidas pelas próprias instituições na busca de melhorias educacionais.

Novo governo assumiu a direção do País e, com ele, algumas mudanças foram implementadas para a Educação e para o Ensino Superior, em especial, no aspecto da avaliação das IES, na busca de propor medidas avaliativas mais voltada para a qualificação dos trabalhos desenvolvidos, não resumindo os esforços empreendidos pelas instituições para a melhoria da Educação apenas ao resultado do desempenho dos alunos.

Em 2004, a Lei nº 10.861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Foi pensado diferentemente das avaliações anteriores, pois visava a uma avaliação sistêmica e voltada para a instituição como um todo e não somente para o desempenho dos alunos.

As avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou também que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil. (SOARES, 2006, p.294)

É um sistema de medidas de avaliações institucional - interna, externa e de desempenho dos alunos (ENADE). Tem como princípios norteadores o respeito à diferença, à autonomia, à identidade, além de enfatizar a missão pública e o compromisso social das IES.

Os sistemas avaliativos configuram importantes instrumentos de autoconhecimento para a tomada de decisão, sejam pelas próprias instituições ou pelos governos, que podem pensar políticas públicas para o Ensino Superior, com base nos resultados.

Além dos sistemas avaliativos, outras novas demandas são exigidas das IES, fruto das transformações sociais, como a expansão e o financiamento do número de vagas para o Ensino Superior e o regime de cotas sociais. Para assegurar que mais jovens pudessem cursar o ensino superior e permanecer até o final de sua formação, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Muitos avanços foram observados no Ensino Superior, como a expansão da matrícula, o avanço e a qualificação dos trabalhos científicos, a expansão dos números das IES, o aumento e a diversificação das atividades de extensão, o fortalecimento do complexo nacional tecnológico, o aumento da quantidade de pesquisadores brasileiros. Esses avanços indicam, no entanto, que o caminho a ser percorrido pelo Ensino Superior é longo, uma vez que a sociedade está em constante mudança e requer das instituições de Ensino Superior demandas crescentes de atendimento e de qualidade.

### **3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIAS**

A avaliação institucional está bastante consolidada no Brasil, porque já é realizada há mais de 20 anos em algumas instituições de Ensino Superior no Brasil. As políticas públicas instituídas pelos governos, contudo, desde os anos de 1990, normatizaram e instituíram as avaliações institucionais como pressupostos para o recredenciamento, credenciamento e financiamento, com vistas a controlar as instituições, atendendo às exigências de instituições financiadoras mundiais.

Para compreender como essas diretrizes foram implementadas no Brasil e por todo o Mundo, impõe-se entender o que as motivou, em que lugares elas foram utilizadas, que avanços e prejuízos trouxeram e o que ainda podem vir a realizar para atender as exigências do Banco Mundial.

#### **3.1 O Processo de Bolonha e sua Importância para o Ensino Superior Mundial**

A grande motivação das políticas públicas avaliativas educacionais se deu, inicialmente, no campo econômico. A globalização econômica, a necessidade de investimento no mundo do trabalho e a crise de identidade da universidade motivaram a instauração de um acordo entre países europeus, na busca da reorganização e da uniformização da formação de nível superior, por meio do Processo de Bolonha, que visava a retomar a capacidade de competitividade do Continente Europeu em cotejo com os outros continentes, em especial as Américas.

O processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), foi designado por Processo de Bolonha. (CATANI, 2008, p.10)

Os parâmetros para um modelo de universidade adotado pelo Mundo nasceram na Europa, como a diversidade organizacional, autonomia, a influência do Estado, dentre outros. Esses parâmetros, porém, não estavam mais atendendo às necessidades de

competitividade, tampouco as demandas do mercado, levando a reestruturação da organização dos sistemas de Educação Superior.

[...] o que coloca a universidade numa situação muito delicada. Acresce o facto de, como afirma Santos (1999), a um financiamento cada vez mais restritivo se contrapor uma exigência cada vez maior, fazendo eclodir uma série de problemas de ordem estrutural no seio de uma instituição que, fruto da rigidez organizativa e funcional que a caracterizou durante séculos, se revela claramente impreparada para a mudança. Além disso, para tentar repor o financiamento que o Estado deixa de lhe outorgar, a universidade vê-se na contingência de actuar no domínio da prestação de serviços, enquanto mão-de-obra especializada, dando azo à predominância de uma dimensão utilitarista em detrimento da sua dimensão cultural. (MORGADO, 2009, p.47)

Assim, o Processo de Bolonha visava a transformar as diversidades culturais e históricas da Educação Superior de seus países membros, numa homogeneidade de formação capaz de tornar o Continente Europeu um grande conglomerado educacional comum. Acordo foi assinado por 29 países pertencentes ao Continente Europeu, através de um documento conjunto assinado pelos ministros da Educação, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A Declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao Ensino Superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior, com suporte no comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino.

O Processo de Bolonha reconheceu a importância da Educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas. Embora a Declaração de Bolonha não seja um tratado, os governos dos países signatários se comprometeram a reorganizar os sistemas de Ensino Superior dos seus países, de acordo com os princípios dela constantes.

As mudanças implementadas pelos países europeus influenciaram intensamente outros países a adotar algumas de suas modificações para seus sistemas de Ensino Superior.

Os princípios destacados e as respectivas linhas de ação - sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia - revelam-se absolutamente indispensáveis não apenas face à idéia de convergência e de sistema europeu, mas também face aos mais centrais objetivos políticos: “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático. (CATANI, 2008, p.10)

Inicialmente, as principais orientações que deveriam ser adotadas pelos países signatários do Acordo de Bolonha eram políticas harmônicas para o Ensino Superior entre os países - cooperação; adequação dos currículos aos valores da dimensão europeia; mobilidade; intercâmbio e internacionalização cooperativa e, sobretudo, um sistema avaliativo interno e externo forte, capaz de desenvolver metodologias e comparações (CATANI, 2008).

Essas orientações foram reformuladas e ampliadas, à medida que outras reuniões foram sendo realizadas a cada três anos subsequentes, e que novas demandas foram surgindo.

A criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior permitiria a adoção de medidas comuns, como a existência de um sistema de graus comparável, assentado numa estruturação do Ensino Superior em três ciclos de estudos, primeiro ciclo (licenciatura); segundo ciclo (mestrado); terceiro ciclo (doutoramento), objetivando maior flexibilidade no desenho dos programas de estudos e dos percursos acadêmicos dos estudantes; Aplicação do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (ECTS), que permitiria comparar cursos em face do número de horas exigidas para a obtenção de um determinado total de créditos; maior mobilidade de estudantes, docentes e investigadores entre universidades nacionais e europeias, mediante remoção de obstáculos administrativos e também legais ao reconhecimento dos diplomas; emissão do suplemento ao diploma para facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional dos graus obtidos; uniformização das estruturas de Ensino Superior e adoção de quadros comuns de competências que fazem com que os diplomas sejam reconhecidos nos 46 países que atualmente participam na criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Como é possível perceber por suas características iniciais, o Processo de Bolonha buscava um fortalecimento do Ensino Superior Europeu, tornando-o competitivo, dinâmico, atraente a outras culturas e hegemônico perante outros sistemas de ensino mundiais.

Para assegurar que essas ações fossem sendo implantadas, e fortalecer cada vez mais a necessidade de um Ensino Superior Europeu forte, outra reunião foi realizada em Praga, 2001, quando foram expressas as ações exitosas para a adoção das diretrizes e discutidas novas ações, como a necessidade das instituições formarem para o futuro, ao longo da vida, destacando a importância de uma Europa fortalecida no futuro, a parceria

entre instituições superiores e universidades e estudantes na gestão, como agentes ativos e construtivos dessas instituições, promoção da atratividade do sistema europeu de Ensino Superior e continuidade do acompanhamento do Processo de Bolonha (PRAGA, 2001).

Nessa reunião também foram aceitos outros três países como membro - Chipre, Turquia e Croácia. Também ficou definida outra reunião, que aconteceu em Berlim, em 2003.

Na capital alemã, foi reafirmada a importância do ensino como um bem público que deveria atender a todos, indistintamente. Foram adotadas medidas para o fortalecimento dos laços entre os sistemas de Ensino Superior e a investigação de cada país-membro, preservando suas riquezas culturais, linguísticas e históricas, por via da cooperação entre as instituições, a institucionalização de dois ciclos básicos, na melhoria de reconhecimento de graus e de cursos e na certificação de qualidade, destacando os processos de avaliação institucionais internos e externos.

Considerando que, de acordo com o princípio da autonomia, cabe a cada instituição a responsabilidade da certificação e da promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais, foi acordado que, a partir de 2005, os sistemas nacionais de certificação deverão contemplar: Uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; A avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados; Um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis; Participação internacional, cooperação e sistemas de redes. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003 p. 3)

É importante destacar a inclusão de representantes de outros blocos de países em Berlim, Comitês da União Europeia/América Latina e Caribe (EULAC), Espaço Comum de Ensino Superior e convidados da Conferência, para conhecer de perto as modificações adotadas no Continente Europeu e que iriam influenciar sobremaneira o Ensino Superior nesses países.

O encontro em Bergen – segunda maior cidade da Noruega - aconteceu em 2005 e reiterou as conquistas para o Ensino Superior, destacando o empenho dos países em se adequar as diretrizes propostas relacionadas às três prioridades do encontro passado: sistema de graus, garantia de qualidade e reconhecimento de graus e período de estudos. Reconheceu também a importância da valorização da pesquisa e do doutoramento para a melhoria do Ensino Superior, as dificuldades encontradas para a mobilidade dos estudantes entre os países e sua formação, as condições econômicas e sociais destes estudantes como uma barreira para o intercâmbio dos países. Incentivou os países visitantes a adotarem as

diretrizes do Processo de Bolonha em seus respectivos sistemas de ensino, como forma de se tornarem parceiros futuros nos processos de reconhecimento e acreditação.

Outra importante decisão do documento de Bergen foi adotar a Associação Européia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005), com seus referências de qualidade, mediante avaliações de agências nacionais e internacionais, visando à organização de parâmetros para a garantia de qualidade.

Desse encontro saíram algumas indicações para a próxima reunião que aconteceria em Londres, em 2007, e que deveriam fazer parte do relatório de acompanhamento

[...] Aplicação das normas e diretrizes para a garantia da qualidade, tal como proposto no relatório da ENQA; implementação dos quadros nacionais de qualificações; a atribuição e reconhecimento de graus conjuntos, incluindo a nível de doutoramento; criação de oportunidades para programas de aprendizagem flexíveis no ensino superior, incluindo procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia. Também cobram o Grupo de Acompanhamento com a apresentação de dados comparáveis sobre a mobilidade dos funcionários e alunos, bem como sobre a situação social e econômica dos estudantes, como base para o futuro balanço e relatório para a próxima reunião ministerial<sup>1</sup>.  
(BERGEN, 2005, p.8)

A Reunião de Londres (2007) reafirmou a importância de assegurar o acesso à educação superior europeu no intuito de atender as necessidades da globalização, fortalecendo as instituições educacionais.

[...] construir um espaço europeu de educação superior baseado em “autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitarão a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e fortalecerão a atratividade e competitividade da Europa (CATANI, 2008, p.12).

Todas essas reuniões eram fundamentais para acompanhar as mudanças implementadas, os desafios que precisariam ser vencidos e as distorções que poderiam atrapalhar o fortalecimento do Sistema Europeu de Ensino Superior. Assim, em 2009, aconteceu mais uma reunião, que objetivava redefinir diretrizes para a seguinte década 2010 – 2020, dando prosseguimento ao Processo de Bolonha.

Durante dois dias, os ministros dos 46 países europeus signatários do Processo de Bolonha estiveram reunidos para analisar a última década de implantação das

---

<sup>1</sup> Livre tradução do autor.

mudanças educacionais e planejar as próximas ações de fortalecimento do Ensino Superior Europeu, tornando-o mais competitivo, voltado para o mercado de trabalho, avaliado por agências internacionais, com garantia de financiamento, proporcionando igualdade de oportunidades, liberdade acadêmica e institucional.

O objetivo é garantir que as instituições de ensino superior tenham os recursos necessários para continuar a cumprir a sua gama de finalidades, tais como preparar os alunos para a vida como cidadãos ativos em uma sociedade democrática, preparando alunos para as suas futuras carreiras e permitindo o seu desenvolvimento pessoal; a criação e manutenção de uma base de conhecimento avançado e amplo estímulo à pesquisa e inovação. (CONFERÊNCIA DE LOUVANIA, 2009. p. 4)

Os principais focos de ação redefinidos para continuar o desenvolvimento e unificação dos sistemas de ensino europeu foram: dimensão social; o acesso equitativo e conclusão; aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade; aprendizagem centrada no aluno e na missão de ensino da Educação Superior; Educação, investigação e inovação; abertura internacional; mobilidade; instrumentos de transparência multidimensionais; financiamento (CONFERÊNCIA DE LOUVANIA, 2009).

Assim, o Sistema Europeu de Ensino Superior poderia garantir aos seus alunos condições reais de competitividade, formação para o mercado de trabalho e prestígio. Apesar de garantir, porém, alguns ganhos para o Ensino Superior, trouxe muitos problemas para alguns países-membros, para a formação no patamar de graduação e para as instituições públicas, em virtude da falta de autonomia acadêmica e necessidade de acreditação de agências avaliativas externas, causando desvalorização do público em detrimento do privado.

Todo esse processo de modificação estimulou outros continentes a encorajar em seus governantes para a adoção de medidas para tornar seus sistemas de Ensino Superior competitivos, dentre eles, a América Latina, que foi alvo de grande influência do Processo de Bolonha, especialmente no campo da avaliação de instituições de Ensino Superior, como destaca Andriola (2012)

O Processo de Bolonha, acordado em 2000, provocou uma corrida acelerada nas IES para se adequarem aos novos padrões europeus de qualidade. Com isso, foi dada a largada para a criação de novas agências que pudessem atestar as reais mudanças nas instituições. Os fatores avaliados vão desde os currículos escolares, a qualificação do corpo docente e as instalações até o gerenciamento financeiro, a oferta de serviços médicos, as parcerias com outras instituições no exterior e a inclusão de línguas estrangeiras no ensino. (P.94)

Indubitavelmente, para compreender como a América Latina, inclusive o Brasil, constuíram seus sistemas de avaliação do Ensino Superior, é preciso conhecer as principais características de formação e estruturação do Ensino Superior na América Latina e como essas avaliações concorreu para as ações de regulação e controle das universidades públicas.

### **3.2 O Ensino Superior na América Latina e seus Sistemas Avaliativos**

Para compreender como os sistemas avaliativos do Ensino Superior foram sendo implementados pelos países da América Latina, é preciso considerar suas características originais, porquanto alguns tiveram seus sistemas de Ensino Superior mais antigos do que o Brasil, que devido sua colonização ter sido realizada pelos portugueses, estes não tinham interesse em desenvolver a Colônia, em detrimento da Argentina, colonizada pelos espanhóis, e teve a instauração da Universidade de Córdoba em 1613.

A característica mais marcante de Ensino Superior Latino Americano é a falta de uniformidade e de convergência entre os países e seus sistemas de ensino superior, enquanto os países colonizados pelos hispano – americanos organizaram seus sistemas de ensino superior em simbiose com a igreja, o Brasil organizou apenas sob a orientação do Estado, apesar de apoiar e financiar o sistema católico privado.[...] as universidades precisaram se libertar da Igreja, do Estado e até de seus catedráticos .(LEITE, 2005, p. 23)

Outra importante característica dos sistemas de Ensino Superior foi a universidade como forma de modernização da sociedade, uma vez que tal representava a ruptura entre a sociedade rural e a nova burguesia que se instalava, com a modernização dos meios de produção. Era totalmente voltada para o ensino e para a formação de profissões liberais, como Direito e Medicina, por exemplo. A organização se dava em faculdades autônomas e em regime de cátedras e na intensa politização da vida acadêmica.

[...] ausência de estruturas de pesquisa e pós – graduação *strico sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós – graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, etc. (MANCEBO, 2004, p. 41)

As universidades estavam a serviço dos interesses da nova burguesia, das poderosas oligarquias rurais e dos prestigiosos profissionais liberais para a formação dos

futuros dirigentes dos países. As reformas ocorridas nos campos políticos, econômicos e sociais, contudo, provocaram algumas mudanças no panorama educacional e de Ensino Superior. Os regimes autoritários, em épocas distintas, modificaram as estruturas universitárias, em virtude da repressão estudantil, da falta de autonomia universitária e da expansão do número de vagas que representaram marcantes características destes períodos.

É importante destacar a falta de investimento e financiamento efetivos no setor universitário investigativo, relegando-o a um lugar secundário.

Após as reformas universitárias ocorridas nos governos repressores e militares, nos anos de 1960 e 1970, guardadas as devidas peculiaridades de cada país, é possível perceber que predomina, desde a sua origem e até os dias atuais, um Ensino Superior latino-americano elitista, voltado prioritariamente para o ensino, com ampliação de autonomia universitária delegada e de suas faculdades, participação de grupos estudantis na cogestão, intensivo “credencialismo” por meio dos diplomas, restrito incentivo à pesquisa e formação de pesquisadores.

As transformações ocorridas na modernização dos meios de produção, do mundo do trabalho e científico, provocaram a expansão do Ensino Superior e o aumento do número de matrículas por toda a América Latina, causando um dos grandes problemas da atualidade - o financiamento do Ensino Superior público e sua qualidade (DURHAM, 1998).

A função da universidade junto às sociedades se modifica, impulsionada pela globalização, pelo advento de políticas públicas e necessidade de recuperação de um novo espaço de legitimidade do Estado, mediante a criação de instrumentos de avaliação dos sistemas educacionais superiores, na busca de adequação as novas demandas econômicas mundiais.

Para atender a essas reivindicações, foram introduzidas condições de financiamento e de credenciamento das instituições de Ensino Superior através de avaliações institucionais de agências internas e externas, fortificando a função do Estado como controlador e regulador do Ensino Superior.

Após conhecer as principais características dos sistemas de Ensino Superior Latino-Americanos, a seguir será descrita a formação dos sistemas de avaliação institucionais de alguns países da América Latina, que intensivamente influenciados pelo do Processo de Bolonha em suas estruturas e na adequação de financiamento, reconhecimento, credenciamento institucionais - como Argentina, Chile, Venezuela, Colômbia e Brasil

### 3.2.1 Argentina

O Ensino Superior na Argentina foi implantando ainda no século XVII, com a Universidade de Córdoba, caracterizado como um dos mais antigos de todo o Continente. Dadas as transformações ocorridas na urbanização e no desenvolvimento de uma nova classe social, o Ensino Superior platino se caracterizou por seu cuidado com a formação de pesquisadores e incentivo à pesquisa e com a expansão das matrículas. Esses aspectos impulsionaram a valorização do ensino público e gratuito, o ingresso irrestrito, a gratuidade, processo que se daria mais tarde nos outros países.

Essas características tão marcantes do Ensino Superior argentino foram prejudicadas com o regime militar que colocou algumas barreiras para o ingresso irrestrito que só voltou a acontecer com a redemocratização do País.

Nos anos de 1950, ocorreu um fenômeno importante que influenciou na qualidade do ensino e na redefinição das estruturas de organização das instituições de ensino, que foi a interiorização.

O sistema universitário argentino está estruturado em instituições universitárias, composto de universidades e institutos universitários; e as não universitárias, que tem como partícipes institutos superiores não universitários e colégios superiores, denominada de binário. As universidades e os institutos universitários fornecem diplomas de grau (licenciado) e de pós-graduação. Os institutos não-universitários oferecem cursos curtos de dois a quatro anos chamados de *tecnicaturas*, conferindo títulos de pré-grau que capacita os alunos a trabalharem em profissões com esse nível de exigência. Os colégios universitários foram criados nos anos de 1990 e objetivavam a formação de professores para atuar em diversos níveis de ensino.

É possível perceber uma grande diversidade de instituições ligadas ao Ensino Superior argentino, em virtude da grande necessidade de expansão e da demanda do desenvolvimento econômico globalizado, que fez emergir a necessidade de uma série de profissionais qualificados. Outro aspecto importante foi a crescente ampliação do sistema privado de Ensino Superior.

As novas demandas por cursos e formações acompanharam as transformações ocorridas em outros continentes e influenciaram o Governo platino a adotar medidas que evidenciavam sua preocupação com a qualidade do Ensino Superior. Assim, políticas

públicas de avaliação e de acreditação foram sendo implementadas, para assegurar a flexibilização do sistema.

O Ensino Superior passou a ser regido pela Lei nº 24.521/95, que, entre outros aspectos, destacou a importância do desenvolvimento local, regional e nacional para tornar o ensino mais atraente e para sua internacionalização. Grande destaque é concedido à qualidade e importância das avaliações institucionais.

A autonomia acadêmica e institucional para aprovar e alterar seus estatutos, definir os seus órgãos de governo, gerir os seus recursos, criar cursos de graduação e pós-graduação, outorgar títulos e graus acadêmicos, estabelecer o sistema de acesso, permanência e promoção dos professores e funcionários e dos estudantes, criar projetos pedagógicos, etc; A avaliação institucional para a educação superior não-universitária e universitária e a acreditação de cursos de graduação e pós-graduação, para o qual foi criada a CONEAU; A definição de diretrizes para o reconhecimento das universidades privadas. (LAGORIA & BARREIRO, 2009, p. 10)

Não há dúvidas de que, a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitárias (CONEAU) representou intensa influência do Processo de Bolonha no Ensino Superior latinoamericano e, em especial no argentino, que passou a dirigir a Comissão, ressaltando a importância de comparação entre os Sistemas de Ensino e sua capacidade de adaptação às novas exigências dos mercados.

A internacionalização do Ensino Superior argentino sucedeu também pela instalação de sedes de universidades européias e estadunidenses com programas de formação para argentinos ou com estudantes próprios; ampliação da oferta na modalidade a distância, a cargo de universidades estrangeiras e com títulos próprios, sem reconhecimento na Argentina; o surgimento de programas de pós-graduação em parceria entre universidades argentinas e do Exterior; instalação de universidade virtual entre uma universidade estrangeira e uma argentina; consolidação de redes de instituições inter-universitárias com projetos-base de investigação, com objetivo de caráter estratégico; incremento dos programas de intercâmbio de estudantes e professores de pós-graduação e graduação.(LAMARRA, 2002)

Em razão do aumento de instituições estrangeiras, das políticas mundiais de verificação da qualidade educacional, o Governo portenho, desde os anos de 1980, começa a introduzir as primeiras iniciativas de avaliação institucional. Assim como no Brasil, esse processo não se deu de forma passiva pelas universidades que temiam perder autonomia

perante as ações governamentais e a implementação de um estado avaliador, e exigiam que poderia gerenciar todo o processo avaliativo institucional.

No início dos anos de 1990, após discussões sobre os critérios e instrumentos para avaliação das instituições de Ensino Superior, o Ministério da Educação Argentino instituiu a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU).

A CONEAU foi criada juntamente com a Lei da Educação Superior Argentina e tem como objetivos principais coordenar e executar as avaliações externas das instituições universitárias, com participação de pares acadêmicos de reconhecida competência; estabelecer as carreiras de graduação correspondentes as profissões regulamentadas pelo Estado; validar as carreiras de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado; preparar relatórios, conforme exigido, para autorizar ou não a permissão provisória e o reconhecimento definitivo para instituições privadas, assim como os relatórios, com base nos quais é avaliado o período de funcionamento anual das ditas Instituições; emitir parecer sobre as propostas de entidades privadas constituídas de fins de avaliação e acreditação universitária antes da decisão do Ministério da Educação (LAMARRA, 2002).

A Comissão possui uma diversidade de ações indo desde a definição de critérios até o credenciamento de instituições, juntamente com o Ministério da Educação, diferenciando-a de outros institutos com semelhantes funções de outros países.

Ainda de acordo com as orientações da lei de Ensino Superior, as universidades deveriam assegurar aos órgãos internos de avaliação institucional, que tenham por objetivo analisar as conquistas e dificuldades e o cumprimento de suas funções assim como sugerir medidas de melhoramento. As autoavaliações se complementariam com as avaliações externas e seriam realizadas no mínimo a cada seis anos, avaliando a extensão, pesquisa e docência e, para as universidades nacionais, a gestão.

Os processos de avaliação institucional argentinos estão relacionados com as funções das instituições de Ensino Superior, com sua qualidade, com sua funcionalidade junto às necessidades das sociedades, revelando suas fragilidades, seus desafios e, sobretudo, seu prestígio junto à comunidade.

Após a institucionalizada a avaliação, alguns ganhos foram observados, como a mobilização da comunidade acadêmica para realizar análises e reflexões de melhoramento; repercussão positiva entre os pares da avaliação dentro das instituições; os processos avaliativos institucionais conduzem as autoridades gestoras à tomada de consciência sobre a importância de assumir a avaliação como algo permanente; constituição e aperfeiçoamento

de um modelo flexível, com estilo próprio, de avaliação institucional relacionada com suas especificidades políticos-organizacionais e com o sistema argentino (LAMARRA, 2002).

Apesar dos ganhos para o sistema universitário argentino, no entanto, alguns problemas dificultaram a implementação e o fortalecimento dos processos avaliativos como um espaço de melhoramento e da superação dos entraves para uma Educação Superior de qualidade. Entre as principais dificuldades, podem ser destacadas a grande diversidade de avaliação interna; desencontro das orientações da COENAU em relação às universidades, em matéria de metodologias e critérios; reduzido número de especialistas para a realização de avaliações institucionais; dificuldade de conciliar as avaliações externas com as internas, em virtude das informações geradas nos relatórios relacionadas à qualidade e profundidade, revelando fragilidades e a conclusões diferentes.

Em razão do exposto, é possível concluir que os processos avaliativos institucionais argentinos ainda estão longe de atender aos seus objetivos principais, promover a melhoria da qualidade educacional Superior, uma vez que ainda não conseguiram desenvolver cultura avaliativa institucional capaz de responder às próprias necessidades e refletir a cultura educacional própria.

### ***3.2.2 Chile***

O Ensino Superior do Chile originou-se na fundação da Universidade de San Felipe, em 1738, ainda no período Colonial, considerado dual pelo financiamento do setor público juntamente com o privado.

Diferentemente dos outros países latino-americanos, o Ensino Superior chileno se caracterizou pelo seu caráter privatista, visto que, ainda no início do século XX, foram criadas universidades católicas e regionais, sendo seis universidades privadas instituídas por leis públicas com seu financiamento estatal.

As reformas ocorridas, ao longo de toda a história do Ensino Superior chileno, demonstraram a falta de autonomia das universidades públicas, desvalorização por meio dos baixos investimentos governamentais e da valorização e expansão do setor privado. Em meados dos anos de 1960, o Chile possuía apenas 5% de estudantes de 18 a 24 anos no Ensino Superior, o que justifica a explosão de instituições privadas na década seguinte (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007).

As transformações ocorridas nos governos, a briga por poder e a implantação de um regime militar trouxeram importantes modificações para o Ensino Superior.

Durante o período militar, o Ensino Superior foi objeto de uma redução drástica no número de matrículas, em virtude do corte nos financiamentos e da introdução do pagamento de matrículas na rede pública. Somente nos anos de 1980, o Ensino Superior voltou a crescer, por meio da maior e mais profunda reforma educacional do País, expandindo e valorizando as instituições em curso e valorizando a pesquisa e a pós-graduação no Exterior.

A reforma chilena articulou qualidade à competição por recursos públicos para o sistema como um todo: introduziu mecanismos de mercado no sistema, desconcentrou geograficamente a rede pública e privada e instituiu a diferenciação tanto vertical como horizontal das funções e instituições. Criou três níveis de formação pós-secundária, e três segmentos institucionais para oferecê-las. Manteve sistema universitário público e privado tradicional; expandiu e diferenciou a rede pública com novas universidades provinciais e institutos profissionais; apoiou crescimento dos estabelecimentos privados em todos os níveis. Reformou o sistema de financiamento público, reduzindo em muito a participação do Estado e vinculando-a a indicadores de qualidade. Melhorou a governabilidade das grandes universidades nacionais, desmembrando-as de duas para oito universidades e institutos profissionais. Preservou contudo suas posições de prestígio: foram definidas como as únicas instituições credenciadas para pós-graduação e pesquisa (SCHWARTZMAN, 1994. p. 5).

A Constituição Chilena de 1980 legitimou as transformações neoliberais ocorridas no Mundo, como modernizar a gestão e fortalecer o Estado, diminuir o gasto público, abrir para o capital externo. No Ensino Superior, nova reestruturação buscava acabar o monopólio estatal das grandes universidades, privilegiando o setor privado.

O sistema caminhou de um perfil unitário de Ensino Superior universitário para uma feição diferenciada de Ensino Pós-secundário. As universidades ficaram encarregadas das profissões mais estruturadas, da formação científica e boa parte da atividade de pesquisa, contudo passaram por um redimensionamento de seu papel no Ensino Superior. Aquelas que tinham mais de um *Campus* foram desmembradas e com isso se controlou o problema de gigantismo.

Grande investimento no Ensino Secundário diminuiu os investimentos no Ensino Superior. Nos anos de 1980, as políticas públicas redefiniram o financiamento do Estado, reduzindo o percentual em 30%. O setor privado possuía o maior número de matrículas, no entanto a área pública ainda dispõe das melhores instituições e de maior prestígio.

A Reforma de 1980 instituiu um tripé onde as universidades e o diploma de licenciatura ocupam o cume, os Institutos Profissionais (IPs) com cursos de até quatro anos e diplomas que não equivalem à licenciatura, a posição intermediária, e os Centros de Formação Técnica (CFTs) com cursos vocacionais de dois anos de duração e diplomas técnicos, a base. Os resultados têm sido moderados em função de problemas de qualidade e de pouca atração exercida pelas alternativas não-universitárias. (SCHWARTZMAN, 1994. p. 8)

O Ensino Superior chileno é composto hoje por universidades e similares, com cursos de licenciaturas e pós-graduação, institutos profissionais, sem pós-graduação e centros de formação técnica, pós-secundários de curta duração - dois a três anos. Sua Pós-graduação é forte em algumas áreas, como Física e Biologia, e o resto do setor se limita a cursos de especialização profissional.

As políticas públicas são direcionadas a todos os segmentos educacionais, de forma global, tanto para o setor público quanto para o particular.

A abertura da economia passou a exigir fortes ajustes na área produtiva, como maior eficiência e capacitação tecnológica interna. A crise fiscal, no entanto, passou a exigir das instituições de Ensino Superior o desenvolvimento de sua capacidade de captar recursos no mercado, como instituições capazes de produzir bens de consumo imediatos, objetivando a superação da crise.

Ainda nos anos de 1980, o Chile implantou o sistema avaliativo do Ensino Superior, tendo como o exame e a acreditação suas bases, voltado para as novas instituições privadas, uma vez que as grandes universidades desfrutavam de autonomia. Um aspecto marcante desse sistema é que as universidades mais tradicionais faziam parte, juntamente com o ministério da Educação e o Conselho de Educação, das avaliações das novas IES.

As novas instituições de ensino eram submetidas, por meio de seus alunos, turmas concludentes, a exames para verificação do nível de aprendizagem que objetivavam a aprovação do instituto para recebimento de seu credenciamento. Na acreditação, apenas as instituições que ofertavam cursos pós-secundários eram submetidas. As avaliações realizadas nas instituições privadas eram em três etapas: aprovação, verificação e aprovação da autonomia plena.

São efetuadas repetidas visitas, exames seletivos, auditorias e avaliações. As IES enfrentam três etapas: “aprovação”, “verificação” e obtenção ou não da “autonomia plena”. Esta última é outorgada só depois de 6 anos de funcionamento da IES. Se não é obtida a “autonomia plena”, pode-se

prorrogar a *acreditación* por mais 5 anos para a aprovação da autonomia; em caso de uma segunda reprovação, a IES perde o reconhecimento oficial. (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007, p.56)

O sistema de acreditação não objetivava o fechamento da instituição, mas avaliações para verificação do trabalho desenvolvido, da capacidade de realização de suas metas e dos compromissos firmados, ressaltando a colaboração do estado com as instituições privadas.

O Chile, após todo o processo de reformas e do período civil militar, fortifica o setor particular, com a cobrança de mensalidades, venda de serviços acadêmicos, concessão de bolsas de estudos e crédito educativo, transformando o ensino numa mercadoria de livre comércio, com suas garantias por meio de avaliações institucionais frágeis e sem critérios definidos e igualdade de condições. Assim, o Ensino Superior chileno deixa de proporcionar possibilidades de mobilidade social, de mudanças e de desenvolvimento de sua população, privilegiando aqueles que já possuem condições de acesso aos bens educacionais e culturais.

O sistema avaliativo utilizado apenas corrobora as indicações dos grandes financiadores mundiais que buscam cada vez mais transformar o setor educacional numa mercadoria de consumo para os que podem pagar.

### **3.2.3 México**

O Ensino Superior Mexicano é marcado pela intensiva influência da Igreja, que como no Brasil, teve papel preponderante, fundando a primeira universidade mexicana, por volta de 1536. Durante todo o século XIX e início do XX foram sendo criadas instituições de Ensino Superior que questionavam a autonomia universitária e a influência do Governo, dando origem, assim, à primeira universidade do México, denominada de Universidade Nacional do México, cuja autonomia só foi alcançada em 1929, dezenove anos após sua criação.

Desde então, ocorreu um grande aumento na criação de instituições de Ensino Superior, levando à implementação da reforma da Lei Orgânica que enfatizou a independência e autonomia das universidades perante o Poder Executivo. Essa reforma se deu em 1933.

Somente nos anos de 1950, entretanto, e em meados dos anos 1970, pode-se considerar aumento significativo do Ensino Superior Mexicano, marcado pelo crescimento

das matrículas, aumento de instituições públicas e privadas, criação de novas licenciaturas, diversificando o campo educacional com outras formas de organização acadêmicas e de planos de estudo, e instituindo-se um sistema de formação de professores e de planejamento da Educação Superior nacional (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

Apesar de o setor público ainda ser mais numeroso, de perfil particular começou a se destacar e possuía maior prestígio. O ingresso no Ensino Superior estatal do México era irrestrito, pois bastava apenas a conclusão do Ensino Secundário, o que acarretou um volume gigantesco das principais universidades estatais, com cerca de 200 mil alunos na Universidade do México.

Em síntese, portanto, as políticas de ingresso irrestrito resultaram não só no crescimento desmesurado do setor público de Ensino Superior como também, mais tarde, quando os recursos governamentais se contraíram, em perda progressiva de qualidade desse setor. Fechou-se, com efeito, um ciclo em que o feitiço virou contra o feiticeiro: ao se expandir no ritmo da demanda, o setor público foi perdendo gradativamente sua eficácia na formação de profissionais, técnicos e pesquisadores (KLEIN, L.; SAMPAIO, H., 2009).

O sistema de Ensino Superior era basicamente público, de acesso irrestrito e gratuito, laico, autônomo e politizado. A universidade funcionou, por décadas, como um dos espaços de maior liberdade política do sistema partidário único. O estado buscava controlar o risco de instabilidade política sem vinculação entre financiamento, planejamento e a coordenação, responsabilizando os dirigentes universitários pelo controle interno de suas instituições. Assim, houve a expansão espontânea das matrículas dentro das grandes universidades, o que redundou no agigantamento e posterior ingovernabilidade destas instituições quando os recursos pararam de crescer nos anos de 1980.

Assim como aconteceu com outros países da América-Latina, aqui estudados, as ações foram pensadas para controle das matrículas, que estavam em expansão, promover as diversas fontes de financiamento, diminuição dos recursos fiscais estatais, estimulando o crescimento do setor particular e uma desaceleração do setor público. Todas essas ações foram importantes para subsidiar as reformas que ocorreram nos anos de 1990.

As transformações da década de 90 estiveram fundamentalmente relacionadas ao fortalecimento do planejamento e da administração de uma perspectiva economicista. Foi dada ênfase aos conceitos de racionalidade, eficácia e eficiência; em orientar a demanda educacional para a área de serviços e empregos assalariados em detrimento de disciplinas científicas ou humanísticas e na promoção

do setor privado, o qual evidenciou um significativo crescimento. (SCHWARTZMAN, 1994, p.73)

Com o crescimento do setor particular, o repasse de recursos para o setor público foi alterado, sendo vinculado a novos mecanismos de financiamento, como projetos inovadores e pesquisas, demonstrando a intensa relação entre produtividade e recompensa financeira. Tal é a característica predominante nos setores públicos que vêm, ao longo das últimas décadas, pelejando para atender as necessidades de mercado, em favor da formação da sociedade e de bens culturais.

Assim como aconteceu no Chile, o México também introduziu condições de ingresso nas universidades, cobranças de mensalidades nas matrículas, por meio de novas modalidades de formação, como as universidades tecnológicas que oferecem cursos de curta duração, voltados prioritariamente para o mercado de trabalho.

No início dos anos de 1990, com o enfraquecimento do Ensino Público, algumas medidas foram tomadas para um equilíbrio entre os setores. Dentre elas, diferenciação das instituições pelo sistema superior de ensino; criação de uma comissão nacional de avaliação, objetivando orientar processos simultâneos de autoavaliação, avaliação institucional e individual de professores; novos incentivos de financiamento relacionados com projetos e pesquisas em cooperação com a indústria; adoção de exames de seleção para ingresso nas universidades e exames de certificação para os concludentes, com destaque para os cursos de Saúde, Engenharia e Direito (SCHWARTZMAN, 1994).

Atualmente, o sistema educativo superior mexicano é composto por universidades públicas e privadas, universidades tecnológicas, interculturais, politécnicas, institutos tecnológicos (Its). A certificação é adquirida por meio de projetos que podem ser individuais ou coletivos, e precisam ser submetidos a uma banca ou colegiado de especialistas, prova geral de conhecimento, projetos de investigação, diploma obtido pela média, dissertação, estudos conquistados por meio dos estudos de pós-graduação.

Como é possível observar, o sistema de Educação Superior mexicano é tributário de grandes influências do Processo de Bolonha que obrigou os mexicanos a introduzirem mudanças significativas para atender às necessidades da comunidade mundial e das agências de financiamento, que vinculam cada vez mais produtividade com o conhecimento e o mercado consumidor. Os grandes agentes potencializadores dessas ações implementadas são os sistemas avaliativos adotados.

O sistema de avaliação institucional realizou-se por intermédio de autoavaliações vinculadas aos financiamentos das instituições. A instituição submete projetos inovadores a comissões de pares *ad hoc*, diretamente vinculadas ao Governo. Outra forma de avaliação é por meio dos departamentos da própria Instituição. Professores e pesquisadores são avaliados individualmente.

São os programas de pós-graduação avaliados pelo Conselho Nacional de Ciência que vincula o financiamento à produtividade, elaborando um ranque dos melhores cursos, privilegiados com mais financiamentos e mais bolsas.

Os sistemas avaliativos mexicanos estão cada vez mais estimulados a segregar o Ensino Superior entre boas e más instituições, valorizando cada vez mais as que conseguem se adaptar às novas exigências e abandonando à própria sorte aquelas são consideradas de baixo rendimento. Como é possível observar, é um sistema avaliativo prioritariamente punitivo, que aumenta a distância entre as instituições e que não promove uma avaliação institucional capaz de superar de dificuldades e de lograr melhorias da qualidade educacional.

O Estado passivo e benevolente que se limitava a repassar recursos para universidades autônomas, mas decadentes, cedeu lugar a um Estado ativo que vem gerenciando o setor público através de financiamentos indutivos e de recomendações específicas para com as políticas das IES. No interior das universidades, o corporativismo docente e discente cedeu lugar ao fortalecimento da comunidade acadêmica e de reitores e administradores universitários imbuídos de espírito gerencial e modernizador. Discute-se os benefícios ou malefícios do maior intervencionismo governamental, especialmente, pela pouca transparência de alguns dos novos processos e bases de relacionamento recém introduzidos, mas percebe-se também mudanças importantes de mentalidade e de gestão interna orientadas para eficiência e para o aproveitamento das novas oportunidades abertas pela nova política governamental. (SCHWARTZMAN, 1994 p.16)

A avaliação do Ensino Superior está baseada na acreditação das instituições, tanto públicas quanto privadas. As de caráter público buscam a manutenção de sua autonomia e as particulares demandam o reconhecimento de seus planos de estudos, seguindo um conjunto de normas gerais.

Outra modalidade muito utilizada foi a feita por pares, cujo objetivo era retroalimentar o funcionamento dos programas. A instituição interessada preenchia um formulário solicitando a avaliação. Por ser verificação e não uma avaliação institucional propriamente dita, o Comitê Avaliativo gera muitas informações e critérios de avaliação para que a instituição possa constituir os projetos, seguindo as indicações e tendo, assim,

aprovação para a instituição. Essas avaliações são realizadas por especialistas das áreas mensuradas e não por especialistas. Não existe nenhum tipo de sanção, apenas recomendações de melhorias, por via de relatórios.

Em 2001, um programa de avaliação das instituições superiores foi implementado, visando melhorar a instituição com suporte na experiência. Esse programa, definido como Programa Integral de Fortalecimento Institucional (PIFI), objetivava uma planificação estratégica, reestruturação da instituição de baixo para cima. Consistia em reorganizar as instituições, propondo efetivar-se em dependências de Educação Superior, em que os acadêmicos se agrupassem e definissem as próprias linhas de conhecimento, criando um projeto que será apresentado pelos gestores na busca de mais financiamentos.

Em 2002, outra forma de avaliar as instituições foi implementada, a acreditação. Essa nova modalidade avaliativa não se destinava a todas as formações, mas apenas a algumas profissões, determinando que ofícios são mais importantes e fazendo um controle sobre a quantidade de profissionais necessários. Esses organismos formulam listas de verificação sobre os planos de cursos e determinam o tempo para a realização da reforma curricular. São processos caros de avaliação que o estado financia.

Os organismos de acreditação cobram por cada trabalho entre 7 e 15 mil dólares de honorários, ao que se soma os gastos indirectos, tais como as ajudas de custo, os ateliês de auto-avaliação, que podem elevar o custo de acreditação a 50 mil dólares<sup>7</sup>. O custo total do processo de acreditação recai sobre os fundos públicos. Nalguns casos, e nas palavras de alguns organismos de acreditação, fala-se de um mercado potencial de 300 mil dólares. A acreditação converteu-se num mercado protegido (BARRIGA, 2009. p. 24).

Existe em curso alguns institutos que realizam as avaliações de estudantes e professores. O Centro Nacional de Avaliação da Educação Superior (CENEVAL) é encarregado de avaliar os alunos. Empresa privada que lucra com avaliações de estudantes, não fornecendo nenhum resultado relevante para a Educação Superior como um todo, apenas para as instituições que contratam seus serviços.

O sistema avaliativo do Ensino Superior Mexicano se caracteriza pela pluralidade de instituições avaliativas e pela força do setor particular nesse segmento institucional. Não existe nenhuma função pedagógica e de melhoramento das instituições de ensino, apenas enriquecimento de uns em detrimento de todo um sistema educacional, fundamental para a produção de conhecimento, e de bens culturais para a comunidade mexicana como um todo.

### **3.2.4 Brasil**

O Sistema Avaliativo Brasileiro do Ensino Superior foi implementado nos anos de 1990, com suporte em um conjunto de leis e decretos que regulamentaram e institucionalizaram práticas avaliativas que já vinham ocorrendo em algumas instituições públicas federais. A avaliação institucional sempre foi vista como imprescindível para as instituições universitárias na busca de melhoria de qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

A avaliação institucional revitaliza o exercício da democracia. Por ela, todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades sociais da Universidade, de seus processos científico – tecnológicos e pedagógicos que formam antes de mais nada o cidadão. Eis aí a grande diferença. A Universidade não estabelece como critério final o produto comercial, nem seu horizonte é o consumidor, como fazem as empresas (BALZAN, 2008, p.34).

Normatizar e legalizar as avaliações institucionais na Educação Superior trouxe ganhos para a qualidade das instituições, uma vez que experiências anteriores à normatização, como se pode mencionar o caso da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade de Campinas (UNICAMP), pioneiras nas primeiras avaliações institucionais, mostraram que há ganhos fundamentais, à medida que as instituições olham para si mesmas e percebem suas dificuldades, avanços e, principalmente, suas fortalezas.

Como aconteceu como os outros países estudados neste ensaio, os sistemas avaliativos implementados passaram pelas condições impostas pelas grandes agências financiadoras, uma vez que o exigido influenciou decisivamente nas relações entre as universidades públicas e a sociedade. Uma das principais exigências foi a vinculação entre financiamento dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos.

No Brasil, como no restante da América Latina, as universidades foram sempre avaliadas pelos seus estudantes, professores e governos, em termos de sua relativa democratização para dentro e para fora, da politização ou alienação de seus alunos e professores, de seu prestígio social de seus diplomados e da qualidade dos empregos que os formandos conseguiam no mercado de trabalho. Nenhuma destas questões, no entanto, se referia diretamente à qualidade do ensino ou das pesquisas conduzidas no interior das instituições, e só raramente os conteúdos do que era ensinado ou

pesquisado eram comparados com o que se fazia em outras sociedades ou regiões. (SCHWARTZMAN, 1992, p.13)

As mudanças na realidade política e econômica contribuíram bastante para que, em 1993, a Secretária de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESU) criasse a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, objetivando realizar as recomendações das agências financiadoras. A Comissão instaurada reunia algumas importantes associações, representantes dos reitores e dirigentes educacionais do Ensino Superior que se articularam na busca de participar ativamente na elaboração do Programa de Avaliação Institucional a ser implementado. Dentre essas associações, destacou-se a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES).

Este primeiro grupo consolidou os princípios, os objetivos e as principais orientações metodológicas consistentes com as idéias e propostas da comunidade acadêmica e científica que em momentos diversos do processo foi chamada a opinar e a discutir os encaminhamentos sugeridos. Assim é que, a partir de uma proposta elaborada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), produziu-se coletivamente, sempre com a devida participação das universidades, o “Documento Básico”, que é o texto inaugural a informar, teoricamente o PAIUB (DIAS SOBRINHO, 2000, p101)

O primeiro programa implementado de avaliação institucional foi denominado de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Iniciado no segundo semestre de 1993, contou com a adesão voluntária de um grupo de 59 universidades, tendo seus projetos devidamente aprovados pela Secretaria de Ensino Superior, realizando no plano interno suas avaliações institucionais.

Os princípios balisadores do programa Globalidade, Comparabilidade, Respeito à identidade institucional, Não premiação ou punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade. Cada um desses princípios permitia que as instituições estabelecessem seus projetos avaliativos, considerando suas realidades, não seguindo um modelo pronto, definido, fixo, exterior à instituição, mas algo fruto do diálogo, de envolvimento e, sobretudo, que evidencie a própria instituição.

No princípio da Globalidade, o destaque é para a teia de relações e de ações ocorrentes no âmbito da universidade, em virtude de sua grande complexidade. Assim, todas as atividades precisariam estar cobertas em suas avaliações - Pesquisa, Ensino, Extensão,

Administração, Infra—estrutura (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) Serviços, organização, vida acadêmica, titulação, aulas, corpo docente, registros escolares, organização de poder etc.

O princípio da Comparabilidade objetivava-se a uniformidade da metodologia e indicadores, buscando uma linguagem comum entre as universidades, para que pudessem identificar em cada instituição os problemas semelhantes com suporte em uma mesma denominação, fugindo de uma possível confusão no ato de denominar para uma mesma situação, identificando quais as principais deficiências institucionais e as possíveis saídas para problemas semelhantes. Esse princípio foi importante, pois buscava planejar ações eficazes para todo o sistema universitário nacional com suporte em situações semelhantes e sem necessidade de ranqueamento.

O Respeito à identidade institucional, outro princípio do PAIUB, reforça a importância de cada instituição para o sistema universitário nacional, destacando o fato de ser fundamental cada instituição ter evidenciado suas características, particularidades, e identidade, uma vez que cada qual deve realizar a autoavaliação a partir de sua missão e de seus objetivos.

O princípio da Não punição ou premiação evidenciava a preocupação do PAIUB em não ranquear ou punir as instituições, mas sim estimulá-las a participarem desse processo imprescindível para o melhoramento do sistema universitário nacional, por meio do retrato das diversas realidades para subsidiarem ações e políticas públicas de fortalecimento do Ensino Superior.

No princípio de Adesão voluntária, descacou-se a importância das instituições quererem ter seus processos internos avaliados, contribuindo para uma cultura avaliativa institucional, fundamental para a melhoria educacional. Assim, somente por vontade própria, seria possível atender a esse princípio.

O princípio da Legitimidade garantiria que as condições técnicas de metodologia e de fidedignidade seriam capazes de assegurar o estabelecimento de indicadores adequados e de dar significado às informações produzidas em tempo suficiente para serem absorvidas pela comunidade acadêmica.

E o princípio da Continuidade, visava a continuidade ao processo avaliativo, como algo dinâmico, contínuo, sempre no universo institucional.

Os princípios que nortearam o PAIUB foram importantes para guiar o trabalho das Instituições, uma vez que esse programa teve vida curta, vindo a sucumbir em 1996. As

experiências produzidas pelo PAIUB, no entanto, iriam nortear as resistências da comunidade acadêmica aos futuros programas avaliativos impostos pelos governantes.

Não negando nem tampouco omitindo as dificuldades, as fragilidades, contradições e equívocos, é justo reconhecer que o PAIUB produziu uma cultura de avaliação, juntamente com a construção de um modelo adequado à realidade brasileira. Não importou nenhum pacote avaliativo já acabado em algum outro país e pronto para uso em qualquer parte (DIAS SOBRINHO, 2000. p.102).

Indubitavelmente, o PAIUB buscava a integração entre as necessidades das instituições e da avaliação como processo de conhecimento e de melhorias para o sistema universitário e as pretensões dos governantes em ver as universidades avaliadas. Esse programa, entretanto, não atendia as determinações dos organismos internacionais de financiamento que pretendiam prioritariamente a avaliação como princípio balizador para o repasse de recursos e de credenciamento e recredenciamento, impondo políticas públicas fundadas em resultados e em ranqueamento. Assim, todo o sistema avaliativo adotado e implementado por leis e decretos posteriores iriam ressaltar essas indicações externas.

Na busca de adequar as exigências externas, em 1995, o Ministério da Cultura (MEC) criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei Nº 9.131 e estabeleceu como uma de suas prerrogativas a formulação e avaliação da política nacional de Educação, cujo objetivo principal seria a avaliação da qualidade educacional. Assim, seriam utilizados diversos instrumentos avaliativos educacionais periódicos para definir a qualidade da Educação. Dentre esses instrumentos, o Exame Nacional de Cursos (ENC) seria utilizado no Ensino superior para avaliar os cursos de graduação.

O ENC ficou conhecido popularmente como “Provão” por ser uma prova aplicada aos alunos concludentes da graduação para verificar a qualidade dos estudantes, vinculando o certificado do curso a participação na prova. Foi um instrumento bastante criticado e que causou grandes resistências no meio acadêmico. Além do ENC, foram incluídos no sistema de avaliação o Censo do Ensino Superior e a Avaliação das Comissões de Ensino, realizadas por comissões externas às instituições de ensino.

Para complementar e orientar as novas ações em 1996, um novo Decreto de Nº 2.026 de outubro de 1996, estabeleceu os procedimentos para a realizar avaliação do Ensino Superior. Esta seria efetivada instrumentos diversos e poderia ser aplicada em momentos oportunos, destacando a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos, para fins de autorização e reconhecimento; a visitação *in loco* efetuada pelas comissões de especialistas

designadas pelo MEC, para fins de (re)credenciamento das IES; e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

A política do Provão foi detalhada através do Decreto nº 2.026/96 (BRASIL, 1996), que estabeleceu medidas adicionais para a avaliação da educação superior, determinando uma análise de indicadores-chave da performance geral do Sistema Nacional de Educação Superior, por estado e por região, de acordo com a área de conhecimento e o tipo de instituição de ensino (baseada no Censo da Educação Superior). O Decreto acrescentava a avaliação institucional, cobrindo as dimensões Ensino, Pesquisa, e Extensão. Além disso, determinava que todos os cursos deveriam ser avaliados através dos resultados do Provão e dos relatórios de especialistas, que verificariam *in situ* as condições de ensino em termos do currículo, da qualificação docente, das instalações físicas e da biblioteca. Desde o início, a responsabilidade pela avaliação de instituições de ensino superior (IES) e de cursos de graduação foi concedida ao INEP.(SOARES, 2006, p.294/295)

Apesar dos outros aspectos se encontrarem no âmbito da avaliação, somente o ENC teve grande destaque, pois passou a representar a qualidade da instituição avaliada, do trabalho de ensino e do controle do estado sobre as instituições. O desempenho dos alunos na prova era sinônimo do trabalho desenvolvido por toda a instituição.

O ENC, na sua primeira edição, avaliou apenas três áreas de conhecimento e, em 2003, eram 26 cursos avaliados. Essa rápida adesão foi fruto da obrigatoriedade e do condicionamento da liberação do diploma a participação na prova (SOARES, 2004).

Essa experiência com prova – a primeira - como sinônimo de avaliação institucional trouxe grandes prejuízos para as instituições de Ensino Superior, uma vez que a avaliação mais uma vez foi reduzida a um instrumento de verificação de aprendizagem, deixando na superfície da questão problemas e desafios que precisavam ser vencidos. Outra grande perda para o sistema universitário foi o fortalecimento do estado como órgão controlador e regulador das políticas públicas com amparo em um aspecto valorizado pela mídia e pela sociedade.

Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação iria fortalecer, sem dúvidas, o processo avaliativo que era implementado, se em seu, texto, regulamentava e fortalecia as políticas avaliativas, conferindo ao estado o poder máximo de credenciamento, reconhecimento e regulação de todo o sistema avaliativo. Assim, a Lei nº 9394/96 determinou:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:  
[...]

- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Com a LDB, ficou instituída a força do governo e do sistema avaliativo aos poucos ganhava forma e passou a ser parte da vida das instituições de ensino superior. Os resultados produzidos foram a base para a tomada de decisão, a determinação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Essa visão adotada passou a reduzir a importância de todo o trabalho desenvolvido pelas IES.

Filho (2000) destacou o perigo dessa concepção avaliativa, escrevendo,

Um exame de caráter nacional, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as especificidades regionais, as condições peculiares de trabalho dos professores de cada instituição, as condições ambientais de estudo e vivência oferecidas aos estudantes, a escolha autônoma e legítima das instituições por determinada abordagem dos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados pelas instituições, dentro do espírito de relativa autonomia pedagógica-didática e de pluralidades de concepções teóricas de educação superior. (p.167)

Em decorrência de tantas reivindicações e debates sobre as políticas implementadas e perdas significativas que representaram para o Ensino Superior como um todo, foi publicado um decreto, em julho de 2001, definindo as diretrizes de avaliação do Ensino Superior, complementando a LDB, uma vez que a lei trazia apenas aspectos gerais.

O Decreto nº 3.860 especificou, ordenou e determinou as diretrizes para a avaliação do Ensino Superior e delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a função de coordenar e realizar as avaliações institucionais, como descritos a seguir (BRASIL, 2001).

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:  
I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;

II – avaliação educacional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências dotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo MEC.

III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das Condições de Oferta de cursos superiores.

§1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de funcionamento dos mesmos, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

I – organização didático-pedagógica;

II – corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;

III – adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso;

IV – bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

O Art. 17, do capítulo IV, traz todas as especificidades que devem ser realizadas na avaliação institucional do Ensino Superior, desde a estrutura física até o desempenho do docente em sala de aula, os processos de credenciamento e credenciamento.

As mudanças ocorridas no campo político, com a eleição dos governantes, incitaram mudanças no sistema avaliativo do Ensino Superior, uma vez que o modelo vigente não atendia às reivindicações do meio acadêmico, descontente com as políticas praticadas. Assim, no final de 2003, foi publicada uma medida provisória que alterou a legislação avaliativa da Educação Superior, propondo um novo sistema avaliativo que pretendia corrigir as deficiências do sistema anterior.

Em contraste com o sistema anterior de avaliação, a abordagem do SINAES foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na

instituição. O documento acima referido, de apresentação do SINAES, observou que as avaliações institucionais deveriam fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou também que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil. (SOARES, 2004, p.295)

Em 14 de abril de 2004, foi promulgada a Lei 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), originária da Medida Provisória 147. O objetivo foi estabelecer critérios e estratégias para reformulação das políticas públicas para o Ensino Superior e buscando aprimorar os instrumentos a utilizar para executar a avaliação. É composto de três subsistemas integrados - avaliação institucional, dos cursos de graduação e dos alunos.

A de teor Institucional era realizada em duas modalidades: autoavaliação e externa. A autoavaliação efetivada permanentemente por uma comissão própria de cada instituição denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), seguindo as orientações e diretrizes propostas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), responsável pela coordenação e supervisão das avaliações internas. As avaliações externas efetivadas por comissões de especialistas externos, determinados pelo Instituto Anísio Teixeira.

Como destacou Andriola (2005), as avaliações institucionais buscavam a melhoria da instituição, uma vez que a autoavaliação precisava da participação de todos os segmentos acadêmicos. “A Lei determina que a CPA seja construída por ato do dirigente máximo da instituição, com base no próprio estatuto, tendo cuidado para compô-la com representatividade de todos que fazem o meio acadêmico: professor, aluno, servidores e segmentos da sociedade. ” (P.127)

A avaliação dos cursos de graduação passou a ser realizada por avaliadores externos à instituição, selecionados pelo INEP, cujo objetivo principal era o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento do curso para emissão dos diplomas de conclusão. Sem esse reconhecimento ou renovação, a instituição não poderia emitir os certificados.

A avaliação dos estudantes passou a ser realizada desde o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em substituição ao ENC. O ENADE, no entanto, traz algumas diferenciações ao antigo exame utilizado. É um instrumento que visa a

mensurar o desempenho dos estudantes nos conteúdos curriculares, verificação de habilidades e competências conquistadas ao longo da formação. É aplicado a uma amostra de estudantes, recém admitidos e concludentes. Os resultados permitiram a elaboração de indicadores de qualidade das IES. Além da prova, outro questionário é aplicado aos alunos participantes, com intuito de conhecer seu perfil socioeconômico e de relacioná-lo com o possível desempenho.

O ENADE, apesar de usar, o mesmo instrumento de verificação da aprendizagem, tem em sua proposta ir além da verificação preocupa-se com o processo de aprendizagem durante a formação acadêmica.

O SINAES tem um cuidado maior com as instituições de ensino, uma vez que confere essencialidade a análise ao julgamento das funções de formação, produção do conhecimento e desenvolvimento social. Andriola (2005) ressaltou que

O novo sistema avaliativo tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, assim como a orientação da exposição da sua oferta, o aumento permanente eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, destacando, principalmente, “a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições da educação superior. (ANDRIOLA, 2005, p.130)

O SINAES possibilita com seus resultados, o conhecimento da realidade das IES públicas e privadas, das suas fortalezas e deficiências, da comparação entre as várias instituições, dos cursos de uma mesma IES, da necessidade de ações que possam contribuir com a melhoria da qualidade do Ensino Superior, fortalecendo o sistema universitário como um todo.

Ao longo de todos esses anos e das variadas experiências com as avaliações institucionais implementadas pelos governos brasileiros, na busca de controle e regulação das instituições de Ensino Superior, é fácil concluir que os avanços conquistados são maiores do que os danos causados, como destaca Andriola (2008)

No que tange aos aspectos mais marcantes das três propostas avaliativas aqui apresentadas (PAUIB, o ENC e o SINAES), cabe destacar, neste ponto, que, cada um deles, do seu modo, contribui para o desenvolvimento e a consolidação de consciência da comunidade universitária, e, em grau diferenciado, da própria sociedade civil, acerca da avaliação institucional enquanto atividade geradora de conhecimento, que permite a reflexão da comunidade e dos gestores, com vistas ao planejamento de ações corretivas visando ao aprimoramento contínuo. Por exemplo, o PAIUB trouxe à baila a necessidade de as comunidades internas das instituições de Ensino Superior (IES) engajarem-se no processo, enquanto protagonistas e

legítimas representantes institucionais. O Exame Nacional de cursos (ENC) permitiu a discussão acerca da relevância dos processos educacionais que dão origem a certos produtos educacionais (o aprendizado discente) a partir de um paradoxo: a referida proposta avaliativa enfatizava, unicamente, “o que” e “o quanto” os universitários aprendiam (o produto e sua magnitude), desconsiderando “o como” aprendiam (o processo). Por fim, o SINAES que traz à baila a necessidade de as IES desempenharem papel ativo na busca do aprimoramento do Sistema de Educação Superior do Brasil, através de ações que visem acentuar sua responsabilidade social. (P.146)

Assim como os outros países aqui estudados, o Brasil tem sido influenciado pelo Processo de Bolonha, hajam vistos a preocupação com a qualidade do Ensino Superior e as ações de controle por parte do estado, vinculando qualidade educacional à eficiência mercadológica, com a expansão do sistema privado de ensino e competitividade, mediante condições de verificação de produção de conhecimento a financiamentos e credenciamento.

## **4 FATORES ASSOCIADOS À EFICÁCIA EDUCACIONAL: ESTUDOS COM ESCOLAS DO NÍVEL BÁSICO**

Uma instituição eficaz possui fatores fortes que a diferenciam em sua missão e seus objetivos são eixos norteadores que conduzem suas ações e agentes para a excelência.

A fim de compreender como as características das escolas eficazes podem ajudar nas avaliações institucionais das IES, possibilitando compreender os resultados publicados para cada instituição, é preciso conhecer um pouco da sua história de origem e das suas definições e abrangências. Assim, a seguir será explanado o modo como essas características foram originárias e suas abrangências.

### **4.1 Origem do Movimento das Escolas Eficazes e suas Características**

Nos anos de 1960, nos Estados Unidos, foi editada uma lei, parcialmente exposta na sequência, que se determinava a realização de uma pesquisa em todas as escolas para que se pudesse conhecer sua realidade, os alunos, aprendizagens, desempenhos, professores, origens, instalações, pontos fortes, necessidades, o ensino ministrado, o salário de seus professores, o seu envolvimento. Em meio a um contexto de conflitos inter-raciais, necessidades de reformulação das escolas e do sistema educacional dos EUA, buscando tornar a sociedade mais igualitária e justa, cedendo à pressão dos menos favorecidos e oprimidos pelo sistema capitalista, o Governo ianque tinha a finalidade de conhecer a realidade escolar e suas especificidades.

A realização desse trabalho meticuloso, que tinha por objetivo refletir a realidade vivenciada e modificar as relações sociais e a vida de seus cidadãos, foi descrito na Seção 402 da Lei de Direitos Civis de 1964:

Seção 402: O comissário deve conduzir um survey e fazer um relatório para o Presidente e para o congresso, dentro de período de dois anos da promulgação desta Lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios, e possessões e o Distrito de Columbia. (HOWE, 1970, p. 23)

Desta feita, iniciou-se um período importante para a história dos norte-americanos que influenciaria também outras culturas e países, sendo base pioneira da maior pesquisa já realizada na história das Ciências Sociais, em que se desenvolveria renovados conceitos, outras formas de olhar a escola e seus agentes (MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972 apud BROOKE; SOARES, 2008).

A pesquisateve como participantes cerca de 570 mil alunos, com 60 mil professores, em 4.000 escolas que participaram dessa pesquisa, buscando-se, primordialmente, responder a quatro questões:

[...] i) o grau de segregação dos grupos étnicos e raciais a que eram submetidos nas escolas públicas; ii) se as escolas estavam oferecendo oportunidades educacionais iguais para todos, com equidade, observando os indicadores de qualidade educacional e de desempenho; iii) o uso de testes padronizados para verificação do desempenho dos alunos e suas aprendizagens; iv) investigar e estabelecer relações entre o desempenho dos alunos e os tipos de escolas que frequentavam.(LIMA, 2012, p. 31)

Desta forma, era imperativo conhecer todos os matizes escolares, como: as características estruturais, físicas, pedagógicas e administrativas, como seus laboratórios, bibliotecas, material didático, salas de aulas, entre outros; da mesma forma, as características relacionadas com o currículo, as práticas pedagógicas, a formação de professores e suas práticas de ensino, habilidades e outras características administrativas, como gestão, estrutura organizacional, relacionamento interpessoal, características dos alunos, suas atitudes, desempenhos acadêmicos, a formação de seus pais, suas influências, o tempo dedicado aos filhos e, por fim, as relações estabelecidas entre o socioeconômico e o futuro.

O relacionamento das características objetivas e subjetivas, entretanto, a fim de justificar um resultado observado, necessitaria de técnicas cuidadosas de análise de dados. Um grande número de pesquisadores coletou estes dados, utilizando-se de questionários, testes de desempenho e observações. Apesar de dificuldades como perda de alguns dados, relatórios incompletos, afastamento de alguns especialistas, não houve algo contundente que pudesse invalidar a pesquisa. Seus achados influenciaram sobremaneira a visão sobre a escola, sua função social e a possibilidade de mudar a vida das pessoas.

Alguns resultados obtidos em testes de desempenho em escolas de 1ª a 12ª séries, tidos como vexatórios para as instituições escolares, mediam habilidades em leitura, matemática, conhecimentos gerais, habilidade verbal e não verbal que, tinham como objetivo verificar se a escola estava oferecendo condições do aluno progredir.

Revelaram, pois, melhores resultados para etnias brancas, em todos os níveis, com crescimento proporcional quando avançavam nas séries subsequentes. As distâncias, desta forma, aumentavam, apesar de algumas diferenças regionais consideradas insignificantes. As diferenças entre os alunos de uma mesma escola se mostraram maiores do que entre instituições escolares diferentes. Constatou-se que as melhorias feitas em estruturas físicas influenciavam mais no desempenho dos resultados de alunos pobres do que nos de alunos abastados. No aspecto socioeconômico foi similar o efeito de aprendizagem dos alunos. Apresentou-se a valorização da educação pelos pais de um aluno como fator determinante no seu desempenho, pois, inferiu que, quando se tem consciência de que se pode mudar sua situação pela escola, o desempenho melhora.

Em razão dos resultados retrocitados, a pesquisa concluiu que o esforço pessoal dos alunos é mais importante do que as outras características pesquisadas, uma vez que as condições escolares eram semelhantes..

A pesquisa realizada levava em consideração características de insumos (*inputs*) que influenciam nos resultados (*outputs*). As características das instituições estudadas foram divididas em três categorias. A primeira, denominada de professores, investigou formação e salário; a segunda, chamada de equipamentos, se voltou para o número de livros por aluno na biblioteca, existência de laboratório de ciências, despesas por aluno, as infraestruturas, como idade do edifício e o currículo com maior ou menor extensão dos programas, número de horas de ensino; e a terceira conhecida como características dos grupos ou turmas, em que os alunos estavam divididos em grupos pela composição social e étnica e por tamanho da turma.

O Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais deu publicidade os resultados do ensaio (MOSTELLER et al.,1972 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), que modificou o conceito de “Igualdade de Oportunidades”, uma vez que relacionava anteriormente esta expressão aos insumos das escolas, como instalações físicas, treinamento dos professores, incluindo a composição racial e, após a divulgação dos resultados, a Igualdade de Oportunidades passou a ser medida pelos resultados escolares, trazendo grandes mudanças para a sociedade dos Estados Unidos da América.

Esse relatório trouxe alguns resultados relacionados aos efeitos das escolas e das classes sociais em que os grupos estavam inseridos. Constatou-se que as condições em que os grupos eram submetidos, de segregação racial, do pouco incentivo dado pelos pais, até a condição socioeconômica, eram determinantes para os baixos resultados, muito mais do que

as condições das escolas e sua infraestrutura (MOSTELLER E MOYNIHAM, 1972 apud BROOKE; SOARES, 2008).

Concluiu-se, dentro do todo exposto no relatório, que as escolas não faziam diferença e de que mantinham as desigualdades, não sendo lugares de promoção de igualdade ou de possibilidade de mudanças. Com isso, pois muitos estudiosos foram incentivados a analisar essas inferências e a desenvolver estudos semelhantes em outros países a fim de verificar possíveis variações desse estudo.

Jencks (1972 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), também nos Estados Unidos, realizou uma pesquisa importante. Seus indicadores, produzidos nacionalmente, foram processados pela pesquisa de Coleman, ensejados por uma investigação com cerca de 100 escolas do ensino secundário e tendo os indicativos apontados por estudos de menor escala.

A pesquisa retrocitada apontou como conclusões que as escolas contribuem minimamente para diminuir as diferenças sociais entre alunos ricos e alunos pobres; a qualidade da Educação tem pouca influência nas características pós-escolares, quando relacionadas aos rendimentos no mercado de trabalho; que o sucesso escolar é determinado pelo contexto familiar onde o aluno se encontra; e que os programas de educação compensatória não conseguiram reverter desigualdades cognitivas e somente com a distribuição de renda em toda a sociedade seria possível conseguir igualdade econômica.

Jencks (1972 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), em suas conclusões, ratificava os resultados de Coleman (1966) assinalando a ideia de que as escolas sozinhas não tinham grande efeito sobre o sucesso dos alunos, não contribuindo para uma melhoria social dos estudantes. Desta forma, as conclusões desses estudos influenciaram outros ensaios pelo mundo.

A Inglaterra, com o Relatório Plowden (1967), também confirmou, na época, os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. As constatações de que as escolas não faziam diferença e de que a influência familiar era mais importante foram confirmadas. Esse estudo foi desenvolvido com uma amostra de três mil alunos, em 173 escolas inglesas, da última série da Educação Infantil e da 1ª e 4ª séries primária; sendo que as variáveis estudadas foram divididas em três categorias denominadas de *Atitude dos pais*, *Condições de domicílio* e *Condições da escola* (CONSELHO CONSULTIVO CENTRAL PARA A EDUCAÇÃO, 1967).

Lima (2012, p. 34) abordando a primeira categoria do estudo ora descrito, esclarece que

[...] os pesquisadores investigaram, com entrevistas junto aos pais, alguns fatores como i) com que idade queriam que os filhos deixassem a escola e qual a escola secundária de sua preferência; ii) se visitavam a escola, se procuravam o diretor e os professores para saberem das atividades domiciliares, o tempo dedicado para sua execução; iii) o tempo de convivência com os filhos; iv) se estavam registrados em alguma biblioteca, quantos livros tinham em casa e qual o nível de letramento da família, obtido através do tempo dedicado à leitura, de pais e filhos.

Na segunda categoria, indagaram sobre as condições dos domicílios, itens de conforto, tamanho da família, trabalho dos pais e renda obtida, assim como a educação dos pais e sua formação escolar. Já na terceira, voltaram-se para a organização, seu tamanho, suas turmas e os critérios de organizar as turmas, todas essas abordagens relativas à investigação da escola.

Relativamente às categorias acima, os resultados apresentados foram significativos, tendo-se, na primeira categoria relacionada com as atitudes dos pais, concluído que o interesse destes pela educação dos filhos foi maior nos primeiros anos de escolaridade. Uma vez que se achavam mais preparados para ajudar nas tarefas escolares, gerando nesse acompanhamento uma influência na intenção de que os filhos terminassem a escola primária. Esse papel desempenhado pela atitude dos pais foi, então, mais constatado entre os filhos mais velhos.

Nas questões relacionadas com as condições dos domicílios, presentes na segunda categoria, despontaram revelações de que famílias menores tendem a dar maior atenção aos filhos e à Educação, assim como as relacionadas com a formação dos pais revelaram que a formação destes influencia nas perspectivas e no incentivo de os filhos continuarem os estudos.

Apesar de confirmarem a importância da família, alguns dos resultados sinalizaram a possibilidade de investimentos nas classes mais desfavorecidas para melhorar as condições da educação. Assim, a escola continuava a ser considerada sem muita importância. Para reverter essa ideia, em muitos outros países foram desenvolvendo estudos semelhantes para acabar com o ceticismo pessimista criado em torno das instituições escolares.

Em 1979, na França, Cherkaoui desenvolveu um estudo que analisou os resultados produzidos pelo Relatório Coleman, dando ênfase maior ao “efeito composição” que estava relacionado às minorias étnicas e aos grupos sociais desfavorecidos. Nesse contexto, concluiu que as escolas tinham efeitos diferentes para os alunos, ajudando a

reforçar a ideia de que a escola não poderia ajudar na reestruturação da sociedade, na melhoria das condições de vida dos grupos menos favorecidos.

Lima (2012, p. 35) afirma que sua necessidade veio em decorrência da comprovação “de que as escolas podem estabelecer o diferente na vida das crianças, uma vez que elas precisam frequentar escolas para adquirir certos conhecimentos e vivenciar experiências só possíveis no ambiente escolar”.

A evolução desse movimento está dividido em quatro gerações (BARROSO, 1996 *apud* LIMA, 2008) e foi descrito em cinco momentos de delimitação de campo do saber, definidas por Nóvoa (1995).

A primeira geração representada, por Coleman e Jencks (1966 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), dentro desse percurso histórico, “buscou medir os efeitos dos programas de democratização do ensino e a influência recebida pelos grupos étnicos raciais, por meio do rendimento dos alunos, das relações estabelecidas entre as instituições que os alunos frequentavam, seus ambientes sociais e familiares.” (LIMA, 2012, p. 35)

Rutter (1979 *apud* BROOKE; SOARES, 2008) desenvolveu os estudos da segunda geração, onde redarguiu as compreensões da geração anterior, adotando como referencial os resultados desta geração. Seus estudos focalizaram as relações estabelecidas no contexto escolar, levando em consideração outras características do processo, relacionadas com o clima das instituições. Desta forma, apontou críticas à geração anterior em virtude dos instrumentos de medidas utilizados e do tipo de análise dos dados.

Nos anos de 1990, a terceira geração se caracterizou pela qualificação dos aspectos fixados na geração anterior. E, por fim, a quarta geração, ainda tendo seu início no final da década de 1990, voltou-se para a junção entre os estudos sobre a eficácia das escolas e o dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino.

A observância maior é de que as características propostas por Sammons et al (1995 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), malgrado o grande número de conceitos utilizados para a realização de estudos sobre a eficácia escolar, são as mais utilizadas ainda hoje e foram eleitos por outros autores um conjunto de características a serem relacionadas com alguns critérios de escolha referenciados à eficácia das escolas, como: i) a amostra das escolas; ii) a escolha de medidas de resultados; iii) o controle adequado para assegurar que semelhantes são comparados a semelhantes; iv) a metodologia utilizada para estudo dessas características; e v) o tempo dedicado a essas pesquisas.

Algumas características-chave foram definidas para evidenciar os fatores que influenciavam na eficácia escolar, baseando-se nos pressupostos defendidos por Sammons et al. (1995 *apud* BROOKE; SOARES, 2008): i) liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resoluto; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família e xi) uma organização orientada aprendente.

Essas 11 características são usadas como fonte de inspiração para outros estudos, uma vez que cada pesquisador, em cada lugar, faz suas adaptações para melhor perceber a relação estabelecida entre as características estudadas e seus resultados. Essas características são utilizadas como ponto de partida, não podendo ser empregadas de forma mecanizada, sem olhar para os contextos em que estão inseridas.

Na primeira característica, definida como **Liderança profissional**, os autores ainda relacionaram três características: firmeza e determinação, abordagem participativa e exercício de autoridade no âmbito do ensino e da aprendizagem (LIMA, 2008). Ressaltam que, em todos os estudos realizados sobre eficácia, a liderança do diretor aparecia como algo forte, definida por Sammons (1999) como

Liderança, como certeza, não se refere somente à qualidades individuais, apesar disso ser importante. Refere-se também ao papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças (P. 352).

Na segunda característica, definida como **Visão e finalidades partilhadas**, os autores chegaram à conclusão de que nas escolas mais eficazes, seus agentes elaboram e partilham juntos as visões e finalidades da instituição, colaborando nas tomadas de decisão. Estão relacionadas a essa característica unidade de propósitos, consistência das práticas, colegialidade e a colaboração.

Na terceira característica, denominada de **Ambiente de aprendizagem**, os autores enumeram dois fatores importantes para o desenvolvimento de um *locus* propício à aprendizagem: a visão compartilhada entre todos e a maneira como os docentes realizam seus trabalhos em sala de aula com os alunos. O ambiente escolar - o conceito de *ethos* escolar - aparece nessa característica. Destacam também uma atmosfera ordeira e um ambiente de trabalho atraente.

Na quarta característica, denominada **Concentração no ensino** e na aprendizagem, estão a qualidade do ensino, o tempo dedicado à aprendizagem, a ênfase acadêmica e a focalização no sucesso são conceitos-chave usados para definir essa característica.

Muitas pesquisas em eficácia escolar partem do princípio de que uma escola eficaz dedica grande parte do tempo em sala de aula para a realização das aprendizagens, a efetivação de atividades e interação dos alunos, a dedicação do corpo docente e seu grau de preocupação com o sucesso dos alunos, sua pontualidade e a ausência de influência dos problemas que venham de fora da sala de aula.

Os autores destacam o fato de que, após analisar estudos feitos na Inglaterra (1994), há uma relação entre o ensino das disciplinas isoladas e a maneira como o tempo é administrado, destacando:

Professores podem ter grandes dificuldades em administrar com sucesso a aprendizagem de alunos em aulas onde estão em andamento trabalhos de diversas áreas do currículo. Em pesquisas de escolas primárias, tem sido relatado engajamento menor de alunos nas tarefas, níveis mais baixos de comunicação professor/aluno sobre os trabalhos e interações mais de rotinas administrativas. (SAMMONS et al, 1994, p.361).

A quinta característica é definida como **Ensino Resoluto**. É evidente que um ensino de boa qualidade se reveste de aprendizagens, e uma escola onde os alunos aprendem pode ser considerada eficaz. Para que o ensino seja eficaz, os autores identificaram alguns fatores que podem ocorrer nas boas práticas de ensino, como organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas. Os estudos desenvolvidos em Rutter et al. (1979) revelaram que o tempo dedicado pelos docentes para organizar as aulas e as atividades em sala de aula influenciavam na aprendizagem dos alunos.

A sexta característica é definida como **Expectativas elevadas**, relacionadas com as expectativas positivas que os docentes têm em relação a todos os seus alunos, a maneira como comunicam essas expectativas e os tipos de atividades usadas em sala de aula para estimular o desenvolvimento e as aprendizagens. Muitos estudos pressupuseram que existe uma relação intensa entre expectativas positivas e aprendizagens, dentre eles Trimna, Waller, Wilder (1976); Bookover et al. (1979); Rutter et al. (1979); Mortimore et al. (1988).

A sétima característica, denominada **Reforço positivo**, em termos de padrões da disciplina e do *feedback*, é uma determinante importante numa escola eficaz, uma vez que os estudos desenvolvidos por Walberg (1984) mostraram que os reforços positivos são

considerados os determinantes de mais relevo para a aprendizagem. Citam-se, como exemplo de reforço positivo, algumas ações como: o professor deixar evidente as normas de disciplina, eleger com o grupo os acordos e as punições consoante com o regimento da escola, ser justo na aplicação dos direitos e deveres, se preocupar em incentivar os comportamentos positivos, estar sempre a acompanhar as atividades realizadas, dando retorno para as cobranças institucionais, e a incentivar positivamente seus alunos ao aprendizado.

A oitava característica, definida como **Monitoramento do progresso**, é composta de dois fatores: monitoração do desempenho dos alunos e avaliação de desempenho da escola. Uma escola eficaz monitora o desempenho de seus alunos para determinar se seus objetivos estão sendo atendidos, verificando em que aspectos a instituição precisa melhorar. Por intermédio do monitoramento dos alunos e com a atenção de todos voltados para a realização dos objetivos, as escolas eficazes fazem avaliações de suas fortalezas e dificuldades, buscando melhorar.

A nona característica, denominada de **Direitos e responsabilidades dos alunos**, é composta de três aspectos relevantes: aumento da autoestima dos alunos, posições de responsabilidades e controle do trabalho. Os estudos desenvolvidos por Trisman, Waller e Wilder (1976) revelaram que um bom relacionamento entre professores e alunos tem influência positiva nos resultados e sucesso dos alunos. O professor que trabalha dividindo responsabilidades e saberes, organizando o trabalho de modo a envolver a todos, proporcionando desafios, cobrando as atividades de casa e dando retorno das atividades domiciliares, terá alunos mais envolvidos e mais sucesso nos resultados. Assim, os três aspectos investigados estão em consonância, sendo importante observar que o sucesso dos alunos depende também de todo o ambiente educacional em que estão inseridos.

A décima característica é denominada de **Parceria escola-família**. Desde os primeiros estudos (COLLEMAN, 1966), restou comprovada a importância do envolvimento das famílias com as aprendizagens dos filhos e com a escola. Ainda não é possível, no entanto, dizer em que nível essa parceria se torna totalmente eficaz, porquanto os estudos de Teddlie e Stringfield (1993) mostraram que esse envolvimento pode suceder de maneiras diferentes, dependendo no nível de ensino. No ensino primário, os trabalhos de Mortimore et al. (1988), com escolas primárias inglesas, revelaram que, nas instituições que obtiveram os melhores resultados, os pais participavam ativamente do acompanhamento dos filhos, seja

com visitas às salas de aulas durante os estudos, nas reuniões para debater as conquistas deles, até o acesso para falar com o diretor.

A décima primeira característica, denominada **Organização Aprendiz**, tem como principal componente a formação dos docentes na própria instituição. Esta possui duas vertentes: a de aprofundar seus conhecimentos e atualizar-se e a de formação em conjunto, com toda a escola. A formação em conjunto tem a vantagem de se voltar para a realidade onde se encontram; os conhecimentos podem ser postos em prática imediatamente, contribuindo para a sua eficácia. Esse conjunto de características é observado nas escolas estudadas e consideradas eficazes, mais intensamente atuante umas do que outras, mas todas estão lá, fazendo parte das instituições com bons resultados.

#### **4.2 Instituições de Ensino Superior e Estudos sobre a Eficácia Educacional**

No Brasil, os estudos de avaliação institucional, desde a implementação do SINAES, têm bastante similaridade com os desenvolvidos pelo Movimento das escolas eficazes, uma vez que a autoavaliação se efetivada na busca de conhecer os contextos universitários e propiciar mudanças internas importantes para a realização de melhorias educacionais.

A demanda de compreender como a avaliação interna pode potencializar a melhoria da instituição de ensino, foi desenvolvido um estudo na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que comprovou a importância das avaliações internas, do envolvimento de todos os segmentos e da força que a gestão da IES tem no êxito da implementação de um sistema avaliativo eficiente para melhorar a qualidade educacional, pois esse estudo mostrou que a falta desse envolvimento leva a dificuldades de comunicação, insuficiência de formação do corpo técnico de avaliadores e falta de apoio da gestão para executar a avaliação (FREITAS; VIEIRA, 2010).

Outro estudo que articulou a avaliação interna e externa para compreender como os resultados da instituição poderiam ser influenciados foi desenvolvido no Paraná, numa instituição de Ensino Superior privada, havendo esse comprovado a importância da articulação dessas avaliações para investigar a trajetória e os fatores determinantes para o bom desempenho institucional (JÚNIOR; POLIZEL; SILVA, 2012).

O estudo do clima interno universitário como suporte para a avaliação institucional foi objeto de investigação e ratificou a importância dessa característica como

um agente capaz de influenciar nos processos avaliativos das IES, consoante é destacado em Santos e Vasquez (2012),

O crescente número de investigações que possuem por objeto o clima organizacional no contexto universitário, além de demonstrar a importância desta temática, salienta também uma preocupação evidente com relação à melhoria das condições de trabalho, e a influência dos fatores ambientais para o desempenho e a qualidade do ensino superior (P.58).

O ensaio desenvolvido na Universidade de Viçosa objetivou analisar os resultados da autoavaliação institucional aplicada em uma instituição federal de Ensino Superior, a fim de identificar o modo como os segmentos da comunidade universitária avaliaram cada dimensão proposta pelo SINAES. Participaram do estudo professores, alunos e funcionários e as dimensões investigadas foram: Política para ensino, pesquisa e extensão, Responsabilidade Social, Comunicação com a sociedade, Organização e Gestão, Infraestrutura física e didática, Atendimento ao discente e Sustentabilidade Financeira. Os resultados apontaram que, de forma geral, os alunos de graduação, os discentes de pós-graduação e os docentes, em sua maioria, avaliaram bem a Instituição, no tocante às dimensões ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, responsabilidade social, sustentabilidade financeira etc.; verificando-se as dimensões em que a Instituição é mais bem avaliada. Já os técnicos administrativos, em sua maioria, avaliaram pior a Instituição (REIS; SILVEIRA; PERREIRA, 2010).

Como destacam Brito e Limana (2005), o SINAES busca integrar harmonicamente as várias dimensões da avaliação, integrando as de ordem somativa e formativa, global e particular, internas e externas, bem como os diversos objetivos e as diversas avaliações.

As autoavaliações realizadas pelas universidades devem considerar todas as nuances necessárias para compreender todo o sistema, buscando explicar todo componente analisado de maneira específica. Essa modalidade implica verificar a atuação institucional em dimensões, ou indicadores, relacionados aos seguintes tópicos: Missão e plano de desenvolvimento institucional; Perspectiva científica e pedagógica formadora: Políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho; Organização e gestão da instituição; Infraestrutura física e recursos de apoio;

planejamento e avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Como aponta o SINAES, existe a necessidade de integração de suas três dimensões, a fim de serem capacitados a comunidade acadêmica e a sociedade em geral para entenderem os conceitos gerais produzidos pelas avaliações e as notas atribuídas às instituições, considerando toda a avaliação. Somente assim, é possível compreender a relação de interdependência dos fatores internos e os resultados produzidos.

No SINAES, a integração dos instrumentos (autoavaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, ENADE, censo e cadastro) permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Assim, atualmente é possível verificar o desempenho de uma IES, não só relacionada a um aspecto mensurado, mas também em relação a um conjunto de aspectos que analisados e integrados refletem o trabalho desenvolvido por meio desse conceito, utilizado para todas as IES e que permitem comparações entre seus pares.

Para calcular a qualidade da instituição e definir um conceito geral que serve de parâmetro para comparação entre pares, utilizam-se diversos instrumentos avaliativos, como a autoavaliação, avaliação externa, censo escolar, cadastro. Assim, em apoio nesses instrumentos, foram eleitos e definidos os indicadores de qualidade das IES. O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um apontador de qualidade de instituições de Educação Superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que toca à pós-graduação, é utilizada a Nota CAPES. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

O CPC é uma média de medidas distintas da qualidade de um curso. São estas: o conceito ENADE ( mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos admitidos ao ENADE, o conceito IDD e as variáveis de insumo. Os dados variáveis de insumo – que considera corpo docente, infra-estrutura e programa pedagógico – é constituído com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE.

A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para um curso ter CPC, é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos admitidos e estudantes concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com rém-admitidos e concludentes.

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no ENADE, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPC's dos cursos de graduação que fizeram o ENADE em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPC's dos cursos que participaram do ENADE em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPC's para o triênio de interesse.

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, realizada pela CAPES, compreende efetivar o acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7 fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos poderão renovar o reconhecimento, a vigorar no triênio. A medida de qualidade da pós-graduação que compõe o IGC é uma conversão das notas fixadas pela CAPES (INEP, 2011).

Como destaca Daniel Stufflebeam (1967), os avaliadores devem apresentar as suas audiências com avaliações que ajudam a desenvolver alta qualidade, produtos e serviços necessários; ajudar a identificar e avaliar as opções de melhoria opcionais; ajudar a garantir alta qualidade e melhoria dos serviços; atestar a eficácia dos serviços e produtos; expor deficiências e/ou serviços e produtos perigosos e ajudar a esclarecer os fatores que influenciam o sucesso ou fracasso de uma instituição.

Em seu modelo avaliativo denominado de CIPP, destacou a importância de utilizar informações de todas as dimensões das instituições avaliadas, objetivando proporcionar elementos para a tomada de decisões. É considerado bastante analítico, pois avalia os contextos, insumos, processos e os produtos; daí sua denominação de CIPP. A avaliação de contexto busca examinar a população envolvida, estabelece necessidades e quais os objetivos que as suprirão. Para isso, define e descreve o ambiente, identifica necessidades e potencialidades e fixa os objetivos para sanar essas dificuldades.

Na avaliação de insumos é possível determinar que elementos serão utilizados para a realização dos objetivos, desde o material empregado, pessoas, tempo necessário, custos, procedimentos, entre outros.

A avaliação do processo permite informar como está se desenvolvendo o programa, seus avanços, suas deficiências e obstáculos, a verificação dos objetivos e, principalmente, permite o aprimoramento do programa.

A avaliação de produtos acontece a cada fase do programa, e ao término, permitindo identificar os objetivos alcançados e o distanciamento entre o real e o idealizado.

As dimensões abordadas nesse estudo estão em consonância com as utilizadas pelo modelo avaliativo CIPP, pois são classificadas em termos de insumos, contexto, processos, produtos.

Dentre as dimensões avaliadas pelos SINAES, é possível fazer uma aproximação entre as características estudadas pelo Movimento das Escolas Eficazes e as da autoavaliação, uma vez que as do Movimento de Escolas Eficazes são: liderança profissional; ii) visão e finalidades partilhadas; iii) ambiente de aprendizagem; iv) concentração no ensino e na aprendizagem; v) ensino resolutivo; vi) expectativas elevadas; vii) reforço positivo; viii) monitoração do progresso; ix) direitos e responsabilidades dos alunos; x) parceria escola-família; xi) uma organização orientada aprendente.

#### **4.3 O Conceito de Escola Eficaz e os Estudos no Ensino Superior**

O conceito de escola eficaz transitou por diversas modificações ao longo da história do Movimento das Escolas Eficazes. Mesmo com todas as modificações, o conceito de eficácia ecoa junto ao adotado pelo SINAES, que, em sua *gênese* prima pela qualidade educacional e, também com o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que tem sua excelência comprovada e reconhecida pela sociedade e pelos seus pares, como vem sendo confirmada pelo ENADE e pelo *Ranking* da Folha de São Paulo, edição 2015.

O conceito de eficácia modificou-se, ampliou-se e foi adaptado para atender às peculiaridades dos contextos em que foram inseridos, das características inseridas ao longo dos estudos e, principalmente, das necessidades de melhorias efetivas na qualidade educacional das instituições educacionais. Assim, faz-se necessário revisitar a trajetória histórica do conceito de eficácia escolar para compreender a importância desse conceito e da possibilidade de utilizá-lo também para as instituições universitárias e, em especial, para a UFC, instituição considerada eficaz.

O conceito de Escola Eficaz está em sua quarta geração de definição, uma vez que recebeu diversos influxos ao curso da história. Lima (2012, p.36) esclarece que este foi se modificando ao longo do tempo, sendo relacionado à [...] “eficiência, com a equidade, com a agregação de valor e efeito escola, com escolas em melhorias, ao longo das quatro

gerações”. Este foi originado para dar ciência e norte aos gestores dessas políticas, a fim de se buscarem parâmetros para futuros planejamentos em gestão educacional, visando às tomadas de decisão.

Na primeira geração, nos anos de 1960, com os estudos de Coleman (1966 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), o conceito de eficácia foi pertinente à eficiência, ou seja, estava relacionado aos resultados acadêmicos obtidos diretamente pelos alunos, divididos entre a proporção de alunos que continuavam os estudos no ensino médio ou com as notas obtidas nos exames.

Lima (2012) informa que:

O conceito utilizado passou a ser definido com base na noção de que a capacidade da instituição escolar ia além do que seria esperado, adicionando valor extra às aprendizagens dos alunos, considerando as características iniciais deles, antes de ingressarem na instituição, dando origem à segunda geração de estudos. Então, as pesquisas realizadas concentravam-se em compara'r as instituições estudadas com um padrão nacional ou pela determinação do perfil dos alunos que estudam na instituição ao longo do tempo. (P. 36)

Mortimore (1988 *apud* BROOKE; SOARES, 2008), no entanto, forneceu uma nova maneira de realizar estudos sobre a eficácia, abandonando a comparação de instituições com um padrão nacional e a determinação de perfil dos alunos e passando para o de acrescentar valor extra. Perpetrada desta forma, a designação de escola eficaz foi utilizada para instituições que adicionassem sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles já possuíam ao entrar nas escolas. Agora, as pesquisas poderiam comparar semelhantes com semelhantes. (LIMA, 2008)

O conceito de valor acrescentado do efeito-escola foi bastante utilizado para determinar a eficácia das escolas, uma vez que os investigadores podiam considerar antecedentes ocasionados pelos alunos, suas aptidões, a influência do seu ambiente familiar e de seus pares. Lee (1989 *apud* BROOKE; SOARES, 2008) procurou a utilização de um método estatístico denominado de Modelos Hierárquicos Lineares. Em seus estudos, abordou diversas variáveis e correlacionando-as ao aprendizado dos alunos. Essa pesquisa dividiu-se em duas linhas e fez comparações entre setores. Da mesma forma, cotejou alunos de escolas católicas, particulares, do Ensino Médio com escolas públicas, concluindo que “as características organizacionais das escolas influenciam tanto o desempenho dos alunos dentro das escolas quanto à distribuição deste desempenho entre os alunos com “backgrounds” sociais diferentes”. (LEE, 2000, p. 273 *apud* BROOKE; SOARES, 2008)

Lima (2012, p.38) Informa que “o grande número de estudos voltados para o efeito da escola, para a definição das principais características que poderiam afetar o seu desempenho, a fim de suprir a necessidade de informações regulares e confiáveis sobre os alunos, ao longo de um período [...]” foi o maior motivo de exigência em sua definição.

De tal modo, a eficácia não seria definida apenas pelo efeito produzido pela escola, em face da imprecisão do efeito da escola para todos os alunos. Assim, surgiu uma terceira geração de estudos sobre isso, representada pelos estudos de Sammons et al (1995 apud BROOKE; SOARES, 2008), conceituando: “Eficácia não é um termo neutro. Definir a eficácia de uma determinada escola sempre requer escolhas entre diferentes valores e que o critério de eficácia seja assunto de debate político” (FIRESTONE, 1991 apud SAMMONS, 1995, p. 342), ampliando, assim, o conceito de eficácia e, com a anuência desses estudos, definiu 11 características das escolas eficazes.

A quarta geração, desenvolvida por Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) deu origem ao conceito de eficácia escolar, relacionado às escolas em melhorias (*improving School*). Definiu uma escola em melhorias como “uma instituição educativa que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, ou seja, que assegura melhorias, ano após ano, nos resultados de cortes sucessivas de anos similares”. (GRAY, 1999 apud LIMA, 2008, p. 38)

Em seus estudos, Gray et al. (1999 apud LIMA, 2008) descreveram cinco critérios para avaliar as melhorias desenvolvidas por uma escola. O primeiro critério utilizado foi o relato de pessoas da instituição (diretores, vice-diretores, supervisores, coordenadores) sobre as mudanças ocorridas na escola, sua evolução. Uma avaliação sobre como era antes e acerca de como estaria naquele momento. O segundo critério foi mais específico. As escolas estudadas deveriam estar inseridas em programas de eficácia, há pelo menos três anos e o estudo desenvolvido contrapôs o relato do diretor com as observações feitas pelos investigadores. O quarto critério utilizado estava relacionado com o juízo de valor que os inspetores escolares fizeram sobre as mudanças ocorridas. E o quinto critério relacionava-se ao desempenho dos alunos em testes (LIMA, 2012, p.38).

As características utilizadas para evidenciar os fatores que influenciavam na eficácia escolar são muito utilizadas como embasamento para outros estudos, de forma que suas adaptações e relações sejam mais bem estabelecidas entre as características estudadas e seus resultados. Não devem, desta feita, ser utilizadas de forma mecanizada sem as inserir nos âmbitos a que pertencem, e, sim como ponto de partida.

Assim evidência Andriola (2009),

Cumprir destacar que o intento de estender os fatores responsáveis pela eficácia institucional não é algo mecânico, pois há que se respeitarem as peculiaridades e as características que fazem das instituições educacionais singularidades. Não obstante, é lógico que há fatores internos, características e/ou procedimentos comuns a toda e qualquer instituição educacional. Portanto, caberá bom senso no momento de se fazer uso de tais informações visando estendê-las a outras instituições. (P.26)

Em razão do que se expôs, e em consonância com a definição de qualidade estabelecida pelo SINAES, que determina a busca da melhoria da qualidade da Educação Superior; a expansão da oferta; ao crescimento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica; aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de Ensino Superior, por meio da valorização do ofício público, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade e da afirmação da autonomia e da identidade institucional - é que o este ensaio adota um conceito de eficácia alargado, redefinido e qualificado por Sammons (1995), que trata a eficácia como um conceito amplo que traz uma conotação política, em razão da necessidade de debate, de elaboração, de participação e de envolvimento de todos os agentes envolvidos, na busca de uma instituição democrática, eficiente e, sobretudo, eficaz.

O estudo de fatores contextuais, internos e/ou estruturais e externos, ajuda na melhoria institucional. Nos fatores contextuais, destacam-se a localização e o tamanho da instituição. Nos internos, destacam-se recursos físicos institucionais, recursos didáticos, gestão, função docente, o plano de desenvolvimento institucional (PDI) e o projeto pedagógico institucional (PPI). Nos fatores externos, qualidade dos docentes e discentes, bem como recursos financeiros adequados (ANDRIOLA, 2009).

O estudo dos fatores indicativos da eficácia institucional é realizado em algumas instituições brasileiras, com destaque para as desenvolvidas em instituições locais (ANDRIOLA, 2009; CAMPOS, 2009; GOMES, 2010).

Pesquisa desenvolvida na UFC, com 1337 discentes matriculados nos 40 cursos da Instituição, objetivou identificar fatores institucionais internos associação aos resultados encontrados no ENADE, os fatores investigados foram: as características de entrada dos recém-admitidos (via exame vestibular e dos concludentes, recém-egressos); as características das instalações físicas; a adequação do espaço pedagógico (sala de aula) ao número de alunos; a qualidade de equipamentos de laboratório; a integração entre as disciplinas; as atividades acadêmicas (pesquisa, monitoria, extensão) desenvolvidas no âmbito do curso; a adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos do curso; a

disponibilidade docente para a orientação discente extras-sala de aula e o domínio docente do conteúdo ministrado em sala de aula.

Os resultados revelaram que os concludentes possuem melhor desempenho, confirmando que a instituição agrega conhecimentos para a formação dos seus alunos. No quesito “atividades acadêmicas”, ficou evidente que as atividades extraclasse, como monitoria e pesquisa contribuem para melhor desempenho e mais completa formação acadêmica. As instalações físicas também foram consideradas importantes e influenciam na formação dos alunos. Igualmente, as instalações físicas e o número adequado de alunos ao espaço pedagógico influenciam a aprendizagem e o desempenho dos estudantil. No aspecto integração das disciplinas, os concludentes consideram-se integrados e sobre a disponibilidade extrasala de aula, a maioria dos docentes tem disponibilidade. Ao concernente ao domínio do conteúdo, os discentes asseveram que os professores em relação às disciplinas que ministram. Assim, a pesquisa concluiu que é importante relacionar os resultados do ENADE com os fatores internos institucionais.

Como destaca Andriola (2009),

[...] outros estudos devem ser desenhados e executados, objetivando obter novas e relevantes informações a cerca dos fatores institucionais relacionados aos resultados dos estudantes no ENADE. Apesar do referido, há fortes indícios de que a árvore boa sempre dará bons frutos, como asseverou o Apóstolo São Mateus, no versículo 18 do capítulo 7, dos seus escritos teológicos (P.47).

Outro importante estudo tendo como referência os fatores institucionais de eficácia educacional, sendo desenvolvido também na UFC, investigou o perfil de ação do coordenador, a dimensão do curso, dimensão física e atividades complementares, com suporte nos resultados obtidos em três edições do ENADE - 2004, 2005 e 2006 - Estes comprovaram a importância dessas dimensões para explicar os resultados dos obtidos pelos cursos nas referidas edições estudadas (CAMPOS, 2009).

Investigando sobre a importância do trabalho desenvolvido em sala de aula, um ensaio foi desenvolvido na busca de perceber a relação entre os resultados de desempenho da instituição e o trabalho docente. Os indicadores tomados ratificaram a importância da diversidade das atividades pedagógicas e das praticas em sala de aula como um diferencial na qualidade dos docentes para a formação dos alunos e a instituição (GOMES, 2010).

#### **4.4 Convergência entre as Dimensões do SINAES e os Fatores de Eficácia**

Este segmento demanda alinhar as dimensões do SINAES e as características do Movimento das Escolas Eficazes, pois eles convergem para o mesmo objetivo - a melhoria da instituição, da qualidade educacional, por via do conhecimento profundo de seus problemas e de suas potencialidades.

O SINAES foi fruto de um longo período de debates e contestações dos agentes do Setor Educacional Superior, que não aceitaram a forma como a avaliação do Ensino Superior vinha sendo conduzida pelos governantes. Atualmente, a cultura avaliativa é implementada nas IES de forma processual, constituída com a participação de docentes, discentes, técnicos-administrativos e gestores, mediante um sistema avaliativo que se utiliza de fontes diversas de informações valorizando, toda a complexidade da avaliação institucional e do sistema universitário.

Como ressalta Dias Sobrinho (2008),

A avaliação institucional, interna e externa, é o processo central do SINAES. Consiste em um amplo balanço que cada instituição deve fazer para conhecer se mais profundamente, refletir sobre suas responsabilidades, seus problemas e potencialidades, enfim, planejar e estabelecer metas para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. Nesse amplo e participativo processo de reflexão e debate público, os atores da comunidade educativa devem pôr em foco de questionamento os significados e os valores científicos, sociais, éticos, estéticos, etc. dos conteúdos, produtos, atividades, meios, fins e resultados que constituem o cotidiano da realidade concreta de uma instituição. Além de aspectos técnicos, esses processos têm uma dimensão profundamente ética e educativa, pois, contribuem para a melhora institucional e social. Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa (P. 819, 820).

A importância do sistema avaliativo vem sendo observada nas diversas experiências de avaliação institucional desenvolvida pelas IES para a melhoria da qualidade educacional, com amparo nas indicações contidas nas autoavaliações propostas pelos SINAES nas suas dimensões e em seus princípios. Primando por integração, globalidade, sistematização, participação, articulação e comunicação, é que o SINAES reafirma a importância da avaliação para a melhoria.

Quando a avaliação institucional demanda conhecer profundamente a instituição é possível perceber que a integração entre o que se intenta realizar e o que efetivamente

acontece, quais os caminhos que precisam percorrer para alcançar a verdadeira missão educacional e de formação para a vida e para a sociedade.

A avaliação institucional realizada com esteio nas dez dimensões dos SINAES leva a um retrato significativo das ações da instituição, uma vez que elas reúnem grande diversidade de informações incidentes diretamente sobre todos os campos de ação. Assim, estudando suas dimensões, é possível estabelecer convergências entre essa avaliação e de outros movimentos, razão da semelhança entre as ações implementadas e os objetivos a que se propõem.

Assim como o sistema universitário, o Ensino Básico efetua avaliações internas na busca de melhor conhecer suas fragilidades e melhorar a qualidade educacional, por intermédio do movimento das escolas eficazes e de seus fatores. Com o intuito de perceber essas semelhanças e utiliza-las como mais um instrumento de melhoria e de refinamento das práticas avaliativas institucionais, é que se faz necessário o estudo da semelhança entre as dimensões propostas pelos SINAES e os fatores do Movimento das Escolas Eficazes, uma vez que objetivam sempre o mesmo, que é aprimorar o sistema educacional.

Dias Sobrinho (2008) reforça esse sentido, quando destaca a importância de se avaliar para melhorar.

Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Como controle e hierarquização, a avaliação prioriza as fórmulas estatísticas e tende a encerrar os questionamentos e reflexões. Como processo participativo e social de reflexão e comunicação, a avaliação não fecha as interpretações e a construção de novas significações. Mais implica, isto é, abre renovados sentidos, que explica em termos indiscutíveis (P. 824).

Para melhor compreender a avaliação institucional interna proposta pelo SINAES é preciso conhecer suas dimensões de maneira mais aprofundada, interpretando cada uma delas à luz das experiências realizadas, dos seus objetivos essenciais. Estão dispostas em dez e serão especificadas a seguir.

A primeira dimensão está definida como a missão e o plano de desenvolvimento institucional. Refere-se às metas, objetivos e compromissos da instituição, expressos em suas diretrizes e concretizados pelas práticas pedagógicas e administrativas. Entende-se que, nesta dimensão, a IES avalie a articulação entre PDI ( Projeto de Desenvolvimento

Institucional) e o PPI ( Projeto Pedagógico Institucional) e as práticas institucionais deles decorrentes, no que diz respeito as suas diretrizes gerais.

Como destaca o CONAES (2004) (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), “identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidades, compromissos, vocações, inserção regional e/ou nacional” (P.8).

Essa dimensão está em consonância com o fator denominado visão e finalidades partilhadas do Movimento das Escolas Eficazes ao destacar a importância de um trabalho partilhado, objetivando atingir a missão institucional, a unidade de propósitos, a consistência das práticas e a colegialidade para a tomada de decisão.

A segunda dimensão definida como a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades, busca identificar mecanismos institucionais para o fortalecimento do ensino (pesquisa e pós-graduação), da pesquisa e extensão e da integração dessas atividades.

O CONAES (2004) explica essa dimensão, destacando a importância do ensino, das práticas pedagógicas e de formação, que vão além de aulas formais, integrando todas as ações dentro e fora da instituição, articulando teoria e prática.

política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização incluídos os procedimentos para o desenvolvimento do ensino, a produção acadêmica e as atividades de extensão – explicita as políticas de formação acadêmico-científica profissional e cidadã, de construção e disseminação do conhecimento; de articulação interna, que favorece a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão (Pp.8.9).

Assim como o SINAES, no Movimento das Escolas Eficazes existe o cuidado com a formação do aluno, a qualidade do ensino e seu desenvolvimento, articulação entre o que está sendo desenvolvido pela escola e sua circularidade. Uma instituição eficaz se preocupa com a qualidade da formação que oferece. No Movimento das Escolas Eficazes, essa dimensão está em consonância com duas características, denominadas de ambiente de aprendizagem e de concentração no ensino e na aprendizagem.

Estudo desenvolvido por Gomes (2010) destaca um dos aspectos observados nessa dimensão que é a importância do ensino, com a motivação dos alunos quando estão diante de uma diversidade de práticas de ensino favorecedores de uma formação ampla e eficaz.

A terceira dimensão estudada foi denominada responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição relativamente à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Buscou estabelecer a relação da IES com a sociedade por meio de transferência de conhecimento, a influência das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional. A contribuição das instituições na defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

O CONAES (2004) destaca ainda o [...] compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como um bem público e expressão de uma sociedade democrática e plural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES (P.9).

Essa dimensão está em consonância com todas as características estudadas no Movimento das Escolas Eficazes, não sendo possível determinar apenas um fator em especial, uma vez que uma instituição eficaz deve sempre ter em mente a importância de sua função para toda a sociedade, a defesa da cidadania e da constituição de homens de bens que atuarão de forma ativa na preservação do meio ambiente, da cultura e da sociedade em geral.

Na quarta dimensão definida como a comunicação com a sociedade que trata da relação interação interna e externa e a Ouvidoria. Em suas indicações, o CONAES (2004) especifica essa dimensão sobre a importância da interação da instituição com sua comunidade em que está inserida, informando –lhe como tem sido seu trabalho, seu desempenho e as possíveis melhorias que produz. “Identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de tal sorte que a comunidade participe ativamente da vida da acadêmica, bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém” (P.9).

Em convergência com essa dimensão, está a característica de parceria escola-família-comunidade, uma vez que uma escola eficaz tem a comunidade como parceira fundamental no desenvolvimento e na disseminação de suas informações e ganhos na vida dos que dela participam. Guardadas as devidas semelhanças, nessa característica, também se destaca a importância da família, já que, em virtude da baixa idade de seus usuários, ainda necessitam de um acompanhamento de perto de seus responsáveis para lhes assegurar um

desenvolvimento pleno de suas potencialidades e das atividades desenvolvidas pelas instituições.

Lima (2012) ressaltou a importância dessa parceria, desde que

A abertura se dá em todos os níveis de oferta de serviços, desde um simples atendimento para informações sobre o funcionamento, a participação dos pais na execução de planejamentos e aulas, contribuindo com as experiências pessoais e profissionais, acompanhamento dos filhos, acolhimento de propostas de melhorias até fácil acesso aos gestores escolares (P. 59).

A parceria instituição e sociedade é imprescindível nos dois níveis de ensino.

A quinta dimensão, denominada de as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, refere-se aos Planos de carreira e salário, incentivo de formação e desenvolvimento profissional.

Segundo o CONAES (2004), essa dimensão procura a capacitação e a formação profissional de todos os agentes envolvidos na Instituição, de acordo com a função que desempenha, explicitando a importância da formação continuada e da necessidade de atualização profissional.

Assim como essa dimensão do SINAES, o Movimento das Escolas Eficazes também reconhece a necessidade de formação em serviço e de capacitação profissional, aliando as questões da prática profissional com a constante requalificação. O fator em consonância com esta dimensão é denominado Organização aprendente. “A formação em conjunto tem a vantagem de se voltar para a realidade em que estão inseridos; os conhecimentos podem ser postos em prática imediatamente, contribuindo para a sua eficácia”. (LIMA, 2012, p. 42)

A sexta dimensão foi batizada de organização e gestão institucionais, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, bem assim a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios. Busca identificar se há coerência entre a organização e a gestão da instituição e as políticas firmadas nos documentos oficiais, em que medida o que está escrito está incorporado na dinâmica e no funcionamento da instituição, se há necessidade de incorporação de uma reorganização, se há participação dos colegiados nas decisões da instituição, como manda a lei.

Compreende a IES como uma organização que implica admitir a complexidade de sua estrutura e funcionamento, com ênfase para sua administração colegiada, ora entendida como a descentralização das ações e das atividades para os diversos órgãos, ora com a efetiva participação dos diversos agentes envolvidos, no processo decisório, prerrogativa dos conselhos superiores da instituição, destacando os Planos da gestão e órgãos colegiados.

Como foi possível observar, essa dimensão está relacionada à gestão da IES, suas políticas internas e às ações dos gestores na busca de melhorias.

No Movimento das Escolas Eficazes a gestão tem importância fundamental para a determinação de uma escola eficaz. Denominado de liderança administrativa e pedagógica, e de Organização e Gestão da Escola, nos estudos desenvolvidos no Brasil, esse fator ressalta a gestão e seus grupos de colegiados para o desenvolvimento de uma instituição eficaz. Sammons (2008) ratifica

[...] Resultados provisórios relatados por Sammons et al. (1994c) também sugerem que, em escolas eficazes, diretores dão grande ênfase ao processo de recrutamento e mostram a importância do consenso e unidade de objetivos entre membros da equipe de gestão (P. 353).

A sétima dimensão, intitulada Infraestrutura Física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, demanda-se verificar a coerência entre a estrutura física e os documentos oficiais, destacando a ampliação, manutenção e segurança do espaço físico, aquisição, manutenção e atualização dos equipamentos, bibliotecas, laboratórios, salas de aulas etc.

Assim como a característica descrita anteriormente, esse fator não é extenso nas 11 que são desenvolvidas inicialmente pelo Movimento de Escolas Eficazes, em virtude da sua origem estadunidense, em que as escolas tinham a mesma estrutura física, não sendo fator de estudo. Como, porém, esse movimento respeita as peculiaridades de cada país e local onde a escola se encontra, os estudos desenvolvidos no Brasil incorporaram o fator designado de Recursos Escolares pela grande diversidade de estruturas físicas das escolas e de grande influência no desempenho das atividades escolares.

Como assinalaram Rutter et al. (1979) em seus resultados, a estrutura física não constitui empecilho para que um bom trabalho seja desenvolvido, mas as condições físicas e organizacionais podem influenciar nos resultados positivos de aprendizagem e formação dos

alunos, uma vez que um ambiente apropriado, saudável e com as condições favoráveis facilita e estimula uma boa aprendizagem (LIMA, 2008).

Na perspectiva de Albernaz et al (2002), a infraestrutura física das escolas afeta o rendimento dos alunos de forma significativa.

Sem qualquer dúvida, a estrutura física acarreta perdas ou ganhos para a qualidade educacional dos alunos.

Na oitava dimensão, nomeada de Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, examina a adequação e a efetividade do planejamento geral da instituição e seu vínculo com o PPI e com o PPC, bem como os planejamentos de avaliação e acompanhamento do planejamento institucional, especialmente das atividades educativas.

O CONAES (2004) considera que

O planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo continuum, partícipes do processo de gestão da educação superior. Essa dimensão está na confluência da avaliação como um processo pensado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço das fragilidades, potencialidades e vocações institucionais (P. 9).

Em consonância com essa dimensão, o fator denominado de Monitoramento do progresso é composto de dois fatores: Monitoração do desempenho dos alunos e Avaliação de desempenho da escola. Uma escola eficaz monitora o desempenho de seus alunos para determinar se seus objetivos estão sendo atendidos, verificando em que aspectos a instituição precisa melhorar. Por intermédio do monitoramento dos alunos e com a atenção de todos voltados para a realização dos objetivos, as escolas eficazes fazem avaliações das escolas, de suas fortalezas e dificuldades, buscando melhorar.

A importância da avaliação fica ressaltada nessa dimensão uma forma de acompanhar os discentes e a instituição como um todo.

A nona dimensão, chamada Políticas de atendimento aos estudantes foi relacionada com a vida acadêmica dos alunos de forma geral e à qualidade da vida estudantil, os projetos em que podem ser inseridos para melhor participarem e contribuírem com a instituição.

A preocupação com os estudantes também está no Movimento das Escolas Eficazes, uma vez que os discentes estão no centro do processo educativo. Assim, dois fatores investigam as relações estabelecidas pelas escolas eficazes, como Direitos e responsabilidades dos alunos, composto de três aspectos relevantes: Aumento da autoestima

dos alunos, Posições de responsabilidades e controle do trabalho e o Reforço positivo, em termos de padrões de disciplina e de *feedback*.

Pode-se mencionar como exemplo de reforço positivo, algumas ações, como, o professor deixar evidente as normas da disciplina, eleger com o grupo os acordos e as punições, de acordo com o regimento da escola, ser justo na aplicação dos direitos e deveres, preocupar-se em incentivar os comportamentos positivos, acompanhar sempre as atividades realizadas dando retorno para as cobranças institucionais e a incentivar positivamente seus alunos a apreender.

A última dimensão proposta é a Sustentabilidade financeira, hoje vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

Segundo o CONAES (2004), essa dimensão

Avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmicas com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas (p.10).

Por se uma dimensão relacionada diretamente com o financiamento e manutenção de políticas gerais, não encontra convergência com nenhuma das características do Movimento das Escolas Eficazes, porquanto tal movimento está diretamente relacionado apenas com questões pedagógicas e de desenvolvimento interno.

Assim como no Movimento das Escolas Eficazes, alvo de modificações e adaptações para dar conta das peculiaridades de cada país, cidade, escola que utiliza seus fatores como princípios norteadores para realizarem as autoavaliações, o SINAES também destaca a importância de serem incluídas mais algumas dimensões que podem retratar a constituição histórica da instituição, configurando-se, efetivamente, como avaliação flexível, que procura conhecer a instituição em sua totalidade e unicidade.

#### **4.5 Fatores Associados à Formação Profissional**

Os fatores associados à formação profissional estão diretamente ligados aos processos vivenciados ao longo da formação no curso de graduação e referem-se ao ensino ministrado e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos, às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e à adequação do currículo na busca de aproximar teoria e prática e a inserção laboral e a qualidade da formação como elementos que ajudam a

explicar como estão sendo realizadas as aprendizagens, uma vez que cada curso de graduação difere consideravelmente quanto ao grau que se dedicam a um dos propósitos institucionais da instituição que diz respeito ao ensino.

Assim, a seguir serão mostrados em duas dimensões as categorias investigadas neste estudo. Na Concentração de ensino há as práticas pedagógicas, o ensino intelectualmente estimulante e a adequação curricular. A outra dimensão é a Inserção laboral e a Qualidade da formação.

#### ***4.5.1 Concentração no ensino: Práticas Pedagógicas, Ensino Intelectualmente Estimulante e Adequação Curricular.***

As instituições de ensino consideradas eficazes devem sempre reunir valor aos resultados educacionais dos alunos, uma vez que os principais objetivos das escolas se referem ao ensino e à aprendizagem (SAMONNS, 1999).

Alguns estudos realizados com escolas eficazes demonstraram claramente a importância do ensino eficaz e da aprendizagem desenvolvidas em sala de aula (COHEN, 1983; SCHEERENS, 1992; MORTIMORE, 1993; CREEMERS, 1994).

Vários estudos mostraram correlações entre o foco em ensino e aprendizagem e a eficácia da escola e do professor. Em alguns casos, esse foco tem sido definido através da quantificação do uso do tempo do aluno e do professor e, em outros, tem sido definido em termos de medidas alternativas da concentração da escola no processo de aprendizagem e no desempenho. É claramente vital para escolas e professores focar tanto na qualidade como na quantidade de ensino e aprendizagem que acontece numa escola. (SAMONNS, 1999, p. 360)

Outros importantes aspectos observados são a ênfase que se dá ao domínio do conteúdo acadêmico, à qualidade do ensino, ao currículo utilizado e a sua relação com os saberes utilizados fora da sala de aula.

Sammons (1999), em seu estudo com escolas secundárias eficazes e não eficazes constatou que a alta rotatividade dos professores e a falta de professores em disciplinas especializadas estavam diretamente relacionadas com a eficácia escolar.

O domínio do conteúdo acadêmico e a diversidade de práticas pedagógicas são fatores sempre ocorrentes nas escolas eficazes, uma vez que emergem juntamente com uma série de elementos, como organização eficaz, clareza de objetivos, lições estruturadas e

práticas adaptativas (LEVINE e LEZOTTE, 1990; MORTIMORE, 1993). “Ao examinar as descobertas sobre práticas de ensino em escolas eficazes, percebe-se que o fator principal que emerge é o que chamamos *ensino e objetivos claros*”. (SAMONNS, 1999, p. 363)

O ensino adaptado e intelectualmente estimulante também aparece como fator importante de aprendizagem, uma vez que, quando os professores são sensíveis às diferenças dos estudantes, identificando-as e usando estratégias apropriadas, potencializam-as.

Estimular os alunos a vencerem suas dificuldades de aprendizagens por meio do ensino que estimula a elaboração de conhecimentos cada vez mais sofisticados é aspecto fundamental para a efetivação das aprendizagens. Como destaca Lima (2008) A flexibilidade na escolha ou modificação dos estilos de ensino é, pois, característica importante do comportamento profissional de um docente eficaz (P.205)

Scheerens (1992), em seus estudos que analisaram as pesquisas internacionais sobre as escolas eficazes, reuniu alguns fatores que interferiam e até estimulavam a eficácia, como deixar claro o que precisa ser aprendido, reestruturação do material de ensino em unidades manejáveis e numa sequência bem planejada para o ensino, exercícios para os alunos testarem suas intuições e sugestões, observar regularmente o progresso dos alunos e dar retorno imediato dos resultados.

Como é possível observar, práticas pedagógicas e currículo estão intimamente relacionados com a eficácia escolar. Obviamente, outros fatores também interferem na conquista de uma instituição eficaz, no entanto, o trabalho desenvolvido em sala de aula e o direcionamento para a formação e conquista de conhecimento são refletidos por intermédio dos exames de desempenho.

Assim como as escolas de Ensino Básico, as instituições de Ensino Superior também se voltam para as práticas pedagógicas e o currículo como fonte de investigação para verificar o trabalho desenvolvido. O ENADE é um exame que busca compreender que aprendizagens foram consolidadas ao longo da formação inicial. A ênfase nas práticas pedagógicas e no currículo resta evidente pela maneira como o exame é organizado, uma vez que se baseia na parte geral e específica dos currículos dos cursos de graduação.

A adequação do currículo é uma realidade ante as demandas do mercado de trabalho. As instituições de Ensino Superior estão cada vez mais a serviço de uma formação utilitarista, que usa a Educação para o desenvolvimento de habilidades apenas relacionadas ao mundo do trabalho, reduzindo muito a função dessas instituições.

Lopes (2008) destaca a importância da adequação curricular para uma formação ampla e que integre os conhecimentos escolares e as futuras práticas profissionais.

É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares (P.20).

Existe, pois, uma nova organização do saber para que a universidade ultrapasse a demasiada formação teórica, buscando a adequação de um currículo regulado por uma formação ampla, reunindo conhecimentos transversais, genéricos, específicos e uma maior inter-relação dos saberes e práticas educativas ágeis, dinâmicas e flexíveis.

Zulauf (2006) cuida da relação entre universidade e emprego, destacando as mudanças implementadas no currículo para dar conta dessas necessidades, inclusive inserindo a empregabilidade na grade curricular e nas metas e estratégias de aprendizagem e ensino. Para exemplificar essa nova situação, menciona um estudo realizado pelos ingleses que demonstraram que os empregadores não estavam satisfeitos com os graduados que tinham conhecimentos estanques, uma vez que os empregadores queriam empregados com os conhecimentos e habilidades transferíveis, em que pudessem realizar diversas atividades.

#### ***4. 5. 2. Inserção Laboral e Qualidade da Formação Discente***

O estudo da inserção laboral se faz imprescindível nos últimos tempos, em razão de cada vez mais ao acesso das pessoas a diversos meios de formação, como cursos técnicos, universitários. Segundo o Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil registrou 7.305.977 milhões de estudantes matriculados em instituições de Ensino Superior. Os dados mostram a tendência de crescimento no número de alunos, instituições e docentes nesta etapa de ensino. Em 2013, houve aumento de 3,8% em relação a 2012 na quantidade de estudantes inscritos no Ensino Superior, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% no sistema privado. Por tal razão, se fazem necessários estudos que apontem como a relação entre formação inicial e inserção profissional pode ajudar as instituições a modificarem seus currículos, revendo suas práticas dos professores na busca

de formação de qualidade e ajudando os alunos na futura inserção laboral, uma vez que a qualidade da formação ajuda neste processo.

A inserção profissional e a empregabilidade foram incluídas como fatores importantes para a formação e as ações das instituições de ensino.

Tardif (2010) faz uma listagem das principais características do conhecimento profissional, destacando uma prática profissional apoiada em saberes específicos e especializados, adquirida por via de uma longa formação de alto nível, numa instituição de natureza universitária ou equivalente, sancionada por um diploma; os conhecimentos adquiridos são pragmáticos, modelados para a solução de problemas práticos, demonstrando competências específicas que a eles possibilita legalmente o direito exclusivo de utilizá-los; necessidade de uma formação continuada que se dá ao longo de toda a carreira. “ O profissionalismo acarreta, portanto, uma auto gestão dos conhecimentos pelos grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliados por seus pares” (P. 248).

Alguns estudos (DIAZ, 2007; MOREIRA, 2010) constataram que o ambiente em que a pessoa se formou contribui de maneira significativa para o seu desempenho profissional e para a desenvoltura geral na avaliação do ENADE, destacando fatores importantes, como formação acadêmica de professores doutores, docentes com dedicação exclusiva, aumento da oferta de cursos presenciais, sensibilização, motivação e compromisso dos alunos.

Outro importante estudo desenvolvido sobre fatores associados à eficácia escolar utilizando as notas do ENADE, intitulado “Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia”, foi desenvolvido junto a concluintes e investigou a relação entre instituições públicas e privadas, controlando variáveis individuais dos estudantes e das instituições. Nas variáveis individuais, foram controladas as socioeconômicas e nas institucionais as instalações físicas, equipamentos, laboratórios, biblioteca, espaço pedagógico e titulação docente. Os dados obtidos foram analisados por dois modelos - regressão múltipla, buscando verificar efeitos institucionais sobre o desempenho dos estudantes, e o segundo - denominado de árvore de classificação (*Classification Tree*) para a caracterizar as instituições públicas e privadas determinando a relação com os fatores institucionais.

Os resultados revelaram que as características socioeconômicas e as peculiaridades institucionais influenciam no desempenho dos alunos (MORREIRA, 2010).

Em Portugal, o estudo da inserção laboral auxilia na formulação de políticas públicas para o Ensino Superior, sendo possível adequar o número de instituições de Ensino Superior as possíveis necessidades do mercado de trabalho. Alguns estudos foram desenvolvidos pela Universidade de Lisboa, coordenados pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Miguel Chaves, em conjunto com outros pesquisadores, no intuito de conhecer os percursos da inserção profissional dos graduados, a forma como se relacionavam com o trabalho e a própria inserção laboral. Participaram dos estudos egressos de vários cursos da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa, cinco anos após terem terminado o curso. A coleta de dados foi feita com 1.004 sujeitos, mediante ligação telefônica e em três momentos diferenciados. O primeiro com um ano de término do curso, o segundo com três anos e o terceiro contato com cinco anos de término do curso. Os resultados revelaram que a graduação contribuiu para níveis elevados de empregabilidade, sendo influenciado pela graduação escolhida e para a adequação profissional (MORAIS, 2012).

Outro estudo importante desenvolvido em Portugal que investigou a transição para o mercado de trabalho, as condições de ensino do curso concluído, da satisfação no emprego e das expectativas profissionais foi desenvolvido com egressos de uma instituição politécnica lusa, no ano de 2011, antes do Processo de Bolonha. O ensaio mostrou que níveis mais elevados de escolaridade protegem mais do desemprego, referem-se à adequação entre formação e emprego, usam bastante os conhecimentos adquiridos na graduação; as áreas influenciam na inserção laboral, existe adequação entre a formação e a área onde atuam e que a totalidade de sujeitos está muito satisfeita com as condições de ensino. Participaram da pesquisa 610 egressos, por meio de questionários on-line, representando 41,1% dos formandos dos anos de 2004/2005 e 2006/07 (PINHEIRO, 2014).

O estudo da inserção laboral ajuda a muitas instituições a repensar seus currículos, as suas ações formativas, as possibilidades que os estudos universitários proporcionam para a inserção laboral. Experimento desenvolvido com egressos do curso de administração da Universidade da Paraíba, que se formaram de 2005.1 a 2008.1, cujo objetivo era investigar o nível de satisfação e a inserção laboral dos sujeitos, utilizando uma pesquisa qualiquantitativa, revelou que 50% dos egressos obtiveram experiência profissional por meio dos estudos universitários, 73.07% estão trabalhando e 52% estão satisfeitos com o cargo que ocupam, apontando a importância da formação para a inserção laboral (VASCONCELOS, SOUSA E SILVA, 2009).

Em artigo intitulado "Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais", Andriola (2014) relata importante procedimento com 586 egressos de cursos de graduação, da Universidade Federal do Ceará, por via do uso de questionário online, em que investigou sobre a situação laboral; o grau de satisfação com a área de inserção laboral e com a remuneração; as opiniões a respeito da adequação do currículo às expectativas pessoais e às demandas do mercado de trabalho; a necessidade de aprimorar a formação recebida no âmbito da graduação. Os resultados identificaram elevada proporção de egressos inseridos no mercado de trabalho, atuando na mesma área de formação e com renda mensal individual variando de 1,5 a três salários-mínimos.

Ainda sobre os resultados encontrados, 49% consideraram a formação recebida muito boa ou excelente; a gestão acadêmica do curso foi avaliada como excelente, muito boa para 68,3% dos egressos; a adequação curricular para o exercício profissional é muito boa ou excelente para 42,1% dos egressos e, para 70,1% dos egressos, o estágio curricular obrigatório foi avaliado como excelente, muito bom;

Em relação aos aspectos da infraestrutura também investigados, como a qualidade das salas de aula, dos laboratórios, dos espaços de convivência e dos sistemas de bibliotecas, foram considerados excelentes, muito bons ou bons para a maioria dos egressos.

Assim, se faz imprescindível a investigação desses fatores para a melhoria educacional das instituições.

## 5 MÉTODO

Produzir conhecimento científico significa olhar para um fenômeno que ainda não foi estudado profundamente, tampouco sistematizado, de forma que o caminho percorrido para desvendá-lo precisa ser publicado e compartilhado, na busca por outros olhares, novos conhecimentos. Assim, impõe-se que o caminho, o método utilizado, seja descrito com rigor e veracidade.

O conhecimento científico se caracteriza pela sua capacidade de sistematizar fatos, utilizando instrumentos de coleta que levam a análises por intermédio da experimentação. É falível, pois não contém em si mesmo todas as respostas, nem é definitivo ou final, podendo ser redefinido, a depender de novas técnicas ou teorias.

No intuito de produzir conhecimento científico, são requeridas normas específicas para cada tipo de estudo, porquanto o método deve estar apropriado à abordagem do problema, natureza e objetivos da pesquisa, além dos procedimentos técnicos que teciona realizar.

Lakatos e Marconi (2003, p. 83) definem método científico como

[...] um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa realizada é quantitativa, descritiva e explicativa.

A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação, utilizando técnicas estatísticas cujos resultados evitam possíveis distorções, possibilitando margem de segurança maior.

A pesquisa descritiva visa a descrever as características de determinada população e o estabelecimento de relações entre variáveis. Com efeito, descrever significa identificar, comparar e relatar os resultados. Assim, o pesquisador não interfere no fenômeno.

Na pesquisa *ex-post facto*, o “experimento” se realiza depois do evento ocorrido, não sendo possível ter controle dos fenômenos que sucedem durante o estudo.

A pesquisa realizada é descritiva, porquanto tem como objetivo descrever características de determinado fenômeno e o estabelecimento de relações entre as variáveis, além de se exprimir na situação *ex-post-facto*, pois os dados trabalhados são oriundos de ocorrências observadas na unidade em análise.

## **5.1 Etapas da Pesquisa**

Para alcançar o objetivo geral – Investigar-se a relação entre as práticas pedagógicas, a adequação curricular e a inserção laboral e a qualidade da formação dos diplomados explicam as notas obtidas pelos alunos egressos no ENADE - foram implementadas as etapas sequenciadas à frente.

a) Realizou-se revisão de literatura sobre o tema, buscando-se pesquisas relacionadas, tendo sido realizado também o levantamento de obras e autores que fundamentassem o problema estudado.

b) Foram identificados os cursos que participaram das edições do ENADE de 2010, 2011 e 2012 da Universidade Federal do Ceará, identificando seus desempenhos através da classificação utilizada pela CAPES, por meio do site do Inep.

c) Solicitou-se, por intermédio de ofício, do e-mail dos egressos dos referidos cursos para participação da pesquisa.

d) Foi enviada escala com 40 afirmações para os egressos dos cursos de graduação que participaram do ENADE na edições de 2010, 2011 e 2012, por meio da ferramenta Google.dcx.

e) Inseriram-se indicadores no *software Statistical Package for the Social Sciences* – SSPS 20.0, propiciando análise quantitativa desses dados, por via da Análise Fatorial Exploratória que analisa o padrão de correlação existente entre as variáveis e os utiliza para agrupar suas variáveis em fatores, os quais são variáveis não observadas, que se pretende medir com suporte nas variáveis observadas.

## **5.2 Locus da Pesquisa**

### **5.2.1. Breve histórico**

A Universidade Federal do Ceará é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, atuando nas áreas de ensino, investigação científica e extensão, cujo objetivo é formar profissionais da mais alta qualificação, ensinar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. Nasceu como resultado de amplo movimento de opinião pública. Foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte. No início, sob a direção de seu fundador, Prof. Antônio Martins Filho, era constituída pela Escola de Agronomia estabelecida em 1918, pela Faculdade de Direito, fundada em 1903, pela Associação Comercial do Ceará, pela Faculdade de Medicina do Ceará, instituição privada, instituída em 1948; e pela Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, criada em 1916 e federalizada em 1950.

Progressivamente, foram-se somando outras instituições, como a Escola de Engenharia, estabelecida por lei em 1955 e instalada em 1956; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instalada em 1961; as Faculdades de Filosofia Dom José e de Ciências Econômicas do Crato como institutos agregados; a Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará, federalizada em 1962; e diversos outros cursos.

Com a Reforma Universitária, determinada pelo Decreto 53, de 18 de novembro de 1966, a Universidade Federal do Ceará principiou seu plano de reestruturação, que objetivava sua adequação às normas, do Decreto Nº 62.279, de 20 de fevereiro de 1968. Durante o processo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi extinta e desmembrada em vários institutos e faculdades.

Concluída em 1973, a Reforma Universitária substituiu os institutos, as escolas e faculdades por departamentos e cursos de graduação e pós-graduação. Assim, a Universidade passou a ser constituída por seis centros, entendidos como coordenações de departamentos afins: Centro de Ciências, resultado da fusão dos Institutos de Matemática, Física, Química, Geociências e Biologia; Centro de Humanidades, constituído dos departamentos da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia, da Faculdade de Letras e da parte de Artes da Faculdade de Artes e Arquitetura; Centro de Tecnologia, junção da Escola de Engenharia e da parte de Arquitetura da Faculdade de Artes e Arquitetura; Centro de Ciências Agrárias, constituído pela antiga Escola de Agronomia; Centro de Ciências de

Saúde, junção dos departamentos oriundos das Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; e Centro de Estudos Sociais Aplicados, junção da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Educação.

Em 1984, o Centro de Estudos Sociais Aplicados foi extinto, sendo seus departamentos reagrupados nas Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Faculdade de Direito e Faculdade de Educação. O Centro de Ciências da Saúde, por sua vez, existiu até 1997, sendo substituído pela Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem e pela Faculdade de Medicina, no ano de 1998.

Em 2008, foi criado o curso de Oceanografia, sediado no Instituto de Ciências do Mar - Labomar. No ano seguinte, instituiu-se o curso de Ciências Ambientais, também sediado no Labomar. Em 2009, ainda dentro do Programa de Expansão da UFC, foram criados outros cursos na capital e noutros municípios do Estado,, além do aumento de vagas em alguns já em funcionamento, completando-se 100 cursos, com oferta em 2010.

A UFC é regida administrativa e juridicamente de acordo com seu Estatuto, Regimento Geral e Regimento de suas diversas unidades. A administração e coordenação das atividades universitárias são exercidas em dois níveis: Administração Superior e Administração Acadêmica.

A Administração Superior é exercida por intermédio do Conselho Universitário (CONSUNI), órgão superior deliberativo e consultivo, responsável por traçar a política universitária e decidir em matéria de Administração, inclusive gestão econômico-financeira; do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), órgão superior deliberativo e consultivo da Universidade, em matéria de ensino, pesquisa e extensão; do Conselho de Curadores (CONCUR), órgão de deliberação coletiva, integrante da Administração Superior da UFC, que tem como finalidade exercer as atribuições de fiscalização econômico-financeira da Instituição, e da Reitoria, órgão superior executivo, cujo escopo é planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar as atividades de administração em geral, planejamento, assuntos estudantis, de graduação, pós-graduação, pesquisa e de extensão no âmbito da Universidade.

A Administração Acadêmica diz respeito à organização das unidades acadêmicas da Universidade. Os departamentos são coordenados por unidades, com a denominação de centros ou faculdades. Os departamentos constituem a menor fração da estrutura universitária, para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica, bem como da distribuição de pessoal.

Atualmente, a UFC é composta de sete campi, denominados Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, localizados no Município de Fortaleza (sede da UFC), além do Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús e Campus de Russas, 18 unidades, quatro centros, cinco faculdades, quatro institutos, dois hospitais e 17 bibliotecas.

A Universidade Federal do Ceará é destaque em sua atuação, desde sua fundação, em virtude da preocupação com a qualidade de seus quadros e da sua importância para a sociedade local, regional e nacional. É uma instituição reconhecida nacionalmente pela sua grande contribuição para a Educação do Ceará e do Nordeste, uma vez que foi considerada uma das mais eficazes da Região Nordeste, pelos ranque da Folha de São Paulo. Além da qualidade, a estrutura e os cursos ofertados constituem a maior do estado, com as melhores notas de desempenho do ENADE, desde a sua primeira participação, na edição em 2004.

Os cursos avaliados pelo ENADE, na primeira edição, foram Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia, com destaque para os cursos de enfermagem, nota 4; Farmácia, nota 4; medicina e odontologia, com nota 5. A UFC que teve a maioria dos seus cursos avaliados com a notas máximas, sendo os de maior eficácia.

Ao longo das edições do ENADE, é possível constatar o fato de que apesar de alguns cursos oscilarem em suas notas, a instituição logra alcançar excelentes índices de desempenho.

No caso deste estudo, as edições utilizadas como referências de análise das notas e dos cursos investigados foram as de 2010, 2011 e 2012. Na de 2010, dos sete cursos avaliados, quatro tiraram notas máximas. Na edição de 2011, dos 29 cursos avaliados, 17 ficaram com notas máximas e na de 2012, dos nove avaliados, cinco tiraram nota máxima, confirmando assim a eficácia da instituição no exame de desempenho dos estudantes (INEP, 2013).

Com resultados tão significativos e em razão de necessidade de conhecimento e aprofundamento dos fatores que ajudam a explicar a eficácia desses cursos e a preocupação de conhecer a realidade dos outros cursos que ainda não lograram alcançar resultados tão expressivos, torna-se imprescindível conhecer, de forma individualizada, um estudo das características internas e externas, envolvidas no ensino-aprendizagem e nas perspectivas

laborais de cada curso, com origem nos seus egressos, visando a conhecer a realidade de cada curso e seus desdobramentos para as práticas profissionais.

Com base neste estudo, o gestor poderá estabelecer estratégias eficazes relacionadas ao currículo, às estratégias de ensino-aprendizagem e, principalmente, poderá aproximar a formação das necessidades laborais, contribuindo para profissionais competentes, seguros e autônomos em seu mister profissional.

### **5. 2. 2. Populações do Estudo: Cursos e Egressos**

Para esta pesquisa, a população do estudo foi de 45 cursos de graduação que participaram do ENADE dos anos de 2010, 2011 e 2012.

Os cursos de graduação que participaram da edição do ENADE de 2010 foram: Odontologia, Medicina, Agranonomia, Farmácia, Enfermagem, Educação Física, Zootecnia. Os participantes do ENADE de 2011 foram: Arquitetura e urbanismo, Biologia (bacharelado), Biologia (licenciatura), Ciências Sociais (bacharelado), Ciências Sociais (licenciatura), Computação (bacharelado), Educação Física (licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Produção Mecânica, Filosofia (bacharelado), Filosofia (licenciatura), Física (bacharelado), Física (licenciatura), Geografia (bacharelado), Geografia (licenciatura), História (bacharelado), História (licenciatura), Letras (licenciatura), Matemática (bacharelado), Matemática (licenciatura), Música (licenciatura), Química (bacharelado), Química (licenciatura). Os cursos de graduação que participaram da edição do Enade de 2012 foram: Administração, Direito, Ciências Econômicas, Psicologia, Ciências Contábeis, *Design*, Secretariado Executivo, Jornalismo, Publicidade e Propaganda.

A população total de egressos participante das três edições foi de 2.518.

Os cursos de graduação foram agrupados em três grupos, divididos com suporte nas notas obtidas pelos resultados dos egressos no ENADE. Um grupo foi denominado de cursos eficazes e teve notas de 4 e 5 nas edições de 2010, 2011 e 2012 do ENADE. Segundo grupo, denominado de cursos satisfatórios com nota 3 nas edições do ENADE de 2010, 2011 e 2012. E, por fim, foi selecionado um terceiro grupo chamado de cursos ineficazes com nota 2 nas edições do ENADE de 2010, 2011 e 2012.

A seguir os quadros mostram os cursos de graduação que participaram do ENADE nos anos de 2010, 2011 e 2012, divididos por grupos, com o número de sujeitos que participaram desta pesquisa e participantes do ENADE.

Quadro 1 – Cursos eficazes com participação no Enade, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.

CURSO	NOTA	população de egressos	Amostra de egressos
Medicina	4	149	4 (2,7%)
Enfermagem	4	37	12 (32,4%)
Educação Física	5	7	1 (14,28%)
Zootecnia	4	21	4 (19,04%)
Arquitetura e urbanismo	5	78	5 (6,41%)
Biologia (bacharelado)	4	43	1 (2,32%)
Ciências sociais (licenciatura)	4	6	4 (66,66%)
Computação (bacharelado)	4	36	4 (11,11%)
Educação física (licenciatura)	4	18	7 (38,88%)
Engenharia civil	4	23	8 (34,78%)
Engenharia elétrica	4	46	3 (6,52%)
Engenharia mecânica	5	43	8 (18,60%)
Engenharia química	4	37	4 (10,81%)
Geografia (licenciatura)	4	33	5 (15,15%)
História (licenciatura)	4	35	6 (17,14%)
Letras (licenciatura)	4	317	13 (4,10%)
Administração	5	243	31 (12,75%)
Direito	4	171	21 (12,28%)
Psicologia	4	63	14 (22,22%)
Ciências contábeis	4	165	28 (16,96%)
Secretariado Executivo	5	52	3 (5,76%)
TOTAL	21	1.623	186 (11,4%)

Fonte: pesquisa de campo.

O quadro a seguir contém o total de dez cursos de graduação, com nota 3, que participaram das três edições do ENADE, com a população de egressos de 562 e a amostra de egressos da pesquisa com 79 egressos.

Quadro 2 – Cursos satisfatórios com participação no ENADE, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.

CURSO	NOTA	População de egressos	Amostra de egressos
Odontologia	3	41	6 (14,63%)
Agronomia	3	39	13 (33,33%)
Biologia (licenciatura)	3	19	9 (47,36%)
Ciências sociais (bacharelado)	3	46	8 (17,39%)

Engenharia de alimentos	3	42	5 (11,90%)
Física (licenciatura)	3	22	4 (18,8%)
Matemática (licenciatura)	3	66	2 (3,03%)
Química (licenciatura)	3	25	2 (0,80%)
Ciências Econômicas	3	216	22 (10,18%)
Jornalismo	3	46	8 (17,39%)
Total	10	562	79 (14,05%)

Fonte: pesquisa de campo.

O quadro a seguir traz quatro cursos de graduação denominados de ineficazes por terem nota 2 na avaliação do ENADE, a população de egressos de 180 e da amostra de egressos participantes desta pesquisa de 36 egressos.

Quadro 3 – Cursos ineficazes, com participação no ENADE, nota, população de egressos e amostra de egressos participantes nesta pesquisa.

CURSO	NOTA	População de egressos	Amostra de egressos
Farmácia	2	41	14 (34,14%)
Matemática (b)	2	7	4 (57,14%)
Design	2	64	14 (21,85%)
Publicidade e Propaganda	2	68	4 (5,88%)
Total	4	180	36 (20%)

Fonte: pesquisa de campo.

### 5.2.3. Caracterização dos Egressos

Os egressos que tomaram parte da pesquisa foram 301, o que representou 11,9% da população total, equivalente a 2518. Quanto ao gênero, 159 (52,8%) eram homens e 142 mulheres (47,1%).

Tabela 1- Gênero

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativo
masculino	159	52,8	52,8	52,8
Valid feminino	142	47,1	47,1	47,1
Total	302	100,0	100,0	100,0

Fonte: pesquisa de campo

O aspecto investigado quanto à área de atuação foi se o egresso atuava no seu setor de formação. Dos 301 sujeitos, mais da metade atua no setor de formação, correspondendo a 62,7%, revelando assim que a graduação cursada possibilita a inserção profissional na área escolhida.

Tabela 2 - Atua na área de formação

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativo
sim	189	62,7	62,7	62,7
Valid não	112	37,2	37,2	37,2
Total	301	100,0	100,0	100,0

Fonte: pesquisa de campo

Outro aspecto investigado foi sobre a participação em atividades acadêmicas, durante a graduação, como atividades de iniciação científica ou tecnológica, atividade de monitoria, atividade em projeto de pesquisa conduzidos por professores da instituição e nenhuma atividade. Os resultados revelaram que 24,9% dos egressos participaram de projetos com bolsas de iniciação científica, 23,5% participaram de projetos com bolsas de monitoria e 21,2% participaram de projetos conduzidos pelo professor, totalizando quase 70% dos egressos com participação de algum tipo de experiência formativa, além das atividades desenvolvidas em sala de aula, confirmando o cuidado da Instituição Educacional em possibilitar formação de qualidade, na qual o aluno aprende como produzir conhecimento, como atuar na área escolhida e se aproximar das futuras experiências que vivenciará quando estiver atuando efetivamente depois de formado.

As atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo do curso de graduação desenvolvidas pela instituição investigadas não se limitam as citadas na escala utilizada. O universo das atividades desenvolvidas são bem mais abrangentes e diversificados, variando de acordo as necessidades dos cursos e dos projetos desenvolvidos pelos professores e alunos. Aqui, optamos pelos mais comuns em todos os cursos.

Tabela 3 - participou de atividades na graduação

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativo
iniciação científica	75	24,9	24,9	24,9
Monitoria	71	23,5	23,5	48,3
Valid projeto conduzido pelo professor	64	21,2	21,2	69,5
nenhuma atividade	91	30,2	30,2	100,0
Total	301	100,0	100,0	

Fonte: pesquisa de campo.

Tratando-se da participação em bolsas ofertadas pelas agências de fomento, de acordo com a tabela seguinte, um percentual de 41,8% dos sujeitos que participaram desta pesquisa revelaram que, em algum momento durante o curso, tiveram uma bolsa de pesquisa, o que assegura um incentivo maior à formação profissional.

**Tabela 4 - foi bolsista**

	Frequência	Percentual	Validade Percentual	Percentual Cumulativo
sim	126	41,8	41,8	41,8
Valid não	175	58,1	58,1	58,1
Total	301	100,0	100,0	100,0

Fonte: pesquisa de campo.

#### **5. 2. 4. Instrumento Utilizado**

Com o intuito de possibilitar a apreensão de informações diversas sobre a inserção profissional e a qualidade da formação, adequação curricular, ensino intelectualmente estimulante, práticas pedagógicas, monitoramento do progresso, conhecimento e competências para o trabalho e formação inicial, foi empregada a escala construída a partir do quadro teórico estudado, com 40 perguntas objetivas, com as respostas divididas em cinco asserções: - concordo plenamente, concordo parcialmente, indeciso, discordo parcialmente e discordo plenamente, de acordo com a Escala de Likert.

A seguir, a escala foi analisada qualitativa e metricamente.

O instrumento utilizado foi fruto da revisão bibliográfica dos fatores investigados nesta pesquisa. Um pré-teste foi aplicado com 80 estudantes egressos do ENADE de 2013 dos diversos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará.

O pré-teste possibilitou a validação das escalas utilizadas, reafirmando a importância de cada escala para o estudo.

O pré-teste foi realizado com 80 egressos de vários cursos para avaliação e adequação do instrumento aos objetivos da pesquisa.

A escala utilizada está dividida em sete agrupamentos de afirmações e tem por escopo avaliar diversos aspectos. O primeiro bloco é composto de 11 afirmações relativas às práticas pedagógicas dos professores.

O segundo agrupamento se refere em dez afirmações relacionadas à inserção profissional e a relação entre teoria e prática e sobre a relação entre essas práticas e a qualidade da formação no curso de graduação.

O terceiro agrupamento compreende sete afirmações que versam sobre adequação curricular.

O quarto agrupamento constitui-se de três afirmações relacionadas com o ensino intelectualmente estimulante durante a graduação que ajudariam na aprendizagem dos alunos.

O quinto agrupamento contém duas afirmações que tratam sobre o monitoramento do progresso dos alunos.

O sexto agrupamento é expresso por quatro afirmações que estão relacionadas com os conhecimentos e competências para o trabalho desenvolvidas ao longo da graduação.

O sétimo agrupamento possui três afirmações que tratam da formação inicial.

### 5. 2. 5. *Análise métrica da escala*

O *Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO) é um teste que examina o ajustamento de dados, indicando a adequação dos indicadores para a realização da análise fatorial, tomando todas as variáveis simultaneamente, e provê uma informação sintética sobre os indicativos.

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é uma estatística que aponta a proporção da variância dos dados que pode ser considerada às todas as variáveis, ou seja, atribuída a um fator comum. Assim, quanto mais próximo de 1, melhor o resultado, ou seja, mais adequada é a amostra à aplicação da análise fatorial.

Assim como o KMO, o Teste de Bartlett indica a adequação dos dados para a realização da análise fatorial e testa se a matriz de correlação é identidade, o que indicaria que não há correlação entre os dados. Dessa forma, procura-se, para um nível de significância assumido em 5%, rejeitar a hipótese nula de matriz de correlação identidade.

Conforme os indicadores, o teste KMO mostrou resultado de 0,93, significativo para  $p < 0,0001$ .

**Tabela 5 - KMO and Bartlett's Test**

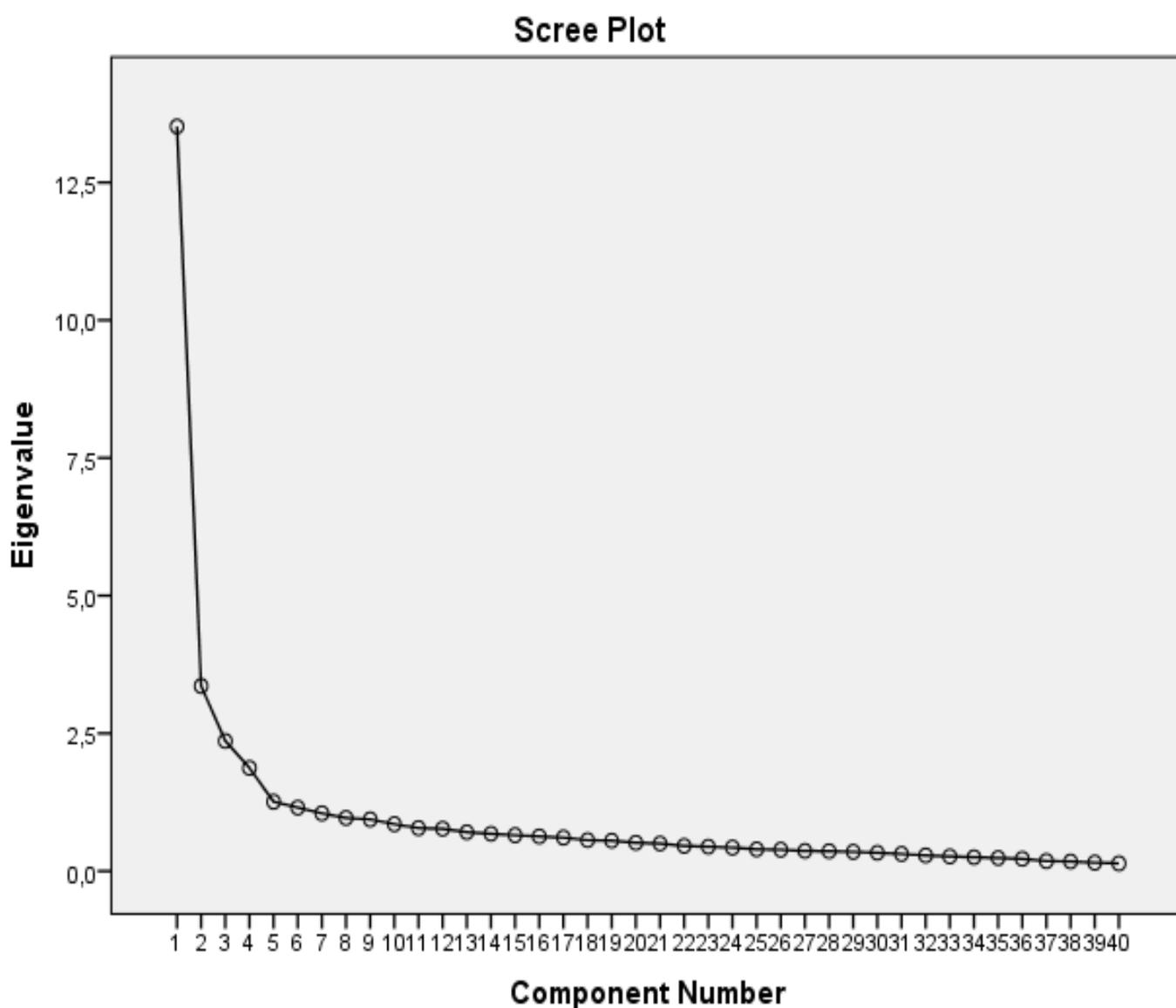
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,931
	Approx. Chi-Square	6774,341
Bartlett's Test of Sphericity	df	780
	Sig.	,000

Fonte: pesquisa de campo.

Conforme o gráfico seguinte demonstra, o fator 1 tem importância preponderante para explicar os resultados, seguidos dos fatores 2, 3, 4 e 5. Os outros fatores estão de tal modo próximos, que não possuem representação significativa para os resultados.

A análise do gráfico permite concluir que as demais escalas utilizadas são importantes para as categorias estudadas.

**Gráfico 1** – Representação gráfica dos fatores identificados.



O quadro exprime os autovalores (*eigenvalues*) e as proporções de variância explicada para parte de cada um dos quatro fatores extraídos.

Quadro 4 – Variação total explicada

Fatores	Auto-valores iniciais			Somadas de extração de Squared Loadings			Somadas de rotação de cargas de Squared Loadings		
	Total	% de variância	% cumulativo	Total	% de variância	% cumulativo	Total	% de variância	% cumulativo
1	13,518	33,794	33,794	13,518	33,794	33,794	6,955	17,388	17,388
2	3,360	8,400	42,194	3,360	8,400	42,194	6,223	15,557	32,945
3	2,362	5,904	48,098	2,362	5,904	48,098	3,224	8,059	41,004
4	1,872	4,680	52,778	1,872	4,680	52,778	3,093	7,734	48,738

Método de extração: Análise de Componentes Principais .

O Coeficiente de Alpha Cronbach ( $\alpha$ ) foi calculado para verificar a confiabilidade do instrumento utilizado, revelando sua consistência interna. Inicialmente, foi calculado para todo o questionário e, posteriormente, para cada fator em separado.

O Coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) para o instrumento foi 0,94, demonstrando ser um excelente instrumento.

**Tabela 6** - O Coeficiente de Alpha Cronbach ( $\alpha$ ) do instrumento

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,941	,939	40

Pesquisa de campo

Após a indicação do Coeficiente Alpha de Cronbach da escala, será mostrada esta medida para todas as categorias analisadas, no intuito de definir sua importância para o estudo.

O Coeficiente de Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) para a categoria 1, denominada de Inserção Laboral e qualidade da formação foi de 0,88, revelando a importância da categoria 1 para a explicação dos resultados.

**Tabela 7** - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 1

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,880	,881	10

Pesquisa de campo.

O coeficiente de Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) para a categoria 2, denominada de práticas pedagógicas, foi de 0,86, também de grande importância para explicar a variância dos resultados.

**Tabela 8** - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 2

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,863	,861	11

Pesquisa de campo

O coeficiente de Alpha Cronbach ( $\alpha$ ) para a categoria 3, denominada de Adequação Curricular, foi de 0,83, outro valor alto e de importância para a compreensão dos resultados.

Tabela 9 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 3

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,833	,834	7

Pesquisa de campo

O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) para a categoria 4, denominada de Ensino Intelectualmente estimulante, foi de 0,63, com valor menos significativo.

Tabela 10 - O coeficiente de Cronbach ( $\alpha$ ) da categoria 4

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,659	,663	3

Pesquisa de campo

As demais categorias obtiveram valores muito reduzidos para o Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), isto é, inferiores a 0,70, demonstrando, assim, irrelevância para explicar os resultados. Sendo assim, a pesquisa pautou-se em identificar a relação entre as quatro principais categorias com os resultados obtidos pelos cursos no ENADE e utilizar apenas os itens da escala com representatividade nas categorias investigadas. Assim, os resultados só serão analisados para os referidos itens.

Após a apresentação das categorias separadamente, agora são trazidos os itens da escala e seus respectivos pesos calculados pelo *software Statistical Package for the Social Sciences 20.0*, de cada item, para compor as categorias estudadas.

Quadro 5 – Itens da escala com pesos calculados.

Nº	ESCALAS	1	2	3	4
1	O currículo do meu curso era adequado ao exercício profissional.				,784
2	As disciplinas inseridas no currículo eram adequadas ao exercício profissional.			,730	
3	As aulas podem influenciar o aluno a gostar das disciplinas.				
4	Os métodos de trabalho do professor facilitavam minha aprendizagem.				
5	Os conteúdos aproximavam a teoria da prática.				
6	As disciplinas ministradas, ao longo do curso, foram fundamentais para a minha prática profissional.			,685	
7	Eu aplico no trabalho as competências desenvolvidas pelo curso de graduação.				,654
8	As atividades em sala de aula eram claramente explicadas.	,782			
9	Recebia retorno dos trabalhos que realizava em sala.				
10	Sentia-me desafiado (a) pelas atividades realizadas durante o curso.				
11	O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos era guiado pelas atividades realizadas em sala de aula.			,652	
12	Desenvolvi conhecimentos especializados na minha área de formação.	,713			
13	Considero possuir conhecimentos para resolver problemas na minha área de formação.			,762	
14	Os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação ajudam-me a realizar o trabalho.			,767	
15	Considero que ter feito uma boa graduação facilitou a inserção laboral. (emprego)		,778		
16	A graduação cursada me proporcionou melhores oportunidades de emprego.		,890		
17	A formação que recebi é suficiente para a minha prática profissional.				
18	Considero que existe relação entre emprego e a graduação cursada.		,837		
19	Durante as aulas, as práticas pedagógicas eram interessantes para atender as necessidades dos estudantes.	,744			
20	As estratégias de ensino dos professores eram	,813			

	eficientes para as aprendizagens.				
21	O conteúdo das disciplinas foi relevante para a prática profissional.			,787	
22	O ingresso na área profissional ( inserção laboral) foi facilitado pela graduação escolhida.		,793		
23	Considero existir relação entre inserção laboral e diploma de graduação.		,921		
24	Considero que o professor tinha facilidade em ensinar os conteúdos.			,776	
25	O método de ensino utilizado pelo professor era eficiente para a aprendizagem dos alunos.	,817			
26	Considero adequado o currículo cursado na graduação diante das demandas do mercado de trabalho.	,717			
27	Considero que algumas disciplinas cursadas na parte geral do curso poderiam ser substituídas para atender as práticas profissionais.				,832
28	Considero que o professor tinha preocupação com a qualidade da formação.	,829			
29	Considero que existiu durante a graduação a preocupação entre a inserção laboral (emprego) e os conhecimentos adquiridos.	,717			
30	A inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.		,784		
31	Considero que a minha inserção laboral ( emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.		,889		
32	Considero que ajudaria a minha inserção laboral (emprego) se fossem incluídos outros conteúdos à minha graduação.				,908
33	Considero que agreguei conhecimentos específicos fundamentais para a minha inserção laboral (emprego) durante a minha graduação.				
34	Considero que são necessárias mudanças no currículo do curso de graduação para melhor atender as práticas profissionais.				
35	Considero que a minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pela capacidade de aliar teoria e prática.		,748		
36	Considero que os materiais educacionais utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens durante a graduação.	,855			
37	Considero importante a maneira como as atividades educacionais eram estruturadas, pois facilitavam as aprendizagens.	,828			
38	Considero que eram claros os objetivos do ensino ministrado para a aprendizagem.	,737			
39	Considero existir relação direta entre curso		,785		

	escolhido e a facilidade de conseguir emprego. (inserção laboral).				
40	Considero que a inserção laboral (emprego) foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.		,686		

Fonte: pesquisa de campo ( Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization a. Rotation converged in 7 iterations.

Para a categoria 1, denominada de **Inserção laboral e qualidade da formação**, os itens foram: 15, 16, 18, 22, 23, 30, 31, 35, 39, 40.

Para a categoria 2, denominada de **Práticas pedagógicas**, os itens associados foram o 8, 12, 19,20, 25, 26, 28, 29, 36, 37. 38

Para a categoria 3, denominada de **Adequação curricular**, os itens foram: 2, 6, 11, 13, 14, 21, 24.

Para a categoria 4, denominada de **Ensino intelectualmente estimulante**, os itens foram: 3, 4, 5.

Utilizando as categorias analisadas e comparando-as por bloco de fatores, os dados comprovam que a categoria Inserção laboral e qualidade da formação é a que demonstra a maior heterogeneidade entre os três blocos; e de maior peso.

### **5. 2. 6. Procedimento para a Coleta de Dados.**

Os dados ora expressos foram coletados por intermédio do *Google.docx*, em que foram enviados *e-mails* para os egressos com a escala. Os *e-mails* foram remetidos no período de julho a dezembro de 2014. Foram enviados, em média, 14 *e-mails* para cada sujeito.

Os resultados iam sendo armazenados numa tabela oferecida pela própria ferramenta que posteriormente, eram transferidos para o programa estatístico, para posterior análise

### **5. 2. 7. Apresentação dos Resultados.**

A seguir, serão apresentados os resultados para cada categoria investigada, com os seus respectivos itens e análise do qui-quadrado.

#### *5. 2. 7. 1. Categoria 1 – Inserção Laboral e qualidade da formação discente*

A formação inicial de qualidade depende de muitos fatores, um dos quais é a dedicação que o aluno tem aos estudos. Sabendo que, quanto mais se dedica mais terá uma formação sólida e maior será a chance de obter um trabalho no futuro, uma vez que o mercado busca profissionais competentes, esse item versa sobre como o sujeito avalia o seu desempenho na graduação e essa relação com o mercado de trabalho.

Indagados sobre ter feito uma boa graduação e a inserção laboral, os sujeitos dos três grupos de cursos informaram que essa relação existe e é direta, pois que pela primeira vez o percentual da resposta “concordo plenamente” foi maior do que a do “concordo parcialmente” para um dos grupos dos cursos, aproximou-se bastante do “concordo parcialmente”. Para outro grupo ficou igual para o terceiro grupo, como especificado a seguir.

Os cursos satisfatórios concordam plenamente com essa afirmação consoante revelado pelo maior percentual de 38%.

Para os cursos eficazes, os percentuais das duas respostas ficaram bem próximos, já que a resposta “concordo parcialmente” foi de 39,2% e a do “concordo plenamente” foi de 36% e, por fim, os cursos ineficazes que apontaram percentuais semelhantes tanto para as respostas “concordo totalmente” quanto “concordo parcialmente”, ficando com um percentual de 38,9%.

Os dados analisados revelaram que os três grupos de cursos investigados são bem homogêneos nos percentuais entre si e nos percentuais entre grupos.

Para averiguar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o teste do qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (g=1) = 181,36$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (g=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, podemos afirmar que a inserção laboral é facilitada pela boa graduação, corroborada pelos egressos investigados nos dois grupos.

Tabela 11 - Considero que ter feito uma boa graduação facilitou a inserção laboral

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatório	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	67 (36,0%)	30 (38,0%)	14 (38,9%)
Concordo parcialmente	73 (39,2%)	22 (27,8%)	14 (38,9%)
Indeciso	16 (8,6%)	11 (13,9%)	2 (5,6%)
Discordo parcialmente	16 (8,6%)	9 (11,4%)	6 (16,7%)
Discordo plenamente	14 (7,5%)	7 (8,9%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

A tabela 12 exprime os resultados para uma escolha que considera muitos aspectos, dentre os quais, a facilidade de conseguir emprego ao término da graduação e a qualidade dessa ocupação, uma vez que muitas instituições empregatícias levam em consideração no momento da contratação a instituição de ensino onde o candidato se formou, visando a um quando funcional competente.

Em razão desse aspecto, os pesquisados responderam que, tanto para os cursos eficazes quanto para os satisfatórios, essa afirmação é totalmente verdadeira e que concordam plenamente com ela, evidenciando a importância da escolha da graduação com as oportunidades de emprego. Os percentuais foram de 43% para os cursos eficazes e de 41,8% para os cursos satisfatórios.

Para os cursos ineficazes, os resultados foram um pouco diferenciados. Os sujeitos do grupo concordaram totalmente em 36,1%.

As diferenças entre os grupos evidenciam a importância e a relação estabelecida entre a graduação cursada e as oportunidades de empregos.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 143,12 que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é possível concluir que a graduação cursada tem peso preponderante, quando relacionada às melhores oportunidades de emprego.

Tabela 12 - A graduação cursada me proporcionou melhores oportunidades de emprego

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatório	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	80 (43,0%)	33 (41,8%)	13 (36,1%)
Concordo parcialmente	47 (25,3%)	18 (22,8%)	14 (38,9%)
Indeciso	20 (10,8%)	9 (11,4%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	14 (17,7%)	4 (11,1%)
Discordo plenamente	15 (8,1%)	5 (6,3%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

Ainda tratando da relação entre emprego e graduação, os sujeitos foram indagados sobre se existia relação entre emprego e graduação. Para os cursos satisfatórios, essa relação é direta, pois concordam plenamente, em sua maioria, com essa afirmação, tendo um percentual de 46.8%. Para os outros dois grupos de cursos, a relação é parcial e

seus percentuais ficaram em 42,5% para os cursos eficazes e de 38,9% para os cursos ineficazes.

Para analisar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 239,38$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativa entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é válido afirmar que para os dois grupos de cursos comparados, essa relação é significativa e direta.

Tabela 13 - Considero que existe relação entre emprego e a graduação cursada

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	77 (41,4%)	37 (46,8%)	13 (36,1%)
Concordo parcialmente	79 (42,5%)	23 (29,1%)	14 (38,9%)
Indeciso	12 (6,5%)	7 (8,9%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	11 (5,9%)	10 (12,7%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	2 (2,5%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Outro aspecto investigado é a relação entre facilidade da graduação cursada - ingresso na área profissional. Os sujeitos revelaram essa relação direta entre e concordam plenamente com essa afirmação. Os percentuais encontrados para os três grupos de cursos investigados confirmam. Para os cursos eficazes, o percentual foi de 38,2%, ao passo que para os cursos satisfatórios, o percentual foi de 32,9%; e para os cursos ineficazes, foi de 36,1%.

Para investigar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 160,06 que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é lícito assegurar que a graduação escolhida está diretamente relacionada com a facilidade de ingresso na área profissional, quando analisados os resultados da comparação dos dois grupos de cursos.

Tabela 14- O ingresso na área profissional foi facilitado pela graduação escolhida.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	71 (38,2%)	26 (32,9%)	13 (36,1%)
Concordo parcialmente	66 (35,5%)	23 (29,1%)	10 (27,8%)
Indeciso	16 (8,6%)	10 (12,7%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	11 (13,9%)	6 (16,7%)
Discordo plenamente	9 (4,8%)	9 (11,4%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

Os sujeitos foram questionados sobre a relação entre a inserção laboral e o diploma da graduação. Os dois grupos de cursos eficazes e ineficazes concordam plenamente com essa afirmação, tendo seus percentuais de 43% e 44,3%, respectivamente. Já para os cursos ineficazes, os sujeitos concordam apenas parcialmente com essa afirmação, refletindo um dos aspectos causados pelo baixo desempenho dos cursos continentes do grupo. O percentual foi de 41,7%.

É importante destacar outro percentual dos dados encontrados para os cursos ineficazes. 19,4% dos sujeitos deste grupo discordam parcialmente dessa afirmação, enfatizando os baixos desempenhos dos cursos e sua desqualificação para a inserção laboral.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, concernente à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 232,48$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, podemos garantir que a relação direta entre inserção laboral e diploma de graduação prejudica consideravelmente os egressos dos cursos ineficazes quanto a sua inserção laboral.

Tabela 15 - Considero existir relação entre a inserção laboral e o diploma de graduação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatório	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	80 (43,0%)	35 (44,3%)	11 (30,6%)
Concordo parcialmente	75 (40,3%)	23 (29,1%)	15 (41,7%)
Indeciso	14 (7,5%)	10 (12,7%)	2 (5,6%)
Discordo parcialmente	10 (5,4%)	7 (8,9%)	7 (19,4%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	4 (5,1%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

Um das formas de inserção laboral é a seleção, seja ela por meio de um concurso público, ou por intermédio da seleção de currículos, entrevista em que o candidato terá que provar que possui conhecimentos, habilidades e competências para exercer a função pretendida. Dependendo dos conhecimentos que adquiriu, pode ser ou não bem-sucedido. Tendo essa situação vivenciada diariamente pelos profissionais é que se indagou os egressos deste estudo, se a inserção laboral foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação. Os resultados encontrados mostram que os três grupos de cursos investigados concordam parcialmente. Os cursos eficazes tiveram o percentual de 50,5%, conquanto os satisfatórios ficaram com 39,2%, ao passo que os cursos ineficazes restaram 30,6%. Os

resultados apontam que, para o primeiro grupo, essa inserção laboral foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos, corroborando os resultados do ENADE, quando se relacionaram desempenho e inserção laboral.

Para constatar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no que diz respeito à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 158,03$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é possível comprovar que os conhecimentos adquiridos na graduação restam fundamentais na facilidade de adentrar no mercado de trabalho.

Tabela 16 – A inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	45 (24,2%)	19 (24,1%)	10 (27,8%)
Concordo parcialmente	94 (50,5%)	31 (39,2%)	11 (30,6%)
Indeciso	13 (7,0%)	11 (13,9%)	8 (22,2%)
Discordo parcialmente	26 (14,0%)	12 (15,2%)	6 (16,7%)
Discordo plenamente	8 (4,3%)	6 (7,6%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Correlacionado com o item anterior, este segmento cuida da inserção laboral do sujeito, que participa deste estudo, de forma particular, da sua inserção laboral e dos conhecimentos que adquiriu. Os pesquisados concordam parcialmente, tendo os percentuais de 43% para os cursos eficazes, 43% para os satisfatórios e 30,6% para os cursos ineficazes.

A fim de averiguar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no referente à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado foi  $\chi^2$  (gl=1) = 148,13 que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Com efeito, asservera-se que os conhecimentos adquiridos individualmente influenciaram significativamente na inserção laboral dos sujeitos.

Tabela 17 - Considero que minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	56 (30,1%)	17 (21,5%)	9 (25,0%)
Concordo parcialmente	80 (43,0%)	34 (43,0%)	11 (30,6%)
Indeciso	15 (8,1%)	11 (13,9%)	8 (22,2%)
Discordo parcialmente	29 (15,6%)	14 (17,7%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	6 (3,2%)	3 (3,8%)	3 (8,3%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Havendo de se conseguir um emprego e capacidade de transformar os conhecimentos adquiridos em ações práticas, em resolução de problemas, os pesquisados consideram que somente de forma parcial concordam com essa afirmação, não sendo possível dizer que esses dois aspectos estão diretamente relacionados. Assim, os percentuais encontrados foram de 50,5% para os cursos eficazes, de 38% para os satisfatórios e de 38,9% para os cursos ineficazes.

Com vistas a examinar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no pertinente à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado foi  $\chi^2$  (gl=1) = 205,9 que, cotejado com o valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é verdade que a inserção laboral foi facilitada pela capacidade de aliar teoria e prática, uma vez que o resultado do Teste do Qui-quadrado foi bastante significativo.

Tabela 18 - Considero que minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pela capacidade de aliar teoria prática

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	51 (27,4%)	26 (32,9%)	12 (33,3%)
Concordo parcialmente	94 (50,5%)	30 (38,0%)	14 (38,9%)
Indeciso	18 (9,7%)	12 (15,2%)	5 (13,9%)
Discordo parcialmente	16 (8,6%)	9 (11,4%)	4 (11,1%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	2 (2,5%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

#### Pesquisa de campo

Outra importante relação investigada no ensaio sob relatório foi sobre o curso escolhido e a capacidade de conseguir emprego, procurando saber se a profissão escolhida possibilita uma quantidade maior de vagas de trabalho e de ser inserido rapidamente no mercado laboral, o que leva muitas vezes os estudantes no ensino médio a fazerem essa opção, pensando na inserção no mercado profissional ao final do curso.

Os dados revelaram que para os cursos eficazes e para ineficazes essa relação é direta e concordam plenamente que existe sim maior facilidade de conseguir emprego por

terem escolhido tal curso. Os percentuais foram de 43% para os cursos eficazes e de 36,1% para os cursos ineficazes.

Já os cursos satisfatórios consideram apenas essa relação de forma parcial, não concordando plenamente com tal afirmação. Assim, seu percentual foi de 35,4%. Temos, contudo, de destacar o fato de que os concordantes plenos com essa assertão perdizem foi de 30,4%, número próximo, e revelador também, de que, para alguns, essa relação é direta.

Para investigar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, relativamente à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 181,5$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, assegura-se haver uma relação direta entre o curso escolhido e a facilidade de conseguir emprego.

Tabela 19 - Considero existir relação direta entre curso escolhido e a facilidade de conseguir emprego.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	80 (43,0%)	24 (30,4%)	13 (36,1%)
Concordo parcialmente	68 (36,6%)	28 (35,4%)	10 (27,8%)
Indeciso	9 (4,8%)	13 (16,5%)	3 (8,3%)
Discordo parcialmente	16 (8,6%)	9 (11,4%)	6 (16,7%)
Discordo plenamente	13 (7,0%)	5 (6,3%)	4 (11,1%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

A qualidade dos cursos de graduação tem diversos critérios de avaliação seja pela sociedade, valorizando os profissionais com prestígio e bons salários, seja pela instituição de ensino em que está inserido e, também, nos últimos anos, pela avaliação feita pelo INEP, por meio do ENADE, que procura contribuir com as instituições e com os cursos

de graduação com avaliações de desempenho. Em razão do exposto, e para finalizar o estudo, indagou-se aos sujeitos sobre a influência que a qualidade do curso exercia sobre a inserção laboral, se, de fato, a qualidade do curso poderia de alguma forma ajudar ou prejudicar essa entrada no mercado de trabalho.

Os dados revelaram que, para os cursos eficazes, os mais bem avaliados pelo ENADE, não era notada essa relação na sua totalidade, mas de forma parcial, uma vez que, para 39,2% dos pesquisados, essa relação não é direta, mesmo que para outros 37,1% ela seja totalmente direta, aproximando muito os dois grupos de sujeitos.

No que diz respeito, no entanto, aos outros dois grupos de cursos satisfatórios e ineficazes, essa relação é direta, já que foram unânimes na concordância plena dessa afirmação. Os cursos satisfatórios ficaram com 32,9% e os ineficazes com 36,1%, enfatizando que é de enorme importância fazer as avaliações feitas por meio do ENADE e pelo INEP dos cursos de graduação, pois, por seu intermédio, é possível ter maior facilidade de inserção profissional.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no que diz respeito à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 181,48$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. De efeito, se remete concluir que a inserção laboral foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.

Tabela 20 - Considero que a inserção laboral foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	69 (37,1%)	26 (32,9%)	13 (36,1%)
Concordo parcialmente	73 (39,2%)	21 (26,6%)	11 (30,6%)
Indeciso	17 (9,1%)	16 (20,3%)	4 (11,1%)

Tabela 20 - Considero que a inserção laboral foi influenciada pela qualidade do curso de graduação – continua

Discordo parcialmente	14 (7,5%)	12 (15,2%)	6 (16,7%)
Discordo plenamente	13 (7,0%)	4 (5,1%)	2 (5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

### 5. 2. 7. 2. – Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas compreendem um conjunto de ações didáticas utilizadas pelos professores na execução do seu ofício de ensinar que permitem aos alunos realizarem suas aprendizagens.

Investigando sobre alguns dos elementos que compõem esse conjunto de ações, destacamos a importância das instruções quando na execução das atividades em sala de aula.

Essas precisam ser claramente explicadas para que os alunos possam ter êxito na sua execução e nas aprendizagens. Considerando que as atividades de aula são componentes importantes para uma boa formação, os grupos de cursos pesquisados concordaram parcialmente com essa afirmação, como podemos verificar nos percentuais encontrados. Para os cursos eficazes, o percentual foi de 54,8%; no segundo grupo de cursos satisfatórios, o percentual foi de 46,8%, enquanto para o terceiro grupo de cursos ineficazes, o percentual foi de 50%.

Outro percentual relevante para esse item é o apresentado pelo grupo de cursos ineficazes, porquanto 25% dos sujeitos consideram que as atividades em sala eram claramente explicadas, desvelando que os professores explicavam bem essas atividades e que, apesar das baixas notas de desempenho, os professores eram claros quando propunham suas atividades.

Para averiguar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 151,06$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente

significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se asseverar que as atividades em sala de aula eram claramente explicadas para os dois grupos aqui comparados, revelando grande disparidade entre eles, quando observamos o alto valor obtido por meio do Qui-quadrado.

Tabela 21 - As atividades em sala de aula eram claramente explicadas

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatório	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	33 (17,7%)	16 (20,3%)	9 (25%)
Concordo parcialmente	102 (54,8%)	37 (46,8%)	18 (50%)
Indeciso	10 (5,4%)	9 (11,4%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	36 (19,4%)	14 (17,7%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	5 (2,7%)	3 (3,8%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Quando se fala de formação inicial e de qualidade profissional, é importante destacar o fato de que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso são de fundamental importância para atuação profissional, uma vez que esses conhecimentos embasaram as práticas, as ações e a qualidade do trabalho e, por sua vez, as possíveis chances de progresso e sucesso profissional. Assim sendo, esse aspecto foi investigado neste estudo.

Os pesquisados foram indagados sobre se tinham desenvolvido conhecimentos especializados em sua formação. Os resultados mostram que a instituição fez um bom trabalho neste aspecto, pois os três grupos de cursos concordam parcialmente e plenamente, na sua maioria, com tal asserção. Observemos os resultados a seguir.

Quando o assunto é cursos eficazes, 50% concordam parcialmente e 26,3% assentem plenamente. Nos cursos satisfatórios, 45,6% concordam parcialmente e 34,2% concordam plenamente, ao passo que nos cursos ineficazes, 36,1% concordam parcialmente e 33,3% concordam plenamente.

Para analisar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no relacionado com a adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 175,75$ , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é válido assegurar que existe grande diferença entre os sujeitos dos cursos eficazes e ineficazes, quando comparados sobre os conhecimentos desenvolvidos na área de formação.

Tabela 22 - Desenvolvi conhecimentos especializados na minha área de formação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	49 (26,3%)	27 (34,2%)	12 (33,3%)
Concordo parcialmente	93 (50,0%)	36 (45,6%)	13 (36,1%)
Indeciso	14 (7,5%)	6 (7,6%)	3 (8,3%)
Discordo parcialmente	23 (12,4%)	9 (11,4%)	3 (8,3%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	1 (1,3%)	5 (13,9%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

As práticas pedagógicas adotadas pelos professores correspondem a todas as estratégias metodológicas utilizadas para transmitir conhecimentos, e visam à consolidação de aprendizagens. Em razão do exposto, é que se investigou sobre as práticas e como os sujeitos as consideraram como suporte para as aprendizagens desenvolvidas.

Como é possível comprovar, os resultados para os três grupos foram bastante parecidos. Os cursos eficazes concordam parcialmente com tal asserção em 48,4%, os satisfatórios com 48,1% e os ineficazes com 41,7%. Ainda é importante destacar o fato de que um percentual significativo para os cursos ineficazes que discordam parcialmente da

asserção em 36,1% revelando que as práticas pedagógicas não atendiam as necessidades dos estudantes e por isso podem contribuir para um baixo desempenho na graduação.

Para constatar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 65,673$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, atesta-se que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores eram diferenciadas nos dois grupos de cursos comparados, refletindo os resultados de desempenho dos egressos.

Tabela 23- Durante as aulas, as práticas pedagógicas eram interessantes para atender as necessidades dos estudantes

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	18 (9,7%)	5 (6,3%)	3 (8,3%)
Concordo parcialmente	90 (48,4%)	38 (48,1%)	15 (41,7%)
Indeciso	23 (12,4%)	11 (13,9%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	42 (22,6%)	15 (19,0%)	13 (36,1%)
Discordo plenamente	13 (7,0%)	10 (12,7%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

#### Pesquisa de campo

As estratégias de ensino estão dentro das práticas pedagógicas adotadas pelos professores para ministrar as aulas. Quanto mais eficientes forem as estratégias mais aprendizagens serão consolidadas. Daí a importância de conhecer como as estratégias contribuíram para as aprendizagens e se são reconhecidas pelos alunos como suporte para a elaboração de conhecimento. De acordo com os resultados obtidos, os três grupos de cursos concordam com o fato de que as estratégias adotadas pelos professores eram eficientes de forma parcial para as aprendizagens, assim seus percentuais ficaram em torno de 47,8% para

os cursos eficazes, de 45,6% para os cursos satisfatórios e de 41,7% para os cursos ineficazes.

Ainda analisando esta asserção e os cursos ineficazes, é possível detectar percentual significativo dos sujeitos com a resposta “discordo parcialmente” de 30,6%, demonstrando que as estratégias de ensino não foram eficientes para as aprendizagens, indicador que pode ajudar a entender o baixo desempenho nos cursos deste grupo.

Para constatar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no atinente à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 45,942$  que, cotejando ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], assentiu na existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, podemos certificar que as estratégias de ensino foram diferenciadas para os dois grupos de cursos comparados, evidenciando mais um aspecto que explica os resultados de desempenho dos cursos.

Tabela 24 - As estratégias de ensino dos professores eram eficientes para a aprendizagem

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	11 (5,9%)	4 (5,1%)	4 (11,1%)
Concordo parcialmente	89 (47,8%)	36 (45,6%)	15 (41,7%)
Indeciso	20 (10,8%)	16 (20,3%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	54 (29,0%)	17 (21,5%)	11 (30,6%)
Discordo plenamente	12 (6,5%)	6 (7,6%)	2 ( 5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Uma das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores refere-se aos métodos de ensino utilizados pelos docentes para tornar eficientes as aprendizagens dos alunos, uma vez que o método pode ser mais eficaz, ou menos, eficaz dependendo da turma, do conteúdo ministrado e da ação docente. Indagados sobre os métodos utilizados pelos professores, os

três grupos de cursos responderam que concordam parcialmente com a pergunta, apesar de o terceiro grupo de cursos demonstrar um percentual menor. Para os cursos eficazes, o percentual foi de 54,8%, para os satisfatórios, o foi de 51,9% e para os cursos ineficazes foi de apenas 38,9%.

Outro aspecto revelado pelos dados dos cursos ineficazes é que 25% dos sujeitos discordam parcialmente dessa afirmação, salientando a importância dos métodos eficazes de ensino na conquista de aprendizagens significativas e, na sua ausência, o reflexo no baixo rendimento das aprendizagens e, conseqüentemente, da qualidade dos cursos.

Para afirmar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no que diz respeito à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 79,225$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. De tal modo, se infere que os métodos de ensino dos professores dos cursos eficazes eram mais eficientes do que os dos cursos ineficazes.

Tabela 25 - O método de ensino utilizado pelo professor era eficiente para a aprendizagem dos alunos.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	11 (5,9%)	5 (6,3%)	4 (11,1%)
Concordo parcialmente	102 (54,8%)	41 (51,9%)	14 (38,9%)
Indeciso	22 (11,8%)	8 (10,1%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	40 (21,5%)	20 (25,3%)	9 (25,0%)
Discordo plenamente	11 (5,9%)	5 (6,3%)	3 (8,3%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

A instituição de ensino precisa acompanhar as modificações ocorridas na sociedade para melhor contribuir com a formação de seus estudantes. Tendo esse objetivo entre uma das suas missões institucionais, indagou-se aos egressos participantes deste estudo, se o currículo cursado estava adequado às demandas de trabalho. Os dados colhidos apontaram uma grande variedade de achados para os grupos pesquisados.

Os cursos eficazes consideraram que o currículo atende a demanda do mercado de forma parcial, tendo seu percentual ficado em 51,1%. Analisando, entretanto, mais detidamente os resultados, percebe-se que 26,9% dos sujeitos do grupo discordam parcialmente desta afirmação, considerando que o currículo não atende as demandas de trabalho.

Os cursos satisfatórios tiveram os percentuais da asserção “concorda parcialmente” e “discorda parcialmente” bem próximos. Os dados sinalizaram que os pesquisados do grupo estão divididos quanto ao currículo ante as demandas de trabalho. Os percentuais encontrados foram de 32,9% para o “concorda parcialmente” e de 30,4% para o “discorda parcialmente”.

Os cursos ineficazes consideraram que o currículo utilizado na graduação não atende as demandas do mercado de trabalho, pois a maioria dos sujeitos 47,2% discorda parcialmente desta afirmação. Esse resultado chama atenção por apontar mais uma deficiência dos cursos de baixo desempenho, pois os currículos não estão atendendo as demandas de mercado de trabalho, trazendo grandes prejuízos para os estudantes que optam por eles, pois além de serem programas com baixo desempenho, também não possuem currículos que ajudem no que concerne as demandas do mercado.

Para averiguar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no referente adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 54,981$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Com efeito, podemos afirmar que o currículo precisa passar por modificações para atender às demandas do mercado laboral.

Tabela 26 - Considero adequado currículo cursado na graduação diante das demandas do mercado de trabalho

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	16 (8,6%)	6 (7,6%)	5 (13,9%)
Concordo parcialmente	95 (51,1%)	26 (32,9%)	10 (27,8%)
Indeciso	12 (6,5%)	8 (10,1%)	2 (5,6%)
Discordo parcialmente	50 (26,9%)	24 (30,4%)	17 (47,2%)
Discordo plenamente	13 (7,0%)	15 (19,0%)	2 (5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

A qualidade da formação de um estudante passa necessariamente pela qualidade imprimida pelo professor em seu trabalho. Um docente que reconhece a sua importância na formação dos alunos está sempre buscando atingir os objetivos de aprendizagem eficazes e de formação de qualidade. Sabendo disso, questionou-se os sujeitos, perguntando se eles consideravam que o professor tinha preocupação com a qualidade da formação ofertada, se eles percebiam essa preocupação. Para os três grupos de cursos investigados, esse cuidado ocorria de forma parcial, não sendo algo sempre percebido. Os percentuais encontrados foram de 41,9% para os cursos eficazes, de 53,2% para os satisfatórios e de 47,2% para os cursos ineficazes.

Para pesquisar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 130,3$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. De tal modo, se faz a elação de que os professores eram preocupados com a inserção laboral e os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação cursada.

Tabela 27- Considero que o professor tinha preocupação com a qualidade da formação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	47 (25,3%)	8 (10,1%)	6 (16,7%)
Concordo parcialmente	78 (41,9%)	42 (53,2%)	17 (47,2%)
Indeciso	25 (13,4%)	10 (12,7%)	3 (8,3%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	17 (21,5%)	8 (22,2%)
Discordo plenamente	12 (6,5%)	2 (2,5%)	2 (5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

Aliar teoria e prática deve ser uma situação rotineira nos cursos de graduação, porquanto todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso devem dar suporte para as ações que deverão ser desenvolvidas no âmbito do trabalho e na convivência em sociedade. Assim, perguntou-se aos sujeitos se, durante a graduação, existiu a preocupação com a inserção laboral e os conhecimentos adquiridos. Os três grupos concordaram parcialmente com essa afirmação, tendo seus percentuais de 41,4% para os cursos eficazes, de 29,1% para os cursos satisfatórios e 41,7% para os cursos ineficazes.

Com relação aos cursos satisfatórios, malgrado terem seu percentual maior na asserção “concordo parcialmente”, é importante destacar o grande percentual de sujeitos que discorda parcialmente dessa afirmação, pois consideram que essa preocupação não foi não efetiva. O percentual encontrado foi muito próximo do maior, ficando em 26,6%.

Para examinar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 38,35$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é possível assegurar que os

conhecimentos adquiridos não estavam tão relacionados com a inserção laboral, como os sujeitos consideram importantes para a prática profissional.

Tabela 28- Considero que existiu durante a graduação a preocupação entre a inserção laboral e os conhecimentos adquiridos

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	20 (10,8%)	15 (19,0%)	3 (8,3%)
Concordo parcialmente	77 (41,4%)	23 (29,1%)	15 (41,7%)
Indeciso	18 (9,7%)	9 (11,4%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	44 (23,7%)	21 (26,6%)	8 (22,2%)
Discordo plenamente	27 (14,5%)	11 (13,9%)	4 (11,1%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

As aprendizagens dos alunos são facilitadas pelo conjunto de práticas pedagógicas adotadas, materiais, estratégias, capacidade de produção e emprego dos conhecimentos, aproximação das demandas do mercado de trabalho, entre outros. Conhecedora da importância desses materiais para a promoção das aprendizagens, perguntou-se aos pesquisados se os materiais utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens. Os três grupos de cursos investigados concordaram parcialmente, apontando a necessidade de melhorias nos materiais educacionais utilizados. Para os cursos eficazes, 51,1%, para os satisfatórios, 49,4%; e para os cursos ineficazes, 50%.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 126,1$  que, cotejado com o valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir, que existiu diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é lícito provar que os materiais

educacionais aplicados pelos professores facilitava as aprendizagens dos sujeitos dos cursos eficazes, de forma bem mais significativa do que dos sujeitos dos cursos ineficazes.

Tabela 29 - Considero que os materiais educacionais utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens durante a graduação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	31 (16,7%)	9 (11,4%)	4 (11,1%)
Concordo parcialmente	95 (51,1%)	39 (49,4%)	18 (50,0%)
Indeciso	21 (11,3%)	8 (10,1%)	5 (13,9%)
Discordo parcialmente	32 (17,2%)	20 (25,3%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	3 (3,8%)	4 (11,1%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

correlacionado com o item anterior e com o trabalho desenvolvido pelo corpo docente da instituição em suas diversas áreas de atuação, indagou-se sobre a maneira como as atividades educacionais eram estruturadas para facilitar as aprendizagens. Os três grupos de cursos foram unânimes em dizer que concordavam parcialmente com essa afirmação, apontando que precisam ser feitas modificações na atuação dos docentes quando estruturam as atividades educacionais. Os percentuais foram de 50,5% para os cursos eficazes, de 41,8% para os cursos satisfatórios e de 38,9% para os ineficazes.

Para apurar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado foi  $\chi^2 (gl=1) = 113,3$  que, ao ser cotejado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], assentiu em comprovar-se a existência de diferenças estatisticamente significativa entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, podemos concluir que a maneira como atividades educacionais eram estruturadas facilitava as aprendizagens para os sujeitos dos cursos eficazes.

Tabela 30 - Considero importante a maneira como as atividades educacionais eram estruturadas, pois facilitavam as aprendizagens.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	26 (14,0%)	10 (12,7%)	9 (25,0%)
Concordo parcialmente	94 (50,5%)	33 (41,8%)	14 (38,9%)
Indeciso	22 (11,8%)	11 (13,9%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	31 (16,7%)	21 (26,6%)	4 (11,1%)
Discordo plenamente	13 (7,0%)	4 (5,1%)	3 (8,3%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

O trabalho do corpo docente é fundamental para a qualidade das aprendizagens realizadas, saber que objetivo se intenta atingir e compartilha-los de forma clara com o grupo que está trabalhando ajuda na constituição das aprendizagens e no sucesso da turma que se sente partícipe da formação. Assim, questionamos aos sujeitos se consideravam claros os objetivos do ensino ministrado, se sabiam a importância daquilo que estavam estudando. Os grupos de cursos investigados concordaram de forma parcial com a asserção, mostrando que ainda não é uma prática comum em todos os cursos nem partilhada por todos os docentes. Os percentuais foram de 55,4% para os cursos eficazes de 40,5% para os satisfatórios e de 41,7% para os ineficazes.

Para verificar possíveis distorções significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, que respeite à adequação curricular para o exercício profissional, foi efetuado o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado foi  $\chi^2 (gl=1) = 140,27$  que ao ser comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, asservera-se que eram claros os objetivos do ensino ministrados para a aprendizagem para os cursos eficazes.

Tabela 31 - Considero que eram claros os objetivos do ensino ministrados para a aprendizagem

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	28 (15,1%)	9 (11,4%)	6 (16,7%)
Concordo parcialmente	103 (55,4%)	32 (40,5%)	15 (41,7%)
Indeciso	20 (10,8%)	16 (20,3%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	17 (21,5%)	7 (19,4%)
Discordo plenamente	11 (5,9%)	5 (6,3%)	2 (5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

### 5. 2. 7. 3. Categoria 3 – Adequação curricular

De acordo com a tabela 32, retratando as especificidades dos conteúdos contidos no currículo por meio das disciplinas estudadas, resta evidente o fato de que, para os cursos eficazes, 65,1% dos sujeitos consideram as disciplinas adequadas ao exercício profissional e para, os satisfatórios esse percentual é o menor de 49,4%. Por fim, para os cursos ineficazes ficou em torno de 55,6%. Os percentuais mostrados pelos cursos fazem com que se acredite que os sujeitos dos cursos satisfatórios são os que estão menos satisfeitos com as disciplinas cursadas. Essa afirmação fica ainda mais contundente quando se comprove que, 6,3% dos sujeitos dos cursos Satisfatório afirmam que as disciplinas cursadas não atendem às necessidades do exercício profissional, sendo seguidos pelos percentuais dos cursos eficazes, que são de 5% e dos cursos ineficazes de 2,8%.

Para investigar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 214,53, que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é possível acentuar que os cursos ineficazes têm currículos inadequados às necessidades profissionais e que os egressos participantes deste estudo reconhecem as deficiências quando inseridos no campo trabalhista.

Tabela 32-As disciplinas inseridas no currículo eram adequadas ao exercício profissional

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	32 (17,2%)	11 (13,9%)	8 (22,2%)
Concordo parcialmente	121 (65,1%)	39 (49,4%)	20 (55,6%)
Indeciso	8 (4,3%)	3 (3,8%)	2 (5,6%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	21 (26,6%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	1 (,5%)	5 (6,3%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Ainda investigando o modo como o currículo pode auxiliar na prática profissional, os sujeitos foram questionados sobre as disciplinas ofertadas, como esse conjunto de disciplinas poderia ajudar na prática profissional. Os dados revelaram que dois grupos de cursos se aproximam muito nos seus resultados. Para os cursos eficazes e para os cursos ineficazes, os sujeitos concordam parcialmente em 55,9% e 55,6% com essa afirmação. Para os cursos satisfatórios, no entanto, somente 38% concordam parcialmente com essa afirmação, mostrando que, para esses cursos, as disciplinas do currículo não foram tão significativas quanto para os outros dois grupos de cursos.

Em se tratando de concordarem totalmente com tal afirmação, os três grupos de cursos se aproximam bastante, uma vez que seus percentuais ficaram quase iguais para todos os grupos de cursos, em 21%, 20,3% e 19,4%, respectivamente.

Para explorar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado foi  $\chi^2$  (gl=1) = 191,86 , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é válido comprovar que as disciplinas ministradas, ao longo do curso, foram fundamentais para a prática profissional dos dois grupos de cursos, quando comparados, corroborando a importância das disciplinas para as práticas profissionais.

Tabela 33- As disciplinas ministradas, ao longo do curso, foram fundamentais para a minha prática profissional

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	39 (21%)	16 (20,3%)	7 (19,4%)
Concordo parcialmente	104 (55,9%)	30 (38%)	20 (55,6%)
Indeciso	14 (7,5%)	9 (11,4%)	5 (13,9%)
Discordo parcialmente	22 (11,8%)	19 (24,1%)	4 (11,1%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	5 (6,3%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

As atividades desenvolvidas em sala ajudam os alunos nas suas aprendizagens e na consolidação de conhecimentos necessários às práticas profissionais. De acordo com a tabela 34, os grupos de cursos concordam parcialmente com tal asserção, uma vez que seus percentuais ficaram praticamente iguais, pois, para os cursos eficazes, seu valor foi de 49,5%, para os cursos satisfatórios foi de 49,4% e para os ineficazes de 44,4%.

Ainda é possível destacar o fato de que para os cursos eficazes, um percentual significativo de sujeitos discorda parcialmente desta assertiva com percentual de 20,4%,

revelando que, para alguns sujeitos, as atividades desenvolvidas em sala não eram suficientes para o desenvolvimento das aprendizagens.

Com vistas a investigar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 114,03 , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. De tal modo se conclui que as atividades realizadas em sala de aula guiavam a aprendizagem dos dois grupos de cursos comparados, revelando grande disparidade entre ambos.

Tabela 34- O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos era guiado pelas atividades realizadas em sala de aula

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	22 (11,8%)	11 (13,9%)	9 (25,0%)
Concordo parcialmente	92 (49,5%)	39 (49,4%)	16 (44,4%)
Indeciso	29 (15,6%)	10 (12,7%)	6 (16,7%)
Discordo parcialmente	38 (20,4%)	14 (17,7%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	5 (2,7%)	5 (6,3%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

O exercício profissional requer, além de conhecimentos teóricos, competências, habilidades para resolução de problemas surgentes ao longo da atuação do profissional. Crer que a formação inicial, que o curso de graduação conseguirá identificar e resolver todos os futuros problemas, é atribuir às instituições formadoras funções que estão além de seus reais objetivos.

A formação inicial, no entanto, precisa subsidiar seus alunos com elementos capazes de levá-los a constituição de novas competências para a resolução dos problemas que irão surgir. Em razão do exposto, procurou-se investigar esse aspecto tão importante para a prática profissional. Os resultados produzidos revelaram que, para os cursos eficazes, há concordância parcial em 53,8%, para os satisfatórios, 46,8% e, para os cursos ineficazes, 47,2% que possuem conhecimentos para resolverem problemas na área de atuação..

Quando verificado o resultado da resposta, “concordo plenamente”, para os três grupos de cursos, constatou-se que os grupos de cursos se aproximam bastante, tendo um percentual de 31,2% para os cursos eficazes, de 32,9% para os cursos satisfatórios e de 27,8% para os cursos ineficazes.

Apesar dos dados obtidos ficarem bem próximos, é possível observar uma pequena diferença entre os cursos eficazes e os cursos ineficazes.

Quando utilizamos o Qui-quadrado  $\chi^2$  para comparar apenas os dois grupos de cursos eficazes e ineficazes e investigamos supostas diferenças significativas estatisticamente entre eles, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, o valor encontrado é surpreendente.

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 248,55 que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se concluir que, quando comparados os dois grupos de cursos eficazes e ineficazes, as diferenças são significativas quanto aos conhecimentos adquiridos para resolver na área de formação.

Tabela 35 - Considero possuir conhecimentos para resolver problemas na minha área de formação

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	58 (31,2%)	26 (32,9%)	10 (27,8%)
Concordo parcialmente	100 (53,8%)	37 (46,8%)	17 (47,2%)
Indeciso	12 (6,5%)	7 (8,9%)	4 (11,1%)

Tabela 35 - Considero possuir conhecimentos para resolver problemas na minha área de formação – continua

Discordo parcialmente	12 (6,5%)	7 (8,9%)	4 (11,1%)
Discordo plenamente	4 (2,2%)	2 (2,5%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

O item a seguir cuida diretamente da formação recebida e da atuação profissional, uma vez que somente com suporte nos conhecimentos adquiridos na graduação é possível atuar na profissão escolhida, diferenciando um trabalhador especializado. Os sujeitos pesquisados dos cursos eficazes apontaram um percentual diferenciado dos outros dois grupos de cursos quando a resposta está relacionada com o concordo parcialmente. Para o referido grupo de cursos, o percentual foi de 52,2%, enquanto que para os outros dois grupos, foi menor, de 40,5% para os cursos satisfatórios e 41,7% para os ineficazes. Já observando a resposta concorda plenamente, verifica-se uma aproximação grande entre os três grupos de cursos investigados, ficando seus percentuais com 34,9% para os cursos eficazes, 34,2% para os satisfatórios e de 30,6% para os ineficazes.

Outro percentual significativo foi o dos cursos ineficazes quanto à discordância sobre os conhecimentos adquiridos para realizar o trabalho, que foi de 19,4%, o maior entre os três grupos de cursos investigados, revelando a deficiência de formação para atuação no mercado de trabalho.

Para examinar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 249,15$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se afirmar que a diferença entre os dois grupos comparados é bastante significativa, corroborando a necessidade de adequação curricular para a atuação profissional.

Tabela 36 - Os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação ajudam-me a realizar o trabalho.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	65 (34,9%)	27 (34,2%)	11 (30,6%)
Concordo parcialmente	97 (52,2%)	32 (40,5%)	15 (41,7%)
Indeciso	8 (4,3%)	7 (8,9%)	3 (8,3%)
Discordo parcialmente	13 (7,0%)	11 (13,9%)	7 (19,4%)
Discordo plenamente	3 (1,6%)	2 (2,5%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

#### Pesquisa de campo.

O exercício profissional é facilitado pela qualidade da formação recebida, uma vez que, quanto mais conhecimento sobre a área de atuação, mais chances o profissional tem de exercer suas funções com qualidade. Assim, indagou-se aos pesquisados sobre a relevância do conteúdo das disciplinas para as práticas profissionais. Eles revelaram que eram parcialmente importantes. Para os cursos eficazes, o percentual ficou com 55,9%, os cursos satisfatórios com um percentual de 49,4% e os cursos ineficazes com um percentual de 58,3%.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 212,83$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se declarar que o conteúdo das disciplinas foi bastante significativo e mais um elemento importante para compreender as diferenças entre os cursos comparados.

Tabela 37 - O conteúdo das disciplinas foi relevante para a prática profissional

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	42 (22,6%)	16 (20,3%)	5 (13,9%)
Concordo parcialmente	104 (55,9%)	39 (49,4%)	21 (58,3%)
Indeciso	17 (9,1%)	9 (11,4%)	7 (19,4%)
Discordo parcialmente	18 (9,7%)	11 (13,9%)	3 (8,3%)
Discordo plenamente	5 (2,7%)	4 (5,1%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

#### Pesquisa de campo

Um bom professor é aquele que consegue fazer com que seus alunos aprendam, utilizando recursos didáticos que transformam o que sabem em conhecimentos possíveis de apreendido pelos alunos. Considerando que essa capacidade de transposição didática não é peculiar a todos os docentes e que pode interferir nas aprendizagens, os sujeitos foram questionados se os professores tinham facilidade em ensinar os conteúdos. Os três grupos consideraram que os professores tinham essa capacidade de forma parcial. Os percentuais dos grupos foram de 50% para os cursos eficazes, de 51,9% para os cursos satisfatórios e de 47,2% para os cursos ineficazes.

Para investigar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 115,94$  que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se afirmar que os professores dos cursos eficazes eram mais eficientes na ação docente, em detrimento dos

professores dos cursos ineficazes, como fica evidenciado pela prova do Qui-quadrado dos cursos comparados.

Tabela 38 - Considero que o professor tinha facilidade em ensinar os conteúdos.

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	30 (16,1%)	9 (11,4%)	6 (16,7%)
Concordo parcialmente	93 (50,0%)	41 (51,9%)	17 (47,2%)
Indeciso	21 (11,3%)	9 (11,4%)	3 (8,3%)
Discordo parcialmente	36 (19,4%)	15 (19,0%)	8 (22,2%)
Discordo plenamente	6 (3,2%)	5 (6,3%)	2 (5,6%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo

#### 5. 2. 7. 4. – Categoria 4 – Ensino intelectualmente estimulante

No terceiro item, os pesquisados foram questionados sobre como as aulas ministradas poderiam influenciar os alunos a gostarem das disciplinas, acreditando que a maneira como o conteúdo é trabalhado pode motivar os estudantes a se interessarem e a se dedicarem mais aos estudos. Todos os cursos pesquisados corroboraram essa afirmação, uma vez que os percentuais de concordam plenamente foram os mais altos para os três tipos de cursos investigados, ficando com 61,3% para os cursos eficazes, 64,6% para os cursos satisfatórios e de 72,2% para os cursos ineficazes.

Para averiguar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 298,66 , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se

asseverar que o trabalho desenvolvido pelos professores em sala, com aulas motivantes e diferenciadas, ajuda os alunos a gostarem da disciplina a se envolverem com os conteúdos ministrados é bem diferenciado entre os cursos eficazes e ineficazes.

Tabela 39 - As aulas podem influenciar o aluno a gostar das disciplinas

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	114 (61,3%)	51 (64,4%)	26 (72,2%)
Concordo parcialmente	52 (28%)	21 (26,6%)	10 (27,8%)
Indeciso	6 (3,2%)	1 (1,3%)	-
Discordo parcialmente	12 (6,5%)	4 (5,1%)	-
Discordo plenamente	2 (1,1%)	2 (2,5%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Ainda investigando sobre a relação entre práticas, metodologia e aprendizagem, indagou-se sobre se os métodos de trabalho utilizados pelo professor facilitavam a aprendizagem. Os cursos eficazes e cursos satisfatórios, respectivamente, concordam parcialmente com essa afirmação, uma vez que seus percentuais foram de 50% e 58,2%, respectivamente, e somente para 44,4% dos cursos ineficazes. Assim, é possível acentuar que os sujeitos não estavam muito satisfeitos com os métodos de trabalho utilizados pelos professores e que as aprendizagens não eram tão favorecidas.

Para verificar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2 (gl=1) = 187,74$ , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2 (gl=1) = 7,879$ ], permitiu inferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, é possível concluir que os métodos de trabalho do professor são facilitadores das aprendizagens e podem ajudar no bom desempenho dos alunos, revertendo-se em bons resultados. Para os

cursos eficazes e ineficazes, essa afirmação é bastante significativa e ajuda a compreender os resultados obtidos pelos cursos no ENADE.

Tabela 40 - Os métodos de trabalho do professor facilitavam minha aprendizagem

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	52 (28%)	13 (16,5%)	11 (30,6%)
Concordo parcialmente	93 (50%)	46 (58,2%)	16 (44,4%)
Indeciso	10 (5,4%)	2 (2,5%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	24 (12,9%)	12 (15,2%)	5 (13,9%)
Discordo plenamente	7 (3,8%)	6 (7,6%)	-
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

Conforme evidencia a tabela 41, os três tipos de cursos consideram que os conteúdos ministrados durante a graduação ainda não conseguem aproximar a teoria da prática, uma vez que, para os cursos eficazes, essa aproximação procede de forma parcial para 48,9% e 52,8% para os cursos ineficazes.

Para os cursos satisfatórios, essa afirmação revelou dados importantes. Apesar de um número menor (em relação aos outros cursos estudados) concordam parcialmente com essa afirmação, ficando seu percentual em 34,5% foram os cursos que mais concordaram com essa afirmação em detrimento dos outros cursos, ficando com um percentual de 15,2%, mais do que o dobro do percentual dos cursos eficazes que foi apenas de 7% e bem próximo do percentual dos cursos ineficazes, foi de 13,9%.

Para analisar supostas diferenças significativas estatisticamente entre os cursos eficazes e ineficazes, no tocante à adequação curricular para o exercício profissional, efetivou-se o Teste do Qui-quadrado  $\chi^2$ .

O resultado obtido foi  $\chi^2$  (gl=1) = 61,168 , que, comparado ao valor tabelado para  $p < 0,0001$  [ $\chi^2$  (gl=1) = 7,879], permitiu inferir a existência de diferenças

estatisticamente significativas entre os cursos eficazes e ineficazes. Assim, pode-se assegurar que os conteúdos ainda estão distante da prática.

Tabela 41 - Os conteúdos aproximavam teoria da prática

Nível de resposta	Cursos eficazes	Cursos satisfatórios	Cursos ineficazes
Concordo plenamente	13 (7,0%)	12 (15,2%)	5 (13,9%)
Concordo parcialmente	91 (48,9%)	28 (35,4%)	19 (52,8%)
Indeciso	16 (8,6%)	6 (7,6%)	4 (11,1%)
Discordo parcialmente	54 (29%)	28 (35,4%)	7 (19,4%)
Discordo plenamente	12 (6,5%)	5 (6,3%)	1 (2,8%)
Total	186 (100%)	79 (100%)	36 (100%)

Pesquisa de campo.

### 5. 2. 8. *Análise dos dados*

#### 5. 2. 8. 1 Categoria 1– Inserção laboral e qualidade da formação discente

Visualizando de maneira mais aprofundada os dados colhidos, é possível dizer que a categoria Inserção laboral e qualidade da formação é a mais importante dentre as categorias estudadas e que melhor explica o sucesso obtido pelos cursos estudados nos cursos eficazes, entre os três grupos de cursos investigados.

Os dados evidenciaram a inter-relação da inserção laboral com a qualidade da formação, mediante a facilidade de conseguir emprego, de vir de uma instituição renomeada e reconhecida, dos conhecimentos especializados que balizam a formação, da qualidade da graduação cursada, da capacidade desenvolvida, ao longo da graduação, de resolver problemas, pela grande capacidade desenvolvida de aliar teoria e prática e a facilidade de conseguir melhores empregos são características que compõem a categoria Inserção laboral e qualidade da formação.

Na perspectiva de Paiva (1997), pesquisas disponíveis identificaram diferenças nas possibilidades de emprego dos estudantes, de acordo com: tipo de instituições de Ensino Superior; tipos e níveis de *curricula* de cursos e de graus acadêmicos; áreas de estudo; diversidade intratipo (hierarquia de prestígio e reputação de instituições, formalmente do mesmo tipo institucional); diferenças em termos da dimensão, relacionadas com a realização (tais como graus ou áreas de especialização), evidenciando os achados deste ensaio.

A fim de investigar a relação entre inserção laboral e qualidade da formação é preciso analisar algumas características. Segundo Tardif (2010), existe relação entre a qualidade da formação e inserção laboral, pois a prática profissional deve estar apoiada em conhecimentos específicos e especializados, adquiridos por meio de uma instituição de natureza universitária ou equivalente, sancionada por um diploma, os conhecimentos adquiridos são pragmáticos, modelados, para a solução de problemas práticos, demonstrando competências específicas que lhes possibilitam legalmente o direito exclusivo de utiliza-los.

O fator de maior peso para a categoria analisada foi exatamente a relação direta entre inserção laboral e diploma de graduação. Os três grupos de cursos investigados ressaltam que essa relação é direta e que concordam plenamente com o fato de que o diploma de graduação é meio de facilitação da inserção laboral.

Numa sociedade cada vez mais desenvolvida, tecnológica, conhecimento é sinônimo de poder, e um diploma de graduação significa que a pessoa apreendeu conhecimentos que o diferenciam e o situam numa posição de superioridade em relação as outras pessoas que não possuem.

Um diploma de graduação é um selecionador de profissionais, uma vez que muitas profissões só podem ser exercidas por profissionais graduados.

Em estudos feitos por Pinheiro (2014), os níveis mais elevados de escolaridade protegem mais do desemprego.

Neste ensaio e investigando essa relação, os índices encontrados para os três grupos foram de 43% para os cursos eficazes, 44,3% para os cursos satisfatório e de 41,7% para os cursos ineficazes.

Outro aspecto diretamente relacionado à característica anterior é a escolha da graduação e a qualidade do emprego. Estudo desenvolvido por Morais (2012) também comprovou que algumas graduações proporcionam melhores emprego do que outras. No estudo citado anteriormente, as graduações relacionadas às Ciências Sociais eram as mais prejudicadas.

Segundo os dados colhidos neste estudo, todos os sujeitos, independentemente do grupo de cursos em que estão divididos, assinalam que a graduação escolhida influencia nas melhores oportunidades de emprego. Se a graduação escolhida é mais valorizada pela sociedade, tem mais dificuldades de ingresso pelos estudantes, se paga melhor seus profissionais, se possibilita um campo de atuação bem específico e delimitado, se possui uma demanda crescente de profissionais, ela proporcionará melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, será uma graduação valorizada.

A escolha do curso é um diferencial que proporciona melhores oportunidades de emprego e isso se evidencia ante os dados colhidos nesta pesquisa. Os grupos foram bastante claros e confirmaram que a graduação cursada é fator preponderante para melhores oportunidades de emprego.

Os cursos eficazes concordam plenamente com essa afirmação, tendo seu percentual em 43%, evidenciando que se o curso é bem avaliado, ele consegue transferir para o profissional essa avaliação, lhe dando vantagens no momento de conseguir um emprego.

Para os cursos satisfatórios, essa vantagem também é percebida; mesmo que os cursos não sejam tão bem avaliados quanto o primeiro grupo, ainda assim, sentem que, por terem escolhido uma graduação com uma avaliação ainda positiva, conseguem melhores oportunidades de emprego, tendo seu percentual em 41,8%

Já para os cursos ineficazes, a situação também é sentida, mas de forma negativa. As avaliações ruins dos seus cursos acarretam perdas e prejuízos quando estão diante das oportunidades de emprego, uma vez que só concordam totalmente com essa premissa e têm seu percentual em 36%.

Em se tratando dos conhecimentos adquiridos na graduação e da inserção laboral, Zulauf (2006) destaca que as instituições de ensino precisam implementar mudanças curriculares para dar conta dessa necessidade, e até incluindo a empregabilidade como parte do currículo, nas metas e nas estratégias de aprendizagem e ensino, já que um estudo desenvolvido pelos ingleses apontou que os empregadores não estavam satisfeitos com os graduados que tinham conhecimentos estanques, pois queriam empregados com os conhecimentos e habilidades transferíveis, que pudessem realizar diversas atividades na área escolhida.

Investigando sobre a inserção laboral individual do egresso, de modo mais particular, os pesquisados afirmaram que a sua inserção laboral foi facilitada pelos

conhecimentos adquiridos na graduação, corroborando a importância de uma boa graduação, de imprescindível formação sólida, de um quadro docente bem preparado, com práticas pedagógicas eficazes, de alunos motivados, desafiados.

Vasconcelos, Paulino, Sousa e Silva (2009), em seus achados, assinalam que 50% dos seus pesquisados obtiveram inserção laboral por meio dos estudos universitários e que 73,07% estão empregados e satisfeitos com o cargo que ocupam.

Os percentuais encontrados para os três grupos investigados neste ensaio foram de 43% para os cursos eficazes e para os cursos satisfatórios, respectivamente, e de 30% para os cursos ineficazes, ratificando os estudos citados anteriores.

Outro fator relacionado à categoria inserção laboral e qualidade da formação é a relação emprego e graduação cursada. Os dados revelaram que, para os cursos satisfatórios, essa relação é direta e concordam plenamente que o emprego está condicionado com a graduação cursada. Para os outros dois grupos, essa relação se dá de forma parcial.

Para os cursos eficazes essa relação é parcial e, mesmo tendo as graduações escolhidas com bons desempenhos, afirmam que ainda sentem algum tipo de dificuldade para conseguir emprego.

Para os cursos ineficazes, essa relação se dá de forma parcial, reforçando a ideia de que o emprego depende da escolha da graduação, uma vez que os cursos desse coletivo estão no grupo dos que têm o menor desempenho de aprendizagem, reforçando, assim, a ideia de que o emprego depende do curso escolhido.

Em Portugal, os estudos de Pinheiro (2014), desenvolvidos na Universidade do Porto, também confirmaram que a graduação cursada tem relação com o emprego.

A graduação escolhida pode ou não facilitar o ingresso na área profissional. Nesse aspecto, todos os grupos concordam plenamente. Uma graduação mais prestigiada facilita o ingresso profissional.

Em se tratando da facilidade em conseguir emprego, Moraes (2012) corroborou os achados deste estudo, ao expressar que, em algumas graduações, a contribuição é maior que noutras, concorrendo para desvalorização de alguns cursos, provocando até o fechamento de programas de graduação.

A possibilidade de estar empregado ao final do curso de graduação é um fator preponderante para a escolha da profissão. Os egressos que participaram deste ensaio concordaram plenamente com esta premissa, evidenciando que o ingresso na área profissional é determinado pela graduação cursada.

Esse dado é importantíssimo para as instituições de ensino, pois, se, uma área de conhecimento não tem facilitado a inserção na área profissional é necessário fazer modificações em sua estrutura curricular na busca de atender às demandas do mercado de trabalho.

A inserção no mercado de trabalho também critério de escolha do curso pelos futuros profissionais, como também um índice, para a instituição de ensino, da importância desse profissional para a sociedade, uma vez que, pela dinâmica empreendida e pelas necessidades advindas das novas tecnologias, dos novos serviços, uma profissão pode não ser mais necessária, podendo ser substituída ou desaparecer, não sendo mais viável para a instituição manter um curso e seus custos para formar esses profissionais.

Em se tratando de curso escolhido e facilidade de conseguir emprego, os dados revelaram que, para os cursos eficazes e para os cursos ineficazes, essa relação é direta, e concordam plenamente; para os cursos satisfatórios, ela é apenas parcial. Analisando mais detidamente é possível constatar que os dois grupos possuem relações iguais com seus cursos, evidenciadas pelo seu desempenho. Enquanto para os cursos eficazes essa facilidade é maior, direta e facilitada pelos bons índices dos cursos, para os cursos ineficazes se dá de maneira inversa, dificultada pelo curso escolhido, pelo desempenho e desvalorização dessas graduações.

Os cursos satisfatórios demonstraram que essa facilidade é sentida de forma parcial, revelando, que estando com sua avaliação de desempenho considerada mediana, alguns podem ter facilidade e outros não.

Assim, é possível afirmar que a inserção laboral, a facilidade de conseguir emprego e a qualidade do curso são fatores relacionados e que são alguns dos determinantes para se conseguir emprego ao sair da universidade.

A inserção laboral de forma geral pode estar relacionada com os conhecimentos produzidos pela instituição de ensino, já que muitas instituições empregatícias fazem seleção utilizando o currículo como um dos critérios de admissão ao trabalho. Considerando que os cursos investigados nesta pesquisa são de uma mesma instituição e ela é avaliada como de excelência, tanto pelas as agências de fomento, quanto pelos seus pares, como pela sociedade, reconhecendo sua importância para a região e para o País, pelo conhecimento que produz, pela sua contribuição com a ciência e a cultura, pelos profissionais que forma e oferta ao mercado de trabalho, os dados revelaram que concordam com essa afirmação.

Os conhecimentos adquiridos na graduação são facilitadores da inserção profissional.

Os egressos dos cursos eficazes demonstram um percentual mais alto em relação aos outros dois grupos de cursos investigados, ficando com 50,5% , enquanto os cursos satisfatórios ficaram com 39,2% e os cursos ineficazes com 30,6%. Esses percentuais apontam que os cursos mais bem avaliados em seu desempenho também sentem que os conhecimentos adquiridos na graduação são mais valorizados, enquanto os outros dois grupos, apesar de concordarem com essa relação, evidenciam que é preciso investir mais nesses conhecimentos para que seja facilitada a inserção laboral.

Esse dado também indica que a instituição educacional precisa avaliar seus currículos, como estão sendo organizados os conteúdos, como a parte geral e a específica de formação dos currículos são utilizadas pelos profissionais após saírem da instituição, pois, além de serem usados como critério de seleção, também significam para a instituição investimento financeiro e em recursos humano desnecessários, além de perda de tempo.

Segundo um estudo português desenvolvido por Pinheiro (2014), os egressos usavam bastante os conhecimentos adquiridos na graduação, diferenciando-os de outros profissionais sem formação acadêmica.

Ainda relacionada com os conhecimentos específicos adquiridos ao longo do curso de graduação, a qualidade da graduação, o fato de ter cursado uma boa graduação, poderiam facilitar a inserção laboral, sendo um aspecto de suma importância, pois a qualidade da formação é um diferenciador responsável por maiores e melhores oportunidades de emprego, melhores desempenhos e maior ascensão funcional e seleção pelo mercado de trabalho, uma vez que os melhores profissionais, os mais capacitados, terão mais chances. Corroborando essa relação, Tardif (2010) destaca que "o profissionalismo acarreta, portanto, uma auto gestão dos conhecimentos pelos grupos de pares, bem como um auto controle da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliados pelos seus pares" (P.248).

Os dados mostraram que os três grupos de cursos investigados concordam plenamente com essa afirmação, não importando somente a graduação escolhida, mesmo para aqueles grupos que não têm seus cursos bem avaliados pelo desempenho dos alunos nos exames de desempenho ou pela sociedade. Ainda assim, se tiverem um bom desempenho individual na graduação, terão mais chances de emprego, reconhecimento e sucesso nas profissões que escolheram.

Esse aspecto se torna importante tomando como pressuposto o fato de que o aluno contribui diretamente para seu sucesso profissional, que não basta apenas ter um bom currículo, frequentar uma instituição renomeada, se ele não se responsabilizar pelo seu conhecimento, pela sua formação, pois o mercado de trabalho e seus pares também farão isso quando terminar o curso.

Outro aspecto importante é que mesmo não tendo uma graduação renomeada, com resultados positivos nas avaliações de desempenho, um bom profissional, um aluno dedicado tem chances de ter sua inserção facilitada em recompensa pela dedicação e pelo domínio dos conhecimentos por ele constituído ao longo do curso.

Os percentuais encontrados para essa relação foram de 36% para os cursos eficazes, de 38% para os cursos satisfatórios e de 38,9% para os cursos ineficazes.

Os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação denotam-se fundamentais para a prática profissional. Durante o curso, no entanto, muitas vezes o graduando não imagina como esses conhecimentos serão utilizados na prática. Quando chegam ao mercado de trabalho, deparam muitos problemas e situações em que consideram que tais resoluções não foram apreendidas durante o curso de graduação e chegam a afirmar que a formação inicial não foi suficiente para a prática profissional.

Entendendo que muitos dos alunos não consigam perceber diretamente essa ligação, os profissionais que trabalham na instituição precisam buscar aproximar a teoria da prática e tornar essa relação mais próxima e clara para os alunos, uma vez que a graduação não será capaz de responder a todas as demandas do trabalho, mas deve sim dar subsídios para que os formados consigam, com suporte no que apreenderam, encontrar caminhos eficazes e embasados nas teorias estudadas.

Nesse sentido, Lopes (2008) acentua [...] que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares” (p.20), uma vez que essa inter-relação será fundamental em virtude das questões situadas no trabalho.

Investigando sobre como a inserção laboral foi facilitada pela capacidade de aliar teoria a prática, uma vez que essas relações são ensejadas durante a formação, mas também pelas experiências e pelas capacidades cognitivas desenvolvidas pela pessoa, indagou-se os sujeitos se eles conseguiam perceber a relação entre inserção laboral e a capacidade de aliar teoria e prática.

Os resultados revelaram que os grupos de cursos eficazes e ineficazes concordam plenamente com essa afirmação, apontando que a capacidade de aliar teoria e prática foi importante e facilitou a inserção laboral.

Os cursos satisfatórios concordam apenas parcialmente com essa afirmação, apontando que aliar teoria a prática não foi fundamental para a inserção laboral.

E, por fim, este ensaio investigou se a inserção laboral foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.

Os dados evidenciaram que para os cursos eficazes, essa influência foi sentida de forma parcial, reflexo de terem escolhido um curso que é bem avaliado, considerado de excelência e por isso não conseguem perceber de forma tão significativa essa relação. Já para os grupos de cursos satisfatórios e ineficazes, essa relação foi sentida de forma direta e concordam plenamente com o fato de que a inserção laboral foi influenciada pela qualidade da graduação cursada.

Assim, ante o exposto, é possível concluir que, para os cursos eficazes, a inserção laboral e a qualidade da formação estão diretamente relacionadas e se fazem sentir quando têm acesso às melhores oportunidades de emprego, que o diploma facilita a inserção laboral no mercado de trabalho, que os conhecimentos adquiridos são valorizados tanto quanto os cursos, e essa boa avaliação se reflete nos melhores salários, em melhores posições e cargos.

Para os cursos satisfatórios, a relação entre inserção laboral e qualidade da formação acontece, mas esses egressos já sentem que, por terem cursado graduações que nem tão valorizadas e tão bem avaliadas, perdem as melhores oportunidades de emprego, e que não é tão fácil encontrar trabalho como gostariam, pois a escolha da graduação se reflete na inserção laboral.

Para os cursos ineficazes, a relação entre inserção laboral e a qualidade da formação sucede de forma direta, no entanto, trazendo alguns prejuízos. Obviamente, cursar uma graduação numa instituição renomada tem suas vantagens, mesmo que não haja os mesmos ganhos do que os outros coletivos de cursos, mas podem ter maiores e melhores chances de inserção laboral do que outros formados por outras instituições com menor qualidade formativa, que podem se dedicar e conseguir desenvolver competências e conhecimentos a serem utilizados como critérios de seleção para o mercado de trabalho.

Essa categoria traz importantes aspectos que devem ser avaliados pela instituição formativa, uma vez que os cursos com piores desempenho sinalizam as

dificuldades que encontram diante do mercado de trabalho que a instituição pode ajudar a superar, principalmente em relação à qualidade da formação e aos prejuízos que essa qualidade acarreta para os profissionais.

#### 5. 2. 8. 2 Categoria 2 – Práticas pedagógicas

De acordo com os dados colhidos neste estudo, as práticas adotadas pelos professores são adequadas, interessantes; as estratégias utilizadas eram voltadas para atender as necessidades dos estudantes; os métodos e as atividades realizadas eram adequados para potencializar as aprendizagens, além de deixarem claros quais os objetivos do ensino; tinham preocupação com a qualidade da formação e com a inserção laboral. Estes são fortes pontos que definem as práticas pedagógicas como fator preponderante para justificar os bons resultados dos cursos eficazes.

As práticas pedagógicas constituem características encontradas nos estudos de escolas eficazes (COHEN, 1983; SCHEERENS, 1992; MORTIMORE, 1993; CREEMERS, 1994; SAMONNS, 1999 ); e nos estudos que relacionam as notas dos cursos no ENADE com as práticas pedagógicas (DIAZ, 2007; MOREIRA, 2010). Um grupo docente com práticas pedagógicas que privilegiam atividades diversificadas, bem formuladas, com um método e estratégias de ensino adequadas e eficazes, que privilegiam a turma e suas particularidades, com materiais atualizados e que levam os alunos a desenvolverem conhecimentos específicos estruturados, sólidos, que possibilitam um profissional competente - são algumas das características que os professores precisam ter para conduzir formações eficazes nos cursos de graduação.

De acordo com a literatura deste campo de pesquisa, o ensino de qualidade é a essência da eficácia da instituição que depende diretamente da qualidade dos professores e do ensino ministrado. Segundo Samonns, Hillman e Mortimore (1995), existem quatro elementos que se destacam para que o ensino seja eficaz: uma organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas (LIMA, 2008).

Assim, as práticas pedagógicas são compostas por diversos fatores que vão se relacionando para compor um ensino resoluto na busca de uma formação profissional de qualidade.

Em se tratando de práticas pedagógicas, os materiais utilizados pelos docentes foram apontados, neste estudo, como principal componente para determinar uma boa formação e um ensino de qualidade.

A característica relacionada com os materiais educacionais utilizados pelos professores aparece como fator de maior peso desta categoria, considerando que os três grupos de cursos investigados concordam com a sua importância para facilitar as aprendizagens, independentemente do desempenho do grupo, uma vez que o percentual dos cursos ineficazes foi de 50%.

Outro aspecto bastante significativo para essa categoria foi o fato de o professor se preocupar com a qualidade da formação. Para os três grupos, essa preocupação é fundamental, concordando parcialmente que para o trabalho desenvolvido seja eficaz e consiga atender as demandas que se darão após a conclusão do curso. Alguns estudos (SAMONNS, HILLMAN E MORTIMORE, 1995) destacam que a qualidade da formação está diretamente relacionada com a qualidade da instituição.

Segundo Lima (2008), os ganhos obtidos com as adaptações feitas pelos professores para melhorar as aprendizagens são fundamentais para determinar a eficácia de uma escola. Assim, faz-se necessário focar na maneira como as atividades são desenvolvidas, em técnicas de questionamento, voltando sua atenção para os elementos das atividades planejadas e para os ganhos obtidos decorrentes do trabalho eficiente desenvolvido na sala de aula.

Ainda relacionada com a maneira que o professor ensina está o método adotado, pois esse método pode ser eficaz para um grupo de alunos e não para outros. Ele precisa, contudo, abarcar a totalidade dos estudantes. Lima (2008) destaca sobre o método “[...] os alunos progredem mais quando os seus professores são sensíveis aos seus estilos de aprendizagens e identificam os estilos de ensino e as estratégias que melhor se adaptam a eles” (P. 205).

Corroborando esta citação, os dados colhidos neste estudo revelam que os sujeitos concordam com essa afirmação da importância do método utilizado pelo professores, uma vez que seus percentuais se aproximam, ficando com 54,8% para os cursos eficazes, 51,9% para os cursos satisfatórios e 38,9% para os cursos ineficazes. Analisando mais detidamente os dados colhidos, é possível afirmar que, para os cursos ineficazes, o método utilizado não era tão eficiente para as aprendizagens, uma vez que 25% discordaram

dessa afirmação, demonstrando que não havia preocupação dos professores com os métodos utilizados, visando a facilitar as aprendizagens.

Esse dado se torna ainda mais importante, quando se observa que o terceiro grupo é composto por um coletivo de cursos com baixo desempenho no ENADE, sinalizando para o fato de que os docentes precisam voltar seu olhar para as necessidades dos alunos, do grupo para o qual estão ministrando aula, que outros caminhos podem propor para que os estudantes possam se sentir motivados a aprender e que os resultados possam elevar o desempenho.

As estratégias de ensino são elementos importantes que o docente utiliza para potencializar as aprendizagens. Essas estratégias estão relacionadas com a diversidade de atividades propostas, considerando que os sujeitos aprendem de formas diversas e em distintos contextos e que por isso, as estratégias devem sempre ser diversificadas. Composto outro aspecto da categoria analisada, os grupos investigados concordam parcialmente com a noção de que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores eram eficientes para as aprendizagens.

Os percentuais apresentados pelos grupos de cursos para as estratégias de ensino adotadas pelos professores foram de 47,8% para os cursos eficazes, 45,6% para os cursos satisfatórios e 41,7% para os ineficazes, revelando que ainda é preciso melhorar bastante as estratégias utilizadas pelos professores para os três grupos de cursos, pois menos da metade dos sujeitos concorda parcialmente com essa afirmação.

Explorando ainda os dados para essa característica, pode-se destacar que os pesquisados dos cursos ineficazes discordam parcialmente em 30,6% dessa afirmação, avaliando negativamente as estratégias de ensino de seus professores e conseqüentemente, o mau desempenho dos cursos e dos alunos.

Sem um trabalho sensível e voltado para cada coletivo de alunos que trabalham, os professores não terão seus objetivos de aprendizagens alcançados.

Outra característica importante para compor as práticas pedagógicas é a proposição de atividades em sala de aula. As escolhas que os professores fazem dessas atividades podem facilitar seu trabalho e motivar os alunos. Apesar de proporem boas atividades, no entanto, muitas vezes os alunos não sabem quais seus objetivos e o professor não explica qual o objetivo daquela atividade, como esta deve ser realizada, causando muitos problemas para alunos e professores.

Soares (2002) destaca a ideia de que a aprendizagem é um processo interno, encoberto, que não pode ser observado diretamente, no entanto, o ensino é uma atividade aberta, mais fácil de analisar e de avaliar, e, por isso, é fundamental para os alunos haver atividades claramente explicadas para que as aprendizagens aconteçam eficazmente. Quanto maior o número de informações e sua qualidade sobre as atividades desenvolvidas, mais bem avaliado será o ensino.

Assim, os três grupos de alunos de cursos investigados concordam com a noção de que é importante ter as atividades claramente explicadas.

Investigando a compreensão dos sujeitos de forma totalizante sobre as práticas pedagógicas como um conjunto completo de ações docentes que proporcionam avanços significativos nas aprendizagens, os resultados revelaram que as práticas utilizadas pelos docentes eram interessantes e voltadas para as necessidades dos alunos. Os cursos ineficazes, no entanto, têm um percentual significativo de sujeitos com 36,1%, que discordam parcialmente dessa afirmação, denunciando o fato de que as práticas dos professores não eram eficazes e que podem ser responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes.

Estudos desenvolvidos por Brophy e Good (1986) enfatizaram a importância de os alunos saberem claramente os objetivos do ensino ministrado, confirmando os dados colhidos nesta pesquisa: alunos conscientes dos propósitos subjacentes aos conteúdos trabalhados, quando os docentes explicam os objetivos logo no início da aula e fazem referência da sua importância ao longo do curso, à medida que vão avançando no trabalho e no tempo, de modo que a turma esteja sempre com foco no trabalho desenvolvido - são aspectos fundamentais para a eficácia das aprendizagens e do desempenho dos alunos. Assim, pode-se acentuar que para os três grupos, esse aspecto é fundamental, pois eles concordam com a noção de que os objetivos do ensino precisam ser explicitados.

As práticas pedagógicas dos professores podem ser guiadas pelos conteúdos que serão ministrados, pelo conjunto de disciplinas que formam o currículo de um curso. Um dos aspectos que ajudam na composição de um currículo de um curso de graduação está nas especificidades da profissão e de sua atuação profissional. Considerando esses aspectos, os grupos de alunos de cursos foram questionados sobre como esse currículo tem atendido às necessidades das demandas de trabalho. Os sujeitos investigados revelaram aspectos importantes, uma vez que, para eles, os dos cursos eficazes, esse currículo supre suas necessidades e as demandas do mercado. Para os cursos satisfatórios, somente uma parte se

sente atendida nas suas necessidades e demandas de trabalho e para os cursos ineficazes, o currículo não atende suas necessidades e demandas de trabalho.

Os dados apontam para mudanças nos currículos dos cursos satisfatórios e dos cursos ineficazes, pois os egressos sentem que sua ação profissional está deficitária em decorrência do currículo cursado.

Outro aspecto relacionado com as práticas pedagógicas diretamente ligados com os conhecimentos adquiridos que se refletirão na ação profissional é a relação que se estabelece entre conhecimentos e inserção profissional. Considerando que os conhecimentos adquiridos na formação inicial irão dar suporte para toda a prática profissional, os sujeitos investigados pelos cursos eficazes e pelos cursos ineficazes concordam com a ideia de que houve preocupação com os conhecimentos adquiridos e a inserção profissional.

Os cursos satisfatórios discordam dessa afirmação, apontando que, mesmo tendo cursos bem avaliados quanto ao desempenho, quando estão diante das demandas do mercado de trabalho conseguem identificar lacunas importantes para a realização do trabalho.

E, finalizando as características desta categoria, são os conhecimentos consolidados ao longo do curso que só foram possíveis pelas práticas pedagógicas adotadas, uma vez que, sem o trabalho docente, suas ações e contribuições para a formação inicial, para a conquista dos conhecimentos específicos e fundamentais para a atuação profissional, seriam impossíveis para a maioria dos estudantes. Ante o exposto, os sujeitos dos três grupos revelaram que os cursos de graduação forma responsáveis pelos conhecimentos especializados que conseguiram angariar ao longo do curso.

Os resultados revelaram que, para os sujeitos dos cursos eficazes, os professores têm práticas pedagógicas mais eficazes, utilizam-se de métodos e estratégias que facilitam seus progressos e aprendizagens, estão sempre preocupados com os objetivos do curso e com o futuro dos alunos, centrando-se no trabalho desenvolvido, na qualidade do material utilizado, nas atividades aplicadas e nos seus objetivos de aprendizagens, estando preocupados com os interesses dos alunos e com sua formação geral, sabendo que seu trabalho é fundamental para o sucesso dos estudantes, quando saírem da instituição.

Segundo Lima (2008), os professores de instituições eficazes possuem características fundamentais para a aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, da instituição como um todo: ensinam para todos os alunos, considerando-os um todo, apresentam as informações e as competências que precisam aprender de forma clara e

dinâmica, mantém as aulas voltadas diretamente para as tarefas que precisam desempenhar, têm expectativas positivas sobre os alunos e suas capacidades, utilizam de estratégias variadas para as aprendizagens como ensinar de forma descontraída e adotam um ritmo mais rápido nas aulas para manter os alunos atentos e relacionam-se com os alunos de forma fácil, evitando confrontos e problemas de comportamento.

Os cursos satisfatórios avaliados, assim como os eficazes, também consideram que seus professores possuem práticas pedagógicas significativas com alguns aspectos importantes para o sucesso da formação, como estratégias e métodos eficientes de ensino, materiais educacionais modernos e atualizados, com professores preocupados com a formação e a inserção no mercado de trabalho, com objetivos claros do ensino. Consideram, entretanto, que precisam ser feitas modificações na maneira como as práticas pedagógicas se relacionam para a elaboração dos conhecimentos dos currículos dos cursos para atender demandas do mercado de trabalho e com a falta de relação estabelecida entre os conhecimentos específicos necessários para atuarem no mercado de trabalho.

Assim, é possível concluir que, apesar de os cursos serem avaliados de forma satisfatória pelo desempenho de aprendizagem do ENADE, ainda é preciso que os professores modifiquem suas práticas pedagógicas e considerem que suas ações se refletem diretamente nos conhecimentos especializados e, principalmente, na atuação dos futuros profissionais.

Apesar de identificar alguns aspectos relevantes das práticas pedagógicas dos professores, como explicavam as atividades realizadas, com os materiais escolhidos demonstrando uma certa preocupação com a qualidade da formação, para os cursos ineficazes as práticas pedagógicas dos professores são bem deficitárias, uma vez que não identificam nos professores preocupação com as necessidades de aprendizagens dos estudantes, utilizam estratégias de ensino pobres e prejudiciais às aprendizagens, os conteúdos não estão alinhados com as demandas do mercado de trabalho e não percebem nenhuma relação entre os conteúdos estudados e a inserção laboral. Esses sujeitos apontam mudanças profundas que precisam ser feitas pela instituição de ensino na busca de melhorar o desempenho dos alunos e aumentar suas chances de ingresso no mercado de trabalho, pois somente com os conhecimentos sólidos e especializados poderão ter melhor qualidade em sua formação e uma das ações para alcançar esse objetivo é a tomada de consciência dos professores da função fundamental da ação docente, nas escolhas dos métodos de trabalho,

dos materiais e atividades escolhidas adequadas aos anseios e aprendizagens dos alunos, contribuindo, assim, para uma formação inicial de qualidade.

A categoria analisada a seguir refere-se à adequação curricular. Posteriormente, serão analisadas mais quatro categorias denominadas de ensino intelectualmente estimulante, ação docente e suas possíveis repercussões, formação inicial e estratégias de trabalho e, por fim, o trabalho e as competências necessárias. A opção por essa dinâmica está condicionada ao peso das categorias.

#### 5. 2. 8. 3. Categoria 3 - Adequação curricular

O currículo adotado por uma instituição de ensino reflete o que ela intenta que seus alunos saibam ao final do curso. Reflete, também, sua visão de mundo, as concepções e que conhecimentos são fundamentais para o mundo trabalho, para as ações relativas às demandas de ciência, cultura e sociedade, de forma geral.

Buscando compreender como o currículo adotado pela instituição e alguns aspectos diretamente relacionados com a formação inicial, com o uso dos conhecimentos constituídos nas práticas profissionais, como os docentes foram trabalhando os conteúdos, de modo que eles pudessem auxiliar os alunos nas resoluções dos desafios enfrentados todos os dias pelos profissionais.

Os dados revelaram que as características que compõem dessa categoria é o conteúdo das disciplinas serem relevantes para as práticas profissionais; os professores tinham facilidade em ensinar os conteúdos; os conhecimentos adquiridos no setor de formação ajudam a resolver problemas na área de atuação; os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação ajudaram a realizar o trabalho; as disciplinas que compõem o currículo eram adequadas ao exercício profissional; as aprendizagens desenvolvidas pelos conteúdos adequadas ao exercício profissional e, por fim, as disciplinas ministradas, ao longo de todo o curso, foram fundamentais para a prática individual de cada profissional.

Dentre as características que compõem a categoria a de maior importância é a que trata sobre o conteúdo das disciplinas e a sua relevância para a prática profissional. Para os três grupos de cursos investigados, o conteúdo das disciplinas cursadas durante a graduação tem importância parcial para a prática profissional. Os percentuais para os três foram de 55,9% para os cursos eficazes, de 49,4% para os satisfatórios e de 58,3% para os ineficazes.

Em consonância com os dados deste ensaio, Lima (2008) destaca os estudos desenvolvidos por Bookover *et al*, (1979); Edmond *et al*, (1979) que apontavam para uma focalização na aquisição de competências e habilidades orientadas para o sucesso por meio dos resultados obtidos pelos alunos. O sucesso está diretamente ligado à facilidade que o professor encontrava em ensinar os conteúdos.

Os dados encontrados revelaram que, para os três grupos de cursos investigados, essa relação é parcialmente verdadeira. Para os cursos eficazes, o percentual encontrado foi de 50%, para os satisfatórios, foi de 51,9% e para os cursos ineficazes, de 47,2%. Apontou-se que, para os três grupos de cursos investigados, os professores tinham facilidade de ensinar os conteúdos.

Outro aspecto relacionado à adequação curricular sucede entre os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, que ajudaram a realizar o trabalho. Inserção profissional e Empregabilidade foram incluídas como fatores importantes para a formação e ações das instituições de ensino e de como essas ações capacitam seus alunos quando saem da instituição para o mercado de trabalho. Os dados obtidos revelaram que, para os sujeitos, essa relação é direta e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso foram importantes e ajudam na realização do trabalho.

Ainda em relação ao trabalho, os sujeitos foram indagados sobre se a formação possibilitou a elaboração de conhecimentos capazes de auxiliá-los na resolução de problemas na área de formação. Os cursos de graduação têm como função primordial capacitar os estudantes com os conhecimentos, competências e habilidades que serão orientadores das práticas profissionais e da resolução de problemas que possam surgir na atuação no trabalho. Para os grupos de cursos investigados, os conhecimentos ajudam na resolução de problemas, mas ainda é preciso melhorar a formação, os currículos, buscando adequação curricular às demandas e às possíveis dificuldades encontradas na área de trabalho. Uma maneira eficaz de melhorar esses resultados é aproximar das práticas profissionais os conteúdos, fazendo sempre relação entre o que está sendo estudado e no que pode auxiliar os futuros profissionais no mercado de trabalho.

Os percentuais encontrados foram de 53,8% para os cursos eficazes, de 46,8% para os satisfatórios e de 47,2% para os ineficazes.

Outro aspecto importante investigado esteve relacionado com as disciplinas que compõem o currículo como o todo, ou seja, o conjunto de disciplinas do currículo era adequado ao exercício profissional. O intuito da afirmação era compreender como as

disciplinas cursadas estavam em consonância com o exercício profissional. Para os três grupos de cursos investigados. Elas estão parcialmente adequadas, indicando que os currículos devem ser modificados para melhor atender as necessidades dos alunos em suas necessidades futuras de exercício profissional.

O Movimento das Escolas Eficazes também destaca o currículo como fator importante para o sucesso de uma escola eficaz, uma vez que os currículos das escolas eficazes são dinâmicos e levam em consideração as necessidades da sociedade que os rodeiam, privilegiando os conhecimentos produzidos que mais são utilizados nas práticas diárias.

Os dados indicaram que, para os três grupos de cursos investigados, as disciplinas inseridas no currículo estão parcialmente adequadas ao exercício profissional.

Continuando investigando sobre as disciplinas, o currículo e o exercício profissional individual de cada aluno, assim como os dados obtidos com as disciplinas e o exercício profissional de maneira geral, também quando questionados sobre a prática individual, os dados revelam que, para os três grupos de cursos investigados, as disciplinas ministradas ajudaram de maneira parcial os egressos.

Os percentuais revelam que, para o primeiro e terceiro grupos eles são quase iguais, ficando em torno de 55,9% para os cursos eficazes e de 55,6% para os ineficazes. Para os cursos satisfatórios, o percentual foi menor de 38%. Esses resultados indicam que os cursos eficazes e os ineficazes são mais eficientes na formação e na adequação curricular.

Para finalizar a categoria de adequação curricular, refere-se o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos guiadas pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Segundo Lima (2008), quanto mais os professores são sensíveis aos estilos de aprendizagens dos alunos e guiam seus estilos de ensino para as aprendizagens por meio das atividades desenvolvidas, mais estão contribuindo para uma instituição eficaz.

Os dados revelaram que, para os três grupos de cursos investigados, existe a necessidade de modificações e readequações do currículo e das disciplinas que o compõem para que os egressos possam ter mais aproveitamento entre o currículo e as práticas profissionais.

O estudo do Teste do Quiquadrado  $\chi^2$  é uma importante medida estatística e permite perceber quais os itens de maior relevância para a categoria investigada, apontou a necessidade de reformulação do currículo dos cursos observados, uma vez que os resultados dos itens foram os de maior expressividade nesse estudo.

Os itens 14, 13, 2 e 21 obtiveram, respectivamente, os maiores valores do Teste do Quiquadrado com 249,15; 248,55; 214,53 e 212,83. Os itens investigados tratam sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e que ajudam a realizar o trabalho e a resolver problemas na execução da sua função, as disciplinas e o conteúdo eram adequados ao exercício profissional.

Esses resultados são de grande importância para os gestores da Universidade Federal do Ceará, pois apontam as possíveis mudanças que poderão ser feitas no currículo dos cursos investigados, com intuito de melhorar a formação dos estudantes e facilitar a inserção laboral e, principalmente, a execução do trabalho.

#### 5. 2. 8. 4. Categoria 4 - Ensino intelectualmente estimulante

As características dessa categoria estão relacionadas com as aulas bem estruturadas que busquem motivar os alunos por meio de técnicas eficazes de aprendizagens que estimulem os alunos a gostarem das disciplinas ministradas. Os métodos de trabalho também estão voltando para a atenção dos alunos nos elementos-chave das aprendizagens, buscando melhoria dos resultados e quando os conteúdos aproximam a teoria da prática.

Consoante exprime Soares (2008), os estudos desenvolvidos por Scheerens (1992) enfatizam o ensino estruturado, como um dos fatores que demonstram estimular a eficácia dos alunos.

A característica mais importante e de maior peso foi a que investigou sobre como as aulas podem influenciar os alunos a gostarem das disciplinas e, gostando, se sentissem mais motivados e dedicados aos estudos, contribuindo para uma formação de qualidade.

Os dados revelaram que todos os grupos de cursos investigados concordam plenamente com o fato de que as aulas podem influenciar os alunos a gostarem da disciplina, confirmando os achados de Scheerens (1992). Os percentuais encontrados para os três grupos de cursos foram de 61,3% para os cursos eficazes, de 64,6% para os satisfatórios e de 72,2% para os cursos ineficazes.

Outro aspecto investigado foi acerca de os métodos de trabalho do professor poderiam facilitar as aprendizagens dos alunos. Os métodos de trabalho estão relacionados ao modo como os professores estruturam suas aulas, se trabalham mais em pequenos grupos

ou para o grupo todo, se focam nas necessidades dos alunos, se dividem o material de ensino em unidades manejáveis, se testam o progresso dos alunos por via de perguntas desafiadoras e estimulantes, levando-os a testarem suas intuições e sugestões.

Soares (2008) ratifica os achados, destacando a ideia de que "em muitos casos, isso requer flexibilidade para modificarem e adaptar seus estilos de aula" (P.366).

Os resultados revelam que os métodos de trabalho utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens de forma parcial, sinalizando que os métodos de trabalho dos professores ainda precisam ser reavaliados para poderem facilitar ainda mais as aprendizagens dos alunos. Os percentuais foram de 50% para os cursos eficazes, de 58,2% para os cursos satisfatórios e de 44,4 % para os ineficazes.

Finalizando a última característica componente da categoria que investigou sobre se os conteúdos ensinados aproximavam a teoria da prática, os indicadores mostram que, para os cursos eficazes e para os ineficazes, os conteúdos aproximavam a teoria da prática de forma parcial, tendo seus percentuais em 48,9% para os eficazes e de 52,8% para os cursos ineficazes.

Para os cursos satisfatórios, os sujeitos discordam parcialmente dessa afirmação, revelando que os conteúdos trabalhados não aliavam teoria e a prática. Os percentuais encontrados foram de 35,4%.

Os achados para essa categoria relevaram que os grupos têm muitos aspectos em comum, no entanto, os cursos satisfatórios sinalizaram para o fato de que a teoria não é aliada à prática, prejudicando o desempenho dos sujeitos nas práticas profissionais.

Para os grupos de cursos eficazes e de cursos ineficazes, as aulas têm o poder de influenciar os alunos a gostarem das disciplinas, e isso é feito pelos professores que ministram as aulas, com a utilização de métodos de trabalho são eficazes para facilitar as aprendizagens, mesmo que isso possa não se refletir diretamente no desempenho dos alunos, mas reconhecem a importância dos métodos para as aprendizagens e os conteúdos trabalhados que aliavam teoria e prática.

Esses resultados ajudam a compreender mais ainda as particularidades dos coletivos de cursos para cada grupo de cursos investigados, indicando que muitas ações podem ser adotadas pelas instituições de ensino, professores e alunos na busca de aproximar os desempenhos dos estudantes que ainda não conseguem ter desempenhos eficazes.

## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A Educação Superior é desafiada a responder a muitas das demandas da sociedade, uma vez que é reconhecida como instituição capaz de responder a tais procuras mediante de formação profissional e elaboração de conhecimentos. Com efeito, as instituições de Ensino Superior estão cada vez mais atreladas aos anseios do mercado de trabalho, da ação profissional qualificada. Assim, as instituições de ensino precisam estar atentas e em constante autoavaliação para não perder de vista um dos seus objetivos que é a qualidade da formação.

A validação da qualidade da formação ofertada passa por vários critérios avaliativos, que vão desde os reconhecidos pelas agências de fomento que regulam o credenciamento da instituição até o mercado de trabalho, como também a sociedade, que reconhece sua importância.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é, reconhecidamente, uma instituição eficaz pelos conhecimentos que produz, por seus pares e pela sociedade de forma geral. É preciso compreender, porém como essa eficácia é produzida e o que é possível fazer para melhorar suas deficiências.

Na busca por melhor compreender como a eficácia da Universidade Federal do Ceará é produzida, tendo como ponto de partida a avaliação dos cursos de graduação realizada pelo INEP, por meio dos testes de desempenho que os alunos concluintes realizam, denominado de ENADE, é que motivou o desenvolvimento desta tese, a qual teve o objetivo principal foi investigar os fatores internos relacionados com a adequação curricular, as práticas pedagógicas e a inserção laboral e a qualidade da formação dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, com altos e baixos rendimentos do ENADE, nos anos de 2010, 2011 e 2012. Procurou-se identificar e explicar se tais fatores influenciam nos resultados expressos pelos cursos, mediante a aplicação de um conjunto de métodos estatísticos. Os objetivos específicos consistiram em comparar os resultados dos cursos de graduação com baixos e altos rendimentos no ENADE, nas edições de 2010, 2011 e 2012, relacionados com as práticas pedagógicas, com as adequações curriculares e a inserção laboral e a qualidade da formação, para identificar, dentre as categorias

investigadas, o que mais influencia na eficácia dos cursos, contribuindo para a melhoria dos cursos investigados e a qualidade educacional da instituição.

A seguir serão expressas as conclusões da pesquisa e, em seguida, algumas limitações e sugestões com vistas a trabalhos futuros, que podem ser realizados de modo a dar segmento ao que foi exposto na tese.

## **6.1 Conclusões**

Com esteio nos indicadores que a pesquisa revelou, é possível afirmar a existência de fatores, dentre os investigados, mais significativos para compreender os resultados de eficácia obtidos pelos cursos de graduação da UFC, possibilitando definir, dentre as categorias estudadas, as que podem melhor explicar seu desempenho, uma vez que foram utilizados os mesmos critérios e parâmetros, já que estão submetidos a condições semelhantes a gestão, estrutura física e aprendizagens.

Concluímos que, dentre os fatores investigados, os que mais ajudam a explicar a eficácia dos cursos de graduação denominado de eficaz foram os relacionados à categoria inserção laboral e qualidade da formação, cujos fatores são: atividades desenvolvidas em sala de aula, os conhecimentos especializados desenvolvidos durante a graduação, as práticas pedagógicas voltadas para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos, as estratégias, os materiais educacionais utilizados, os métodos de trabalho utilizados pelos professores para tornar as aprendizagens eficientes, um currículo adequado às demandas de trabalho, um professor preocupado com a qualidade da formação e a inserção laboral dos alunos, mediante a construção de conhecimentos que aliassem teoria e prática, porquanto a qualidade da formação é fator de influência para a inserção laboral que ajuda a explicar os bons resultados obtidos pelos alunos no ENADE, nas edições de 2010, 2011 e 2012.

Após a verificação dos fatores de maior importância, vieram os da categoria denominada de práticas pedagógicas, seguida pela adequação curricular.

Quando comparados os três grupos de cursos investigados dentro das categorias analisadas, é possível concluir que a hipótese 3 foi confirmada, pois ajuda a explicar a inserção laboral e a qualidade da formação. Os cursos eficazes são os que demandam melhor formação, que têm os professores mais preocupados com a qualidade da formação, pois consideram que a inserção laboral e a qualidade da formação estão diretamente relacionadas

e se fazem sentir quando têm acesso às melhores oportunidades de emprego, que o diploma de um curso com boa formação facilita quando das demandas do mercado de trabalho, que os conhecimentos adquiridos são valorizados tanto quanto os cursos e essa boa avaliação se reflete nos melhores salários, em melhores posições e cargos.

Para os cursos satisfatórios, a relação entre inserção laboral e qualidade da formação acontece, mas esses alunos já sentem que, por terem cursado graduações que nem tão valorizadas e nem tão bem avaliadas, perdem as melhores oportunidades de emprego, e que não é tão fácil encontrar emprego como gostariam, pois a escolha da graduação se reflete na inserção laboral, revelando a necessidade de melhoria na qualidade da formação.

Para os sujeitos dos cursos ineficazes, a relação entre inserção laboral e a qualidade da formação sucede de forma direta, no entanto traz alguns prejuízos. Obviamente que cursar uma graduação numa instituição renomeada tem suas vantagens, mesmo que não tenha os mesmos ganhos que os outros grupos de cursos, mas são prejudicados pela baixa qualidade formativa e por não conseguirem desenvolver competências e conhecimentos que serão utilizados como critérios de seleção para o mercado de trabalho, dificultando a inserção laboral.

A primeira hipótese (H1) é confirmada pelos dados e ajuda a explicar os resultados obtidos pelos testes de desempenho do ENADE. Para a segunda categoria de destaque denominada de práticas pedagógicas, conclui-se que, para os sujeitos dos cursos eficazes, os professores têm práticas pedagógicas adequadas, utilizam de métodos e estratégias que facilitam seus progressos e aprendizagens, estão sempre preocupados com os objetivos do curso e com o futuro dos alunos, centrando-se no trabalho desenvolvido, na qualidade do material utilizado, nas atividades aplicadas e nos seus objetivos de aprendizagens, voltados para os interesses dos alunos e com sua formação geral, sabendo que seu trabalho é fundamental para o sucesso dos estudantes quando saírem da instituição.

Para os sujeitos dos cursos satisfatórios avaliados, assim como para os dos cursos eficazes, também consideram que seus professores possuem práticas pedagógicas significativas com alguns aspectos importantes para o sucesso da formação, como estratégias e métodos eficientes de ensino, materiais educacionais modernos e atualizados, com professores preocupados com a formação e a inserção no mercado de trabalho, com objetivos claros do ensino. Consideram, entretanto, que precisam ser feitas modificações na maneira como as práticas pedagógicas se relacionam para a elaboração dos conhecimentos dos currículos dos cursos para atender demandas do mercado de trabalho e com a falta de

relação estabelecida entre os conhecimentos específicos necessários para atuarem no mercado de trabalho.

Assim, é possível concluir que, apesar de os cursos serem avaliados de forma satisfatória pelo desempenho de aprendizagem do ENADE, ainda é preciso que os professores modifiquem as práticas pedagógicas e considerem que suas ações se refletem diretamente nos conhecimentos especializados e, principalmente, na atuação dos futuros profissionais.

Para os sujeitos dos cursos ineficazes, as práticas pedagógicas são deficitárias, uma vez que não identificam nos professores preocupação com as necessidades de aprendizagens dos estudantes, utilizam estratégias de ensino pobres e prejudiciais às aprendizagens, os conteúdos não estão alinhados com as demandas do mercado de trabalho e não percebem nenhuma relação entre os conteúdos estudados e a inserção laboral. Esses sujeitos apontam mudanças profundas que precisam ser feitas pela instituição de ensino na busca de melhorar o desempenho dos alunos e aumentar suas chances de ingresso no mercado de trabalho, pois, somente com os conhecimentos sólidos e especializados poderão ter melhor qualidade em sua formação, e uma das ações para alcançar esse objetivo é a tomada de consciência dos professores da função fundamental da ação docente, nas escolhas dos métodos de trabalho, dos materiais e atividades escolhidas, adequados aos anseios e aprendizagens dos alunos, contribuindo assim para uma formação inicial de qualidade.

Para a terceira categoria denominada de adequação curricular, quando comparados os resultados, conclui-se que há diferenciação entre os três grupos, pois os três consideram que existe necessidade de modificação curricular para melhor qualidade na formação e da prática profissional.

De acordo com os resultados, pode-se assinalar que a segunda hipótese (H2) pode ser confirmada, pois é possível afirmar que a adequação curricular ajuda a explicar os resultados obtidos em consonância com os dados dos cursos apresentados pelo ENADE, uma vez que os testes do qui-quadrado de todos os itens da categoria em análise demonstram as diferenças significativas entre os grupos investigados, corroborando os resultados.

Para a quarta categoria denominada de ensino intelectualmente estimulante, quando comparados os resultados, é possível concluir que existem elementos próprios do ensino utilizados pelos professores dos cursos eficazes que ajudam a explicar o bom desempenho no ENADE; elementos como aulas bem estruturadas, diferenciadas, que levam em consideração os interesses dos alunos, a superação de suas dificuldades, motivacionais, a

aproximação da teoria com a prática, levando os alunos a conhecerem mais da profissão que irão exercer, por meio de conteúdos relacionados a vivências do dia a dia profissional.

Assim, remota-se que a quarta hipótese (H4) pode ser confirmada, pois por via de um ensino intelectualmente estimulante, os alunos podem ter melhores resultados de desempenho ajudando a explicar os resultados dos cursos eficazes.

## 6.2 Recomendações

Com base nas constatações e na experiência resultante desta pesquisa, delineiam-se algumas recomendações que poderão contribuir para o aprimoramento de trabalhos futuros e também servir de referência para as tomadas de decisões dos gestores da UFC, com vistas a corrigir possíveis distorções e aprimorar os cursos de graduação em relação aos seus currículos e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, desenvolvendo um ensino mais estimulante que aproxime a teoria da prática.

Quanto às recomendações de trabalhos futuros, sugere-se, portanto, sejam desenvolvidos estudos que possibilitem:

- Investigar com profundidade os currículos dos cursos de graduação, buscando aproximar teoria da prática;
- Na abertura de novos cursos de graduação em *campus* diferentes, buscar a aproximação de seus currículos, resguardando suas peculiaridades, para não haver diferentes currículos para o mesmo curso;
- Incentivar as trocas de experiências entre os docentes das diversas áreas e dos vários cursos, buscando auxiliar os cursos com baixos rendimentos;
- Realizar mais estudos tendo o ENADE e os cursos de graduação como ponto de partida, para aprimoramento dos cursos da graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A análise dos cursos de graduação com suporte nos resultados do ENADE, comparando seus resultados, possibilitou conhecer algumas das fragilidades e fortalezas dos cursos de graduação, dos caminhos possíveis que os cursos eficazes trilharam para lograr a obtenção de resultados significativos e que se reflete em sucesso profissional e empregos mais qualificados para seus estudantes. Acredita-se, pois, que este trabalho desencadeie um processo de reflexão-ação de seus gestores, no intuito de tornar eficazes todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; BONAMINO, A.; FERREIRA, H. G. F.; FRANCO, C.; SÁTYRO N.; **Qualidade e Equidade em Educação**: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. Ensaio: aval. pol. Edc., Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p 277 – 298, jun, 2007. Disponível em <[www.econ.puc.rio.br/pdf/td445.pdf](http://www.econ.puc.rio.br/pdf/td445.pdf)> Acesso em 12 nov. 2011.

ANDRIOLA, W. B.; **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Avaliação Emancipatória ou Regulatória. In Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação. Wagner Bandeira Andriola (org). Fortaleza. Editora UFC, 2005.

\_\_\_\_\_ **Propostas Estatais voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro**: Breve Retrospectiva Histórica do Período de 1983-2008. In Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación. Volumen 6, Número 4. 2008. p.127-149 . Disponível em: [www.rinace.net/reice/numero/arts/vol6num4/arts7.pdf](http://www.rinace.net/reice/numero/arts/vol6num4/arts7.pdf) acessado em: 10.09.2015

\_\_\_\_\_ **Fatores institucionais relacionados os resultados do Exame Nacional de Desempenho estudantil (ENADE)**: Estudo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 1. 2009. p. 23–49. Disponível em: [www.rinace.net/reice/numero/arts/vol7num1/arts2.pdf](http://www.rinace.net/reice/numero/arts/vol7num1/arts2.pdf) acessado em: 25.02.2012

\_\_\_\_\_ **Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior**: o caso da Faculdade Cearense (FAC). Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 91-119, mai./ago. 2012

\_\_\_\_\_ **Estudo de Egressos de Cursos de Graduação**: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. Editora UFPR.

BALZAN, C. N; SOBRINHO, J. D.; **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 4ªedç. São Paulo: Cortez, 2008.

BARRIGA, A.D.; **A Avaliação na Educação Mexicana**. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. sísifo / revista de ciências da educação. N.º 9. mai/ago, 2009. Acessível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d2.pdf>. Acessado em 20.08.13.

BELLONI, I. A Função Social da Avaliação Institucional. In **Universidade Desconstruída**: avaliação institucional e resistência. José Dias Sobrinho, Dilvo I. Ristoff, organizadores. Florianópolis: Insular, 2000.

BENSON, J. T. **Características das Escolas Eficazes**. Madison, Wisconsin, 2000.

BRITO, R.F.; LAMANA A.; **O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências**: algumas considerações a respeito do ENADE. Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V.10. N 2. 2005.

BRASIL. Lei. n 9.394, de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 12.03.2013

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 julho 2001. Disponível em:<<http://www.adunesp.org.br/>. Acesso em: 11.09.13

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. Ed. Paz e Terra e Ed. UNESP.1993

CAMPANI, A. **Currículo e Docência na Universidade**: novos desafios para a pedagogia universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú. In Desenvolvimento profissional na Educação Superior. Entre redes e sentidos. Ana Maria Iorio Dias, Betânia Leite Ramalho, Ilma Passos Alencastro Veiga, Zenilda Botti Fernandes. Orgs. Fortaleza: Edições UFC, 2009;

CAMPBELL ESQUIVEL, Juan C. La educación superior en Chile: cambios y desafíos. In: CATANI, Afrânio M. (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 247-255.

CAMPOS, A. S.; **Fatores Institucionais Associados à Eficácia Educacional dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará**. A Opinião dos Coordenadores. Dissertação. 126 f. 2009.

CARVALHO, M. **Análisis de Los Resultados Obtenidos em Estudios de Eficacia Escolar en México comparados com los de Otros Países**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación. Vol 3, n.2, 2005.

CAVALCANTE, S. M. ARAÚJO. **Avaliação da eficiência acadêmica dos cursos de graduação da Universidade federal do ceará (ufc)**: utilização de indicadores de desempenho como elementos estratégicos da gestão. Tese. 216f Fortaleza. 2011. Disponível em: [www.ufc.teses.br](http://www.ufc.teses.br) acessado em 12.08.2012 às 10:30hs.

CATANI, A. M; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P.; **Reformas da Educação Superior no Chile, no Brasil e em Portugal**: Uma Abordagem Comparativa. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.49-63, maio./ago. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116806003>

CATANI, A. M. **O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas Considerações sobre a Universidade Nova**. 2008

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. **A Educação superior**  
[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/superior.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/superior.pdf)

COÊLHO, I. M. Avaliação Institucional da Universidade Pública. In **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. José Dias Sobrinho, Dilvo I. Ristoff, organizadores. Florianópolis: Insular, 2000.

CONFERÊNCIA DE LOUVANIA [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)

CONAES. SINAES. Diretrizes Para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. 2004.

CORREIA, T. I. G.; FERNANDES, A. J. G.; RIBEIRO, M. I. B.; **Satisfação com a vida Acadêmica do Ensino Público Português**. In Egítania Scientia. Ano 7, Número 12. 2013. Disponível em: [www.https.bibliotecadigital.ipt.pt/bitstream](http://www.https.bibliotecadigital.ipt.pt/bitstream). em 02.08.13.

DECLARAÇÃO DE PRAGA. A caminho da Área Europeia de Educação Superior. Praga, 2001. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Portuguese.pdf)

DECLARAÇÃO DE BERGEN. The European Higher Education Area -Achieving the Goals, 2005; [http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.p.df](http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.p.df)

DECLARAÇÃO DE BERLIM. Conferência Responsável pelo Ensino Superior, 2003. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_communique\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf)

DIAS, Sobrinho José. Avaliação Institucional: marco teórico e campo político. **Avaliação**, Campinas: Ano 1, nº 1, 1996.

\_\_\_\_\_ **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: casa do psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_ **Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAZ, M. D. M. **Efetividade no Ensino Superior Brasileiro**: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do exame nacional de cursos. Economia, Brasília, v.8, nº 1, p. 99 – 127; jan/abr. 2007;

DOMINGUES, J. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia, CEGRAF/ UFG; São Paulo, EDUC, 1988.

DURHAM, E; SCHWARTZMAN S.; **Avaliação do Ensino**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

DURHAM, E. **O Ensino Superior Na América Latina: tradições e tendências.** Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos. México: Flacso/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, 1996. Acesso em: 20.01.2012  
[http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/85/20080627\\_o\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/85/20080627_o_ensino_superior.pdf).

\_\_\_\_\_ **Ensino Superior no Brasil: público e privado.** NUPES. São Paulo, 2003.

FREITAS, K.S.; VIEIRA, R. L. B.; **O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, jul./set. 2010.

FILHO, J.C. S. **Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos.** In Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis. Insular. 2000.

GARRIDO, C. M. **Vinte Cincos investigaciones claves en Eficacia Escolar.** In Professorado Revista de currículum y Formación del Professorado. V.15 n.3. 2011.  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART9.pdf>. Acesso em 12.06.13

GOMES, C. A. S. **Experiências Exitosas em Sala de Aula: com a palavra o docente.** 2010  
[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT\\_02\\_07\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_07_2010.pdf)

GOUVEIA, L. **Ensino Superior público e privado no Brasil e no Chile.** Desde as reformas educacionais de 1968 e de 1981 até a década de 2000. Financiamento, acesso e desigualdade. Dissertação. Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas. (CEPPAC/UNB). 173f. julho, 2009.

INEP. **SINAES.** 2011. [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional) dia 22.07.13 as 15:32

JÚNIOR, A. S.; POLIZEL, C. E. G.; SILVA, P. O. M.; **Fatores Críticos de Sucesso para uma gestão do conhecimento em uma instituição de Educação Superior Privada.** R.bras. Gest. Neg.; São Pulo, v.14, n.42, p.102-122. Jan./Mac.2012.

LAGORIA, S. L.; BARREIRO, G. B. **Avaliação e Acreditação da Educação Superior na América Latina: os Casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul.** In IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009. Acesso em: 15.06.13 <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35847/Avalia>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A., **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

LAMARRA, N. F. **La Educación Superior en La Argentina.** Buenos Aires, 2002.

- LEITE, D. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, Rj. Vozes, 2005.
- LIMA, A. M. G.; **Fatores associados à eficácia escolar**: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza. Dissertação. 121f. 2012
- LIMA, Jorge Ávila de. **Em busca da boa escola**. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.
- LOPES, A. R. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ; 2008.
- MANCEBO, D; FÁVERO. M. L. A; **Universidade. Políticas, avaliação e Trabalho Docente**. São Paulo. Cortez Editora, 2004.
- MARTINS, C. A. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Privado no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009  
15<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acessado em 07.06.2012.
- MORGADO, J.C. **Processo de Bolonha e Ensino Superior no Mundo Globalizado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p.37-62, jan./abr. 2009,  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>
- MARQUES, R. N.; **Escolas bem-sucedidas**: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal – 2012. Dissertação.118f.
- MORAIS, C. A.L.; **A inserção profissional de recém-graduados do ensino superior: uma realidade heterogênea**. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 19 a 22 de junho de 2012.
- MOREIRA, A. M. A. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE**: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia. Universidade de Brasília. Tese. 252f, 2010.
- NUNES, M. R. L.; SILVA, R. R. M.; **Perspectiva Histórica da Educação Superior no Brasil**. In Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação. Wagner Bandeira Andriola. Fortaleza: Editora UFC, 2005;
- REIS C. Z.; SILVEIRA, S. R. F; FERREIRA, M. A. M.; **Autoavaliação Em Uma Instituição Federal De Ensino Superior**: Resultados e Implicações. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, nov. 2010
- SAMMONS, Pam. As Características – Chave das Escolas Eficazes. In Brooke, Nikel; Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHWARTZMAN S. **Estudos comparados sobre Política de Educação Superior para a América Latina.** 1994

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I.; **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis. Insular. 2000

KLEIN, I.; SAMPAIO, H. **Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

PAIVA, Eduardo. **Relação entre ensino superior e trabalho.** Revista Milenium, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1997,

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. **A Qualidade dos professores como fator de Eficácia Escolar.** Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, vol.5 n.5. 2007.

PINHEIRO, L. Diplomados do Ensino Superior e posicionamentos avaliativos. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol 27. 2014 pág. 45-66.

**Políticas Públicas.** Buenos Ayres, 2005.

[http://www.lppbuenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI10\\_Universidad\\_Portugues.pdf](http://www.lppbuenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI10_Universidad_Portugues.pdf)

SANTOS, L. C. ; VASQUEZ, O. C.; **A Pesquisa de Clima Organizacional Como Instrumento de Suporte à Avaliação nas Instituições de Ensino Superior.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 43-63, mar. 2012

SOARES, J. F; VERHINE; R.E; DANTAS, L. M. V; **A Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

SVERDLICK, I.; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A.; **Desigualdade e inclusão no ensino superior.** Um estudo comparado em cinco países da América Latina. In Laboratório de Políticas Educacionais. Série Ensayos & Investigaciones, Buenos Aires, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

TRIGUEIRO, M. G. S. Governo e gestão da educação superior. In: Maria Susana Arroso Soares. (Org.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: CAPES/GEU/UNESCO, v. 01, p.121-143, 2003.

VASCONCELOS, M. C. CHAVES; COELHO, S. S. **A Criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio da América Latina.** Florianópolis, 2009.

VASCONCELOS, P.; PAULINO, D.R.; SOUSA M. L.; SILVA, R. M.; **Satisfação e inserção laboral de egressos universitários: um estudo do curso de administração do cchsa/UFPB. XXIX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

A Engenharia de Produção e o Desenvolvimento Sustentável: Integrando Tecnologia e Gestão. Salvador, BA, Brasil, 06 a 09 de outubro de 2009.

VAZ, H. C. de Lima. **Escritos de filosofia II**: ética e cultura. São Paulo. Loyola, 1998.

VICINI, L. **Análise multivariada da teoria à prática**. Monografia. Santa Maria: UFSM, CCNE, 215 p., 2005.

ZULAUF, M. **Ensino Superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade**: explorando a visão dos estudantes. 2006.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
LINHA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – EIXO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

**Caros (as) Egressos (as),**

Sou aluna do doutorado Acadêmico em Educação Brasileira e o objeto do meu estudo é Investigar as relações estabelecidas no contexto de formação, nas práticas pedagógicas e na inserção laboral dos alunos egressos da Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza - CE, considerando-se as interações ocorridas no interior da instituição. Como egresso, convidamos V.Sa. a participar desta pesquisa que, certamente, irá contribuir para o aprimoramento desse curso.

Grata pela colaboração.

### DADOS CADASTRAIS

1. Curso: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Foi aluno bolsista de pesquisa: ( ) sim ( ) não
4. Ano que participou do ENADE: ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012
5. Atua na função de formação: ( ) sim ( ) não
6. Durante a graduação participou de atividades de: ( ) atividade de iniciação científica ou tecnológica. ( ) atividade de monitoria. ( ) atividade em projeto de pesquisa conduzidos por professores da instituição. ( ) nenhuma atividade.

### QUESTIONÁRIO

**POR FAVOR, RESPONDA TODAS AS QUESTÕES, É IMPORTANTE NÃO DEIXAR NENHUMA EM BRANCO. OBRIGADA!**

Nº	ESCALAS	Concordo	Plenamente	Concordo	Parcialmente	Indeciso	Discordo	Parcialmente	Discordo	Plenamente

1	O currículo do meu curso era adequado ao exercício profissional.					
2	As disciplinas inseridas no currículo eram adequadas ao exercício profissional.					
3	As aulas podem influenciar o aluno a gostar das disciplinas.					
4	Os métodos de trabalho do professor facilitavam minha aprendizagem.					
5	Os conteúdos aproximavam a teoria da prática.					
6	As disciplinas ministradas, ao longo do curso, foram fundamentais para a minha prática profissional.					
7	Eu aplico no trabalho as competências desenvolvidas pelo curso de graduação.					
8	As atividades em sala de aula eram claramente explicadas.					
9	Recebia retorno dos trabalhos que realizava em sala.					
10	Sentia-me desafiado (a) pelas atividades realizadas durante o curso.					
11	O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos era guiado pelas atividades realizadas em sala de aula.					
12	Desenvolvi conhecimentos especializados na minha área de formação.					
13	Considero possuir conhecimentos para resolver problemas na minha área de formação.					
14	Os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação ajudam-me a realizar o trabalho.					
15	Considero que ter feito uma boa graduação facilitou a inserção					

	laboral. (emprego)					
16	A graduação cursada me proporcionou melhores oportunidades de emprego.					
17	A formação que recebi é suficiente para a minha prática profissional.					
18	Considero que existe relação entre emprego e a graduação cursada.					
19	Durante as aulas, as práticas pedagógicas eram interessantes para atender as necessidades dos estudantes.					
20	As estratégias de ensino dos professores eram eficientes para as aprendizagens.					
21	O conteúdo das disciplinas foi relevante para a prática profissional.					
22	O ingresso na área profissional ( inserção laboral) foi facilitado pela graduação escolhida.					
23	Considero existir relação entre inserção laboral e diploma de graduação.					
24	Considero que o professor tinha facilidade em ensinar os conteúdos.					
25	O método de ensino utilizado pelo professor era eficiente para a aprendizagem dos alunos.					
26	Considero adequado o currículo cursado na graduação diante das demandas do mercado de trabalho.					
27	Considero que algumas disciplinas cursadas na parte geral do curso poderiam ser substituídas para atender as práticas profissionais.					

28	Considero que o professor tinha preocupação com a qualidade da formação.					
29	Considero que existiu durante a graduação a preocupação entre a inserção laboral (emprego) e os conhecimentos adquiridos.					
30	A inserção laboral (emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.					
31	Considero que a minha inserção laboral ( emprego) foi facilitada pelos conhecimentos adquiridos na graduação.					
32	Considero que ajudaria a minha inserção laboral (emprego) se fossem incluídos outros conteúdos à minha graduação.					
33	Considero que agreguei conhecimentos específicos fundamentais para a minha inserção laboral (emprego) durante a minha graduação.					
34	Considero que são necessárias mudanças no currículo do curso de graduação para melhor atender as práticas profissionais.					
35	Considero que a minha inserção laboral (emprego) foi facilitada pela capacidade de aliar teoria e prática.					
36	Considero que os materiais educacionais utilizados pelos professores facilitavam as aprendizagens durante a graduação.					
37	Considero importante a maneira como as atividades educacionais eram estruturadas, pois facilitavam as aprendizagens.					
38	Considero que eram claros os objetivos do ensino ministrado para a aprendizagem.					
39	Considero existir relação direta entre curso escolhido e a facilidade de conseguir emprego. (inserção laboral).					

40	Considero que a inserção laboral (emprego) foi influenciada pela qualidade do curso de graduação.					
----	---	--	--	--	--	--