

## A POLÍTICA DE EGRESSO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

### THE EGRESS POLICY AS A MANAGEMENT INSTRUMENT HIGHER EDUCATION

Daniele Lopes Oliveira<sup>1</sup>  
Maria Zeneide C. M. de Almeida<sup>2</sup>

1

**Resumo:** O trabalho analisa as políticas que tratam do egresso como meio de avaliação e gestão da eficácia da política pública de formação do ensino superior no Brasil, discute questões relativas à política brasileira de formação de professores no Ensino Superior. Tendo em vista que a formação docente foi e está sendo reinventada atendendo recomendações de organismos internacionais, que têm por objetivo aumentar o seu controle sobre o Estado Brasileiro. Para contribuir com este estudo foi realizado um estudo de caso em uma Faculdade Particular em Goiânia-Goiás, onde foram avaliados os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação no período de 2008 à 2014. Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, Grades Curriculares, Ementas das disciplinas, Coordenadores, Discentes e Docentes. Foi realizada uma pesquisa com os ingressos e egressos, com os foram aplicados questionários com perguntas quali-quantitativas e, também uma pesquisa com empresas que oferecem estágio para estas áreas com objetivo de discutir a política do egresso e suas reais contribuições para o Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Política nacional. Egresso. Ensino Superior.

**Abstract:** The paper analyzes the policies that deal with egress as a means of evaluating the effectiveness of public policy on higher education training in Brazil, discusses issues related to the Brazilian policy of teacher training in higher education. Considering that teacher training was and is being reinvented serving recommendations of international organizations, which aim to increase its control over the Brazilian State. To contribute to this study was

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação, Doutora em Educação pela PUC Goiás na linha de Educação, Sociedade e Cultura. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável com ênfase em Legislação Ambiental e Preservação do Cerrado Goiano por meio da Educação Ambiental pela PUC Goiás. Graduada em Direito pela PUC Goiás. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Albert Einstein. Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela UNINTER. Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Perita Ambiental cadastrada no Banco de Peritos do TJ/GO. E-mail: E-mail: danielolopes\_oliveira@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em História-UnB; Mestre em História da Educação-UNICAMP. Profa. -PUC Goiás/HFPH/PPGE. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Líder do Diretório (CNPq) Grupo de Pesquisa EMCES. E-mail: zeneide.cma@gmail.com

Recebido em 23/05/2020  
Aprovado em 07/06/2020

conducted a case study in a private college in Goiânia, Goiás, where we evaluated the undergraduate courses in Administration, Accounting and Information Systems from 2008 to 2014 the Pedagogical Projects of the courses were analyzed, grids, menus of disciplines, engineers, students and teachers and a survey was conducted with the ticket and graduates that were applied questionnaires with qualitative and quantitative questions and also a survey of companies offering training to these areas to discuss politics of graduates and their real contributions to higher education.

**Keywords:** Teacher education. National policy. Egress. Higher Education.

## Introdução

A qualidade do ensino superior, atualmente encontra-se na pauta dos discursos, dos mais importantes e renomados estudiosos do assunto. O presente trabalho pretendeu trazer essa discussão sob a ótica da avaliação do egresso, como meio de avaliação e política de gestão, desejando discutir sob tão decantada ação. Procurou-se mensurar a qualidade do Ensino que está sendo oferecido através da avaliação pelo próprio estabelecimento de ensino ou órgãos externos e, ainda pela análise dos egressos desses cursos. É certo que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomado sob uma só medida.

É preciso que se tenha controle sobre os processos antes, durante e mesmo após a sua conclusão. É importante, portanto, que se avalie também o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, pois não pode-se correr o risco de pressionar as IES de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica e de produção do conhecimento, com uma visão meramente mercantilista.

### 1. A reforma do Estado é a reforma na educação

A reforma do Estado brasileiro a partir de 1990 foi um marco na inserção da ideologia neoliberal no país, por meio das políticas amplamente difundidas na América Latina a partir de 1980. No Brasil, o neoliberalismo foi disseminado a partir do governo Collor, conforme destacam Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”.

Maciel e Neto (2004, p. 36), afirmam que “o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social”. Essa política neoliberal sustentou o reordenamento das estruturas nacionais e, assim, permitiu a abertura de mercados antes fechados à expansão do capital internacional, com as privatizações, a desregulamentação da economia e a liberalização das importações possibilitaram a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados oriundos dos países centrais, bem como o enfraquecimento de empresas locais, haja vista a competição desigual.

De fato, a política neoliberal prevê “o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania” (GENTILI, 1999, p. 106).

A reforma do Estado foi defendida pelo governo brasileiro por meio de um discurso modernizador e preocupado em superar os problemas impostos pelas demandas sociais, afirmando que sem reformas não haveria desenvolvimento (SILVA JR, 2002).

Verifica-se tal afirmação no trecho retirado do documento do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil - MARE, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado: “é importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90”. No Brasil, essa questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato, muito pelo contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas. A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Dessa forma, a redefinição do papel do Estado gera uma alteração na configuração da própria educação nacional. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1999).

A reforma no campo educacional estava em consonância com os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na *Conferência de Jomtien*, em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A *Conferência de Jomtien* funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. O Brasil buscou cumprir os compromissos firmados em *Jomtien* por meio do Plano Decenal de Educação para Todos. Segundo Silva Jr. (2003, p. 207), o Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas (em geral pesquisadores e professores universitários de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa), afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. Tal *modus operandi* é típico do que chamamos de hiperpresidencialismo e da lógica do novo paradigma político que se inaugurava no Brasil depois do processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação entre Estado e sociedade civil nos anos de 1980.

As reformas educacionais no Brasil foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO. Atendendo as exigências do receituário neoliberal, as ações implementadas estavam de acordo com:

- a) oferecimento de conhecimentos e habilidades exigidos pelo setor produtivo;
- b) destaque para os resultados da aprendizagem;
- c) redirecionamento da atuação do Estado, de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas, e
- d) reforma do financiamento e da gestão da educação.

Para Silva Jr. (2002, p.206), as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral,

que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional *locus* privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. A agenda dos organismos internacionais, ao analisar a realidade dos países da América Latina e Caribe na década de 1990, apontou uma crise nesses Estados e indicou a necessidade de um processo de reforma nessas nações.

A crise da educação é traduzida como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. A superação da crise educacional é apontada a partir da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado, o que para Gentili (1998), significa que a educação deixa de ser compreendida como direito para ser tratada como oportunidade. Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p. 19).

Neste contexto, as reformas educacionais implementadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Assim, foi apontada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada idéia de modernização dos sistemas.

De acordo com Campos (2002, p. 2), análises realizadas por organismos como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO afirmam, enfaticamente, a presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise, que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas.

Considera-se que a educação é um aspecto essencial à competitividade das empresas e das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social. O governo brasileiro foi produzindo o consenso da necessidade da reforma educacional ancorado nas críticas realizadas pelos organismos internacionais que indicavam a ineficiência do Estado como principal responsável por gerir a Educação e o responsabilizaram pela crise do sistema educacional. Entre um dos aspectos defendidos pelas políticas reformadoras foi o entendimento de que intervenção estatal era prejudicial para a concretização de uma educação de qualidade. Portanto, a reforma implementada no Estado brasileiro visa adequar a educação às novas dinâmicas competitivas do mercado mundial. Com isso, busca também a adequação dos homens à sociabilidade exigida pelo novo momento de mundialização do capital, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista técnico-profissional.

Oliveira (2002), afirma que a educação é vista como fator importante para a constituição desta nova sociabilidade e para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional. As reformas do Estado brasileiro nos anos de 1990 foram materializadas por leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior do presidente Itamar Franco.

Para Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p.51). é importante “compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de pôr em andamento seu próprio projeto político educativo por outras vias”.

Após a promulgação da Lei nº. 9394/96, uma série de ações foram implementadas pelo Estado brasileiro trazendo profundas modificações na educação brasileira, desde os níveis

fundamental e médio de ensino, até a reforma no ensino superior, principalmente nas universidades públicas e cursos de formação de docentes.

Segundo Aguiar (2002, p. 74), “o afã reformista do governo federal atinge fortemente o campo educacional mediante o desenvolvimento de inúmeros programas e projetos de natureza, abrangência e impactos diferenciados, em todos os níveis de ensino”. No decorrer dessa reforma, a questão dos currículos dos cursos de graduação começou a ganhar importância no âmbito da reforma do ensino superior a partir de 1995 com a criação do Conselho Nacional de Educação. Entre as atribuições do CNE estava deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Observa-se no campo da reforma do ensino superior o objetivo geral que vem orientando as diretrizes curriculares dos cursos superiores é, justamente, tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível.

A nova organização proposta para os cursos de graduação está em consonância com a lógica do mercado que direciona o projeto educacional neoliberal. Oliveira (2002), afirma que neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando. Nesta perspectiva, Evangelista (2001, p. 2), destaca que algumas das análises correntes têm considerado essa reforma como a mais orgânica na história da educação nacional dado que promoveu alterações em todos os níveis do ensino, da pré-escola ao superior, a partir de um eixo articulador conformação à lógica do mercado perceptível em qualquer dos documentos oficiais expedidos. Tal reforma concretizaria a noção de sistema em razão de sua coerência teórica e política. Parte da suposição de que assistimos a uma reforma “diferente” talvez se origine na insistência do governo em afirmar sua política como marco de uma nova era. É *praxe* de movimentos de recomposição da hegemonia burguesa iniciativas tendo em vista convencer o público alvo de suas reformas de que elas são “novas”. Tais movimentos operam uma dualização histórica, construindo um antes e um depois.

No primeiro tempo estão os projetos atrasados, arcaicos, descolados da realidade; no segundo tempo está o novo projeto a responder às demandas de um presente congelado. Semelhante dualização favorece, simultaneamente, o obscurecimento das conquistas do passado e o modo pelo qual foram apropriadas pelo “novo” projeto educativo, particularmente aquelas dos anos de 1980. Pelo exposto, não se pode perder de vista que a reforma educacional brasileira está inserida no processo de construção da hegemonia política do projeto neoliberal nos Estados periféricos do sistema capitalista. As reformas de fato implementam um projeto de sociedade, como podemos verificar na opinião de Scheibe e Durlí (2004, p. 2): “a política educacional é, assim, expressão de um projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico ou em cada conjuntura”.

Tal projeto societário, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de expressão e decisão, e fazem chegar ao Estado (e ao governo) seus interesses e necessidades, procurando influenciar na formulação e implementação das políticas ou planos de ação. Resulta, portanto, da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico.

Inserida no contexto até aqui exposto, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização tanto da Reforma do Estado como na Reforma da Educação tendo em vista a implementação da ideologia neoliberal. As reformas implementadas no Brasil apresentam uma centralidade na formação dos profissionais da educação. Segundo a UNESCO, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005). Nesse contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação dos professores, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsor e realizador dessas

reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Campos (2004, p.2), afirma que as reformas educacionais iniciadas na década de 90, dentre essas as da formação dos professores, relembramos, requerem ser compreendida como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação.

Analistas de organismos multilaterais afirmavam, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado do trabalho, descompasso esse, que se expressaria sob a forma da crise que, anacronicamente, atinge os sistemas educacionais. A autora agrega aos seus argumentos que, nas análises presentes em documentos da CEPAL/UNESCO (1995), “a educação é tratada como essencial tanto para a competitividade das nações e das empresas, como via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social” (CAMPOS, 2004, p. 2). Os professores ganham uma centralidade na reforma educacional uma vez que são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. Tal fato, fica claro no excerto do documento, de 2005, “invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América” (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 90). Nessa perspectiva, fica claro o desejo de que os professores assumam o protagonismo no processo da reforma educacional tendo em vista o pressuposto de que as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. Dessa maneira os Estados nacionais viabilizaram as reformas educacionais focando a formação e atuação dos docentes. Sendo assim, os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Tendo em vista o importante papel social dos professores, sua formação sempre visa atender aos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada época. “Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais” (SILVA, 2005, p.2).

As políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes. A flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais funcionam como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los as necessidades do mercado de trabalho. No processo de reforma da formação dos professores vários intelectuais apontam a construção de um novo perfil de professor. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos (SCHEIBE, 2004b). Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 2000, p. 8 apud Scheibe, 2004b, p.182).

Em meio a esse cenário, o quadro que se delineia na formação dos professores é esse, em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da

informatização (LIMA, 2004). Também Oliveira (2003) em sua análise das reformas educacionais e a repercussão no trabalho docente indicava esse tipo de processo que vem afetando a formação do professor no Brasil. A autora aponta que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação do trabalho docente, sua natureza e função, uma vez que trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Sendo assim, a docência amplia seu âmbito de compreensão e requer análises mais complexas a seu respeito. Pudemos apreender, portanto, que as políticas de reforma educacional emanadas pelo MEC estão em consonância com as orientações de organismos internacionais, os quais estão em conformidade com as políticas de redefinição do papel do Estado brasileiro.

Tais políticas privilegiam o privado, construindo um consenso em torno de uma concepção na qual o Estado é mínimo para a manutenção de atividades sociais, como a educação e é o máximo para atividades do capital. Dessa forma, a reforma se concretiza numa perspectiva em que não existe limite entre o público e o privado. Em síntese, entendemos que a profusão de medidas legais a partir dos anos de 1990, para normalizar e reformar a educação e a formação docente demonstram a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as determinações dos organismos internacionais, que visa fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada no ensino superior.

## 2. Das influências externas é o controle por meio da avaliação

A ênfase atual é na aprendizagem é de conteúdos, particularmente, das habilidades de leitura e escrita, bem como dos fundamentos da matemática. Os programas de governo têm como componente diminuir as diferenças de desempenho. Buscando melhorar a flexibilidade diminuindo a burocracia, mais recursos tecnológicos, premiar o sucesso, punindo o fracasso.

E esse modelo de padrão é realizado pelo discurso de modernização e racionalização objetivando, a superação de problemas como (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico) e de adaptação aos tempos modernos exigidos pelo processo de globalização. Nessa direção, as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram no Brasil têm, nas repercussões técnicas e ético-políticas da atualidade uma importante determinação (NEVES e FERNANDES, 2002).

De acordo com Apple (2001), os neoliberais, profundamente comprometidos com os mercados e com a liberdade e as escolhas individuais, a democracia é traduzida com prática de consumo; os neoconservadores, grupos saudosistas que desejam o retorno da disciplina e do conhecimento tradicional as escolas os chamados populistas autoritários conservadores, um Estado forte interventor que estabelece um currículo mínimo obrigatório nacional e estabeleça padrões de desempenho e tais padrões sejam avaliados por meio de testes obrigatórios e finalmente pessoas que tem um papel importante na implantação da reforma conservadora do estado, da educação e da formação docente.

Nogueira (2003, p. 22), discorrendo sobre a reforma afirma que as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista Iguando-se ao modelo norte americano de competitividade mercadológica.

No processo das reformas, o governo brasileiro tem atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus

profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (NOGUEIRA, 2003).

No âmbito destas políticas, a flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, constitui ações estratégicas no sentido de adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais.

Destaca-se portanto, que na essência de todo o processo de reforma do Estado, que visa à realização de uma política de ajuste estrutural e da estabilidade econômica, insere-se a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998).

O que mais chama a atenção é que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência.

Desse modo, o Estado regulador e avaliador tem intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas.

Por meio de recomendações oriundas de documentos dos organismos internacionais, os órgãos responsáveis, efetivaram a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina que indica os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à educação básica, a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento deste nível de ensino.

Esses pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação de uma “democratização” e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala.

Observa-se, que os organismos internacionais têm atuando ativamente no projeto de reforma no qual se efetiva a mercantilização da educação superior nos países periféricos, que ocorre por meio da privatização de setores estratégicos dos mesmos, não apenas em termos nacionais, mas com iniciativas de desnacionalização da educação, da ciência e da tecnologia.

Para Lima (2002 p.60), esta desnacionalização se expressa na “pressão que estes organismos internacionais realizam no sentido de garantir a abertura para que as empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo”. Nessa direção, o governo brasileiro vem cumprindo as recomendações dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial as do Banco Mundial que defende capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação à distância.

Com a mesma força de uma avalanche com que atingiu o universo empresarial brasileiro, depois de ter germinado no fértil terreno do milagre japonês e do neoliberalismo *thatcheriano* da Guerra Fria a filosofia da qualidade total invade o sistema educacional brasileiro. As numerosas experiências de avaliação realizadas no ensino superior nos últimos dez a quinze.

A gênese das preocupações vem principalmente dos organismos empresariais privados enraizados no imperativo da modernização e da globalização econômica nos moldes da cartilha neoliberal. Multiplicam-se propostas de avaliação sobre diversas concepções



filosóficas e concepção de diversos estratos sociais com uma ingênua ideia de neutralização político científica (SGUISSARD, 1997).

Avaliar o ensino superior é necessário, mas a crítica que se faz e que tipo de avaliação está sendo realizada. Para tanto faz-se necessário o exercício da crítica as diferentes propostas de avaliação com apelos de urgência fundados em princípios e conceitos universais. Avaliação necessita de aprofundamento teórico científica com dados no próprio sistema e se este foi aperfeiçoado ou alcançou os objetivos inicialmente propostos.

No período nacional desenvolvimentista que antecedeu o golpe militar de 64 o modelo de Educação adotado pelo Estado uma educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento vinculada ao fortalecimento do capital. O regime militar utilizou-se da educação como um meio de controle político ideológico. Passada a fase otimista do milagre econômico e ampliando o quadro inflacionário e de desemprego com um grande contingente de bacharéis e licenciados (1975-1976) os segmentos sociais primaram pela revisão crítica visando a melhoria na qualidade do ensino (racionalização, otimismo, excelência, eficiência etc.).

Atualmente na pauta dos discursos às universidades publicas beneficiam os ricos e as privadas a classe média baixa e os trabalhadores (SCHWARTZMAN, 1994, p.3). A palavra de ordem e a desvalorização dos títulos e a vinculação do ensino ao sistema produtivo presente no plano quinquenal que expande a oferta do ensino superior e a melhoria de sua produtividade também procura privilegia-lo com base de sustentação no modelo tecnológico.

Amorin (1992), a deterioração da economia e os movimentos, na sociedade civil contra a ditadura conduziram à transformação de todas as Universidades Autárquicas em Fundações e com a proposta da distribuição dos recursos do Tesouro Nacional aos resultados da avaliação pautada em moldes centralizadores. E nesse contexto. E nesse contexto que a partir de 1985 com as comissões de alto nível (grupo executivo para a reformulação do ensino superior - GERES e Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior desencadeia a avaliação (IRENE CARDOSO, 1989), analisando os relatórios/propostas produzidos por essas duas comissões e destaca a questão central autonomia versus avaliação a criação das comissões é pressuposto absolutista centralizador. Fica evidente pelos documentos oficiais que nos últimos anos que as propostas de avaliação se fundem na ideia de eficiência e produtividade.

Fica evidente que mesmo que exista a necessidade de avaliação no ensino superior, no entanto o modelo apresentado é precário fundamentado em princípios frágeis. O exame das concepções teórico práticas ou político acadêmicas que as fundamenta torna evidentes as grandes divergências por hora em discursos entusiastas ou resistências vazias (BERNADO KIPNIS, 1991).

### 3.A finalidade da Educação

A finalidade da educação é a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produtivos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, assegurar aos alunos a apropriação ativa destes conhecimentos, para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica real.

A prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a pratica social. O conhecimento é requisito para prover às condições de participação na vida social permitindo o acesso a cultura, ao trabalho, ao progresso e a cidadania para Brzezinski, (1995).

A formação do professor devera dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimento. A partir da década de noventa uma série de processos de exclusão dos professores começaram a serem reforçados. Para tal o autor remonta à imagem do *bridge*, na qual um dos parceiros ocupa o “lugar do Morto”, sendo obrigado a expor as

suas cartas em cima da mesa, nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo.

O que me parece importante questionar é a forma como, por vezes se constroem discursos teóricos que tem subjacente uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores. A ideia de uma educação ao serviço dos clientes parece consensual, mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há, sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor as escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico. O saber da experiência (professores), o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação), e o saber das disciplinas especialistas dos diferentes domínios do conhecimento. As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber. Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente), levam a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no “lugar do morto”. É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Tal como o *bridge* nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção às cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria ele é o referente passivo de todos os outros. Apesar de ter insistido nas formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino, não ignoro a existência de outros movimentos que vão em sentido contrário (NÓVOA, 1995).

#### 4.A avaliação do curso sob o prisma do egresso

Se objetivarmos conhecer as condições de oferta de um curso, parece-nos que buscamos conhecer o padrão da qualidade daquele curso (expressão hoje tão em voga). Nada impede que utilizemos vários procedimentos em função de um maior grau de fidelidade dos resultados.

Na ação educacional, a avaliação incide sobre ações ou sobre objetos específicos, o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação. Trazemos ainda uma forte marca norte-americana nas formas de trabalho, nos livros-texto, nas programações, nas ações de alteração curricular e, conseqüentemente, nas formas de avaliação. Vários autores conseguiram teorizar o cotidiano e a prática social, mostrando que as IES possuem dentro delas, e a sociedade também, formas de resistência, no sentido de se oporem e recriarem a ideologia. Porque a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo. A avaliação faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso ter a crença de que mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da Educação.

A avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação. A avaliação está-se tornando o centro da aula, em torno do qual tudo gira. Só que em vez de centralizar a ação nos processos de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem que envolve as pesquisas e as relações professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação. A avaliação, conforme define Luckesi (1996, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo.

O ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou. A questão não está, portanto, em tentar uniformizar o comportamento do aluno, mas em criar condições de aprendizagem que permitam a ele, qualquer que seja seu nível, evoluir na construção de seu conhecimento.

A avaliação tem um significado muito profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muitos diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todas serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho.

A avaliação terá seu sentido mais autêntico e significativo se tiver articulação com o projeto político-pedagógico da IES. É ele que dá significado ao trabalho docente e à relação professor-aluno. O projeto pedagógico funciona a partir da ação do professor que realiza um trabalho sério e comprometido sobre a avaliação da aprendizagem em seu espaço de sala de aula. A avaliação sempre está relacionada com o poder na medida em que significa controle.

A Lei nº 9.394 de 1996, que traçou as diretrizes e bases da educação nacional determinou diferentes momentos de avaliação do ensino superior. Ocorre, no entanto que os indicadores que estão sendo utilizados na avaliação do ensino superior não se preocuparam com o atendimento aos demais requisitos legais, fixando-se somente nas fórmulas, complexas e nem sempre lógicas, que se multiplicam de maneira desorientadora, gerando a incerteza institucional sobre como seus cursos serão apreciados.

Entende-se a preocupação dos especialistas que formulam os padrões de qualidade; certamente os melhores profissionais da área de atuação dos concluintes daquele curso que se pretende avaliar. Esmeraram-se e esmeram-se em gerar os Padrões de Qualidade e as Condições de Oferta, que são endossadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, imbuídos dos mais nobres princípios, ciosos de suas funções, buscando provocar uma mudança imediata na qualidade dos cursos sobre os quais teciam e tecem as normas. Assim, eles produzem suas propostas e suas exigências.

Ainda que possamos entender a intenção desses especialistas, temos que convir que, na prática, isto tem produzido, no mínimo, muito mal-estar. Quase sempre, os parâmetros avaliativos ultrapassam os limites da Lei. Mas o texto legal não deve e não pode ser esquecido e, tão poucos podem desnortear o processo de controle da qualidade do curso, que se pretende bom ou ótimo. De início, alguns princípios que brotam do corpo da Lei precisam ficar claros:

A Lei atual confere maior credibilidade às IES na organização de seus cursos;

A autonomia pedagógica é, de há muito, uma das características do ensino superior do Brasil;

As universidades são dado, o direito de autorizar seus próprios cursos, em evidente demonstração da credibilidade legal por elas conquistada;

As IES merecem espaço acadêmico necessário ao desenvolvimento de suas atividades, até mesmo para que possam arcar com o ônus do sucesso ou insucesso dos cursos que ofereçam.

No entanto a tarefa atual do ensino superior se torna quase que uma missão impossível, primeiramente busca corrigir os erros de percurso dos agentes facilitadores da educação básica e do ensino médio. Pois o aluno chega ao ensino superior com sérios problemas não conhecendo a língua portuguesa, nem as operações básicas matemáticas, então além de discorrer sobre os conteúdos específicos formativos dos cursos. A IES tem que ainda resgatar o aluno e ensiná-lo o que ele não aprendeu no ensino de base. No mais a IES necessita cumprir uma série de exigências, quanto à pesquisa, extensão, cursos de

capacitação, aulas práticas, seminários, simpósios etc e em quatro anos nos cursos de graduação e bacharelado em dois nos cursos tecnológicos propiciar uma formação completa e exaustiva a ponto de colocar o formando no mercado. A avaliação sob este ponto de vista desclassifica e desqualifica todo o esforço empreendido pelas IES, que tem um trabalho desgastante e sem qualquer suporte.

A preocupação com a qualidade do ensino universitário e a tão necessária “formação pedagógica” dos docentes universitários não pode ser considerada nos moldes como apontamos acima, nem se confunde com a preocupação, sem dúvida legítima, porém não suficiente da “busca de titulação mais alta”, perseguida cada vez mais pelos docentes e estimulada pelas políticas voltadas ao aperfeiçoamento profissional nas áreas de conhecimento específicas a cada um deles. Esta titulação, além de corresponder à exigência de atualização permanente, estaria enraizada na circunstância de que, ao longo dos séculos, frequentar a universidade ou pertencer a seus quadros significou estar no mundo da erudição e do estudo centrado nas vontades individuais e nos agenciamentos possíveis entre os “sábios” e os candidatos a adquirir sabedoria. Significou e ainda significa, em grande medida, construir novo saberes, fazendo aumentar o mundo das ciências socialmente legitimadas. Tal significado, no entanto, ao longo da história, não foi atribuído aos saberes ligados ao ato de ensinar na universidade, sendo escasso o valor a eles atribuído. Assim, colocar o conhecimento da área educacional e a formação pedagógica no mesmo patamar dos conhecimentos ditos “técnico-científicos” tem sido o trabalho cotidiano de um número crescente de profissionais da educação que fazem parte do contexto universitário. Embora desafiadora, não se trata de tarefa fácil, uma vez que mesmo aqueles professores preocupados com tais questões “sofrem” e participam do mesmo *ethos* acadêmico que privilegia e valoriza muito mais as atividades de pesquisa e produção do conhecimento novo nas áreas específicas.

O escasso prestígio histórico do conhecimento educacional é, então, uma decorrência direta da concepção reducionista do que constitui a atividade de ensinar, definida como a atividade de transmitir conhecimentos prontos e organizados, apresentando-os e explicando-os através de uma exposição oral, de modo presumidamente claro e, preferencialmente, magistral. O conceito a ela conjugado aprender fica reduzido à noção de receber e reter na memória aquilo que foi apresentado.

Poderíamos imaginar que essas concepções simplistas não mais fazem parte do repertório dos professores universitários. Não é, entretanto, o que dizem as recentes publicações sobre o tema. Embora o interesse em “ensinar bem” preocupe um razoável número desses profissionais, a falta de familiaridade com a área da educação impede ou lhes dificulta uma nova compreensão do que seja ensinar e aprender.

Outro fator, correspondente à política oficial e institucional contemporânea, contribui, ainda, para manter o desprestígio em relação às tarefas de ensino. Refiro-me ao lugar singular assumido pela atividade de pesquisa no meio universitário. Sua força crescente relaciona-se diretamente à necessidade de formação continuada nas áreas específicas, e se expressa nas exigências de titulação pós-graduada e de incremento à produção científica que, ademais, deve ser constantemente difundida em publicações recomendadas e constantes dos *index* qualificados pelas agências controladoras, que não só avaliam, como financiam a pesquisa.

A obediência das instituições aos dispositivos legais hoje vigentes faz com que nelas se instalem as síndromes da titulação: “doutorado ou banimento”; e da produtividade: “publique ou desapareça”; motes implacáveis aos quais se submetem os docentes que não desejam ser taxados de improdutivos. Além disso, é indiscutível o fascínio exercido pela pesquisa, na maioria das vezes desenvolvida solitariamente e livre das injunções de tempo e do controle, mesmo que indiretos. Nessas circunstâncias, é compreensível, embora não aceitável, que muitos docentes atribuam interesse mínimo ao ensino de graduação, concentrando-se sempre que possível nas aulas da pós-graduação. É lamentável que os novos

saberes produzidos pelos docentes durante seu processo de titulação e em sua atividade de pesquisadores tenham tão pouco reflexo sobre a formação dos estudantes da graduação. É igualmente lamentável que a titulação obtida não inclua, na absoluta maioria dos cursos realizados, um mínimo de atenção para a sua formação pedagógica.

Se este é o quadro hoje majoritariamente presente nas universidades do país, existem, porém, indícios fortes de que algo se está fazendo em prol de uma mudança que valorize o ensinar. O perceptível avanço dos conhecimentos na área da educação e do ensino ocorrido a partir do século XX tornou quase obrigatório seu reconhecimento no quadro da educação superior. Assim, nos últimos trinta anos, a preocupação com o desempenho dos docentes que atuam nos cursos de graduação assume importância, atualiza-se e constitui, hoje, uma área de atenção crescente no interior das instituições universitárias; ela se estabelece sob a denominação de Pedagogia Universitária, como um espaço de experimentações e pesquisa e ao mesmo tempo como um espaço sensível de embates entre determinações políticas estatais e autonomia institucional, entre as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes, entre diferentes concepções de educação e de ensino, entre distintas visões sobre o papel da formação superior e entre concepções conflituosas sobre quem é esse agente educacional geralmente intitulado professor universitário.

Falar sobre isso ou atuar nessa nova área significa, portanto, produzir diferentes discursos e modos de agir. E não poderia ser de outro modo, face às diversidades culturais e sociais, à complexidade da instituição universidade, à multiplicação infinita dos conhecimentos e às diferentes demandas do mundo do trabalho, numa era marcada pelas contradições de uma globalização feroz e excludente.

Tomar este contexto como pano de fundo para analisar o que vem acontecendo no campo da formação pedagógica de docentes universitários exigiria o esclarecimento de cada um dos elementos e forças nele implicados. Não é esta a intenção deste texto. Uma vivência já prolongada como docente e pesquisadora envolvida diretamente em vários episódios e programas de formação daqueles professores, autoriza-me a eleger como foco de discussão duas concepções que determinam o modo de ser ou o de estar professor na universidade: o que significa ser um *professional professor*; o que significa *ensinar na universidade*.

A discussão que desejo compartilhar neste trabalho está ancorada nos ainda incompletos saberes oriundos da experiência de coordenar e participar de um programa institucional específico que pretende despertar naqueles que dele participam a necessidade de refletir sobre esses dois significados. Sua intenção mais ambiciosa é a de provocar mudanças de atitudes e de práticas no trabalho docente dos professores que atuam nos diferentes cursos oferecidos pela universidade. Não se trata, portanto, de tarefa fácil, realizável em curto espaço de tempo, mas é necessária e possível, como necessário e possível é dar foros de legitimidade à Pedagogia Universitária como espaço de transformações do instituído.

A defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de modernização e racionalização do mesmo, objetivando, desse modo, a superação de problemas da contemporaneidade (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico) e de adaptação aos tempos modernos exigida pelo processo de globalização. Nessa direção, as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram no Brasil têm, nas repercussões técnicas e ético-políticas da atual reestruturação produtiva, uma importante determinação (NEVES e FERNANDES, 2002). Nogueira discorrendo sobre a reforma afirma As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

No processo das reformas, o governo tem atribuído um valor específico à educação pela resignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais

aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (NOGUEIRA, 2003). No âmbito destas políticas, a flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais, constituiu ações estratégicas no sentido de adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais. Destaca-se, portanto, que na essência de todo o processo de reforma do Estado, que visa à realização de uma política de ajuste estrutural e da estabilidade econômica, insere-se a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998). As reformas educacionais mundialmente efetivadas nos anos de 1990 e com continuidade nesse novo milênio, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital. Assim, as reformas postas em prática nos últimos anos partem dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. A busca da minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, é prescrita como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da Segundo Maués (2003, p. 91-92), a globalização representa uma intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, do aumento do poder de países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências.

Essa lógica, segundo Dourado (2002, p.1), implica alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas públicas e privada em detrimento da primeira. Chama-se a atenção que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência.

Desse modo, o Estado regulador e avaliador tem intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Por meio de recomendações oriundas de documentos dos organismos internacionais, os órgãos responsáveis, efetivaram a reformulação da política educacional no Brasil e na América Latina que indica os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à educação básica, a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento deste nível de ensino. Esses pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação de um engodo de democratização e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala.

Observa-se, durante este estudo, que os organismos internacionais têm atuado ativamente no projeto de reforma no qual se efetiva a mercantilização da educação superior nos países periféricos, que ocorre por meio da privatização de setores estratégicos dos mesmos, não apenas em termos nacionais, mas com iniciativas de desnacionalização da educação, da ciência e da tecnologia. Para Lima (2002 p.60) esta desnacionalização se expressa na “pressão que estes organismos realizam no sentido de garantir a abertura para que as empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo”. Nessa direção, o governo brasileiro vem cumprindo as recomendações dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial as do Banco Mundial que defende capacitação, prioritariamente, em serviço, em detrimento da

formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância. Os estudantes, ao se formarem na educação superior, têm algumas expectativas que ao longo do tempo, foram se consolidando de modo a permitir que se insiram no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a avaliação do egresso pretende saber a real contribuição da universidade junto à sociedade e conhecer a qualidade dos cursos ora oferecidos. Para contribuir com este estudo foi realizado um estudo de caso em uma Faculdade Particular em Goiânia-Goiás, onde foram avaliados os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação no período de 2011 à 2014. Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, Grades, Ementas das disciplinas, Coordenadores, Discentes e Docentes e foi realizada uma pesquisa com os ingressos e egressos em que foram aplicados questionários com perguntas quali-quantitativas e também uma pesquisa com empresas que oferecem estágio à estas áreas a fim de discutir a política do egresso e suas reais contribuições para o Ensino Superior.

A Lei n. 9.394/96 não trata especificamente sobre os egressos, mas seu texto aponta que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2). No art. 43 que trata da finalidade da educação superior em seu inciso aponta que há expectativa em formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

Na publicação da 5ª edição do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), datado de 2009, é possível reconhecer a preocupação na investigação do egresso no Instrumento de Avaliação Institucional Externa, na dimensão 9 (Políticas de Atendimento aos discentes). O item revisado em 2010, aponta no item 9.4. a investigação do acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada. Em síntese, estabelece como conceito referencial mínimo de qualidade: a existência de mecanismos adequados para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular e ética recebida, índice de ocupação, relação entre a ocupação e formação profissional e opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas. E mais recentemente (fevereiro de 2012 foi publicados o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância que subsidia os atos autorizados de cursos, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nos graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e a distância.

Neste instrumento é possível verificar a existência do interesse sobre os egressos em três indicadores distintos, pertencentes à Organização Didático – Pedagógica. O primeiro indicador a ser relacionado no instrumento é o 1.3 (Objetivos do Curso), que investiga quando os objetivos do curso apresentam coerência com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. O segundo indicador a ser relacionado no instrumento é o 1.4 (perfil profissional expressa as competências do egresso. E, por último, o indicador 1.6. (Conteúdos Curriculares), que pesquisa quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso. Estes três indicadores mostram claramente a importância de se garantir na formação do aluno as condições declaradas para uma formação sólida, com base no estabelecimento correto do perfil do egresso a formar no curso em questão.

## Metodologia

A pesquisa iniciou-se um levantamento bibliográfico do assunto estudado. Para Lakatos e Marconi, (2000), a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador entre em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto possibilitando assim o reconhecimento dos aspectos principais que delimitam o tema. A pesquisa procura incrementar o acervo do conhecimento científico e o uso deste para conceber novas aplicações. A pesquisa quantitativa é mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados nos questionários. Sendo representativos de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo.

Para contribuir com este estudo foi realizado um estudo de caso em uma Faculdade Particular em Goiânia-Goiás. A Faculdade Delta depois do seu processo de autorização iniciou suas atividades com os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação. Assim foram os cursos eleitos para o estudo de caso que foi realizado no período compreendido entre os anos de 2008 a 2014.

Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos, Grades, Ementas das disciplinas, Coordenadores, Discentes e Docentes e foi realizada uma pesquisa com os ingressos e egressos em que foram aplicados questionários com perguntas quali-quantitativas e também uma pesquisa com empresas que oferecem estágio à estas áreas a fim de discutir a política do egresso e suas reais contribuições para o Ensino Superior.

O questionário de Ingresso foi entregue a todos os estudantes do primeiro período com trinta e seis perguntas com o objetivo de traçar o perfil dos ingressantes do curso. Ao final da primeira turma que concluiu o curso em 2011 foi novamente enviado por e-mail um questionário com quarenta perguntas com o objetivo de avaliar se houve ou não contribuições a formação do aluno no curso superior, se suas expectativas foram atendidas, quais as disciplinas que mais contribuíram para a sua formação e para sua atuação no mercado de trabalho. Foram entregues questionários aos coordenadores, professores, funcionários técnicos administrativos com o fim de compreender o alcance da política de egresso e também um formulário eletrônico que foi enviado aos egressos dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Sistemas de Informação, buscando realizar um levantamento completo sobre o egresso. E finalmente foi entregue as empresas que oferecem estágio aos alunos da Faculdade por meio de convênios um questionário com o objetivo de compreender as expectativas que as empresas possuem em relação a este futuro profissional. Os dados foram tratados e tabulados e as principais informações foram discutidas ao longo do trabalho.

## Discussão de Resultados

Os três cursos foram analisados e autorizados o seu funcionamento pelo MEC no ano de 2008 com nota 3 considerado suficiente, sendo cursos que atendem os requisitos mínimos legais.

Quanto ao perfil de ingresso foram submetidos aos avaliados um questionário sobre o perfil sócio econômico destes com trinta e seis perguntas sendo que dentre as informações mais relevantes são que a maioria dos alunos, são da classe trabalhadora com renda familiar total entre dois e quatro salários mínimos e custeiam os seus estudos, sendo dependentes dos programas de subsídio governamental para que consigam permanência no curso (Prouni-Programa Universidade para Todos, FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, OVG-Organização da Voluntarias do Estado de Goiás). Muitos buscam o ensino superior buscando competitividade no mercado de trabalho. Os que estão empregados buscam promoção na carreira. Mais de 80% concluíram seus estudos em escolas publicas, sendo que 40% concluíram no EJA (Educação de Jovens e Adultos).



Dentre os projetos dos cursos analisados são compatíveis com a legislação cumprindo todos os requisitos legais. No entanto em relação as grades dos cursos, existe discrepância em relação a avaliação (ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) quanto ao conteúdo que é cobrado na prova e a grade que estava em execução na Faculdade Delta, pois algumas disciplinas que são cobradas na prova não são estudadas na grade atual dos cursos.

Outro aspecto elencado pela pesquisa é a relação da avaliação do mercado, o que eles esperam do profissional em primeiro lugar e que o profissional saiba se comportar na entrevista, não se atrase fale bem o português sem uso de gírias, faça corretamente as operações básico matemáticas. E tenha conhecimentos mínimos sobre atividades praticas das áreas. De forma geral os alunos de acordo com as empresas não estão habilitados quanto a sua formação para adequada atuação no mercado de trabalho e a formação deixa a desejar.

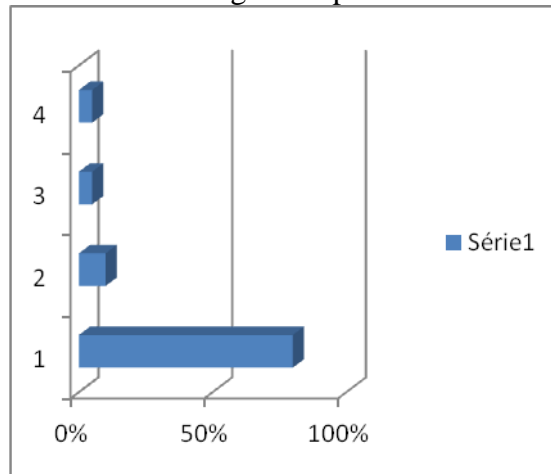
Quanto as avaliações da coordenação foram submetidas aos avaliadores dos cursos de Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Administração um questionário com vinte e uma questões e ficou claro que os coordenadores ignoram a política do egresso e não possuem informação suficiente sobre o assunto. Os coordenadores avaliados não possuíam experiências anteriores na educação ou na coordenação de curso. Informaram que o perfil do aluno da Faculdade Delta é aluno de baixa renda que vem da classe trabalhadora, que vem direto do trabalho para a faculdade e que possui dificuldade no português e na matemática. Entre as principais atividades realizadas pelos cursos estão palestras, seminários e cursos de extensão. O corpo docente foi formado por profissionais multidisciplinares provenientes de suas áreas de formação e/ou atuação no mercado de trabalho, a nota de todos os cursos é 3. O coordenador de Ciências Contábeis atribuiu a nota ao corpo docente do curso, o coordenador do curso de Sistemas de Informação atribuiu a nota ao PPC do curso e o coordenador de administração atribuiu a nota a sua gestão, infraestrutura e professores. As grades dos cursos, bem como os projetos dos cursos foram encomendados pela Faculdade a uma pessoa que participou na confecção de outros projetos para uma Faculdade em Montes Belos em Goiás. Nenhum coordenador respondeu sobre a relevância do curso para a ciência e para o mercado de trabalho. Também não existia por parte da coordenação apoio aos professores para publicação científica. As coordenações não mantêm qualquer comunicação com o egresso e nem levam em conta o egresso para avaliação do curso. E nem existe política de egresso em execução em nível das coordenações.

Das onze perguntas ofertadas aos funcionários técnicos administrativos a percepção mais relevante é no sentido que existe uma reclamação generalizada que é a falta de comunicação interna entre Instituição, Órgãos, docentes e discentes. Em relação a política de egresso ela é feita somente pela coordenação pedagógica e começou a ser implementada só recentemente a partir de 2013 no entanto encontra resistência por parte das coordenações de curso. Todos os cursos obtiveram nota 8,0 e foram recomendados pelos funcionários técnico-administrativos sendo bem avaliados por eles.

Vinte perguntas foram realizadas aos professores, sendo que 30% dos professores afirmam que contribuem com a grade e nas discussões dos cursos, sendo que os demais demonstram que não participam na discussão do curso e não acreditam que haja democracia. A nota dos alunos em todos os cursos sofreu uma variação na faixa de 6, 0 a 6,5. Eles afirmaram que não existe pesquisa científica. E que também nunca ouviram falar de egresso, ou programa de egresso. Entre os pontos positivos do curso apontados pelos professores estão: flexibilidade, acesso e organização. E dentre os pontos falhos a falta de tempo para terminar o conteúdo, a falta de equipamentos eletrônicos como data-show e o mau aparelhamento dos laboratórios de informática. E que não existe tempo suficiente para a orientação de TCC.

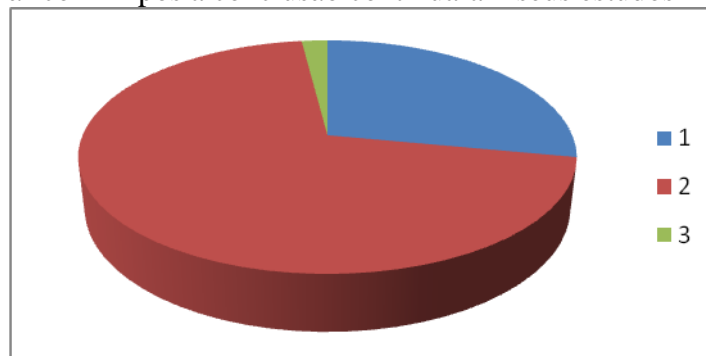
No outro lado os alunos na avaliação do egresso a maioria dos respondentes concluíram o curso em 2011 (80%), 2012 (10%), 2013 (5%) e 2014 (5%) respectivamente em ordem decrescente.

Gráfico 1- Os egressos por curso



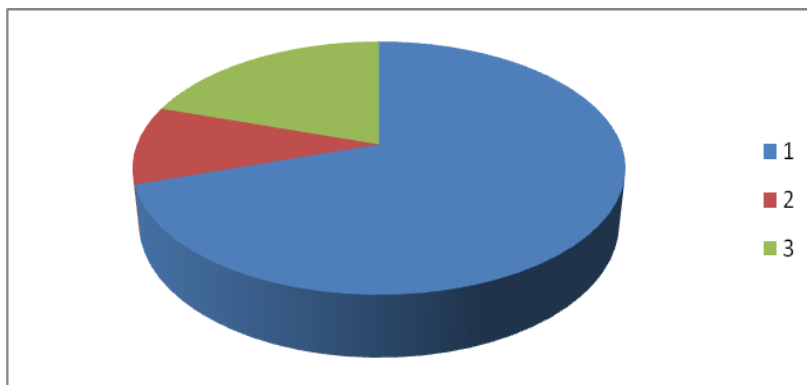
Destes 28% alunos de Ciências Contábeis, 70% alunos de Administração e 2% alunos de Sistemas de Informação.

Gráfico 2- Após a conclusão continuaram seus estudos



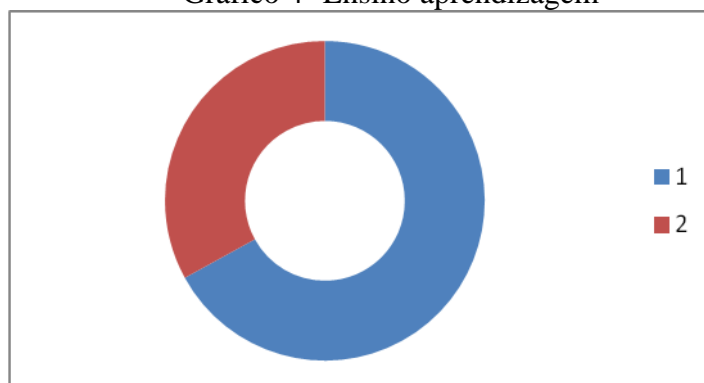
Destes 70% se sentiam inseguros quando terminaram os estudos. Cerca de 55% realizou ou está cursando pós-graduação. Sobre a questão Por que a opção de fazer um curso na Faculdade Delta? Os respondentes afirmaram que Opção financeira imediata 70%, Exigência do mercado de trabalho 20% e Aprimorar os conhecimentos 10%.

Gráfico 3- Grau de Satisfação com a atuação profissional



Todos os pesquisados atuam na área, quanto a satisfação o grau de satisfação de 90% é média, contra 10% insatisfeito. Destes 100% afirmaram que não tiveram problemas com avanço tecnológico. No entanto 85% tiveram dificuldade no mercado por 67% Falta de experiência e 33% Forte concorrência para obter emprego. Noventa por cento dos entrevistados disse que o trabalho e a única fonte de renda é a media da faixa salarial e de quatro salários mínimos. A participação em congressos científicos é quase inexistente, assim como a leitura de periódicos e outras produções científicas. E cerca de 70% não possui, mas nenhuma relação com a Faculdade Delta. Sendo que 80% gostaria de receber informações sobre atividades e cursos.

Gráfico 4- Ensino aprendizagem



Quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Organização do currículo (distribuição da grade curricular), 55% positivas, Oferta de disciplinas optativas 0%, Número de alunos por turma em disciplinas obrigatórias 100% positivas, Relação entre aulas teóricas e práticas 50% positivo, Relação professor/aluno 80% positivo, Relação aluno/pessoal administrativo 80% positivo, Bibliografia indicada 70% positivo, Acervo bibliográfico disponível 65% positivo, Método de avaliação 80% positivo, Condições materiais das aulas práticas 55% positivos, Trabalhos ou relatórios baseados em pesquisas 30% positivos, Atividades relacionadas à extensão 66% positivos, Planejamento e execução de projetos em equipe 10% positivos e Apoio a participação em eventos 22% positivo.

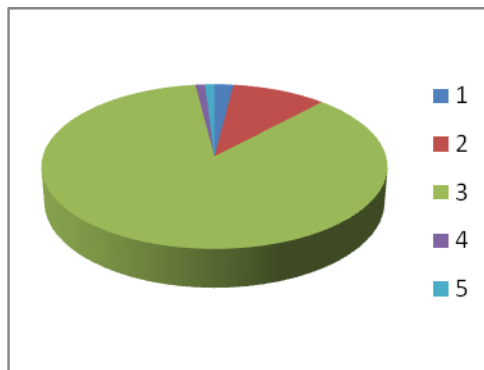
Quanto às atividades práticas de campo/estágio. Relação professor/aluno 10% positivo, Campos de estágio 20% positivo, Estratégia de supervisão 10% positivo, Aprendizado proporcionado 20% positivo, Tempo e duração 90% adequado, Método de avaliação 100% positivo.

Quanto ao corpo docente. Domínio dos conteúdos das disciplinas 98% positivo, Recurso didático-pedagógico 75% positivo, Assiduidade 88% positivo, Pontualidade 90%,

Atendimento extraclasse 90%, Estímulo ao aprendizado 80% positivo e Adaptação do método de trabalho às características da turma 70% positivo.

Quando perguntados que tipo de atividade acadêmica complementar participou durante a realização do seu curso: 90% respondeu extensão, 20% seminários, 1% monitoria, 1% pesquisa, 2% outras atividades educativas.

Gráfico 5- A atividade acadêmica teve influência na sua profissão



Sobre a pergunta como a atividade acadêmica complementar influenciou na sua profissão, a maioria respondeu que demonstrando campos de atuação. Noventa por cento afirmou que o tempo gasto para a formação foi suficiente. Quanto ao Privilégio de áreas no curso, os alunos responderam que algumas disciplinas foram privilegiadas e com matérias repetidas na grade no interesse da coordenação do curso, enquanto outras tinham carga horária insuficiente ou foram extintas disciplinas básicas: As disciplinas básicas tiveram um papel relevante no desenvolvimento da sua formação profissional? 65% as disciplinas indicadas foram 40% das propedêuticas e 60% das específicas.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso foram importantes para a formação profissional de que modo? Muito satisfatório 10%, Satisfatório 60%, 20% Insatisfatório e 10% Sem condição para responder. Na questão como você considera o currículo do seu curso em relação à sua formação para atuação no ensino? Adequado à realidade 55%, Pouco adequado 15% e Totalmente fora da realidade 30%.

Por fim no questionário repassado as empresas que ofertam estágio foram verificado em dez perguntas. Primeiro O que o mercado de trabalho espera do candidato à vaga: 60% Formação na área, 30% boa apresentação e 10% comunicação. Sobre quais os piores erros cometidos na entrevista: 20% falar sobre salário, 30% chegar atrasado, 70% não demonstrar preparo ou conhecimento na área de atuação. Sobre qual a característica mais importante a um candidato a vaga: Ser honesto 70%, ter experiência na área de atuação 80%, e ter conhecimento da área de atuação 90%. Quanto a pergunta se mesmo que o candidato a vaga erre na entrevista o que faria você rever a sua situação: 80% reconhecer a falha, 20% ser humilde. O que menos agrada no perfil do candidato: 10% roupas e procedimentos inadequados, 15% gírias, 25% prepotência, 50% despreparo. E se perguntados se eles avaliam a Faculdade e o curso do candidato a maioria respondeu que não 70% e mais de 95% afirmaram que a empresa não avalia a nota da faculdade junto ao MEC, nem o CPC, nem IGC antes de contratar um candidato. Quanto ao fato da faculdade ser pequena ou pouco conhecida se pode dificultar a contratação 98% disse que sim, que privilegiariam as instituições conhecidas. Sobre que diferenciais uma IES deveria ter as afirmativas elencadas: 70% excelência no ensino, 20% equipe qualificada e 10% aulas praticas.

### Considerações Finais

Quando se vive em uma sociedade democrática, na ocasião em que se preconiza a efetiva participação de todos envolvidos no processo educativo, onde vários mestres e doutores se debruçam na criação do melhor curso e nas melhores condições para a sua oferta, como se pode aceitar um padrão de qualidade se, por vezes, ainda que com a melhor das intenções, ele foi elaborado sem se dar conta da realidade nacional, da deficiência, notadamente em certas áreas do conhecimento. Sem dúvida este trabalho pode estar incompleto em relação aos Padrões de Qualidade e Condições de Oferta, tão mutáveis, provocadores de tantas polemicas nos itens a que se propõem esta pesquisa. Mas ele já nos oferece, com clareza, que não estamos medindo a qualidade, mas, sim, confundindo as instituições acadêmicas que se destinam a oferecer um ensino de qualidade. Estas informações são apenas parte de uma pesquisa que se propõe bem mais ampla.

### Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo FHC.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 72-89.

APPLE, M. W. **Educating the “right” way.** New York: Routledge, 2001. 306 p.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva e BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs.). **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

BORDAS, Merion Campos e BAZZO, Vera Lúcia. Relatos de uma experiência de capacitação pedagógica. **ANAIS do III Simpósio Internacional de Educação Superior,** Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, 2004. Disponível em CD Rom.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. São Paulo: Saraiva 1988.

BRASIL. MEC/SESU. **Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras um estudo longitudinal.** ANDIFES, 1996.

BRZEZINSKI. Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores teoria e pratica. **Rev. Estudos.** Goiânia, 22 (1/2): 47-58, jan.;jun. 1995.

CAMPOS, Roselane Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese

(**Doutorado em Educação**) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política exploração. In: Neves, M.L.W. (org.). **O empresariamento da educação novos contornos da educação superior no Brasil nos anos 1990**. SP: Xamã, 2002.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe. Santiago, Chile, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer de n. 28/01 que configura os Ises. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 16 de maio de 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação Docente nos Estados Unidos: Alinça Conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc.** Campinas. V. 29. n. 102. p. 1-312. jan./abr. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade** [online] vol. 23, n. 80 p. 234-252, Set. 2002.

DURAND, M. L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF, 1996 apud THERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco. **Experiência e competência no ensino**: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, 74, ano XXII, abril 2001, p.143-160.

DURLI, Zenilde; SCHEIBE, Leda. **A expansão dos cursos de pedagogia em santa catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior**. GT: Estado e Política Educacional / n.05. CD ROM ANPED, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no Brasil. Florianópolis, 2001. Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade** [online]. ago. 2001, vol.22, no.75, p.67-83. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf> > Acesso: 24 de abril de 2005.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtiva. 11. ed. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, 1993.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Para (re) pensar os processos formativos do professor do ensino superior. In: **ANAIS da IV ANPEd** – Sul. Florianópolis: NUP/CED, 2002. Disponível em: <http://www.ufsc/ced.br> e em CD Rom.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. **Tese de doutoramento** apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Kátia R. S. **Organismos internacionais**: o capital em busca de novos campos de Educacionais no contexto da Globalização. Ilhéus: Editus, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (org.) **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003.

MORETTO, Vasco. Avaliação da aprendizagem: uma relação ética. In: **VI CONGRESSO PEDAGÓGICO DA ANEB**. Brasília, Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

NEVES, Lucia Maria W.; e FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In Neves, Lucia. Maria.W. **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma Universitária do governo Lula**: o relançamento do conceito de público não-estatal. SP, 2004b. In: Neves, L. M.W. Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate. SP: Xamã, 2004.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores**: a formação cindida (1995 – 2002). **Tese de doutorado**. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição e o triangulo pedagógico. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 7-10.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade [online]**. set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>> Acesso: 13 de maio de 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 3-35

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília – 1995. [https://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM).

REGO, A. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da reforma da formação de professores (versão preliminar). O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior. **Educação & Sociedade**, nº 75, ano XXII, 2001, p. 174-198.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990\* . **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SGUISSARD, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa**: instrumentalidade, adaptação e consenso. **Revista Portuguesa de Educação**. ano 2003/vol 16 numero -001 Universidade do Minho. Braga-Portugal, 2003.

SILVA, Andréia Ferreira da. A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). Painel da 28ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>>Acesso: 2 de junho de 2006.

UNESCO-OREALC. **La Educacion como um Bien Público y Estratégico**. Encuentro Regional UNESCO = UNICEF. Cartagena, Del 31 de agosto al 21 de septiembre de 2005.