

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

Mestrado em Administração de Empresas

Irani Aparecida Reinaldo

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA GRADUAÇÃO SOBRE
ALUNOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Álvares Penteado da
Fundação Escola de Comércio Álvares
Penteado para obtenção do título de mestre
em Administração de Empresas (área de
concentração: Ensino de Administração).

*Orientadora: Profa. Dra. Arilda Schmidt
Godoy*

São Paulo

2003

U
d
658.007
R364a
2003
Ex.2 BC U

N.Cham d 658.007 R364a 2003

Autor: Reinaldo, Irani Apa

Título: Avaliação dos efeitos da graduaç



50811

Ac. 22894

Ex.2 BC U

d 658.007

R364a

2003

ac. 22894

f = 50811

Dedico este trabalho a todos que buscam a melhoria do ensino superior.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida.

Agradeço aos meus familiares e amigos que, direta e indiretamente, contribuíram para que eu atingisse este estágio da minha vida, que acreditaram nos meus sonhos e serviram de estímulo e referência para a concretização deste trabalho.

Aos meus alunos que são fonte inspiradora e estimuladora para o desenvolvimento deste tema.

Aos meus mestres, em especial à professora Arilda Schmidt Godoy, pelas orientações, pelos conselhos e pela amizade.

SUMÁRIO

Folha de rosto.....	i
Catálogo.....	ii
Folha de aprovação.....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Sumário.....	vi
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Tabelas.....	ix
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Introdução.....	1
1. Estudos Nacionais Centrados no Acompanhamento e Avaliação de alunos.....	23
1.1. Avaliação de egressos.....	31
1.2. Avaliação de graduandos.....	35
2. Estudos Internacionais Centrados no Acompanhamento e Avaliação de alunos.....	39
2.1. Avaliação de estudantes universitários e suas finalidades.....	40
2.1.1. Teoria do envolvimento de Astin.....	43
2.1.2. Teoria de Tinto da partida dos estudantes.....	43

2.1.3. Modelo Geral de Pascarella para Avaliar a mudança.....	46
2.1.4. Modelo de Kuh.....	49
3. Metodologia.....	52
3.1. Modificações para a melhoria do Instrumento.....	55
4. Estudo exploratório.....	59
4.1. Características dos sujeitos.....	60
4.2. Análise dos resultados: dados de frequência.....	62
4.2.1. Respostas que ressaltam fortes e medianas influências.....	64
4.2.2. Respostas que ressaltam fraca influência e nenhuma influência.....	66
4.3. Apresentação e análise dos resultados: análise fatorial.....	67
5. Estudo definitivo.....	71
5.1. Características dos sujeitos.....	71
5.2. Análise dos resultados: dados de frequência.....	74
5.2.1. Respostas que ressaltam fortes e medianas influências.....	77
5.2.2. Respostas que ressaltam fraca influência e nenhuma influência.....	79
5.3. Apresentação dos resultados: média e desvio padrão.....	80
5.4. Apresentação dos resultados: análise fatorial.....	82
Conclusões.....	92
Referências Bibliográficas.....	94
APÊNDICE A: Instrumento de pesquisa.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores de Eficácia.....	37
Figura 2 - Modelo Longitudinal de Tinto.....	44
Figura 3 – Modelo Causal para Medir os Efeitos de Diferentes Ambientes Universitários Sobre o aprendizado e Desenvolvimento Cognitivo do Estudante.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições e matrículas no ensino superior em 2000.....	2
Tabela 2 – A percepção dos alunos do curso de Administração no Exame Nacional de Cursos de 2001.....	15
Tabela 3 – Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação.....	54
Tabela 4 – Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação.....	56
Tabela 5 – Sexo dos sujeitos.....	60
Tabela 6 – Idade dos sujeitos.....	60
Tabela 7 – Estado civil dos sujeitos.....	61
Tabela 8 – Atividades remuneradas dos sujeitos.....	61
Tabela 9 – Renda familiar dos sujeitos.....	61
Tabela 10 – Manutenção financeira do curso.....	62
Tabela 11 – Análise quantitativa do QUEG.....	63
Tabela 12 – Resultados (fatores e cargas fatoriais) da Análise Fatorial...	68
Tabela 13 – Porcentagem de Variância do fenômeno explicada por cada um dos fatores.....	70
Tabela 14 – Sexo dos sujeitos.....	71
Tabela 15 – Idade dos sujeitos.....	71
Tabela 16 – Estado civil.....	72
Tabela 17 – Atividade remunerada.....	72
Tabela 18 – Renda familiar	73
Tabela 19 – Manutenção financeira do curso.....	73
Tabela 20 – Dados de Frequência do QUEG.....	75

Tabela 21 – Descrição estatística da média e desvio padrão.....	80
Tabela 22 – Eigenvalue e Variância.....	83
Tabela 22 – Resultados (fatores e cargas fatoriais) da Análise Fatorial...	84
Tabela 22 – Análise Comparativa dos Fatores.....	89

RESUMO

O período de graduação é um dos mais significativos para o estudante, pois refletirá não só na vida profissional como também nos aspectos pessoais, individuais e coletivos. Os fatores que influenciam o alunado de ensino superior refletem de modo profundo na sociedade na qual ele está inserido. Trata-se de uma complexidade da formação do ser humano cuja responsabilidade cabe a todos os envolvidos na comunidade acadêmica.

Para contribuir com uma melhor compreensão dos efeitos que a experiência de cursar o ensino superior provoca nos alunos, o objetivo deste trabalho é identificar aspectos que envolvem aprendizagens e mudanças não registradas diretamente nas medidas de aproveitamento e desempenho acadêmico. Especificamente, o foco está nos comportamentos, nas competências e/ou nas habilidades adquiridas durante a graduação, conforme a percepção dos alunos de cursos de Administração de Empresas.

Este estudo tem como objetivo geral identificar os aspectos que envolvem aprendizagens e mudanças no desempenho dos acadêmicos.

Os objetivos específicos deste estudo são: (a) perceber os efeitos da graduação nos alunos, (b) avaliar comportamentos, competências e/ou habilidades adquiridas durante a graduação, (c) identificar aspectos não visíveis nas medidas de aproveitamento já existentes e (d) proporcionar instrumento de investigação que venha cooperar com o processo avaliativo do ensino superior.

Para atingir esses objetivos, realizou-se um levantamento amostral, por meio de um instrumento denominado Questionário de Avaliação dos Efeitos da Graduação – QUEG.

Como resultado percebeu-se que os aspectos mais valorizados pelos alunos são os relativos à aquisição de competências pessoais e vocacionais. Outros fatores identificados foram denominados: Competência Prática, Apreciação Cultural, Complexidade Cognitiva, Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas. Esses aspectos refletem as influências positivas dos anos que passaram no curso superior.

ABSTRACT

The graduation time is one of the most important periods for every student involved, because this time will affect professional life, as well as personal, individual and collective aspects. The factors which influence the college students reflect, in a deep way, at the society where they are inserted. It's related to a complexity of individual development, which responsibility belongs to all involved academic community.

To contribute for a better understanding about the results of this experience, concerning to the college period and the effects caused on students life, the objective of this study is to identify the factors that involve learning and transformation not captured through formal score for academic performance.

Particularly, the research focus of this study is concentrated on behaviors, competences and abilities developed during the graduation, concerning to the perception of student of management or business.

The general objective of this study is to identify some factors such as learning and change of the academic performance.

The specific objectives are: (a) the understanding of the effects of graduation on the student life; (b) the assessment of behaviors, competences and abilities gathered during graduation period; (c) the identification of hidden aspects related to conventional graduation progress; and (d) to provide an investigation tool, which for establishing a cooperative work with the academic assessment process.

To reach those objectives, it has been conducted a sample raising, though the application of an instrument called QUEG – Questionnaire of Evolution Effect Graduation.

The conclusion is about the perception of the most important aspects for the students are related to personal and vocational competences. Other factors have also been identified, they are: practical competences, cultural appreciation, cognitive complexity, knowledge and academic abilities. All those aspects are supposed to produce positive influences gathered at the academic period.

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro visa a atender a uma tríplice função – pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e arte, além de formação profissional de alto nível. Fundamentada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo IV, art. 43, encontramos os objetivos do ensino superior:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – 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;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Tendo em vista o cumprimento desses objetivos, o texto legal também estabelece em seu artigo 45 que: “*A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização*”.

De acordo com o relatório do censo 2000, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil contava, nesse ano, com 1.180 Instituições de

Ensino Superior (IES) compondo o sistema federal de ensino, que é constituído de unidades Públicas (Federal, Estadual e Municipal) e Privadas, subdivididas por categorias administrativas: 156 universidades, 50 centros universitários, 90 faculdades integradas, 865 faculdades, escolas e institutos isolados e 19 centros de educação tecnológica, pertencentes a entidades confessionais, grupos privados, públicos e instituições não-governamentais de natureza diversa. A Tabela 1 mostra a distribuição dessas instituições e dos estudantes nelas matriculados, subdividindo-as em públicas e privadas.

Tabela 1 – Instituições e matrículas no ensino superior em 2000.

Natureza Administrativa	Instituições		Matrículas	
	N ^{os.} absolutos	%	N ^{os.} absolutos	%
Pública	176	14.9	887.026	32.9
Privada	1004	85.1	1.807.219	67.1
Total	1.180	100	2.694.245	100

Fonte: adaptado pela autora com base no INEP/MEC – censo 2000.

Essa Tabela mostra-nos que mais de 85% das instituições são privadas e que o número de alunos, em tais estabelecimentos, representa 67,1% dos estudantes de ensino superior.

Ao examinar o texto legal, é possível verificar que o ensino de graduação busca a atender dois aspectos. Um mais imediato que se refere à qualificação e profissionalização da mão-de-obra e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das atividades ligadas ao capital privado e produtivo. E outro mais amplo, o desenvolvimento de competências, habilidades de compreensão complexas e de habilidades intra e interpessoais que envolvem toda a formação do ser humano.

Autores, como Morin (2001:93), alertam que o problema da compreensão se tornou crucial para os seres humanos e, por esse motivo, deve se constituir em uma das finalidades da educação do futuro. A compreensão não pode ser quantificada, uma vez que nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Em outra obra, Morin (2000) sugere que o processo educacional deve buscar a formação de uma “cabeça bem-feita”, ou seja, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: (a) uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e (b) princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Vemos, portanto, que a responsabilidade educacional abrange toda a comunidade da IES com o fim de garantir que os objetivos de formação acadêmica sejam alcançados. A educação deve ser direcionada para o crescimento da pessoa integralmente, levando em conta sua singularidade. Os cursos de graduação deveriam provocar mudanças nos indivíduos, permitindo-lhes adquirir habilidades e competências que irão refletir na sociedade na qual eles estão inseridos.

Visando ao alcance dos objetivos previstos para a educação superior, o MEC estabelece alguns padrões de qualidade para cada curso especificamente. De acordo com a Comissão de Especialistas que avalia os cursos superiores, as IES – Instituições de Ensino Superior – deverão extrair do perfil genérico do egresso, estabelecido nas atuais Diretrizes Curriculares, as especificidades, bem como justificá-las conforme suas peculiaridades regionais. Para o curso de Administração de Empresas, foco do nosso trabalho, ficou estabelecido, no Parecer CNE-CES nº 146/2002, de 9 de maio de 2002, que, ao final do curso, o graduando demonstre:

- “internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança”.

Com base nessas orientações básicas a respeito do que se espera do profissional a ser formado, a escola deverá elaborar o seu currículo e projeto pedagógico considerando, além de questões relativas a técnicas, métodos e procedimentos, os aspectos sociológicos, culturais, ideológicos, políticos, econômicos, tecnológicos e epistemológicos.

Em relação aos aspectos culturais, por exemplo, devemos considerar o conjunto de valores e conhecimentos heterogêneos que estão em constante transformação à medida que as gerações evoluem. Os processos de globalização, formação de blocos econômicos e políticos, miscigenação dos povos, emancipação feminina, o acesso irrestrito à informação e comunicação, entre outros fatores, rompem barreiras até então intransponíveis e devem ser examinados.

Os aspectos ideológicos, como conjuntos de idéias sobre a sociedade e o mundo, trazem também novos movimentos sociais, ecológicos, indígenas, dos menos favorecidos, formação de organizações não governamentais entre outros, que não podem ser deixados de lado ao formular um currículo universitário.

Dois outros aspectos, também importantes, são o econômico e o tecnológico que estão cercados de incerteza, sendo altamente influenciados pelo ambiente mercadológico e especulativo em nível mundial. No entanto, Monteiro (2000) alerta que embora as questões de mercado devam estar presentes no ensino superior, elas não devem ser dominantes de modo a definir a direção e o destino dos cursos e currículos.

Devem-se buscar incorporar aos currículos os novos conhecimentos, as novas tecnologias, as novidades empresariais, não como verdades absolutas, mas como pontos para análise e reflexão. Os desafios do presente e os conhecimentos empíricos que podem nos levar ao futuro devem ser trabalhados em conjunto com o conhecimento do passado que a ciência já legitimou. (MONTEIRO, 2000)

Portanto, há uma premente necessidade de formular currículos flexíveis que garantam ao aluno boa fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, aquisição de habilidades empreendedoras, ou seja, competência para

tomar iniciativas inovadoras visando a atender aos objetivos pessoais e profissionais.

Diante dessa problemática, a comunidade acadêmica brasileira realizou um debate contínuo que se concretizou com a publicação do Edital n.º 4/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Tais propostas foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. De acordo com dados do MEC, foram encaminhadas aproximadamente 1200 propostas, provenientes de universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes.

As discussões e propostas culminaram nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES 146/2002), que fixam os seguintes princípios:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

As Diretrizes Curriculares, cujo objetivo é conferir maior autonomia às IES para definição dos currículos de seus cursos, permite-lhes a organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade. Dessa forma, as IES têm melhores condições de desenvolver, nos seus alunos, as competências e habilidades necessárias à formação do profissional.

No caso do curso de Administração, o Parecer CNE/CES 146/2002, de 9 de maio de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Administração, divide o conteúdo curricular em quatro campos interligados de formação: (1) Conteúdos de Formação Básica; (2) Conteúdos de Formação Profissional; (3) Conteúdos de Formação Complementar; (4) Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias.

Assim, os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados:

- Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e Informação.
- Conteúdos de Formação Profissional, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas inter-relações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis.
- Conteúdos de Formação Complementar, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias.
- Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, abrangendo Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Modelos Matemáticos e Estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

Além disso, recomenda-se, também, a realização de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia e Atividades

Complementares que servirão de estímulo para a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Essa nova forma de apresentação curricular possibilita às IES maior flexibilidade na composição de currículos para os cursos de ensino superior.

Dessa forma, acredita-se obter o perfil do formando em Administração, estabelecido no Parecer CNE/CES 146/2002, que rege o seguinte:

O curso de Administração deve ensinar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Portanto, a formação dos graduandos está relacionada com o desenvolvimento de **competências profissionais** que foram conceituadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional como *“capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”*.

Cabe observar que de acordo com o Parecer CNE/CES 146/2002, os cursos de graduação de Administração devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.

O desafio da educação de ensino superior está em constituir um currículo que permita ao estudante adquirir essas competências e habilidades durante a sua permanência no curso. Tais competências têm efeito de longo prazo, pois irão se acentuar a partir do momento em que o aluno começa a colocá-las em prática tanto no trabalho como na sua vida após a graduação.

A relevância de tais competências também está presente em análises mais teóricas e não diretamente voltadas à educação superior, conforme demonstra o depoimento do educador francês Perrenoud (2000):

Eu tentei um exercício para identificar as competências fundamentais para a autonomia das pessoas. Cheguei a oito grandes categorias: saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Em cada uma dessas grandes categorias, deveria ainda especificar concretamente grupos de situações. Por exemplo: saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa.

A preocupação para que os alunos adquiram competências, como, por exemplo, as citadas por Perrenoud, podem ser encontradas nos Padrões de Qualidade para o curso de Administração, estabelecidos pelo MEC. Esses padrões vêm cumprir o Parecer CNE/CES 146/2002 no que se refere aos currículos acadêmicos e programas para que dêem condições aos formandos de adquirirem as habilidades e competências necessárias para desenvolverem sua profissão.

De acordo com a Comissão, que elaborou os Padrões de Qualidade para o curso de Administração, a IES deverá apresentar currículos capazes de desenvolver, gradualmente, no aluno as seguintes habilidades:

- comunicação e expressão: deverá ser capaz de estabelecer comunicação interpessoal, de expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos e de interpretar a realidade;
- raciocínios lógico, crítico e analítico: deverá ser capaz de operar com valores, formulações matemáticas, além de estabelecer relações formais causais entre fenômenos. O graduando deverá também ser capaz de expressar-se de modo crítico e criativo frente aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- visão sistêmica e estratégica: deverá demonstrar a compreensão do todo, de modo integrado e sistêmico, bem como suas relações com o ambiente externo;
- criatividade e iniciativa: deverá ser capaz de propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar um espírito empreendedor;
- negociação: deverá ser capaz de demonstrar atitudes flexíveis e de adaptação a terceiros e a situações diversas;
- tomada de decisão: deverá ser capaz de ordenar atividades e programas, assumir riscos e decidir entre alternativas;
- liderança: deverá ser capaz de influenciar o comportamento do grupo com empatia e equidade visando interesses interpessoais e institucionais;
- trabalho em equipe: deverá ser capaz de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas. (ANDRADE et al, 2002, p. 5).

À medida que essas habilidades vão sendo incorporadas pelo aluno, atingimos os objetivos da educação no que diz respeito a três aspectos: aprendizagem cognitiva, desenvolvimento afetivo e competência prática. Tais aspectos refletirão na família, no exercício da cidadania e no trabalho.

Para verificar se as IES estão cumprindo as prescrições legais de organização curricular e de atendimento aos projetos pedagógicos dos cursos superiores de Administração de Empresas, o INEP criou mecanismos básicos de avaliação da educação superior: a avaliação institucional, a avaliação das condições de ensino e o exame nacional de cursos.

O Decreto 2026, de 10 de outubro de 1996, que deu origem aos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, preceitua:

Art. 1º - O processo de avaliação dos cursos e Instituições de Ensino Superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;

.....

III - A avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos.

.....

Art. 5º - A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise dos indicadores estabelecidos pelas Comissões de Especialistas de Ensino e levará em consideração os resultados dos exames nacionais de cursos e os indicadores mencionados no art. 3º, adequadamente adaptados para o caso.

Parágrafo único. A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação das respectivas áreas de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional e o comportamento do mercado de trabalho nacional.

O conjunto de processos de avaliação conduzidos pelo INEP é integrado pelo Exame Nacional de Cursos (Provão), pelo Censo da Educação, Avaliação das Condições de Ensino e pela Avaliação Institucional e constitui o Sistema de Avaliação da Educação Superior no país.

A Avaliação Institucional compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa avaliação subsidia o Ministério da Educação (MEC) nas decisões sobre

credenciamento e credenciamento de IES e é desencadeada quando as Instituições de Educação Superior entram com o pedido na Secretaria de Ensino Superior (SESu).

Primeiramente se procede ao preenchimento de um formulário eletrônico e, em seguida, verifica-se, *in loco*, a realidade institucional, os cursos de graduação e de pós-graduação, a pesquisa e a extensão, levando-se em conta três grandes dimensões: corpo docente, organização institucional e instalações físicas gerais e especiais, como laboratórios e biblioteca.

Ao implementar a Avaliação Institucional, além de desenvolver os instrumentos de avaliação (Manual de Avaliação Institucional, Formulário Eletrônico, Roteiro da Verificação *in loco*, Normas e Procedimentos) e de capacitar professores da educação superior para esse fim, o INEP vem homogeneizando os procedimentos e a aplicação dos critérios que serão utilizados pelas comissões de avaliação.

Vale ressaltar, como afirmou Gatti (1998), que não se trata de um instrumento de punição, humilhação ou depreciação, mas de um meio de alavancar ações e pessoas com a finalidade de corrigir problemas e solucionar impasses. A avaliação constitui-se, assim, em processos de ajuda em nosso dia-a-dia e, desse modo, avaliações mais sistematizadas deveriam ser concebidas e desenvolvidas.

A avaliação também pode ser entendida como um instrumento moderno de administração universitária. Nesse sentido, é descrita por Both (1998) como: *a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade e d) um agente dignificador da função docente, técnica e administrativa.* (p. 41-50).

Para o autor, a avaliação institucional pode ser analisada sob dois aspectos. O primeiro **quantitativo**, que possibilita uma visão universal para fins de tomada de medidas de modernização administrativa e educacional, por exemplo: alunos *versus* situação de matrícula, modalidades de ingresso dos alunos, funcionários *versus* nível de atuação e qualificação, acervo bibliográfico, relação aluno – professor, taxa de sucesso, taxa de retenção etc.

E, o segundo aspecto **qualitativo**, que permitirá analisar dados e informações institucionais, tais como: desempenho dos serviços administrativos, desempenho do ensino por alunos e professores, desempenho da instituição por ex-alunos, desempenho da instituição por membros da sociedade e realidade sócio-educacional dos alunos.

Segundo Schwartzman (1998), a Avaliação Institucional é necessária e de consenso dos envolvidos no processo, tais como alunos e seus familiares, professores, diretores de escolas, universidades públicas e instituições particulares de ensino, cada um com seu objetivo próprio. No entanto, o processo avaliativo depara-se com várias dificuldades sendo, uma das principais, referente à falta e impossibilidade de se aplicar uma metodologia objetiva e comum a todos. Um dos fatores de aceitação da Avaliação Institucional está associado à questão da qualidade do ensino: há uma conscientização de que as pessoas esperam que os serviços prestados estejam de acordo com suas expectativas, assim como as próprias instituições de ensino reconhecem que a área da educação, atualmente, vem se tornando competitiva devido ao grande número de faculdades, institutos, centros universitários e universidades isoladas.

Para o autor, as avaliações resultam em: efeitos positivos de variáveis não educacionais, efeito educacional discernível e explicável por variáveis externas e, características internas. Assim, as funções da avaliação são: (a) trazer ao primeiro plano a questão da qualidade, (b) revitalizar os valores, objetivos e induzir processos auto-avaliativos, (c) identificar as dimensões de qualidade como um conjunto de valores que pode ser mensurado e comparado, (d) diferenciar funções e papéis, (e) dar um novo sentido de dignidade às atividades de ensino, (f) disponibilizar informações para o público, (g) proporcionar mais recursos para o ensino superior.

A Avaliação das Condições de Ensino, conhecida como avaliação de cursos, verifica, *in loco*, a situação dos cursos de graduação, levando em conta três grandes dimensões: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações físicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios. A avaliação das condições de oferta de ensino é realizada por especialistas, mestres e doutores, indicados pela comunidade acadêmica.

Esse tipo de avaliação é um instrumento utilizado pelo Ministério da Educação para reconhecer ou renovar o reconhecimento de um curso, medida necessária para a emissão de diploma ao aluno. Além dessa finalidade, a avaliação passou a ser realizada periodicamente, com o objetivo de cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de garantir a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de Educação Superior.

A avaliação de cursos deve ser construída com a participação de toda a comunidade acadêmica para que haja eficácia. Geralmente, é um processo demorado, devido aos vários objetivos, finalidades e interesses dos envolvidos. A questão atual é que, se a instituição não se preocupar com este item, certamente não terá parâmetros para medir sua eficiência no novo contexto social em que a informação é a chave mestra do sucesso.

Quanto à avaliação de cursos, Franco (1998) observa que, em geral, as universidades são divididas em centros e departamentos e que, nesse tipo de organização funcional, o curso é a menor unidade na escala de importância, mas ela salienta que tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto do potencial de impacto educacional e social, o curso constitui-se, sem dúvida, no componente mais importante de uma instituição e são dois os critérios para realizar a avaliação de cursos: (a) eficiência do curso - metas, proposta, objetivos - e (b) eficácia (valiosidade). A autora afirma que:

Os cursos representam a instância 'viva' da Universidade, no bojo das quais se desenvolvem os conteúdos específicos de uma determinada disciplina, as oportunidades de aquisição de conhecimentos e as possibilidades de crescimento pessoal e profissional por parte daqueles que os freqüentam. (p. 153).

Os Cursos não são abstratos, são criados por especialistas e necessitam de condições específicas, infra-estrutura, recursos financeiros e logísticos além de apoio externo, conquanto só surtem efeito, realmente, se forem feitos e desenvolvidos por pessoas.

Ao avaliar um curso, é primordial analisar o contexto ou características do pano de fundo nos contornos dos quais está inserido para evitar equívocos. A opinião dos alunos também é importante, especialmente se já são profissionais, uma vez que têm clareza nas suas expectativas.

Entretanto, a avaliação do curso não pode estar desvinculada ou isolada, ela segue concomitantemente com outras avaliações, ou seja, a instituição que deseja obter bons resultados para fins de melhoria contínua da qualidade oferecida à comunidade, deve efetuar uma avaliação global.

O Exame Nacional de Cursos – ENC – mais conhecido como Provão – é uma avaliação realizada pelos formandos dos cursos de graduação da Educação Superior. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1996 para os cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 2001, 271 mil estudantes de 3.700 cursos, de vinte áreas, foram avaliados. De acordo com dados do INEP, em 2002, foram avaliadas 24 áreas, abrangendo cerca de 90% de todos os concluintes da Educação Superior no país.

O ENC tem por objetivo traçar um diagnóstico dos cursos avaliados para que sirvam de instrumento para a melhoria do ensino oferecido. Ele também tem um papel fundamental na prestação de informações à sociedade. Foi implantado pela Lei Federal 9.131/95 que nos informa:

O Exame Nacional de Cursos toma como pressuposto que a avaliação exerce inicialmente uma função diagnóstica, com a possibilidade de proporcionar, ao longo dos anos, abrangendo instrumentos que contemplem diferentes aspectos, informações relevantes sobre o ensino de graduação. Além disso, tendo em vista que a avaliação só tem sentido se estiver a serviço de um objetivo maior – a melhoria da qualidade –, o INEP procura disponibilizar e discutir a utilização das informações produzidas pelo Exame, de tal forma que elas possam, de fato, ser úteis na implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação. (INEP – Relatório Síntese, 2001:14)

Na avaliação de cada curso, são observadas Diretrizes próprias que constam dos objetivos do Exame, o perfil desejado para o graduando, as habilidades dos estudantes, os conteúdos a serem exigidos e as informações sobre as provas. No caso do curso de Administração, é verificado se o aluno adquiriu as competências e habilidades pré-estabelecidas e já relacionadas neste trabalho.

Os primeiros cursos avaliados foram Administração, Direito e Engenharia Civil, em 1996, com a finalidade de buscar respostas positivas

para o processo de ensino-aprendizagem, bem como utilizar os resultados para mecanismos de avaliação externa e interna. São utilizados dois critérios para avaliar a situação geral da instituição: a nota dos alunos no exame, que varia de A a E, e a avaliação das condições de oferta, em que especialistas selecionados pelo MEC visitam as instituições para verificar a qualidade do corpo docente, da infra-estrutura e do currículo adotado.

Além da avaliação da aprendizagem, o ENC coleta também informações institucionais que revelam o ponto de vista do aluno sobre o curso e que tem um interesse especial para nossa pesquisa. Segundo esses dados e informações, é possível verificar, conforme resumido na Tabela 2, que aspectos estruturais, curriculares e pedagógicos contribuíram para o desenvolvimento das competências e/ou habilidades, para a aprendizagem, para a utilização de biblioteca, para as atividades extraclasse, entre outras. Além disso, devem ser analisadas as características do curso: se foi oferecido estágio, se o currículo foi abrangente, e se há bom desempenho do corpo docente e da instituição.

2 – A percepção dos alunos do curso de Administração no Exame Nacional de Cursos de 2001.

Características	%
Não desenvolveram nenhuma atividade acadêmica, além das obrigatórias	62.1
Trabalharam em tempo integral (40 horas semanais ou mais)	59.1
A maior parte dos eventos de que participaram foram promovidos pela instituição de ensino superior	55.2
A principal contribuição do curso foi a formação profissional	54.4
O conhecimento da língua espanhola é praticamente nulo	53.9
Utilizaram mais freqüentemente o acervo da biblioteca da instituição ao realizar atividades de pesquisa	52.4
Dedicaram, em média, por semana, uma a duas horas de estudo	49.0
Utilizaram mais o computador nos trabalhos escolares	48.3
Participaram de atividades culturais (palestras, conferências etc.) oferecidas pela instituição durante a realização do curso	47.6
Utilizavam a biblioteca com razoável freqüência	46.7
Utiliza a TV como meio principal de atualização dos acontecimentos	45.3
Cursaram todo o ensino médio em escola pública	42.7
Leram de dois a três livros não escolares ao ano, durante o curso.	42.1
O curso deveria ter exigido um pouco mais	42.1
Acessavam a internet pelo microcomputador da própria residência	41.9
Não participaram de nenhuma atividade extraclasse oferecida pela instituição	41.8
A capacidade de raciocínio lógico / análise crítica foi a habilidade melhor desenvolvida	39.0

O conhecimento da língua inglesa é praticamente nulo	34.8
Nunca procuraram orientação extraclasse	33.4
As disciplinas do curso estão razoavelmente equilibradas	31.4
A capacidade de trabalhar em equipe foi a habilidade melhor desenvolvida	29.1
A maior contribuição do estágio curricular supervisionado foi a demonstração da necessidade de estudo contínuo para eficiente exercício profissional	28.8
Algumas disciplinas estão desequilibradas: muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento	27.0
O currículo deveria incorporar novas disciplinas	26.7
Utilizavam a biblioteca raramente	26.5
Algumas disciplinas poderiam ter seu conteúdo integrado ao de outras	25.1
Utilizam o jornal como meio principal de atualização dos acontecimentos	18.6
Obs.: total de participantes no curso de Administração*	46.300

Fonte: Adaptado pela autora a partir de INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Relatório-Síntese, Brasília, 2001.

* O número de participantes do curso de Administração apresentado serve como base para o universo pesquisado. A referida fonte não revela a quantidade de alunos respondentes por curso. Sabe-se que de um total geral de 271.421 participantes, 90.4% responderam ao questionário.

Podemos observar, na Tabela 2, que 62% dos respondentes não desenvolveram atividades acadêmicas, além das atividades obrigatórias, entretanto, apenas 47.6 participaram de eventos culturais promovidos pela instituição e 41.8 não participaram de nenhuma atividade extraclasse oferecida. Por outro lado, a maior parte dos eventos de que participaram foram promovidos pela instituição, na opinião de 55.2% dos respondentes.

Os dados nos mostram que 52.4% utilizaram a biblioteca para realizarem atividades de pesquisa, sendo que 46.7 a utilizaram com frequência, enquanto 26.5% raramente a utilizaram.

Um número expressivo de alunos aponta falhas curriculares: na opinião de 42.1% dos respondentes, o curso deveria ter exigido um pouco mais. Apenas para 31.4% as disciplinas do curso estão razoavelmente equilibradas; 26.7 acham que o currículo deveria incorporar novas disciplinas. Algumas disciplinas poderiam ter seu conteúdo integrado ao de outras é a opinião de 25.1% dos respondentes.

A maior parte dos alunos (59%) exerceram atividades laborais em tempo integral. 54.4% opinaram que a maior contribuição do curso foi a formação profissional.

Os dados da Tabela 2 revelam percepções importantes, na ótica do aluno. Muitas dessas percepções ainda não fazem parte das tomadas de decisões dos dirigentes institucionais, para a melhoria da qualidade no ensino na maior parte das instituições. Esses dados vêm ao encontro da nossa proposta, pois retratam, de certa forma, as condições e oportunidades ambientais que favoreceram ou não a aquisição das competências necessárias para o bom desempenho profissional.

Para Andrade *et al* (2001), o ambiente institucional deve ser um estímulo à produção intelectual dos estudantes, assim como o professor deve ter um papel importante no processo de formação, pois, consegue, de diferentes formas, estabelecer o clima de verdadeira aprendizagem na a comunidade discente, por meio da adoção de didáticas que promovem a reflexão e a dúvida, da existência de programas institucionais que estimulam a prática da pesquisa e as atividades de extensão.

Cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da investigação metódica, da importância de repertório técnico, teórico e metodológico, da aprendizagem e do compromisso com a aplicação e com a socialização desses conhecimentos desenvolvidos e/ou aperfeiçoados. (p. 171-172)

Maia Filho *et al* (1999) relacionam algumas manifestações dos dirigentes de instituições de ensino superior que estão realizando alguns esforços de melhoria, tais como: reformulação nos parâmetros de contratação de docentes, incentivo à atualização da titulação acadêmica, busca de professores mais qualificados, investimento na avaliação institucional, entendimento do processo avaliativo como prática que deve estar presente no cotidiano da instituição.

A avaliação, quando divulgada, é uma forma de a sociedade acompanhar as limitações, os esforços e os avanços das universidades brasileiras. Os Padrões de Qualidade, estabelecidos pelo MEC, são instrumentos, cujos parâmetros, servem para os interessados acompanharem o progresso dos cursos universitários e verificarem as condições para se adquirir as devidas competências e/ou habilidades profissionais.

De acordo com Andrade *et al* (2002), ao buscar padrões de qualidade para o curso de Administração, a IES deverá analisar indicadores como: total de alunos diplomados, índice de evasão (relação entre o número de diplomados e o número de ingressos no vestibular), egressos aprovados em concursos nacionais de pós-graduação, tempo médio para conclusão do curso, egressos aprovados em concursos públicos, perfil do egresso como profissional, participação do egresso em atividades da IES, cursos de aperfeiçoamento, especialização, entre outros, realizados. Além disso, deve incluir, também, a relação do desempenho do Curso obtido no Exame de Final de Curso. Cabe à Comissão de Especialistas analisar a sistemática e os indicadores utilizados pela IES para verificar se foi possível atingir o perfil e as habilidades a que se propôs. O conceito obtido pela IES nessa avaliação é medido de acordo com o grau de compatibilidade do perfil e das habilidades pretendidas em relação aos resultados alcançados.

Analizando tais iniciativas de avaliação educacional conduzidas pelo MEC e outras desenvolvidas pelas próprias IES, é possível verificar que, no Brasil, os estudos avaliativos, geralmente, estão centrados no que poderíamos denominar “dados de entrada”, “dados de saída” e “dados de inserção no mercado de trabalho”. Os estudos que examinam os dados de entrada servem para conhecer o perfil socioeconômico do corpo discente.

Aqueles voltados aos dados de saída, como é o caso do Exame Nacional de Cursos – ENC (PROVÃO), têm como finalidade fundamental avaliar os sistemas de ensino buscando uma “padronização da aprendizagem”.

Algumas instituições coletam dados de inserção no mercado de trabalho junto aos ex-alunos.

Desde 1986, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB (2001), tem tomado algumas iniciativas no campo da avaliação. Em um recente trabalho, o CRUB propõe 14 dimensões relevantes para a avaliação, dentre as quais destacamos as referentes ao corpo discente, que é considerado um dos indicadores mais importantes para demonstrar o porte da instituição.

Segundo esse documento:

A evolução das matrículas, nos diferentes cursos oferecidos pela instituição, durante um período significativo de tempo, constitui indicador de seu desenvolvimento.

[...] O marco da presença de uma instituição tem relação direta com as características do alunado por ela atendido. Sua área de influência, seu poder de intervenção social guardam estreita vinculação com a origem de seus estudantes, bem como seu perfil pessoal (socioeconômico e acadêmico). Finalmente, o seu poder de atração institucional pode ser percebido através da análise da motivação que leva os estudantes a buscá-la. Traçar o perfil de seu alunado é uma indispensável tarefa de autoconhecimento. Origem geográfica, rede de ensino da qual provêm os ingressantes, quando concluíram o ensino médio, situação socioeconômica familiar, inclusive o nível de instrução dos pais, condições próprias de financiamento de seus estudos, além de dados sobre sexo, idade, cor etc. permitem tirar importantes conclusões sobre o raio de recrutamento da instituição, grau de homogeneidade da clientela, sua capacidade acadêmica e outras características que definem as necessidades de ação pedagógica.

Enfim o delineamento do tamanho e do perfil do corpo discente é indispensável para a análise das estratégias de gerenciamento de espaços e instalações, bem como questões relativas à oferta de programas de ensino, às metodologias neles empregadas e ao seu envolvimento nas demais atividades de pesquisa, de extensão, comunitária etc. (p. 11-12).

Percebemos, nessa proposta, que a recomendação para analisar o corpo discente está restrita apenas ao ingressante. Ainda que se busque com esses dados orientar os programas de ensino, de pesquisas e as atividades de extensão, não detectamos uma preocupação com a análise do progresso e ou transformações desse alunato durante o curso de graduação.

Por outro lado, o foco está mais para resultados quantitativos que qualitativos. Não foi proposto um acompanhamento mais profundo do desempenho do alunato.

O estudo que será por nós desenvolvido está centrado na problemática relativa aos fatores que afetam os estudantes do curso de Administração durante os anos de graduação. Essa não é uma preocupação corriqueira dos dirigentes que, geralmente, buscam dados “apenas de entrada” para avaliar o nível socioeconômico, visando, especialmente, às condições de sustentação ou de financiamento e recursos.

No entanto, na área da avaliação educacional, encontramos autores que se preocupam com o acompanhamento dos estudantes em sua trajetória

educacional, e que buscam levantar dados e informações em relação ao desenvolvimento acadêmico e social dos discentes.

Há uma defasagem em estudos brasileiros relacionados com investigações dessa natureza, que buscam ampliar a análise do corpo discente.

No âmbito internacional, estudiosos como Dey e Hurtado (1997), Kuh (1997) acreditam que cerca de 70% da evolução do alunato advém, inclusive, de experiências que ocorrem fora das salas de aula.

Segundo Kuh (1997):

As avaliações da aprendizagem estudantil no curso superior geralmente se concentram nos aspectos acadêmicos da graduação universitária – a sala-de-aula, o laboratório, o estúdio e a biblioteca. Históricos escolares e notas refletem apenas uma fração da evolução do aluno. (p. 56)

O mesmo autor ressalta que as experiências extracurriculares contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Essas experiências devem ser levadas em consideração, pois são significativas na vida dos alunos e envolvem toda a comunidade acadêmica. Enfatiza, ainda, que é impossível compreender a natureza humana sem levar em conta os complexos formativos.

O impacto da graduação sobre o aluno, vai além das atividades desenvolvidas em sala de aulas, bibliotecas e laboratórios. Não podemos ignorar as experiências extracurriculares vivenciadas em todo o ambiente universitário.

Segundo Dey e Hurtado (1997) as mudanças na composição dos discentes de educação superior leva à reflexão de que da mesma forma que a instituição causa influências nos estudantes, esses forçam mudanças institucionais nas estratégias de recrutamento, serviços e currículo.

Dados como esses são importantes para verificarmos a necessidade urgente de ampliar os estudos avaliativos sobre os estudantes de ensino superior brasileiro, para fins de uma melhoria significativa.

Godoy (1989) é da seguinte opinião:

É preciso desenvolver trabalhos, em nível de sistema e de instituições, que forneçam dados e informações sobre o aluno universitário, permitindo que escola e professores possam orientar sua atuação, a partir de bases mais sólidas e realistas. (207)

O período de graduação é um dos mais importantes para o ser humano, pois refletirá não só na vida profissional como também nos aspectos pessoais individuais e coletivos. Os fatores que influenciam o alunato de ensino superior refletem de modo profundo na sociedade na qual ele está inserido. Trata-se de uma complexidade da formação do ser humano cuja responsabilidade cabe a todos os envolvidos na comunidade acadêmica.

Para contribuir com uma melhor compreensão dos efeitos que a experiência de cursar o ensino superior provoca nos alunos, o objetivo deste trabalho é identificar aspectos que envolvam aprendizagens e mudanças não registradas diretamente nas medidas de aproveitamento e desempenho acadêmico. Especificamente, o foco está nos comportamentos, nas competências e/ou nas habilidades adquiridas durante a graduação, conforme a percepção do aluno.

O trabalho está centrado nos graduandos do curso de Administração de Empresas, pois, trata-se de um curso na área de humanas que exige muito além da simples especialização profissional, conforme vimos nas exigências dos padrões de qualidade do curso no que tange às competências e habilidades esperadas.

Outro motivo para a escolha do curso é a sua grande representatividade nacional em quantidade de alunos ingressantes e formandos. Os cursos de Administração, no Brasil, tiveram uma evolução considerável no período de 1996 a 2001, passando de 335 a 498 cursos registrados pelo MEC. O número de graduandos passou de 27.535 para 51.686 no mesmo período, de acordo com dados do Relatório – Síntese do INEP (2001).

Esses dados mostram-nos a grande participação do curso de Administração no ensino superior brasileiro, o que leva a uma demanda

crescente de profissionais no mercado de trabalho, onde habilidades complexas são cada vez mais exigidas.

Constatamos que um acompanhamento avaliativo mais intenso do processo evolutivo desses alunos proporcionará às IES subsídios para atingir os objetivos esperados pelos profissionais de administração.

O estudo proposto tem como objetivo geral identificar os aspectos que envolvem aprendizagens e mudanças nos desempenhos dos acadêmicos.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- perceber os efeitos da graduação nos alunos;
- avaliar comportamentos, competências e/ou habilidades adquiridas durante a graduação;
- identificar aspectos não visíveis nas medidas de aproveitamento já existentes;
- proporcionar instrumento de investigação que venha cooperar com o processo avaliativo do ensino superior.

Para atingir esses objetivos, dividimos o trabalho em três grandes partes.

A primeira parte, dedicada à fundamentação teórica, mostra alguns estudos sobre acompanhamento e avaliação de alunos, compreendendo os capítulos I e II. No capítulo I são apresentados os estudos nacionais centrados no acompanhamento e avaliação de alunos. No capítulo II destacamos os estudos internacionais centrados no acompanhamento e avaliação de alunos.

A segunda parte do trabalho explica a metodologia da pesquisa realizada para o levantamento amostral. Neste caso, descrevemos os dados do instrumento desenvolvido para essa finalidade (capítulo III).

A terceira parte compreende os capítulos IV e V, em que dispomos as análises e resultados do estudo exploratório e do estudo definitivo.

Por fim, apontamos as conclusões e algumas recomendações.

1. ESTUDOS NACIONAIS CENTRADOS NO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE ALUNOS

Neste capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica enfocando os tipos de avaliação mais comuns no ensino brasileiro.

A avaliação se tornou parte de nossas diversas funções quotidianas, independente do ramo de atuação ou da atividade desempenhada. Em todos os momentos, nos questionamos se nossa ação está ou não coerente com os objetivos traçados por nós mesmos, pelas organizações nas quais trabalhamos ou pela sociedade na qual estamos inseridos. Por exemplo: avaliamos nosso desempenho no trabalho, nosso inter-relacionamento com diferentes pessoas, avaliamos nosso orçamento financeiro para definir novos gastos ou economias, enfim fazemos avaliações, ou seja, juízos quotidianos, informalmente, para tomada de decisões em busca de melhores resultados.

Especialistas na área de avaliação educacional, como Gatti (1998) e Vianna (2000), entre outros, defendem a idéia de que os processos avaliativos ajudam a provocar mudanças ou reforçar ações de desempenho. Segundo Gatti (1998), devemos tomar cuidado ao avaliar pessoas, pois esse ato envolve questões éticas, além de conhecimentos técnico-científicos, portanto, não pode ser um processo impensado:

Os processos avaliativos são processos que implicam, necessariamente, julgamento de valor e é preciso que se tenha consciência ética em relação aos objetivos, finalidades, procedimentos empregados, ações decorrentes e seus conseqüentes. (p. 94).

Gatti (1998) relaciona nove questões básicas para os processos avaliativos referentes a pessoas e instituições:

- Qualquer processo de avaliação só tem sentido social e características científicas quando se tem bem definidos seu contexto de referência e seus objetivos;
- Avaliação é julgamento de valor, é mais do que simplesmente medir, é analisar comparar e relacionar dados para emitir julgamento;
- Reflexão sobre os fundamentos filosóficos, políticos e éticos do modelo adotado em programas ou em ações pontuais de avaliação;

- Atenção à heterogeneidade, à variabilidade, à condição histórica e às características específicas;
- Qualquer modelo de avaliação para ser efetivo deve ter como ponto de partida a realidade do fenômeno a que se refere, inclusive quanto às condições histórico-culturais e sociais;
- A avaliação deve ajudar o processo de ampliação das possibilidades humanas, com qualidade crescente e não limitar ou frear potencialidades;
- Processos avaliativos só adquirem possibilidade de impacto se considerarmos valiosos para a comunidade de referência;
- Nenhum sistema de avaliação é perfeito ou onipotente e nenhuma parcela de qualquer comunidade é detentora exclusiva da verdade sobre qualidade;
- A questão da qualificação, da preparação de quem faz avaliação é outro aspecto que não pode ser desprezado. Como processo complexo que exige uma heurística e maturidade no trato de questões pessoais e sociais, quem o executa tem que exercitar este tipo de reflexão. (p. 93-97).

Assim, quando mencionamos avaliação do ensino superior, estamos enfocando os processos avaliativos sistemáticos, que são organizados com objetivos de autoconhecimento, melhorias, mudanças e tomadas de decisão.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB (2001) considera que o sucesso de uma instituição está diretamente associado à sua capacidade de autopercepção, de ver-se em sua realidade concreta, interna e externa, isto é, sua própria organização, a dinâmica de seus esforços em alcançar objetivos e a vinculação que esses apresentam com o meio social em que se insere e ao qual deve apresentar respostas. Assim, o êxito de uma instituição está largamente condicionado pelo investimento que faz de si mesma, de seus processos e de seus resultados e do realismo dos objetivos a que se propõe, em face da construção de uma sociedade concreta, respondendo a necessidades presentes e projetando caminhos para o futuro.

Nesse contexto, a importância da avaliação é que ela tem o poder de orientar o sistema integralmente e alavancar a competência da IES, tanto em gestão, como em ensino, pesquisa e parcerias de diferentes tipos.

Desde 1986, quando realizou sua 43ª Reunião Plenária, sob o tema “Universidade: Avaliação de Desempenho e Compromisso Social”, o CRUB tem tomado algumas iniciativas no campo da avaliação. Nessa ocasião, estabeleceu quatro princípios básicos que deveriam nortear os processos

avaliativos: (a) o da credibilidade – fundado na competência técnica e na fidedignidade dos dados e evidências usadas, (b) o da legitimidade – decorrente de sua relevância social e instrumental para a qualidade da formação oferecida, (c) o da transparência dos procedimentos, critérios e resultados e (d) o da participação – a começar pelo caráter voluntário e aberto que as avaliações devem ter. Dessa reunião em diante, surgiram diversos trabalhos direcionados para a eficiência e eficácia da avaliação institucional.

Nesses trabalhos foi, ainda, definido um conjunto de princípios que destaca o fator da qualidade educacional:

O sistema de avaliação de qualidade da educação superior deve garantir a produtiva interação entre as instâncias públicas credenciadoras e as instituições integrantes do sistema de educação superior, a ampla participação na definição dos processos, metodologias e análises de resultados, visando à efetiva reorientação dos projetos institucionais voltados para a qualidade educacional no interior das universidades. (CRUB, 2001, p. 8)

Essa temática nos remete ao que afirma Belloni (1998). Trata-se, ao que parece, de construir, dentro e fora da universidade, novas representações ou imagens, bem como novas práticas, voltadas para uma universidade efetivamente autônoma e profundamente comprometida com o cumprimento de sua finalidade social e científica. Acrescenta, ainda, que para Buarque:

[...] é impossível deixar de avaliar o trabalho universitário, ou limitar os avaliadores apenas aos pares do trabalho universitário. Tampouco é possível deixar que esta avaliação seja feita com base em conceitos burocráticos de custo-benefício, no curto prazo, ou com a visão míope de que ao povo só serve o que resolve seus problemas imediatos. (*apud* BELLONI, 1998, p. 48).

Aprofundando o assunto, Dias Sobrinho (1996) considera que avaliação é um tema que ultrapassa a área dos especialistas, ou seja, tudo o que é humano está mergulhado em valores, como tudo o que é social, e esse é o caso da educação. Considerando que a avaliação tem necessariamente um sentido político, ela deve ser vista como uma questão pública, não só técnica, e de amplas consequências para a sociedade. Assim, ele comenta:

A avaliação é um processo complexo, nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem tanto pela obtenção de respostas claras e pretensamente definitivas, mas, sobretudo pelo valor *das* questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar. [...] Não é prioritariamente uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar as discordâncias, homogeneizar os interesses e camuflar as contradições através de ajustes e aplicações instrumentais. Não existe para justificar um clima morno e seguro em que as respostas técnicas emudecem as dúvidas e impedem que as questões emirjam. (p. 15).

Catani, Oliveira e Dourado (2001), ao analisarem a política da avaliação do ensino superior, indicam duas tendências opostas e balizadoras. A primeira assume várias tipologias, tais como avaliação centralizadora, funcional, contábil operacional, de resultados. A segunda, fundamentalmente, é designada de avaliação formativa, participativa, efetividade social e científica. Eles afirmam que a discussão da avaliação não se restringe ao processo avaliativo em si, mas à compreensão do contexto em que este se insere no âmbito das reformas educacionais e no das mudanças políticas e econômicas mais amplas. Tais tendências indicam a importância de se avaliar todo um processo educacional e suas peculiaridades para que os objetivos institucionais e, especialmente, os do alunato sejam alcançados. Um bom processo avaliativo, capaz de contemplar todos os aspectos educacionais, do ponto de vista holístico, proporcionará aos educadores condições de melhoria nos seus programas de aulas, bem como aos estudantes maior clareza do aprendizado, buscando aperfeiçoamentos que vão além do simples propósito de um curso profissionalizante.

Belloni (1998) pontuou que a avaliação é uma necessidade *estrutural* – que deriva do caráter público de uma instituição e objetiva a produção e disseminação do conhecimento – e uma necessidade *conjuntural* – derivada da retomada do papel político e científico da educação superior em um momento de significativa transformação social e política do país.

A autora também aponta duas grandes tendências para a avaliação. Uma voltada para o controle e hierarquização entre as instituições e outra voltada para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema:

A primeira tendência refere-se a uma concepção de avaliação que poderia ser denominada meritocrática; é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos ‘melhores’, com vistas a políticas de *incentivos* e financiamento assim como o estabelecimento de padrões de status e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou ranking. A outra tendência que pode ser identificada como uma concepção de avaliação voltada para a efetividade científica e social da instituição, é orientada por uma lógica de transformação; visa à construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional e construção de uma universidade comprometida com o desenvolvimento científico social; nesta perspectiva, a avaliação está baseada em critérios que devem combinar mérito e relevância científica e acadêmica com relevância e efetividade social. Estes fatores não são contraditórios, ao contrário, são tratados como fatores complementares e compatíveis entre si. (p. 46-47).

Portanto, para Belloni (1998), a finalidade da avaliação no ensino superior é a de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar resultados melhores em sua missão institucional relativa à ciência e à sociedade, sendo, assim, uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema de educação superior em geral, pois interferirá e produzirá efeitos em seu funcionamento presente e futuro, tendo implicações sobre a sociedade e sobre a ciência a quem seus produtos finais são endereçados.

O CRUB propôs, no documento intitulado “*Declaração Mundial sobre Educação Superior do século XXI: visão e ação*”, elaborado na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, promovida pela UNESCO, em outubro de 1998, que:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. (p. 9).

Para o CRUB (2001), o objetivo maior da avaliação é o de levar cada instituição a identificar a sua marca, a especificidade de suas respostas às demandas e necessidades da comunidade a que se propõe atender, bem como

levá-la a verificar em que grau está cumprindo essa missão institucional e que espaço ocupa no cenário local e nacional.

Nesse contexto, o CRUB (2001) propõe *14 dimensões da avaliação*, relevantes para se chegar a conclusões mais abrangentes sobre três aspectos centrais: (a) a qualidade do ensino e da formação oferecida; (b) a relevância social e (c) a eficiência gerencial e organizacional. Entretanto, os indicadores não são exaustivos nem normativos, são sugestões para se chegar a uma avaliação com denso teor conceitual. As dimensões são as seguintes:

- ***Missão, Objetivos e Vocação da Instituição*** – são aspectos que se referem à capacidade da instituição de se autodimensionar, identificando suas forças e potenciais, suas fraquezas e limites, para tornar concretas suas aspirações, sua visão de futuro, permitindo analisar a adequação das providências adotadas para concretizá-las.
- ***Ensino*** – composição dos programas de ensino, modalidades oferecidas, formas de oferta, procedimentos de seleção e ingresso, natureza mais ou menos flexível das estruturas curriculares, processos de escolha de conteúdos, tendências metodológicas, variedade de atividades comprometidas com a formação global do aluno, procedimentos de avaliação da aprendizagem são questões cruciais para dimensionar o dinamismo da vida acadêmica institucional. Importa mais a consideração de como a instituição se percebe criativa e inovadora nessa dimensão, permitindo desvendar também o poder de atração da instituição.
- ***Pesquisa*** – compreender como se dá o processo de criação e investigação dentro do estabelecimento, quais as suas políticas de incentivo e suporte à pesquisa, como estão organizadas essas atividades e como se dá sua integração com as atividades de ensino (em disciplinas avançadas optativas, no apoio a projetos de alunos para seus cursos, inclusive TCC etc.) e com as atividades de extensão, é tarefa indispensável para avaliar adequadamente a trajetória que a instituição está projetando para si mesma.

- ***Relações Externas*** – com que/quem a instituição cultiva relações e o que/quem ela monitora? Como define o seu ambiente externo relevante? A vida de uma instituição e a continuidade da relevância de seu papel são determinadas por sua participação e pelas responsabilidades externas que assume (sua integração com outros atores sociais, como prefeituras e órgãos da administração pública da região, entidades de classe, empresas e entidades da sociedade civil); por suas contribuições ao desenvolvimento regional e comunitário, sobretudo por meio de atividades de extensão; pela prestação de serviços pelas relações com o ensino médio; pela qualidade e intensidade das parcerias institucionais, acadêmicas e outras, que é capaz de manter. O grau de transbordamento e a capilaridade de uma instituição é, seguramente, um dos mais importantes elementos de avaliação de sua relevância social e um indicador de sua capacidade de se desenvolver em sintonia com o seu contexto.
- ***Corpo Docente*** – é uma das principais dimensões a serem consideradas, é fundamental considerar aspectos, tais como: carreira e condições de trabalho, regime de trabalho e políticas de capacitação e de atualização.
- ***Corpo Discente*** – sendo um dos indicadores mais importantes, o delineamento do tamanho e do perfil do corpo discente é indispensável para a análise das estratégias de gerenciamento de espaços e instalações, bem como questões relativas à oferta de programas de ensino, às metodologias neles empregadas e ao seu envolvimento nas demais atividades de pesquisa, de extensão, comunitária etc. A evolução das matrículas, nos diferentes cursos oferecidos pela instituição, durante um período significativo de tempo, constitui indicador de seu desenvolvimento.
- ***Corpo Técnico-Administrativo*** – deve ser bem dimensionado, adequadamente preparado e motivado para o êxito institucional, conhecer o seu perfil, os serviços por ele atendidos ou

desenvolvidos, os processos de seleção e manutenção, incentivos ao desenvolvimento profissional, políticas de valorização e de capacitação, carreira e vínculo com a instituição constituem informações valiosas para perceber o grau de integração institucional e de eficiência no suporte às atividades-fim.

- ***Administração Acadêmica dos Cursos*** – analisar os elementos e os processos pelos quais se dá a administração acadêmica é fundamental para desvendar como se busca a realização das propostas acadêmico-pedagógicas, como se realiza a integração curricular, como estão dadas as condições para o envolvimento de docentes e alunos no desenvolvimento de programas e como se integram, concretamente, no projeto institucional, os diferentes programas de ensino oferecidos.
- ***Controle de Produto*** – acompanhamento dos estudantes formados que entram no mercado de trabalho (tempo de procura de trabalho na área do curso, níveis de remuneração, aceitação e forma como os empregadores os recebem, reputação que esta formação tem no mercado empregador etc.). Essas informações são relevantes para orientar as escolhas de futuros alunos. A IES capaz de demonstrar a empregabilidade de seus egressos terá um importante diferencial e atrairá candidatos e alunos mais bem informados e mais comprometidos com sua formação.
- ***Organização e Governo*** – processos de gerenciamento e de participação revelando o contraste entre o que está formalmente previsto e o que concretamente ocorre no dia-a-dia, as formas como estão definidas a estrutura e a divisão de responsabilidades, o organograma e as linhas de autoridade, o exercício do processo decisório, a centralização ou a descentralização, o funcionamento de órgãos colegiados, os mecanismos de comunicação, os sistemas de informação para a decisão, desvendam o potencial de eficiência da instituição e os eventuais obstáculos para o alcance de objetivos.

- ***Planejamento e Avaliação*** – processos de planejamento, acompanhamento e avaliação, grau de transparência, divulgação e a forma como são utilizados seus resultados são fundamentais para perceber a dinâmica institucional e a sua capacidade de auto-revisão e definição de estratégias de longo prazo.
- ***Recursos de Informação*** (Biblioteca, Videoteca, Internet, Laboratórios de Computação etc.) – a intensidade com que as fontes e os meios de informação são acionados e a existência de mecanismos de acompanhamento desse acesso desvela como a instituição persegue a melhoria da qualidade.
- ***Recursos de Infra-Estrutura Física*** – devem-se observar instalações, tecnologias, ambiente de aprendizagem adequado para proporcionar uma convivência estimulante e agradável, verificar também o grau de adequação do uso das instalações disponíveis e o planejamento dos recursos físicos para implantação ou ampliação de projetos.
- ***Recursos Financeiros*** – um sistema de gestão financeira reflete a capacidade da organização de viabilizar idéias e executar ações, assim como de se adaptar a mudanças e responder a oportunidades.

Tais dimensões, se seguidas pelas IES, certamente, trarão dados muito ricos para melhoria do desempenho organizacional. Chegar-se-ia ao estágio de qualidade exigido pelo MEC, dando às instituições, ferramentas para desenvolver grandes projetos educacionais.

1.1. Avaliação de egressos

Neste subcapítulo, apresentaremos a prática de se avaliar o egresso, que pode ser considerada como uma forma de medir o grau de inserção no mercado de trabalho, bem como de verificar o potencial da instituição na preparação de seus alunos. No relatório do CRUB (2001), fica claro que o

marco da presença de uma IES, sua área de influência e seu poder de intervenção têm relação direta com as características do alunato por ela atendido.

Nesse tipo de pesquisa, é comum que a coleta de dados ocorra por meio de um questionário que contenha perguntas (geralmente do tipo objetivas e fechadas) relativas ao perfil socioeconômico, à qualidade do curso concluído, às expectativas alcançadas, às experiências de vida universitária e ocupação atual, entre outras. Geralmente, são pesquisas do tipo levantamento.

Dias Sobrinho (1998), no entanto, propõe uma avaliação global e integradora. Global mediante a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, buscando a compreensão do todo e integradora na busca da interpretação das causas, das conseqüências, dos contextos. Conseqüentemente, evitaria, assim, visões pontuais e fragmentadas, ou seja, o ex-aluno é um fragmento importante na avaliação global da instituição.

Os procedimentos para avaliar o ex-aluno exigem paciência e criatividade por parte do avaliador. Alguns passos são básicos:

- delimita-se a população (por período de tempo, geralmente últimos cinco anos);
- a maioria decide pelo envio dos questionários via correio, nesse caso, é aconselhável sistema carta-resposta para facilitar e estimular a devolução;
- faz-se o levantamento dos endereços - a informatização cadastral auxilia muito nesse aspecto, mas sempre há devolução pela não localização do sujeito;
- o *layout* (distribuição das assertivas) do questionário, clareza dos questionamentos, formato, quantidade de questões, servem de estímulo para o retorno das respostas.

A grande dificuldade na avaliação do egresso é na obtenção do retorno das respostas. Muitos, ao se formarem, mudam de endereço e outros não se interessam em responder. Uma forma de conseguir dados dos formandos mais recentes é por ocasião da colação de grau. Por exemplo, em seus estudos,

Godoy e Scalzitti (1999) obtiveram 43,47% de respostas. Budag e Silva (2000) obtiveram apenas 19,25% de retorno, Bazzo e Moretti (1997) conseguiram 1/3 das respostas.

Nota-se, porém, que esse tipo de avaliação serve para alterar apenas dados internos, verificar pontos fracos e fortes de um processo acabado, se considerarmos que a avaliação é um excelente instrumento de *feedback*, nesse caso, o ex-aluno não mais se beneficiará das correções existentes, por não mais fazer parte da comunidade acadêmica.

A avaliação de ex-alunos é uma prática que já está se tornando comum nas universidades brasileiras. Seu objetivo é colher dados sócio-econômicos, fazer um mapeamento do exercício profissional e verificar as contribuições da Instituição na vida de seus egressos.

Crook (1997) questiona sobre a melhor época para se fazer uma avaliação, afirmando que pesquisar os alunos na época de conclusão do programa fornece, aos planejadores, informações, quando estas ainda podem provocar impacto mais imediato.

Para Balzan (1995), o fato de o estudante ter passado por, no mínimo, quatro anos na universidade ou faculdade, faz dele um interlocutor válido quando se pretende analisar questões ligadas à vida universitária, considerando que o concluinte ou o egresso tem uma visão mais clara do alcance ou não dos objetivos.

Bazzo e Moretti (1997), Budag e Silva (2000) salientam a apreciação e satisfação dos ex-alunos respondentes, por serem “ouvidos” em um momento em que já são profissionais e com maior poder de discernimento para avaliar e opinar a respeito dos anos de graduação.

Godoy e Scalzitti (1999) são da mesma opinião, ao afirmarem que ouvir os egressos após sua inserção no mercado de trabalho é uma boa fonte de obtenção de dados e informações para serem analisadas e discutidas pela comunidade acadêmica.

De acordo com Budag e Silva (2000), os resultados obtidos com a avaliação dos egressos, além de outros aspectos, estão servindo de parâmetro para que a Universidade tenha ciência da eficácia ou qualidade dos serviços

educacionais por ela prestados à sociedade. Assim, a Instituição poderá, de forma segura, dimensionar diretrizes, rever objetivos, atualizar programas, criando alternativas que contribuam para que o educando, no desempenho de sua ação profissional, tenha certeza de que valeu a pena o tempo em que passou envolvido com sua formação.

Freqüentemente, os egressos sempre pontuam falhas na sua formação. Na pesquisa realizada por Bazzo e Moretti (1997), detectou-se que o curso de Administração se encontrava muito distante da realidade empresarial onde os alunos apontavam uma necessidade tanto teórica quanto prática de disciplinas ligadas à pequena e média empresa, bem como maior ênfase à área de informática. A transcrição dos depoimentos de dois ex-alunos revela esta temática:

A realidade das empresas está muito longe dos padrões estabelecidos pela universidade (...), as técnicas utilizadas pelos gerentes baseiam-se em ações práticas, sendo a teoria, para eles, insignificante.

Ao ser entrevistada numa empresa, o gerente me falou que têm aparecido candidatos ótimos, em nível de formação teórica, alguns até com pós-graduação, mas que, infelizmente, não apresentam experiência prática. Disse ele, também, que vê o Curso de Administração como muito eclético e que há uma necessidade muito grande de profissionais mais especializados. (p. 70).

Tais resultados servem para que a instituição tome providências quanto à qualidade do ensino que ela oferece, sendo este um bom pressuposto para a reavaliação e reformulação do currículo. Segundo Godoy e Scalzitti (1999):

Através dos depoimentos, percebe-se que os egressos indicaram tanto aspectos positivos como aspectos negativos em relação ao curso, o que nos leva a confirmar a importância da continuidade deste estudo com o objetivo de esclarecer estas indicações. Acreditamos que o aprofundamento deste estudo pode trazer importantes contribuições para uma reflexão mais detalhada sobre a adequação e pertinência dos currículos dos cursos de graduação. (p. 40).

A IES deve ser considerada como um subsistema ensino/aprendizagem que, segundo Santiago *et al* (2001), é uma instância estruturada por diferentes dinâmicas de ação: dos alunos, dos professores, da instituição e da sociedade. Essas análises referem-se ao insucesso: “*O problema do insucesso no ensino superior é de natureza essencialmente global ou sistêmica*”.

Em relação ao sucesso, caberia investigar, para compreender melhor, os percursos acadêmicos dos alunos, e deveriam acontecer durante o processo, com correções imediatas, evitando assim a ocorrência de impactos negativos. Assim, seria possível conciliar as expectativas do aluno com a comunidade acadêmica, bem como proporcionar a flexibilização do currículo. Segundo Santiago *et al* (2001):

Uma hipótese de trabalho desta natureza pressupõe a construção de conhecimento, não só sobre a multidimensionalidade do fenômeno do insucesso/sucesso acadêmico, mas também, e, talvez, principalmente, sobre as diferentes estratégias e formas concretas de intervenção tendentes a combater o primeiro e a promover o segundo. (p. 33)

A avaliação realizada durante a graduação permite obter dados e informações mais rapidamente, desde a forma de aplicação até os resultados. Por exemplo, Balzan (1995) conseguiu um índice (56,7%) de retorno ao submeter o questionário de avaliação aos formandos do último semestre letivo, parte foi em sala de aula, parte nos dias de colação de grau e parte pelo correio.

O estudo realizado por Balzan (1995) é abrangente, pois teve a finalidade de deixar clara a necessidade de a educação responder às novas exigências em adquirir conhecimento, habilidades e competências:

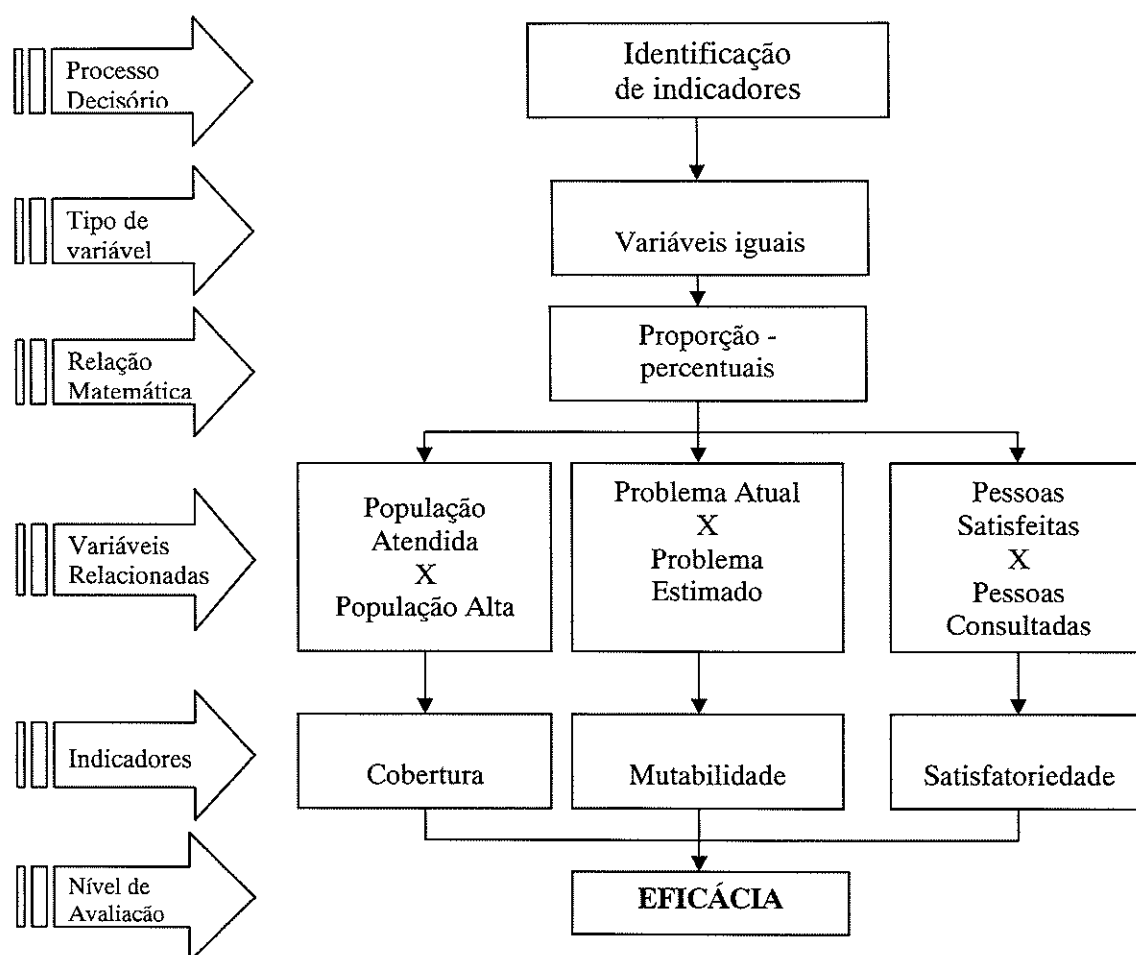
Se até há pouco tempo era relativamente fácil delinear-se os objetivos da educação para um futuro não tão imediato, hoje estamos às voltas com o problema de termos que formar pessoas para um mundo que não sabemos como será. (p. 118-119).

Em seu estudo, Balzan buscou contribuir para as questões de qualidade do ensino oferecido. Conclui que “*as relações de reciprocidade entre*

avaliação institucional e desenvolvimento do ensino superior são passíveis de serem estabelecidas”.

Segundo Barbisan (2000), este é um indicador de eficácia, ou seja, trata-se das variáveis relacionadas com mudanças de estado nas pessoas, instituições e/ou no ambiente e seus efeitos em decorrência da aplicação de um programa relacionado com o objetivo geral da instituição, conforme representado na figura 1.

Figura 1 – Indicadores de Eficácia



Fonte: Barbisan (2000:84)

Os indicadores apresentados na figura 1.2.1 medem a capacidade de um programa que vise minimizar os problemas da clientela alvo. A avaliação da eficácia utiliza-se de três indicadores: (a) cobertura – relação entre número

de pessoas atendidas *versus* população alvo, (b) mutabilidade que está relacionada com proporção de mudanças, ou seja, resultados e benefícios obtidos pelos alunos e, (c) satisfatoriedade que verifica o grau de satisfação com os efeitos do programa.

Ao se atentar para estes resultados periodicamente e, durante o período de graduação, teremos meios de perceber se as exigências mínimas para o desenvolvimento de competências estão, ou não, sendo atingidas.

Começamos este item com o objetivo de rever a base teórica de estudos sobre os efeitos que a universidade/faculdade exerce sobre o seu alunado e concluímos que apesar da baixa representatividade numérica, no Brasil, de literatura a respeito do acompanhamento de alunos universitários. Os resultados obtidos por meio dos trabalhos aqui apresentados só vêm fortalecer nossa tese de que há uma lacuna na avaliação de estudantes e precisamos criar novos instrumentos para melhor identificar os efeitos da graduação nos alunos matriculados. Conseqüentemente, poderemos analisar como isso afeta ou interage com a instituição, a comunidade e a sociedade.

2. ESTUDOS INTERNACIONAIS CENTRADOS NO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE ALUNOS

O objetivo deste item é rever a base teórica dos estudos centrados no acompanhamento de alunos, bem como os efeitos que a universidade/faculdade exerce sobre o seu alunado.

Conforme vimos, a avaliação de estudantes universitários, pelas IES, está pautada em dados de entrada, dados de saída e dados de inclusão no mercado de trabalho. Esses dados, no entanto, não refletem toda a complexidade cognitiva, habilidades e competências adquiridas ou não durante a graduação.

Segundo Hurtado e Navia (1997), dados e informações coletados com os estudantes podem cumprir diferentes funções. A avaliação feita por alunos acerca da eficácia de um programa e/ou currículo pode levar a instituição a tomar decisões sobre sua continuação, sobre necessidades de reestruturação ou mesmo sobre sua extinção. Também pode fornecer indicadores que possibilitem a determinação da forma como as instituições estão contribuindo para o alcance das metas nacionais em termos de terceiro grau. Além disso, a avaliação feita pelos alunos pode fornecer subsídios para o exame das alterações ocorridas no corpo discente de uma faculdade ou universidade ao longo dos anos de graduação.

O tipo de avaliação que examina as alterações ocorridas no corpo discente parte da premissa de que os alunos da graduação passam por um conjunto de experiências curriculares e extra-curriculares capaz de proporcionar-lhes mudanças nas características cognitivas e/ou afetivas. O termo “mudança”, neste caso, significa uma série de alterações ocorridas ao longo da graduação. Essas mudanças podem ser de caráter quantitativo ou qualitativo e ocorrem tanto em consequência da maturação física e das influências ambientais, como da interação do indivíduo com o meio ambiente.

Bowen (1997), igualmente, ressalta que o processo de ensino-aprendizagem envolve influências do convívio com colegas e professores mais que o currículo acadêmico formal, aulas e laboratórios. As instituições de

ensino podem ser vistas como ambientes que exercem influência de muitas formas e não apenas como programas acadêmicos com objetivos unicamente intelectuais. Para esse autor:

Quando milhões de egressos da escola superior são lançados na sociedade, eles estão destinados a afetar essa sociedade. (...) A educação superior põe, então, em movimento um processo dinâmico que leva a mudanças na sociedade, que, por sua vez, levarão a outras mudanças nos indivíduos e na sociedade. Este processo pode prolongar-se no futuro e trazer consequências da maior importância. Mesmo sendo difícil rastrear essas influências dinâmicas de longo alcance, é difícil supor que elas não existam. (7-32)

De modo geral, percebemos que avaliar os efeitos da graduação no corpo discente torna-se uma responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade acadêmica. Os resultados dessa avaliação refletirão positiva ou negativamente na sociedade.

2.1. Avaliação dos estudantes universitários e suas finalidades

Avaliar alunos é tarefa árdua devido aos fatores emocionais, psicológicos, comportamentais e outros que estão envolvidos nesse processo. Apesar de se constituir em um difícil empreendimento, podemos verificar que a avaliação dos estudantes, normalmente, fornece indicadores que nos permitem realizar análises de políticas nacionais, de instituições, de currículos, metodológicas, de concessão de grau e diplomas e, especialmente, de acompanhamento de alunos em sua trajetória acadêmica.

Exemplificando esses itens, Hurtado e Navia (1997), esclarecem que a avaliação e o acompanhamento de discentes possibilitam:

- *A definição dos rumos* – este tipo de avaliação é essencial para a atualização, reestruturação e re-adequação de programas e/ ou a sua eliminação.
- *A eficácia de programas educacionais* – verificação dos efeitos do programa sobre os alunos, tais como, benefícios, resultados e influências no aprendizado.

- *A análise de políticas públicas* – determina de que forma a instituição contribui para o alcance de metas nacionais, especialmente referentes aos gastos públicos. Essa avaliação é utilizada para fins de tomadas de decisão em nível federal, bem como para casos de financiamentos por parte dos governos.
- *A produção de conhecimento por meio de pesquisa* – fornece subsídios para a construção, alteração e renovação constante de programas com finalidade de melhorar o aprendizado dos alunos.

Ainda, segundo esses autores, podemos identificar, nos Estados Unidos, cinco áreas de avaliação, que envolvem o corpo discente: (a) admissão – análise de histórico escolar e de currículo do aluno; (b) seleção de cursos – adequação das expectativas do aluno aos cursos e respectivos currículos; (c) avaliação em classe – baseada nas notas obtidas pelo aluno em sala de aula através de provas, trabalhos, projetos e outras atividades; (d) emissão de certificados – realização de exames para obtenção de grau e (e) desenvolvimento de talentos – identificação se os programas institucionais contribuem ou não para o aperfeiçoamento dos estudantes. Esses tipos de avaliação podem ocorrer em vários períodos da vida acadêmica do aluno, conforme, evidentemente, os objetivos e interesses específicos de cada instituição.

Podemos notar, ainda, que, quando se fala em avaliação de alunos, não podemos esquecer do papel da instituição, ou seja, ela também deve ser avaliada para saber qual é o grau de impacto que causa no seu alunado.

Segundo Pascarella e Terenzini (1997), a literatura educacional apresenta uma série de modelos que buscam identificar as variáveis explicativas da mudança operada nos alunos durante os anos de graduação.

Pascarella divide seu estudo das teorias e modelos de mudança estudantil em dois ramos. O primeiro lida com a natureza, estrutura e processos do crescimento humano individual. São as chamadas teorias desenvolvimentistas que descrevem as dimensões do desenvolvimento do estudante. Essas teorias têm embasamento psicológico e estão apoiadas na

noção de estágios, ou seja, analisam o desenvolvimento em níveis sequenciais e hierárquicos.

O segundo ramo focaliza mais a origem ambiental ou sociológica da mudança do que os aspectos intra-individuais. São os chamados modelos de impacto causado pelo curso superior, que se concentram nos processos e origens da mudança em si e têm base em outros conhecimentos, tais como: sociologia, impacto organizacional, psicologia industrial.

Este trabalho está centrado nessa abordagem do impacto causado pelo curso superior, enfatizando como tais processos de mudanças são percebidos pelos alunos. Portanto, utilizaremos alguns desses modelos e teorias para apoiar a idéia de que a aprendizagem e desenvolvimento do aluno envolvem elementos que vão além do discriminado no currículo acadêmico formal, englobando também os resultados das interações entre aluno e ambiente institucional.

Nesses modelos de impacto causado pelo curso superior, os resultados esperados de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são considerados funções das influências entre as características estruturais e organizacionais das IES, as características individuais dos alunos, do ambiente perceptivo gerado pela interação com colegas e a comunidade acadêmica e a dedicação do aluno para cumprir as atividades educativas. Tais influências são recíprocas, ou seja, uma irá fortalecer a outra na busca de um resultado melhor.

Para Pascarella e Terenzini (1997), a graduação está associada a efeitos líquidos e de longo prazo. Os efeitos líquidos são as transformações resultantes da frequência a um curso de nível superior em paralelo às transformações resultantes do amadurecimento natural. Os efeitos de longo prazo são as transformações que ocorrem durante a graduação e persistem posteriormente.

Vários modelos teóricos estão associados à abordagem do impacto do ensino superior sobre os alunos. Dentre eles vamos, brevemente, destacar:

- Teoria do envolvimento
- Teoria de Tinto da partida dos estudantes

- Modelo geral de Pascarella para avaliar a mudança
- Modelo de Kuh

2.1.1. Teoria do envolvimento de Astin

Na década de 1970, Astin propôs um dos primeiros modelos de impacto sobre universidades com o objetivo de avaliar o impacto da universidade sobre os resultados obtidos pelos alunos com base no tripé “insumo-ambiente-produto”:

Segundo esse modelo:

O *Insumo (Input)* serve para identificar as características, competências, atitudes e valores do estudante ingressante na instituição.

O *Ambiente (Environment)* permite a avaliação do ambiente, proporcionando estudos dos fatores influenciadores nos alunos, a fim de incluir medidas relevantes nas suas experiências, diante das diversas características particulares.

O *Produto (Outcomes)* é o resultado obtido após várias interferências avaliativas e podem ser estimadas ao final ou após o curso.

Com base nesse modelo, Astin propôs a “Teoria do envolvimento” para explicar a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes. Essa teoria tem por base que o aluno aprende se envolvendo e está dividida em cinco postulados básicos:

- O envolvimento exige o investimento de energia física e psicológica em objetos;
- O envolvimento é um conceito contínuo;
- O envolvimento tem características quantitativas e qualitativas;
- A quantidade de aprendizado ou de desenvolvimento é diretamente proporcional à qualidade e quantidade do envolvimento;
- A eficácia educacional de qualquer política ou prática está relacionada com sua capacidade. (apud PASCARELLA, 1997, p.178-179).

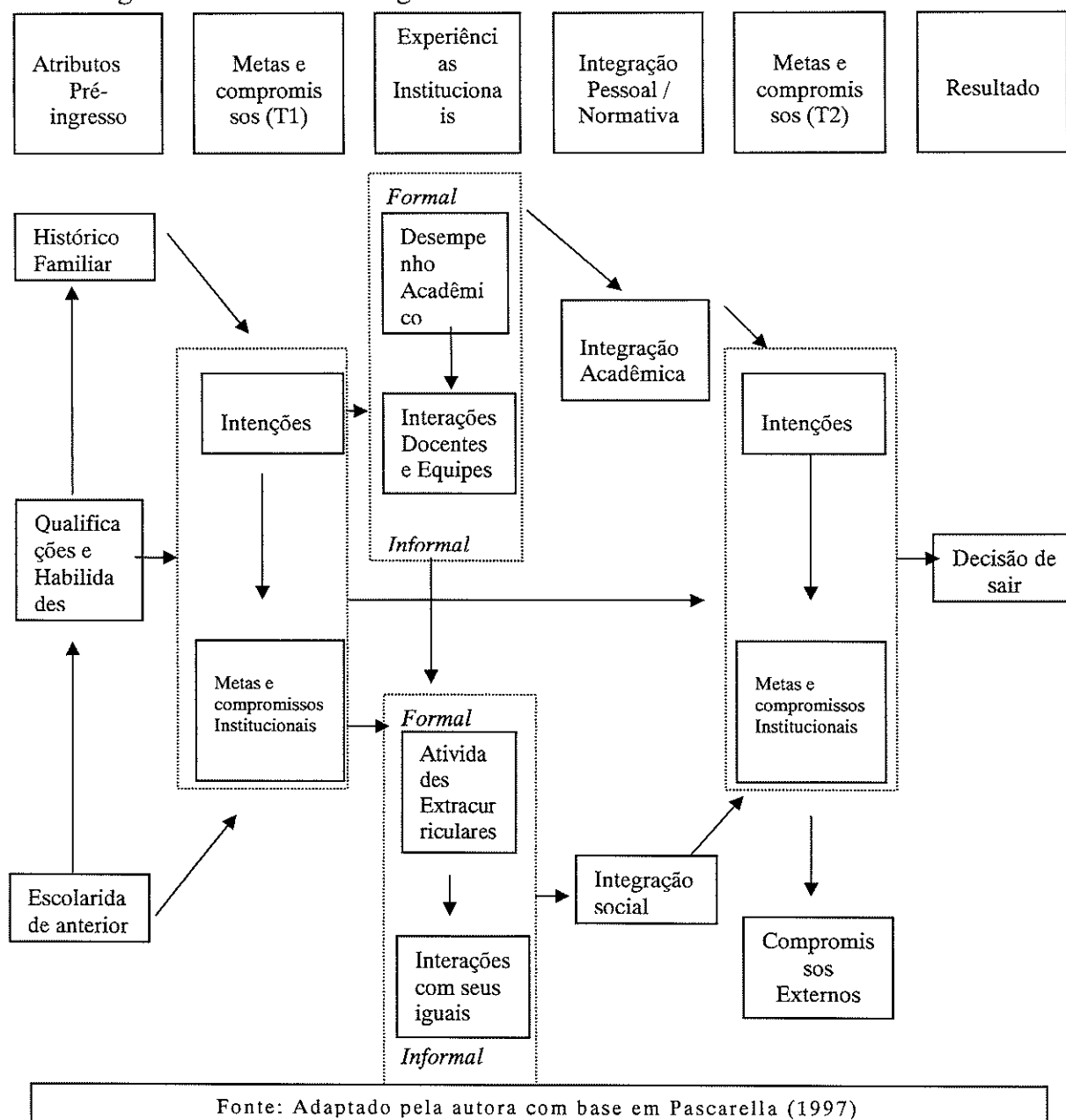
2.1.2. Teoria de Tinto da Partida dos Estudantes

Outro modelo analisado por Pascarella foi a Teoria de Tinto da Partida dos Estudantes que explica o processo de integração do universitário. Tal

teoria está baseada nas características e habilidades adquiridas antes do ingresso no ensino superior e como elas vão sendo modificadas e reformuladas continuamente, por meio de uma série longitudinal de interações entre o indivíduo e as estruturas, e os membros dos sistemas acadêmico e social da instituição.

The integration can be understood to refer to the extent to which the individual shares the normative attitudes and values of peers and faculty in the institution and abides by the formal and informal structural requirements for membership in that community or in the subgroups of which the individual is a part. (PASCARELLA e TEREZINI, 1991, pág. 51-53).

Figura 2 - Modelo Longitudinal de Tinto



Podemos verificar na figura 2 que o modelo de Tinto está voltado para as influências intra-institucionais sobre os estudantes, bem como para as influências exercidas por membros acadêmicos, familiares e amigos. Em seu modelo, Tinto apresenta seis grandes grupos relacionados às fases de vida do acadêmico e que devem ser considerados para avaliar o impacto e/ ou processo evolutivo durante a graduação.

O primeiro aspecto a ser considerado são os atributos já adquiridos pelo aluno, desde a infância até o seu ingresso na faculdade/universidade. Esses atributos estão relacionados com seu histórico familiar, tais como: educação, caráter e nível cultural, a escolarização recebida e, conseqüentemente, as qualificações e habilidades recebidas nesses anos anteriores à graduação.

Cabe abrir um parêntese aqui para analisar esse aspecto, pois, geralmente, as instituições brasileiras de ensino realizam exames de pré-seleção, para ingresso nos cursos de graduação e a exigência está pautada apenas no grau de escolarização fundamental e médio. E pouco se utiliza desses conhecimentos ou experiências para a graduação, pois o que se percebe, de modo geral, é que o aluno é como um “recipiente” vazio que precisa ser preenchido com conteúdos pelos professores. Certamente, muitas experiências enriquecedoras de valores, deixam de ser utilizadas ou perdem-se nessa transição.

O segundo grupo se refere às metas e compromissos iniciais. Nesse grupo, devem ser consideradas as expectativas dos alunos ingressantes em relação à compatibilidade de seus objetivos com os da instituição, seu inter-relacionamento com colegas e docentes.

O terceiro grupo é o das “experiências institucionais” que enfocam os aspectos formais e informais. Os aspectos formais se referem ao desempenho acadêmico e às atividades extracurriculares. Os aspectos informais se referem às interações com docentes, discentes e corpo administrativo. Tais interações afetarão o desenvolvimento cognitivo e de competências.

O quarto grupo está relacionado com o desenvolvimento de competências pessoais devido à integração acadêmica e social promovidas pelas instituições de ensino. De fato as universidades são verdadeiros centros de integração social.

O quinto grupo enfoca as novas expectativas, metas e compromissos desse “novo” ser transformado durante a graduação.

Por último, ocorre o desligamento do aluno com a instituição de ensino, e, nesse momento, ele já deve ter adquirido todas as competências necessárias para se tornar um profissional independente.

Esse processo, aparentemente simples, integra a formação do profissional do estudante do ensino superior. Torna-se necessário observar atentamente como se dá esse processo, para que as falhas possam ser corrigidas e os pontos positivos fortalecidos. Esse procedimento, certamente, beneficiará toda a comunidade acadêmica.

Ainda para Kuh (1991), o intenso envolvimento do estudante com a instituição lhe proporcionará crescimento e melhor aprendizagem.

Perhaps the most important (condition) for improving undergraduate education is student involvement ... the more time and effort students invest in the learning process and the more intensely they engage in their own education, the greater will be growth and achievement, their persistence in college, and the more likely they are to continue their learning. (pág. 10)

2.1.3. Modelo Geral de Pascarella para Avaliar a Mudança

Um modelo desenvolvido por Pascarella sugere que a mudança operada no estudante universitário – em termos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizado – é uma função dos efeitos diretos e indiretos de cinco grandes grupos de variáveis que envolveriam:

- o histórico escolar dos alunos, ou seja, experiências educacionais anteriores à universidade;
- as características estruturais e organizacionais da instituição universitária que freqüentaram;
- o ambiente cultural vivenciado na universidade;

- os vários tipos de interações dos estudantes com outros agentes socializadores como o corpo docente e os próprios colegas;
- a qualidade do esforço dispendido pelo aluno durante os anos de graduação.

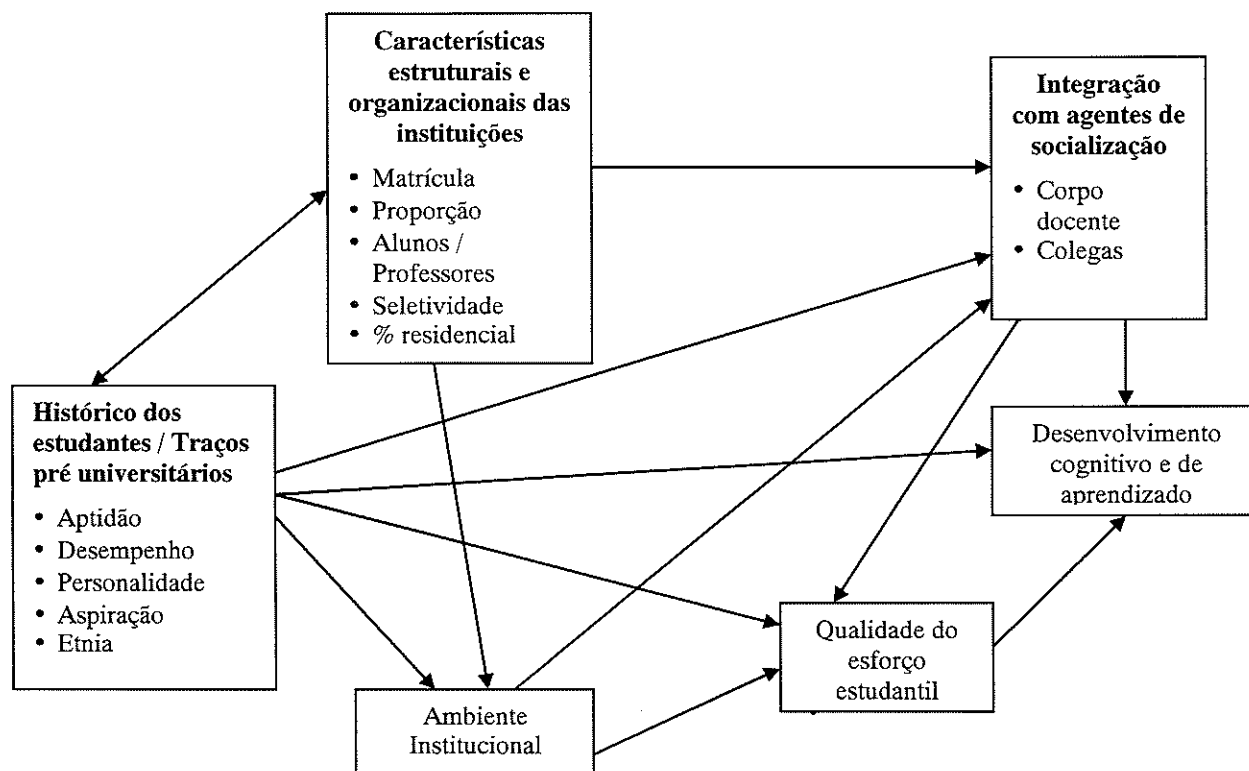
A mudança é vista como uma função das características históricas do aluno de graduação, somando-se às suas interações com os principais agentes socializadores, os seus esforços para o aprendizado e seu desenvolvimento. Certamente, as estruturas das instituições de ensino têm um efeito indireto nessas mudanças e alterações.

O modelo de Pascarella, conforme figura 3, foi elaborado para explicar mudanças no desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, mas tem sido usado e se mostrado apropriado também para o estudo de resultados de outra natureza, ligados ao desenvolvimento dos estudantes em aspectos afetivos, relativos à aquisição de auto-conceito e de valores humanitários e cívicos.

Nesse modelo (figura 3), Pascarella demonstra a mesma abordagem de Tinto, mas de uma forma mais explícita. Verifica-se o impacto que universidade/faculdade exerce sobre o graduando.

Percebemos que não são deixados de lado os atributos adquiridos antes do ingresso no curso superior, pois, conforme representado na figura 3, as características anteriores interagem com as características estruturais e sociais da instituição. Conseqüentemente, se o ambiente for favorável e o aluno acrescentar qualidade em seus estudos, ele chega ao estágio de um bom desenvolvimento cognitivo.

Figura 3 – Modelo Causal para Medir os Efeitos de Diferentes Ambientes Universitários Sobre o aprendizado e Desenvolvimento Cognitivo do Estudante



Fonte: Adaptado pela autora com base em Pascarella (1997)

Em alguns trabalhos realizados, Santiago *et al* (2001) chegaram a alguns resultados de causas múltiplas que confirmam a Teoria de Tinto (Figura 2) e o Modelo de Pascarella (Figura 3). Segundo eles, os problemas de insucesso dos alunos devem-se a:

- Percepção dos alunos sobre a falta de preparação em algumas áreas do ensino secundário, para enfrentar os currículos do ensino superior;
- Problemas de orientação vocacional;
- Ingresso em cursos de 2ª, 3ª ou 4ª opção com possíveis impactos negativos na motivação e na adaptação a novos textos de ensino/aprendizagem, organizacionais e sociais;
- Carências e/ou estratégias inadequadas nos métodos de estudo e no trabalho sobre a informação científica e tecnológica, em confronto com os 'padrões ainda dominantes no ensino superior;
- Representações do sucesso/insucesso inadequados à realidade vivida e dificuldades em construir estratégias de

aprendizagem adaptadas às novas exigências e padrões do ensino superior;

- Dificuldades em gerir, de forma estratégica, a relação de conflitualidade, entre as representações individuais e grupais sobre a 'identidade estudante', que remete para o desempenho de uma grande diversidade de papéis e as representações sociais tradicionais. (p. 31-32)

Grande parte dos estudos sobre o impacto causado pelo ensino superior sobre o alunado busca verificar os efeitos das atividades desenvolvidas em salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros tipos de ambientes formais de ensino, ignorando os efeitos analisados por Pascarella que, como se mostra, são influências fortes para o desenvolvimento cognitivo, para as habilidades e competências dos alunos.

2.1.4. Modelo de Kuh

O descaso pelo estudo sobre efeitos causados pelas experiências extracurriculares, segundo Kuh (1997), tem sido apontado por alguns autores, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980. Segundo esses autores é razoável supor que existem experiências extra-classe que complementam os propósitos educacionais das instituições de ensino superior, contribuindo significativamente para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem dos alunos. Assim, é possível imaginar que o ambiente e a cultura da universidade podem encorajar ou dificultar o desenvolvimento pessoal dos alunos, dentro e fora das salas de aula.

Buscando analisar em profundidade a percepção e/ou opinião dos alunos sobre a influência das experiências extracurriculares na sua aprendizagem e desenvolvimento, Kuh (1997) realizou uma pesquisa utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com base em um roteiro centrado em quatro perguntas básicas:

- Por que escolheu esta escola e de que maneira ela correspondeu às suas expectativas?
- Quais as experiências mais significativas que teve nesta instituição?

- Quais os eventos de maior destaque durante sua passagem por esta instituição (pontos altos e baixos, surpresas e decepções)?
- Que mudanças você percebe em si mesmo desde que ingressou no curso superior?

Tal roteiro buscava levantar as coisas mais importantes, na percepção do aluno, aprendidas durante a graduação, envolvendo, além do aproveitamento e desempenho acadêmico, informações a respeito de si mesmo e sobre os outros, tais como: relações interpessoais, diferenças culturais etc.

Nesse estudo, foram realizadas 149 entrevistas, envolvendo 12 instituições. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados analisados sob um enfoque multimetodológico.

A partir dessa análise, Kuh (1997) identificou 14 categorias de respostas que, ao serem submetidas a uma análise fatorial, foram reduzidas a cinco domínios de resultados que expressam o que os alunos aprenderam e as mudanças que vivenciaram durante o curso superior.

Esses cinco domínios foram denominados: (a) competência pessoal; (b) complexidade cognitiva; (c) conhecimentos e habilidades acadêmicas; (d) competência prática e (e) altruísmo e apreciação cultural.

O domínio “competência pessoal” inclui os resultados que dizem respeito à autopercepção, autoconfiança, autonomia e autodirecionamento, noção e clareza de propósitos quanto a objetivos de vida e atividade profissional.

O domínio denominado “complexidade cognitiva” aborda aqueles resultados que se referem à aquisição do pensamento reflexivo e da habilidade de aplicar e relacionar os conhecimentos adquiridos.

No domínio “conhecimentos e habilidades acadêmicas” estão envolvidos os conteúdos curriculares e das habilidades necessárias para que tal aprendizagem ocorra, tais como: aprender a estudar, a escrever e a pesquisar.

No domínio “competência prática”, encontramos os resultados que remetem às habilidades organizacionais de administração do tempo e dos recursos disponíveis, assim como a aquisição de posturas e comportamentos ligados à vida profissional pós-universitária.

E o domínio relativo ao “altruísmo e apreciação cultural” associa-se ao aumento de sensibilidade em relação aos outros e ao desenvolvimento da capacidade de apreciação de objetos artísticos e de qualidades estéticas.

Com esse estudo, Kuh chegou aos seguintes resultados:

- As experiências além da sala-de-aula trouxeram contribuições substanciais à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Todos os entrevistados relataram mudanças significativas durante a vida universitária;
- O aluno vê a sala de aula como fonte primária para as mudanças e aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas. A vida fora da sala de aula oferece amplas oportunidades para testar o valor e a relevância dos conhecimentos e habilidades adquiridos.
- As características pessoais (idade, etnia) tiveram pouca influência na aprendizagem. Houve apenas uma pequena defasagem para o sexo feminino;
- Há diferenças nas habilidades adquiridas entre as instituições. Isto está mais relacionado com a clareza de missão e objetivos da IES do que com seu porte.

Esse estudo evidencia a importância da avaliação dos alunos em um sentido amplo, em que não se considera apenas o seu desempenho pessoal, mas todo o ambiente educacional que deve ser levado em conta para que os objetivos dos programas possam ser atingidos.

Conforme já mencionado, nosso trabalho busca identificar tais efeitos. O instrumento de avaliação do impacto causado pelo curso superior, utilizado neste estudo, está baseado nos resultados do trabalho de Kuh (1997), tendo sido testado em dois trabalhos anteriores (GODOY *et al*, 2001; GODOY *et al*, 2002). O próximo item relata detalhadamente a metodologia utilizada para obter os resultados.

3. METODOLOGIA

Neste item, apresentamos os procedimentos metodológicos para a concretização desta pesquisa. Definiu-se pelo procedimento do tipo *“Levantamento”* que, segundo Moreira (2000), *“é um procedimento sistemático para coletar informações que serão usadas para descrever, comparar ou explicar fatos, atitudes, crenças e comportamento”*.

Moreira (2000) complementa que os “levantamentos amostrais” podem ser projetados para medir:

Atitudes: a atitude é uma orientação positiva ou negativa em relação a um objeto (no sentido amplo de ‘alvo de interesse’), podendo essa orientação ser forte ou fraca.

Preferências: são baseadas em comparações de atitudes em relação a diferentes objetos.

Crenças: são opiniões acerca do estado objetivo do mundo. Aquilo em que as pessoas crêem pode ser verdadeiro ou não, mas geralmente o que interessa aqui é o que a pessoa pensa ser verdadeiro.

Comportamento: é o conjunto efetivo de ações em relação a um determinado objeto. Embora a atitude possa ser negativa ou desfavorável, o comportamento poderá ser favorável, pois é em grande parte ditado por convenções sociais, podendo diferir de forma substancial da atitude real.

(É muito comum que atitudes, preferências, crenças e comportamento sejam medidos através de escalas.)

Previsões: Os levantamentos podem fazer o mapeamento de previsões sobre o futuro. Na verdade, as previsões são um tipo particular de crença - crença sobre o comportamento do futuro. A previsão pode ser certa ou errada, mas o que normalmente interessa é aquilo que o público acredita acerca do futuro.

Fatos: Às vezes, o levantamento indaga sobre fatos da vida das pessoas ou das instituições. Nestes casos, a verdade é importante. Claro está que as pessoas podem tomar erroneamente uma crença como fato verdadeiro. (p. 3).

Para Kerlinger (1980), os levantamentos têm caráter descritivo por determinarem a incidência e distribuição das características e opiniões de pessoas, obtendo-se os dados de pequenas amostras. A pesquisa do tipo levantamento utiliza-se de instrumentos pautados nas técnicas de interrogação (questionário, entrevista e formulário).

A nossa pesquisa pode ser caracterizada como um levantamento, porque além da utilização da técnica de interrogação por meio de um

questionário, também serve para medir atitudes e comportamentos, conforme citado por Moreira (2000).

Para o cumprimento desse tipo de procedimento seguiram-se as seguintes etapas de um levantamento amostral sugerido por Moreira (2000):

- estabelecimento de objetivos;
- elaboração do projeto de pesquisa;
- preparação de instrumento de coleta – para esta etapa;
- administração e pontuação do instrumento;
- análise de dados.

Quanto ao estabelecimento de objetivos, procuramos identificar os aspectos que envolvem aprendizagens e mudanças não registradas diretamente nas medidas de aproveitamento e desempenho acadêmico.

Utilizou-se, para um pré-teste, um questionário fechado denominado Questionário de Avaliação dos Efeitos da Graduação – QUEG, que foi realizado visando a testar a validade e confiabilidade do instrumento. Esse questionário foi aplicado a uma amostra de 71 sujeitos.

O Questionário de Avaliação dos Efeitos da Graduação – QUEG – apresentava questões fechadas e estava dividido em duas partes. Uma delas possuía questões destinadas à caracterização dos participantes do estudo. A outra parte era composta por 26 itens (tabela 3), elaborados com as 14 categorias de aprendizagem e desenvolvimento pessoal sugeridas na pesquisa de Kuh (1997) e buscavam identificar, segundo a opinião dos alunos, os comportamentos, habilidades e competências adquiridos pela influência da graduação. As questões foram medidas em escala de Likert, contendo cinco possibilidades:

(A) forte influência dos anos que passei na faculdade/universidade;

(B) mediana influência dos anos que passei na faculdade/universidade;

(C) pouca influência dos anos que passei na faculdade/universidade;

(D) não tiveram qualquer tipo de influência os anos que passei na faculdade/universidade;

(E) não sei

3.1 – Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação

1	Apreendi sobre mim mesmo(a)	A	B	C	D	E
2	Apreendi a analisar situações e tomar decisões	A	B	C	D	E
3	Adquiri responsabilidade em relação a minha própria vida	A	B	C	D	E
4	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado	A	B	C	D	E
5	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios	A	B	C	D	E
6	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a)	A	B	C	D	E
7	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião	A	B	C	D	E
8	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões	A	B	C	D	E
9	Apreendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências	A	B	C	D	E
10	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe	A	B	C	D	E
11	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas	A	B	C	D	E
12	Apreendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo	A	B	C	D	E
13	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos	A	B	C	D	E
14	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação	A	B	C	D	E
15	Melhorei minha capacidade de leitura e redação	A	B	C	D	E
16	Apreendi a estudar pesquisar de maneira independente	A	B	C	D	E
17	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas	A	B	C	D	E
18	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula	A	B	C	D	E
19	Passei a freqüentar bibliotecas e livrarias	A	B	C	D	E
20	Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros	A	B	C	D	E
21	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido	A	B	C	D	E
22	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	A	B	C	D	E
23	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	A	B	C	D	E
24	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	A	B	C	D	E
25	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando	A	B	C	D	E
26	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão	A	B	C	D	E

3.1 – Modificações para a melhoria do instrumento

Os resultados obtidos no pré-teste, apresentados no capítulo IV, demonstraram a necessidade de uma pequena modificação no instrumento, mudando-se a ordem das questões para se evitarem vieses ou padrões repetitivos de respostas. Teve-se a impressão que os respondentes buscavam um padrão de respostas positivas, ou seja, repetiam-se as pontuações. Sendo assim, as assertivas semelhantes, que pareciam agrupadas, foram misturadas.

Além disso, acrescentou-se ao questionário mais quatro assertivas que se julgou importante para uma melhor avaliação, perfazendo-se, assim, um total de 30 assertivas para a primeira parte do instrumento.

As assertivas acrescentadas foram as seguintes:

- Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.
- Desenvolvi capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.
- Desenvolvi senso ético e responsabilidade social.
- Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários).

Essas assertivas são importantes pelo fato de serem consideradas competências necessárias para o administrador atual. O profissional é chamado a promover palestras, congressos, workshops entre outras atividades que envolvem a habilidade de falar em público, em nome da empresa ou representando-a.

A crescente concorrência, a necessidade de se fazerem alianças e se promoverem parcerias, bem como a aptidão para fazer negociações cada vez mais complexas, exigem do profissional a habilidade de desenvolver raciocínio lógico e a capacidade de análise crítica para a concretização de diversos negócios. Devido a essas exigências justifica-se, portanto, o acréscimo da assertiva: "*desenvolvi capacidade de raciocínio lógico e análise crítica*".

As organizações precisam se manter competitivas e, atualmente, os clientes e comunidade, em geral, exigem uma postura mais responsável dessas organizações, além dos serviços ou produtos que oferecem. Portanto, a ética nos negócios e a responsabilidade social são posturas que endossarão as competências dos profissionais de administração, que poderão oferecer a essas organizações diferenciais competitivos, bem como melhores condições para os consumidores, clientes internos e externos e melhorias nas comunidades circunvizinhas. O movimento da responsabilidade social tornou-se, praticamente, obrigatório para a sobrevivência saudável das empresas.

Dessa forma, o novo instrumento, que pode ser conferido na Tabela 4, foi o utilizado para a análise definitiva, cujos resultados podem ser vistos no capítulo 5.

Tabela 4 - Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação – QUEG

1	Aprendi sobre mim mesmo(a).	A	B	C	D	E
2	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas.	A	B	C	D	E
3	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.	A	B	C	D	E
4	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias.	A	B	C	D	E
5	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos.	A	B	C	D	E
6	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.	A	B	C	D	E
7	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.).	A	B	C	D	E
8	Aprendi a analisar situações e tomar decisões.	A	B	C	D	E
9	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido.	A	B	C	D	E
10	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	A	B	C	D	E
11	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação.	A	B	C	D	E
12	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.	A	B	C	D	E
13	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	A	B	C	D	E
14	Adquiri senso ético e responsabilidade social.	A	B	C	D	E
15	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi.	A	B	C	D	E
16	Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.	A	B	C	D	E
17	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.	A	B	C	D	E
18	Aprendi a estudar e pesquisar de maneira independente.	A	B	C	D	E
19	Passei a frequentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros.	A	B	C	D	E
20	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	A	B	C	D	E

21	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos.	A	B	C	D	E
22	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão.	A	B	C	D	E
23	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	A	B	C	D	E
24	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	A	B	C	D	E
25	Apreendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.	A	B	C	D	E
26	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida.	A	B	C	D	E
27	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.	A	B	C	D	E
28	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.	A	B	C	D	E
29	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	A	B	C	D	E
30	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.	A	B	C	D	E

Na aplicação definitiva do instrumento, buscamos reunir uma amostra de sujeitos equivalente a quatro vezes o número de assertivas do Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação - QUEG, ou seja, um mínimo de 120 sujeitos.

Em relação à categoria administrativa da Instituição de Ensino, definiu-se pela privada, de onde advém o maior número de estudantes do curso de Administração de Empresas. Assim, o levantamento amostral foi realizado em 4 Instituições de Ensino Superior, a saber: uma universidade, um centro universitário e duas faculdades, os quais serão mantidos em sigilo, sendo denominadas: Instituição “A”, Instituição “B”, Instituição “C” e Instituição “D”.

Os indivíduos foram numerados em ordem seqüencial de cada instituição, ou seja, não foram analisados separadamente por instituição. Assim que se completaram os questionários da Instituição A, somaram-se aos da Instituição B e assim por diante.

A aplicação do questionário foi na presença de um pesquisador/professor, utilizando-se parte da aula, visando, assim, ao máximo aproveitamento e retorno de respostas, além de possíveis esclarecimentos.

O período de coleta se deu nos meses de outubro e novembro, conforme agendamento com a instituição. A tabulação dos dados se processou durante os meses de dezembro e janeiro.

Seguem, portanto, nos próximos capítulos, os resultados desse levantamento amostral.

4 – ESTUDO EXPLORATÓRIO

O estudo exploratório foi desenvolvido com o objetivo de verificar a validade e confiabilidade do instrumento.

Um instrumento de medida confiável deve produzir exatamente os mesmos resultados cada vez que ele é usado para medir a mesma coisa, ou seja, quanto menor a variação que um instrumento produz em sucessivas medições da mesma coisa, mais confiável ele é.

A confiabilidade é indispensável para instrumentos usados com fins científicos e é expressa por um coeficiente que reflete em que extensão o instrumento está livre da variância devida a erros aleatórios.

Erros aleatórios são decorrentes de fontes ligadas ao próprio instrumento, como: extensão, clareza dos itens e tipo de resposta solicitada, forma de aplicação, instruções do aplicador, condições ambientais, bem como erros relacionados às condições mentais, psicológicas, emocionais e físicas do respondente que possam afetar o resultado.

O método de confiabilidade utilizado, nesse estudo exploratório, foi o de consistência interna, obtido por meio da determinação de como cada assertiva do instrumento se relaciona com as demais e com o instrumento em geral.

Levando em consideração os resultados apontados no trabalho de Kuh (1997), Godoy *et al* (2002) desenvolveram um instrumento que possibilitasse identificar alguns possíveis efeitos do curso superior sobre os alunos.

Do mesmo modo que Kuh (1997), estamos interessados em identificar aspectos que envolvessem aprendizagens e mudanças não registradas diretamente nas medidas de aproveitamento e desempenho acadêmico. É importante destacar que tal instrumento foi construído com o objetivo de explicitar as opiniões do alunado, coletando informações baseadas em sua vivência e percepção sobre os comportamentos, habilidades e/ou competências que desenvolveram (ou não) por influência dos anos passados na Faculdade.

O instrumento foi denominado Questionário de Avaliação dos Efeitos da Graduação (QUEG) e foi aplicado, coletivamente, em uma amostra de 71 sujeitos que cursavam, no primeiro semestre de 2001, o último período do curso de Administração de Empresas em uma Instituição de Ensino Superior particular, localizada na região do Grande ABC, no Estado de São Paulo.

4.1. Características dos sujeitos

Neste item, relacionamos, nas tabelas abaixo, as características dos sujeitos participantes da pesquisa:

Tabela 5 – Sexo dos sujeitos

Sexo	Total	
	Abs	%
Masculino	52	73
Feminino	19	27
Total	71	100

Conforme a Tabela 5 acima, verificamos que 73% dos sujeitos são do sexo masculino e 27% do sexo feminino.

Tabela 6 – Idade dos sujeitos

Faixa etária	Total	
	Abs	%
De 20 a 25 anos.	32	45%
De 26 a 30 anos.	21	30%
De 30 a 35 anos.	9	13%
De 36 a 40 anos.	4	6%
Mais de 41 anos.	5	7%
Total	71	100%

A Tabela acima demonstra que a maioria (75%) dos sujeitos está entre 20 e 30 anos de idade, 13% na faixa etária de 30 a 35 anos e 13% estão acima de 36 anos.

Tabela 7 – Estado civil dos sujeitos

Estado civil	Total	
	Abs	%
Solteiro.	51	72%
Casado.	18	25%
Viúvo.	0	0%
Separado / Desquitado / Divorciado.	2	3%
Outros	0	0%
Total	71	100%

A Tabela acima demonstra que 72% dos sujeitos são solteiros, 25% são casados e 3% são separados, desquitados ou divorciados. Cabe ressaltar que nenhum sujeito indicou ser viúvo ou ter outro tipo de estado civil.

Tabela 8 – Atividades remuneradas dos sujeitos.

Exercício de atividade remunerada	Total	
	Abs	%
Não.	2	3%
Em tempo parcial (até 30 horas semanais)	6	8%
Em tempo integral (acima de 31 horas semanais)	61	86%
Sim, em trabalho eventual.	2	3%
Total	71	100%

Conforme a Tabela 8 acima, 86% dos respondentes trabalham em tempo integral e 11% têm trabalho eventual ou em tempo parcial.

Tabela 9 – Renda familiar dos sujeitos

Renda mensal familiar	Total	
	Abs	%
Até R\$ 540,00	1	1%
De R\$ 541,00 a R\$ 900,00	1	1%
De R\$ 901,00 a R\$ 1.440,00	7	10%
De R\$ 1.441,00 a R\$ 2.700,00	23	32%
De R\$ 2.701,00 a R\$ 5.400,00	22	31%
Mais de R\$ 5.401,00.	17	24%
Total	71	100%

A Tabela 9 revela que a maioria da renda familiar dos sujeitos está acima de R\$ 1.441,00 e que apenas 12% têm renda inferior a esse valor.

Tabela 10 – Manutenção financeira do curso

Manutenção financeira do curso de graduação	Total	
	Abs	%
Com recursos de meus pais ou responsáveis.	7	10%
Trabalhando.	47	66%
Com Bolsa de Estudo ou Crédito Educativo.	2	3%
Com recursos próprios.	11	15%
De outra maneira	4	6%
Total	71	100%

A Tabela 10 revela que a maioria dos sujeitos (66%) trabalha e 15% obtêm recursos próprios para custear o curso universitário e o restante obtém algum tipo de ajuda para custear o curso.

Em síntese, os sujeitos dessa pesquisa são, na maioria, do sexo masculino (73%) e é um grupo relativamente jovem, pois a concentração de idade está entre 20 e 30 anos (75%). A pesquisa revelou, também, que 97% dos sujeitos exercem atividades remuneradas e que 81% se responsabilizam, sozinhos, pela manutenção financeira do curso de graduação.

4.2 – Análise dos resultados: dados de frequência

Este item tem por objetivo apresentar os dados de frequência obtidos por meio deste estudo exploratório.

No tratamento estatístico dos dados, efetuou-se a seguinte conversão, para pontuar as respostas dos sujeitos: A= 5; B= 4; C= 2; D= 1 e E= 3.

A Tabela 4.2.1 mostra, para fins de uma análise quantitativa preliminar, os números absolutos das escolhas dos respondentes e o percentual desses números, bem como os dados absolutos e percentuais obtidos do agrupamento das respostas para (A) forte e (B) mediana influência

dos anos passados na Faculdade/Universidade e o agrupamento das respostas para (C) fraca e (D) nenhuma influência, nesse caso desprezou-se o item (E) não sei, pois se buscava identificar pontos positivos e pontos negativos.

Nessa análise, conforme Tabela 11, obtiveram-se os seguintes dados estatísticos de frequência.

Tabela 11 – Análise quantitativa do QUEG

Nº	Assertivas	A	B	C	D	E	% A	% B	% C	% D	% E	Nº Abs. (A+B)	% (A+B)	Nº Abs. (C+D)	% (C+D)	Nº Abs. resp.
1	Apreendi sobre mim mesmo(a)	24	23	18	6	0	34%	32%	25%	8%	0%	47	66%	24	34%	71
2	Apreendi a analisar situações e tomar decisões	21	38	10	2	0	30%	54%	14%	3%	0%	59	83%	12	17%	71
3	Adquiri responsabilidade em relação a minha própria vida	24	20	14	12	1	34%	28%	20%	17%	1%	44	62%	26	37%	71
4	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado	17	33	15	6	0	24%	46%	21%	8%	0%	50	70%	21	30%	71
5	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios	21	18	23	9	0	30%	25%	32%	13%	0%	39	55%	32	45%	71
6	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a)	17	27	15	12	0	24%	38%	21%	17%	0%	44	62%	27	38%	71
7	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião	14	21	16	20	0	20%	30%	23%	28%	0%	35	49%	36	51%	71
8	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões	19	33	17	2	0	27%	46%	24%	3%	0%	52	73%	19	27%	71
9	Apreendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências	9	40	18	4	0	13%	56%	25%	6%	0%	49	69%	22	31%	71
10	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe	17	29	20	5	0	24%	41%	28%	7%	0%	46	65%	25	35%	71
11	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas	10	31	25	5	0	14%	44%	35%	7%	0%	41	58%	30	42%	71
12	Apreendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo	12	23	29	6	1	17%	32%	41%	8%	1%	35	49%	35	49%	71
13	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos	11	28	24	8	0	15%	39%	34%	11%	0%	39	55%	32	45%	71

14	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação	4	28	33	5	1	6%	39%	46%	7%	1%	32	45%	38	54%	71
15	Melhorei minha capacidade de leitura e redação	10	25	26	9	1	14%	35%	37%	13%	1%	35	49%	35	49%	71
16	Apreendi a estudar pesquisar de maneira independente	6	27	32	6	0	8%	38%	45%	8%	0%	33	46%	38	54%	71
17	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas	13	38	16	4	0	18%	54%	23%	6%	0%	51	72%	20	28%	71
18	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula	10	24	26	10	1	14%	34%	37%	14%	1%	34	48%	36	51%	71
19	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias	6	12	34	19	0	8%	17%	48%	27%	0%	18	25%	53	75%	71
20	Passei a frequentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros	3	7	30	30	1	4%	10%	42%	42%	1%	10	14%	60	85%	71
21	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido	11	19	26	14	1	15%	27%	37%	20%	1%	30	42%	40	56%	71
22	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	5	20	29	17	0	7%	28%	41%	24%	0%	25	35%	46	65%	71
23	Adquirit posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	14	29	17	11	0	20%	41%	24%	15%	0%	43	61%	28	39%	71
24	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	13	28	20	9	1	18%	39%	28%	13%	1%	41	58%	29	41%	71
25	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando	16	28	22	5	0	23%	39%	31%	7%	0%	44	62%	27	38%	71
26	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão	14	32	14	11	0	20%	45%	20%	15%	0%	46	65%	25	35%	71

A análise dos dados, apresentados na Tabela 11, está dividida em duas partes. A primeira formada pelo o conjunto de respostas que indicaram forte e mediana influência, com um percentual de 60% ou mais de sujeitos alocados nesse conjunto de categorias. A segunda parte reuniu as respostas, também em ordem decrescente, e que indicaram fraca ou nenhuma influência dos anos passados na Universidade/Faculdade.

4.2.1 - Respostas que ressaltam fortes e medianas influências

Neste item serão demonstradas, de forma decrescente, acima de 60%, as respostas que ressaltaram fortes e medianas influências causadas pelos anos passados na Universidade.

A pesquisa revelou que 83% dos respondentes indicaram forte e mediana influência pelos anos de graduação para análise das situações e tomadas de decisões.

Na questão nº 8, 73% dos respondentes explicitam a diferença causada pelos anos de graduação no tocante ao aumento da capacidade de contrapor diferentes pontos de vista. Declaram terem se tornado pessoas mais críticas.

Na questão nº 17, fica demonstrado que houve um aumento de conhecimentos sobre as matérias ensinadas (72%).

Na questão nº 4, 70% dos respondentes salientam a percepção da necessidade de atuarem com responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem, o que acarreta a busca de outras fontes que complementem o período de sala de aula.

Na questão nº 9, há uma complementação da questão 4, pois 69% dos respondentes indicam forte e mediana influência causada pelos anos de graduação, quanto ao fato de terem aprendido a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.

Na questão nº 1, há uma forte indicação de que os anos passados na Universidade proporcionaram aos formandos uma capacidade de conhecerem-se a si mesmos. 66% dos respondentes indicaram forte ou mediana influência quanto a esse aspecto. Uma análise mais apurada se faz necessária para esclarecer o que isso realmente significa. É válido esclarecer que é resultado dos anos passados na Universidade e o que é resultado de um processo natural na vida de qualquer indivíduo.

Na questão nº 10, surge o esclarecimento quanto à capacidade de se relacionar com outras pessoas e desempenhar trabalhos em equipe, revelando uma habilidade imprescindível para o administrador atual.

É bastante esclarecedor o fato de que, com o mesmo percentual de 65%, os sujeitos indicaram forte ou mediana influência quanto ao fato de

terem tomado contato com sua aptidão (ou a falta de) para a profissão de administrador.

Nas questões nº 3, 6 e 25, 62% dos respondentes indicaram forte ou mediana influência dos anos passados na Universidade sobre o fato de se posicionarem na vida pessoal e profissional, o que revela que os anos passados na universidade contribuíram para a formação do indivíduo, dotando-o dos princípios de cidadania e respeito mútuo.

Na questão nº 23, fica estabelecido que os anos passados na universidade foram primordiais para a aquisição de posturas, comportamentos e habilidades necessárias para o desempenho da profissão de administrador, 61% dos respondentes indicaram forte ou mediana influência sobre esse aspecto.

4.2.2 - Respostas que ressaltam fracas influências e nenhuma influência

Neste item, serão demonstradas, de forma decrescente, acima de 60%, as respostas que ressaltaram fraca ou nenhuma influência causada pelos passados na Universidade.

Na questão nº 20, fica evidenciado que para 85% dos respondentes, os anos passados na Universidade não exerceram influência sobre o fato de os formandos estarem freqüentando espaços culturais, como teatros, exposições ou museus.

Na questão nº 19, 75% dos respondentes declararam fraca ou nenhuma influência dos anos passados na Universidade para a freqüência em bibliotecas e livrarias. Esse ponto se apresenta contraditório à questão nº 4, que indica que os educandos estão completando o aprendizado em outras fontes diferentes da Universidade.

Dessa forma, poderíamos dizer que ou os alunos já freqüentavam livrarias e bibliotecas antes de ingressarem na Universidade/Faculdade ou os alunos, apesar de terem passado pela Universidade, não se habituaram a freqüentar livrarias e bibliotecas.

Na questão nº 22, 65% dos respondentes indicaram fraca ou nenhuma influência dos anos passados na universidade quanto ao fato de terem passado a ler mais livros de assuntos genéricos.

Por último, constata-se que algumas questões se equilibraram, ou seja, o percentual de respostas variou entre 41% e 58% de forte e nenhuma influência dos anos passados na Universidade.

4.3 - Apresentação e análise dos resultados: análise fatorial

Neste item, vamos expor os resultados de uma análise fatorial que foi realizada visando a reunir as variáveis que constam do instrumento em um conjunto menor de fatores.

Os dados foram analisados em uma perspectiva quantitativa, segundo o método de Análise Fatorial de intercorrelações - matriz rodada de correlações, também chamado de VARIMAX com a Normalização de Kaiser (SPSS 1999: 410), usando o software SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 8.0 para M.S. Windows.

Foram obtidos dez (10) fatores pelo critério de se considerá-los com "eigenvalue" maior que 1,0. Tais fatores, no seu conjunto, respondem por 81,25% (variância) da variação total dos dados. Porém, seis (06) deles foram facilmente interpretados, levando-se em consideração os resultados de pesquisas anteriores.

Um resumo dos resultados da análise fatorial relacionando os dez fatores será apresentado a seguir, na Tabela 12 Na composição dos fatores consideramos as variáveis com carga fatorial maior que 0,45, que representa o corte usado para o mínimo aceitável em termos de correlação. Em muitos casos, pode-se aceitar valores menores, até 0,3, dependendo do tipo de instrumento empregado para a obtenção dos dados (Kerlinger, 1980). Esse corte é uma decisão do pesquisador, pois se pode ter maior resolução, isto é, distinção das tendências dos dados, quando se aplica a rotação de correlações usando limites diferentes.

Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas.								0,50		
Aprendi a administrar o meu tempo, dividindo entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.									0,90	
Aprendi a analisar situações e tomar decisões.										0,57
Coeficiente Alfa de Cronbach	0,696	0,863	0,835	0,819	0,672	0,763	0,787	0,615	----	----

A primeira consideração que podemos fazer sobre as análises de dados realizadas no que diz respeito à consistência interna, está avaliada pelo Coeficiente Alfa de Cronbach (Yu, 2001). Os valores obtidos por meio dos cálculos estatísticos mostram serem muito adequados, pois, como apresenta Churchill (1995), os valores entre 0,60 e 0,80 são considerados bons para uma pesquisa exploratória. Como em todos os fatores se obteve valores acima de 0,60, podemos considerar a amostra como não viciada e os dados sem vieses significativos.

Com base nesses resultados, os seis primeiros fatores encontrados foram nomeados da seguinte forma:

Fator 1: Competência Pessoal

Fator 2: Competência Prática

Fator 3: Apreciação Cultural

Fator 4: Complexidade Cognitiva

Fator 5: Conhecimentos e Habilidades Acadêmicas

Fator 6: Competência Prática

Devido à similaridade dos nossos dados com a pesquisa de Kuh (1997), mantivemos as mesmas denominações utilizadas pelo autor, o que nos permitiu confirmar que esses domínios resumem as opiniões dos alunos, organizando-as em um conjunto menor de aspectos que refletem as influências positivas dos anos que eles passaram no curso superior.

Para que possamos complementar essa análise, é importante constatar o percentual de variância percebido na Tabela 4.3.2.

Tabela 13 – Porcentagem de Variância do fenômeno explicada por cada um dos fatores.

Fator	% de Variância	% Cumulativa
1	32,572	32,572
2	12,282	44,853
3	7,523	52,376
4	6,094	58,470
5	5,375	63,845
6	4,467	68,312
7	4,110	72,422
8	3,252	75,674
9	2,958	78,632
10	2,625	81,256

Podemos verificar, então, na Tabela anterior que a porcentagem de variância do fenômeno explicada por cada um dos fatores. Assim, os fatores 1 - competência pessoal e 2 - competência prática -, respondem por 44,85% da variância total da amostra, mostrando que os alunos consideram que as maiores contribuições da sua experiência, na Instituição de Ensino Superior, são relativas a um crescimento das suas competências pessoais e práticas.

A apreciação cultural e complexidade cognitiva também são significativas, sendo percebidas por cerca de 13% dos sujeitos.

Com esses dados, concluímos que o instrumento é válido e apresenta confiabilidade. Portanto, as modificações para a amostra definitiva serviram para o levantamento de outras competências necessárias ao profissional administrador.

5 – ESTUDO DEFINITIVO

Na aplicação definitiva do instrumento, buscamos reunir uma amostra de sujeitos equivalente a quatro vezes o número de assertivas do Questionário de Avaliação dos Efeitos de Graduação, ou seja, um mínimo de 120 sujeitos. No total, conseguimos avaliar as opiniões de 125 sujeitos, sendo 14 da Instituição A, 22 da Instituição B, 55 da Instituição C e 34 da Instituição D. Entretanto, cabe ressaltar que as análises serão feitas pelo total de sujeitos sem distinção de instituições, que não é o objetivo de nosso trabalho.

5.1. Características dos sujeitos

Tabela 14 – Sexo dos sujeitos

Sexo	Nº	%
Masculino	70	56
Feminino	55	44
Total	125	100

Na Tabela 14, podemos observar a presença de um número maior de sujeitos do sexo masculino (56%), e o sexo feminino é representado por 44% dos respondentes. Podemos notar que apesar do aumento das mulheres no mercado de trabalho, o sexo masculino ainda predomina em termos da ocupação nas empresas, especialmente nos níveis executivos.

Tabela 15 – Idade dos sujeitos

Faixa etária:	Nº	%
De 20 a 25 anos	58	46
De 26 a 30 anos	36	29
De 30 a 35 anos	14	11
De 36 a 40 anos	10	8
Mais de 41 anos	7	6
Total	125	100

A Tabela acima representa o aumento progressivo de ingresso de jovens, em idade regular, nos cursos superiores. Dos 125 sujeitos participantes desse levantamento, 46% encontravam-se entre 20 a 25 anos e outros 19%, na faixa etária de 26 a 30 anos.

O mercado de trabalho, atualmente, tem preferido trabalhadores cada vez mais jovens e com bom nível de conhecimentos e competências, provavelmente, isso esteja refletindo na concentração etária abaixo de 30 anos. Por outro lado, percebemos que aqueles que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular, têm buscado adquirir competências por meio dos cursos de graduação.

Nesse levantamento, 11% estavam entre 30 e 35 anos e 14% acima de 36 anos.

Tabela 16 – Estado Civil

Estado civil:	Nº	%
Solteiro	67	54
Casado	46	37
Viúvo	1	1
Separado / Desquitado / Divorciado	10	8
Outros	1	1
Total	125	101

Por ser esta uma amostra com predominância de jovens, conseqüentemente, a maioria é solteira representando 54% dos sujeitos. A Tabela 16 também revela que 37% dos sujeitos se encontravam casados. Os outros 10% encontram-se em outras situações de estado civil.

Tabela 17 – Atividade remunerada

Exercício de atividade remunerada:	Nº	%
Não	17	14
Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)	19	15
Sim, em tempo integral (acima de 31 horas semanais)	88	70
Sim, mas o trabalho é eventual.	1	1
Total	125	100

A Tabela 17 nos mostra um fato importante: 70% dos sujeitos estavam trabalhando em tempo integral, ou seja, acima de 31 horas semanais e 15%, em tempo parcial de até 30 horas semanais, representando, nessa amostra, um excelente índice de empregabilidade. Apenas 14% dos sujeitos não estavam empregados no momento.

Cabe informar que, segundo os padrões de qualidade do curso de graduação em Administração, é obrigatório o cumprimento de estágio supervisionado. Provavelmente, esse fator, seja responsável pelo índice de 85% de sujeitos empregados no momento da pesquisa.

Tabela 18 – Renda familiar

Renda mensal dos membros da família:	Nº	%
Até R\$ 540,00	2	2
De R\$ 541,00 a R\$ 900,00	12	10
De R\$ 901,00 a R\$ 1.440,00	23	18
De R\$ 1441,00 a R\$ 2.700,00	38	30
De R\$ 2701,00 a R\$ 5.400,00	36	29
Mais de R\$ 5.401,00.	12	10
Não responderam	2	2
Total	125	101

Por essa Tabela, pode-se verificar que 30% dos sujeitos tinham renda familiar entre R\$1.441,00 e R\$ 2.700,00. Outros 29% tinham renda familiar entre R\$ 2.701,00 e R\$ 5.400,00, apenas 10% tinham renda acima desse valor.

Cabe ressaltar, também, que uma boa parcela dos sujeitos, ou seja, 30%, tinham renda familiar abaixo de R\$ 1.440,00. Esse fator é preocupante, se o contrapusermos com a Tabela 17, onde a maioria está empregada, mas ao retratar a realidade brasileira, verifica-se que os salários são baixos. Essa situação preocupante complementa-se com a Tabela 19:

Tabela 19 – Manutenção do curso.

Manutenção do curso universitário:	Nº	%
Com recursos de meus pais ou responsáveis.	21	17
Trabalhando.	71	57
Com Bolsa de Estudos ou Crédito Educativo.	5	4
Com recursos próprios.	24	19
De outra maneira	4	3
Total	125	100

Tendo sido tal levantamento colhido em instituições privadas, perguntou-se ao aluno, como ele estava se mantendo no curso universitário. 76% dos sujeitos responderam que estavam mantendo o curso com recursos próprios ou trabalhando. Isso mostra que a maioria dos sujeitos, desse levantamento, se responsabilizou pela manutenção financeira de seus cursos. Apenas 4% conseguiram bolsa de estudo e/ou financiamento pelo sistema público para custear seus cursos.

A Tabela 19, também, revela que 17% dos sujeitos contaram com ajuda dos pais ou responsáveis para o pagamento das mensalidades. Os 3% que responderam de outra maneira não estavam conseguindo pagar seus cursos, devido ao desemprego e à falta de condições dos pais.

Para complementar, observamos que a maioria dos sujeitos dessa amostra é relativamente jovem e responsável pelo próprio desenvolvimento de competências, habilidades, cultura, ou seja, é responsável por se tornar competitivo para o mercado de trabalho.

5.2 – Análise dos resultados: dados de frequência

Este item tem por objetivo apresentar os dados de frequência obtidos por meio do estudo definitivo.

No tratamento estatístico dos dados, efetuou-se a mesma conversão do estudo exploratório, para pontuar as respostas dos sujeitos, ou seja:

$$A = 5; B = 4; C = 2; D = 1 \text{ e } E = 3.$$

Para fins de uma análise quantitativa preliminar, os números absolutos das escolhas dos respondentes e o percentual desses números, podem ser verificados na Tabela 20. Essa mesma Tabela, também, revela os dados absolutos e percentuais obtidos do agrupamento das respostas para (A) forte e (B) mediana influência dos anos passados na Faculdade/Universidade – dados positivos –, e o agrupamento das respostas para (C) fraca e (D) nenhuma influência – dados negativos. Nesse caso, desprezou-se o item (E) não sei, pois se buscava identificar apenas os pontos positivos e pontos negativos.

Nesse levantamento, conforme Tabela 20, obtiveram-se os seguintes dados estatísticos de frequência:

Tabela 20 – Dados de Frequência do QUEG

Nº	Assertivas	A	B	C	D	E	% A	% B	% C	% D	% E	Nº Abs. (A+B)	% (A+B)	Nº Abs. (C+D)	% (C+D)	Total sujeitos
1	Aprendi sobre mim mesmo(a).	40	45	26	12	2	32%	36%	21%	10%	2%	85	68%	38	30%	125
2	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas	44	59	20	2	0	35%	47%	16%	2%	0%	103	82%	22	18%	125
3	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.	32	45	34	14	0	26%	36%	27%	11%	0%	77	62%	48	38%	125
4	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias.	31	36	34	23	1	25%	29%	27%	18%	1%	67	54%	57	46%	125
5	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos	30	50	33	12	0	24%	40%	26%	10%	0%	80	64%	45	36%	125
6	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.	58	41	18	8	0	46%	33%	14%	6%	0%	99	79%	26	21%	125
7	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.)	19	26	44	32	4	15%	21%	35%	26%	3%	45	36%	76	61%	125
8	Aprendi a analisar situações e tomar decisões.	36	49	31	8	1	29%	39%	25%	6%	1%	85	68%	39	31%	125
9	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido	33	41	38	12	1	26%	33%	30%	10%	1%	74	59%	50	40%	125
10	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	34	46	36	9	0	27%	37%	29%	7%	0%	80	64%	45	36%	125
11	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação	26	43	45	10	1	21%	34%	36%	8%	1%	69	55%	55	44%	125
12	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.	24	50	36	15	0	19%	40%	29%	12%	0%	74	59%	51	41%	125
13	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	31	44	31	19	0	25%	35%	25%	15%	0%	75	60%	50	40%	125
14	Adquiri senso ético e responsabilidade social.	35	44	24	22	0	28%	35%	19%	18%	0%	79	63%	46	37%	125

15	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	43	48	23	10	1	34%	38%	18%	8%	1%	91	73%	33	26%	125
16	Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.	23	48	43	11	0	18%	38%	34%	9%	0%	71	57%	54	43%	125
17	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.	25	56	35	8	1	20%	45%	28%	6%	1%	81	65%	43	34%	125
18	Aprendi a estudar e pesquisar de maneira independente	39	42	35	9	0	31%	34%	28%	7%	0%	81	65%	44	35%	125
19	Passei a frequentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros	11	14	36	59	5	9%	11%	29%	47%	4%	25	20%	95	76%	125
20	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	50	27	26	22	0	40%	22%	21%	18%	0%	77	62%	48	38%	125
21	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	17	32	48	26	2	14%	26%	38%	21%	2%	49	39%	74	59%	125
22	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão	39	45	27	14	0	31%	36%	22%	11%	0%	84	67%	41	33%	125
23	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	43	48	22	12	0	34%	38%	18%	10%	0%	91	73%	34	27%	125
24	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	45	33	28	19	0	36%	26%	22%	15%	0%	78	62%	47	38%	125
25	Aprendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.	36	41	32	14	2	29%	33%	26%	11%	2%	77	62%	46	37%	125
26	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	41	41	29	11	3	33%	33%	23%	9%	2%	82	66%	40	32%	125
27	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.	23	25	41	33	3	18%	20%	33%	26%	2%	48	38%	74	59%	125
28	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.	36	47	32	9	1	29%	38%	26%	7%	1%	83	66%	41	33%	125
29	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	42	23	31	26	3	34%	18%	25%	21%	2%	65	52%	57	46%	125

30	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.	46	33	33	11	2	37%	26%	26%	9%	2%	79	63%	44	35%	125
	Média	34	41	32	16	1	28%	33%	26%	13%	1%	75	60%	49	39%	
	Maior valor	58	59	48	59	5	46%	47%	38%	47%	4%	103	82%	95	76%	
	Menor valor	11	14	18	2	0	9%	11%	14%	2%	0%	25	20%	22	18%	

Ao analisar a Tabela 20, notamos que a assertiva que mais representou influência dos anos de graduação foi a de número 6 “adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado”, sendo escolhida por 46% dos respondentes. Fica claro que para esses sujeitos, a competência pessoal foi o fator preponderante de contribuição da Instituição de Ensino Superior para a formação do indivíduo.

Por outro lado, 47% dos sujeitos pesquisados perceberam fraca influência dos anos de graduação para que adquirissem competência cultural em relação a freqüentar espaços culturais, tais como exposições, museus e teatros. Podemos dizer que a apreciação cultural é importante para uma boa formação do indivíduo e, nessa amostra, esse fator se mostra ineficiente.

Para facilitar a compreensão dos dados de freqüência, nessa Tabela 20, agrupamos as respostas consideradas positivas – forte e média influência – e respostas negativas – fraca ou nenhuma influência – pelos anos passados na Universidade/Faculdade.

Dessa forma, utilizamos o primeiro grupo de análise formado pelo o conjunto de respostas que indicaram positivas, com um percentual de 60% ou mais de sujeitos alocados nesse conjunto de categorias. O segundo grupo é formado pelas respostas negativas, com percentual acima de 50%. Os dados serão apresentados em ordem decrescente.

5.2.1 - Respostas que ressaltam fortes e medianas influências

Neste item, demonstramos, de forma decrescente, com um mínimo de 60% de respostas que ressaltaram fortes e medianas influências causadas pelos anos passados na Universidade.

A pesquisa revelou que 82% ampliaram seus conhecimentos sobre as matérias ensinadas e que esse fator representou forte e mediana influência pelos anos de graduação.

Na assertiva nº 6, 79% dos respondentes acreditam que os anos de graduação foram importantes para que adquirissem responsabilidades pelos seus estudos. Isso demonstra que houve influência da Instituição de Ensino para o auto-aprendizado.

Para 73% dos sujeitos, a assertiva nº 15 “adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi” representa forte e mediana influência pelos anos de graduação.

Os anos de graduação foram importantes para que 68% dos respondentes aprendessem sobre si mesmos.

A assertiva nº 8, referente à análise de situações e tomada de decisões, foi assinalada por 68% dos respondentes como resultado de forte e mediana influência dos anos de graduação.

A conscientização da aptidão para a profissão – assertiva nº 22 – e, a conscientização das atividades e tarefas para o exercício da profissão – assertiva nº 28 – foram consideradas positivas para, respectivamente, 67% e 66% dos sujeitos respondentes, pontuando a aquisição de competências profissionais.

Outro item influenciador dos anos de graduação, apontado por 66% dos sujeitos, foi o de ter clareza quanto aos objetivos de vida, assertiva nº 26.

O profissional de Administração precisa ter capacidade de raciocínio lógico e análise crítica. Para 65% dos sujeitos, a graduação foi importante para que adquirissem essas habilidades. Esse mesmo percentual foi apontado para a assertiva nº 18, confirmando o objetivo do ensino superior em relação à habilidade para a pesquisa e estudo independente.

Os anos de graduação, para 64% dos sujeitos, foram positivamente influenciadores da capacidade de contrapor diferentes pontos de vista – assertiva nº 10 –, bem como o entendimento e o uso de sistemas administrativos e burocráticos, – assertiva nº 5.

As assertivas de nº 30 e de nº14, “aplicação da teoria na vida prática” e “senso ético e responsabilidade social”, respectivamente, foram fatores de forte e mediana influência dos anos de graduação para 63% dos sujeitos.

Para 62% dos respondentes, os anos de graduação foram influenciadores para que os respondentes adquirissem auto-estima e respeito próprios – assertiva nº 14. Aprendessem a administrar seus tempos – assertiva nº 25, responsabilidade com a própria vida – assertiva nº 20 e o desenvolvimento de habilidades de oratória – assertiva nº 3.

E 60% dos respondentes apontaram a alternativa nº 13 – “tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios”, como um fator de forte e mediana influência dos anos passados na graduação.

5.2.2 - Respostas que ressaltam fraca e nenhuma influência

Neste item, serão demonstradas, de forma decrescente, acima de 50%, as respostas que ressaltaram fraca ou nenhuma influência causada pelos passados na Universidade. Utilizou-se de um percentual menor que os dados positivos, devido ao fato de obter-se, nessa amostra, uma quantidade pequena de assertivas negativas.

Na assertiva nº 19, fica evidenciado que, para 76% dos respondentes, os anos passados na Universidade não exerceram influência sobre o fato de os formandos estarem freqüentando espaços culturais, como teatros, exposições ou museus.

Na assertiva nº 7, 61% dos respondentes declararam fraca ou nenhuma influência dos anos passados na Universidade/Faculdade para a maior participação em eventos – congressos, cursos de extensão, projetos científicos e seminários.

Na assertiva nº 22, 59% dos respondentes indicaram fraca ou nenhuma influência dos anos passados na Universidade quanto ao fato de terem passado a ler mais livros de assuntos genéricos.

Igualmente, para 59% dos sujeitos, os anos passados no curso de graduação não foram suficientes para que adquirissem a habilidade de se expressarem em público.

Resumindo, esta amostra revela que, em média, 60% dos sujeitos perceberam influências positivas dos anos de graduação. Os dados negativos – fraca ou nenhuma influência –, obtiveram uma média de 39%, na percepção dos alunos respondentes.

Podemos, então, considerar que os anos de graduação são positivamente significativos para a transformação e desenvolvimento de competências e ou habilidades para os estudantes, com ênfase nos aspectos pessoais.

5.3 - Apresentação dos resultados: média e desvio padrão

Neste item, apresentamos as médias e desvios-padrão resultantes das respostas dos sujeitos.

Sendo a média um valor representativo de um conjunto de dados, o desvio é a diferença entre o escore de cada resposta e a média, ou ainda, uma média de quanto o valor medido se desvia (quadraticamente) do valor médio. O desvio-padrão é a média desses desvios. Para a obtenção desses dados utilizou-se o software SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 8.0 para M.S. Windows.

Tabela 21 – Descrição estatística da média e desvio-padrão

Nº	Assertivas	Média	Desvio-Padrão	Total de Sujeitos
1	Aprendi sobre mim mesmo(a).	3,60	1,374	125
2	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas	3,98	1,070	125
3	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.	3,38	1,407	125
4	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias.	3,14	1,512	125
5	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos	3,42	1,358	125
6	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.	3,98	1,276	125

7	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.)	2,65	1,444	125
8	Aprendi a analisar situações e tomar decisões.	3,59	1,308	125
9	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido	3,36	1,399	125
10	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	3,48	1,348	125
11	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação	3,24	1,346	125
12	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.	3,26	1,373	125
13	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	3,30	1,459	125
14	Adquiri senso ético e responsabilidade social.	3,37	1,500	125
15	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	3,73	1,322	125
16	Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.	3,23	1,333	125
17	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.	3,44	1,266	125
18	Aprendi a estudar e pesquisar de maneira independente	3,54	1,371	125
19	Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros	2,06	1,328	125
20	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	3,46	1,594	125
21	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	2,73	1,399	125
22	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão	3,54	1,411	125
23	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	3,70	1,356	125
24	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	3,46	1,532	125
25	Aprendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.	3,42	1,421	125
26	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	3,58	1,381	125
27	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.	2,71	1,502	125
28	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.	3,55	1,335	125
29	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	3,19	1,610	125
30	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.	3,56	1,433	125

Conforme Tabela 21, nota-se que as assertivas que obtiveram maiores médias (3,98) foram as de número 2 *"Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas"* e a de número 6 *"Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado"*, que indicam competência pessoal.

Confirmando os dados da análise de frequência, a assertiva de número 19 *"Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros"*, referente à apreciação cultural, foi a que obteve menor média de respostas positivas. Dessa forma, na percepção do aluno, o curso de graduação não o

influenciou para a busca e frequência do que pode ser considerado fonte cultural, como os museus e teatros.

A assertiva de número 29 "*Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião*", foi a que apresentou maior desvio em relação à média, obtendo o índice de 1,61, para esta assertiva as respostas se mostraram mais dispersas ou variadas. Se o desvio-padrão nos informa a dispersão dos resultados em torno da média, a assertiva de número 2 "*Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas*" apresentou a menor dispersão 1,07, ou seja, maior homogeneidade de resposta.

5.4 - Apresentação e análise dos resultados: análise fatorial

Neste item apresentaremos os resultados da análise fatorial que foi realizada visando a reunir as variáveis que constam do instrumento em um conjunto menor de fatores.

A análise fatorial é uma técnica de análise multivariada que trata das relações internas de um conjunto de um conjunto de variáveis, substituindo um conjunto inicial de variáveis correlacionadas por um conjunto menor de 'fatores' (Fachel, 1976:2).

Segundo, a autora as técnicas de análise multivariada podem ser distinguidas em: (a) Análise de Dependência – estuda a dependência de uma ou mais variáveis em relação às outras e (b) Análise de Interdependência – estuda as relações de um conjunto de variáveis entre si.

Os dados coletados, nesse levantamento amostral, foram analisados em uma perspectiva quantitativa, segundo o método de Análise Fatorial de intercorrelações - matriz rodada de correlações, também chamada de VARIMAX com a Normalização de Kaiser (SPSS 1999:410), usando o software SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 8.0 para M.S. Windows.

Foram obtidos, nesse estudo definitivo, seis (06) fatores pelo critério de considerá-los com "*eigenvalue*" maior que 1,0, conforme Tabela 22. Tais fatores, no seu conjunto, respondem por 62,14% (variância) da variação total dos dados. Porém, apenas quatro (04) deles foram facilmente interpretados, considerando os resultados do estudo exploratório e de pesquisas anteriores.

Tabela 22 – *Eigenvalue* e Variância

Fatores	Total <i>Eigenvalues</i>	% de Variância	% Cumulativa
1	11,005	36,685	36,685
2	2,568	8,562	45,246
3	1,620	5,399	50,645
4	1,246	4,152	54,797
5	1,146	3,821	58,618
6	1,058	3,525	62,144

Considerando os resultados do estudo exploratório e de pesquisas anteriores (Godoy *et al*, 2001 e Godoy *et al*, 2002), a Tabela acima demonstra que esse levantamento definitivo se mostra semelhante nos resultados. Porém, se considerarmos a variância do estudo exploratório, percebemos que a representatividade é menor, excetuando o fator 1. Esses dados revelam um maior agrupamento de variáveis que indicam as habilidades e competências adquiridas durante o período de graduação, na percepção dos sujeitos dessa amostra.

Como nosso estudo busca identificar aspectos que envolvem as aprendizagens e mudanças não registradas diretamente nas medidas de aproveitamento e desempenho do acadêmico, os dados da Tabela 23, confirmam que o instrumento é válido e confiável. Os dados encontrados, nesse estudo, não podem ser facilmente identificados por avaliações comuns, como as que ocorrem oficialmente no Brasil.

A análise fatorial usada, nesse estudo definitivo, objetivava encontrar o menor número possível de fatores que contivessem o mesmo grau de

informações expressas no conjunto de variáveis. Os fatores encontrados, na sua totalidade, correspondem a 62,14 (variância) de variação.

Com a rotação dos fatores foi possível identificar quais assertivas obtiveram maiores cargas fatoriais, ou seja, a contribuição do coeficiente de correlação.

O resultado da análise fatorial, rodada a partir das respostas dos 125 sujeitos dessa amostra, pode ser conferido na Tabela 23. Para a composição dos fatores consideraram-se as variáveis com carga fatorial maior 0,45, que representa o corte usado para o mínimo aceitável em termos de correlação

Figura 23 – Resultados (fatores e cargas fatoriais) da Análise Fatorial, realizada com o método VARIMAX com a Normalização de Kaiser, - "valor próprio" (Eigenvalue) superior a 1.0 e limitação da carga fatorial em 0,45.

VARIÁVEIS	ASSERTIVAS	FATORES / CARGAS FATORIAIS					
		1	2	3	4	5	6
VAR00024	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	0,783					
VAR00023	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	0,725					
VAR00026	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	0,698					
VAR00029	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	0,680					
VAR00020	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	0,654					
VAR00025	Aprendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.	0,641					
VAR00014	Adquiri senso ético e responsabilidade social.	0,517		0,489			
VAR00013	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	0,487					
VAR00022	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão		0,727				
VAR00016	Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.		0,721				
VAR00017	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.		0,711				
VAR00011	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação		0,620				
VAR00028	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.		0,560				
VAR00005	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos		0,553				

VAR00009	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido		0,504				
VAR00030	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.		0,492				
VAR00015	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	0,467	0,483				
VAR00008	Aprendi a analisar situações e tomar decisões.		0,468				
VAR00018	Aprendi a estudar e pesquisar de maneira independente						
VAR00019	Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros			0,647			
VAR00021	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos			0,629			
VAR00007	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.)			0,536			
VAR00027	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.			0,467			
VAR00004	Passei a freqüentar bibliotecas e livrarias.				0,762		
VAR00003	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.				0,688		
VAR00002	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas				0,553		
VAR00001	Aprendi sobre mim mesmo(a).					0,715	
VAR00012	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.						
VAR00006	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.						
VAR00010	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.		0,481				0,581
Coefficiente Alfa de Cronbach		0,8861	0,8807	0,7679	0,7049	-----	-----

A partir desses resultados os seis primeiros fatores encontrados foram nomeados da seguinte forma:

Fator 1: Competência Pessoal

Fator 2: Competência Prática

Fator 3: Habilidade de relacionamento e de comunicação

Fator 4: Complexidade Cognitiva

Fator 5: Não identificado

Fator 6: Não identificado.

Novamente, os dados encontrados são similares aos da pesquisa de Kuh (1997). Mantivemos, portanto, as mesmas denominações semelhantes às utilizadas pelo autor, o que nos permitiu confirmar que esses domínios resumem as opiniões dos alunos, organizando-as em um conjunto menor de aspectos que refletem as influências positivas dos anos que eles passaram no curso superior.

Um resumo dos resultados da análise fatorial relacionando os seis fatores encontrados é apresentado a seguir:

Fator 1: Competência Pessoal

- Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a) (0,783).
- Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe (0,725).
- Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida (0,698).
- Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião (0,680).
- Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida (0,654).
- Aprendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo (0,641).
- Adquiri senso ético e responsabilidade social (0,517).
- Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios (0,487).
- Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi (0,467).

Esse fator foi o que se mostrou mais representativo, ou seja, os sujeitos dessa amostra reconhecem que a graduação foi importante para que adquirissem competência pessoal. Os alunos tiveram como maior contribuição o autodesenvolvimento.

Fator 2: Competência Prática

- Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão (0,727).
- Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências (0,721).
- Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica (0,711).
- Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação (0,620).
- Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando (0,560).
- Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos (0,553).
- Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido (0,504).
- Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula (0,492).
- Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões (0,481).
- Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi (0,483).
- Aprendi a analisar situações e tomar decisões (0,468).

O que se busca no profissional é a capacidade de utilizar o aprendizado na prática da execução de tarefas e, nesse sentido, o curso de graduação cumpriu seu papel, pois os alunos se mostraram compensados pelos anos que passaram na graduação. Os dados desse fator mostram que a maioria se predispôs a utilizar na vida prática os seus conhecimentos, ou seja, adquiriram competência e habilidades profissionais.

Fator 3: Habilidade de relacionamento e de comunicação.

- Adquiri senso ético e responsabilidade social (0,489).

- Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatro (0,647).
- Passei a ler mais livros de assuntos genéricos (0,629).
- Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.) (0,536).
- Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc (0,467).

Os anos de graduação foram importantes na vida desses sujeitos para que desenvolvessem habilidades de relacionamento social, visão holística com a leitura de assuntos genéricos, bem como a competência de se expressarem em público e freqüentarem eventos para o aprofundamento da aprendizagem.

Fator 4: Complexidade Cognitiva.

- Passei a freqüentar bibliotecas e livrarias (0,762).
- Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas (0,688).
- Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas (0,553).
- Aprendi sobre mim mesmo(a) (0715).
- Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões (0,581).

As assertivas escolhidas para a identificação desse fator compreendem maior responsabilidade com a cognição, poderíamos citar que adquiriram ou que a graduação os sensibilizou para o auto-aprendizado.

Fator 5: Não identificado

- Aprendi sobre mim mesmo(a) (0715).

Esse fator se encontra isolado, poderíamos denominá-lo "competência pessoal", mas o comportamento da variável não permite afirmar esse fato.

Fator 6: Não identificado

- Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões (0,581).

Da mesma forma do fator anterior, os dados encontrados não permitem uma avaliação precisa.

Poderíamos deduzir que os anos de graduação foram muito significativos, pois permitiram a ampliação do aprendizado pessoal e profissional para esses sujeitos.

Outra observação relevante encontrada nesse levantamento é sobre as análises de dados realizadas, a consistência interna, está avaliada pelo Coeficiente Alfa de Cronbach (Yu, 2001). Os valores obtidos através dos cálculos estatísticos mostram serem muito adequados, pois, como apresenta Churchill (1995), os valores entre 0,60 e 0,80 são considerados bons para uma pesquisa exploratória. Como em todos os fatores se obteve valores acima de 0,70, podemos considerar a amostra como não viciada e os dados sem vieses significativos.

O Coeficiente Alfa de Cronbach também serve para determinar a confiabilidade de instrumento de medida, nesse caso, a consistência interna mostrou um índice que podemos considerar excelente, pois, foram encontrados os seguintes valores: Fator 1 - 0,8861, Fator 2 – 0,8807, Fator 3 - 0,7679 e Fator 4 - 0,7049.

A Tabela 24 serve para tecer um comparativo dos dados do estudo definitivo com o estudo exploratório.

Tabela 24 – Análise Comparativa de Fatores

VARIÁVEIS	Fatores do Estudo Definitivo	ASSERTIVAS	Fatores do Estudo Exploratório
VAR00006	Não identificado	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.	FATOR 1
VAR00012	Não identificado	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.	FATOR 5
VAR00018	Não	Aprendi a estudar e pesquisar de maneira	Sem correlação

	identificado	independente	
VAR00024	FATOR 1	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	FATOR 1
VAR00020	FATOR 1	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	FATOR 1
VAR00013	FATOR 1	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	FATOR 1
VAR00023	FATOR 1	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	FATOR 2
VAR00026	FATOR 1	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida.	FATOR 2
VAR00015	FATOR 1	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi.	FATOR 2
VAR00029	FATOR 1	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	Sem correlação
VAR00025	FATOR 1	Aprendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo	Sem correlação
VAR00014	FATOR 1	Adquiri senso ético e responsabilidade social	Sem correlação
VAR00014	FATOR 3	Adquiri senso ético e responsabilidade social	Sem correlação
VAR00022	FATOR 2	Tornei-me consciente da minha aptidão(ou não) para esta profissão.	FATOR 2
VAR00028	FATOR 2	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.	FATOR 2
VAR00015	FATOR 2	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi.	FATOR 2
VAR00016	FATOR 2	Aprendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.	FATOR 4
VAR00010	FATOR 2	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	FATOR 4
VAR00017	FATOR 2	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.	Sem correlação
VAR00011	FATOR 2	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação.	Sem correlação
VAR00005	FATOR 2	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos.	Sem correlação
VAR00009	FATOR 2	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido.	Sem correlação
VAR00030	FATOR 2	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.	Sem correlação
VAR00008	FATOR 2	Aprendi a analisar situações e tomar decisões.	Sem correlação
VAR00002	FATOR 2	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas.	Sem correlação
VAR00019	FATOR 3	Passei a freqüentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros.	Sem correlação
VAR00021	FATOR 3	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	Sem correlação
VAR00007	FATOR 3	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.)	Sem correlação
VAR00027	FATOR 3	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários,	Sem correlação

		congressos etc.	
VAR00004	FATOR 4	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias.	Sem correlação
VAR00003	FATOR 4	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.	Sem correlação
VAR00001	FATOR 5	Aprendi sobre mim mesmo(a)	FATOR 1
VAR00010	FATOR 6	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	FATOR 4

Alguns fatores se mostraram equivalentes na rotação da análise fatorial, outros demonstraram comportamentos diferenciados, confirmando, que nessa amostra definitiva, pode-se chegar a um número de fatores menor. Alguns dados se mostraram sem correlação e em outros, devido à nomenclatura do fator 3, não encontramos correlação.

Fatores como as variáveis 23, 26 e 15 que no estudo anterior como competência prática, no estudo definitivo revelam que essa competência faz parte do desenvolvimento pessoal, tal como o relacionamento com outras pessoas, trabalho em grupo e consciência de vida própria.

Na amostra definitiva, o que se configurou como competência profissional, no estudo exploratório revelou ser complexidade cognitiva. Os sujeitos dessa amostra entendem que sintetização de informações e experiências, capacidade para analisar e contrapor opiniões foram influências recebidas nos anos de graduação e servem como ferramenta profissional, poderíamos assim deduzir.

CONCLUSÕES

No presente trabalho, buscamos identificar aspectos que envolvessem as aprendizagens e mudanças não registradas nas medidas de aproveitamento e desempenho acadêmico. De fato, os fatores encontrados demonstram uma complexidade de aprendizagens que, muitas vezes, só é percebida pelo aluno envolvido no curso de graduação.

Procuramos, também verificar o potencial do QUEG – Questionário de Avaliação dos Efeitos da Graduação para investigação e análise do impacto dos anos de graduação sobre os alunos de Instituições particulares de Ensino Superior, na cidade de São Paulo. O instrumento se mostrou bastante válido, por meio de várias análises estatísticas.

Tendo como ponto de partida a construção do instrumento com algumas categorias anteriormente estabelecidas no trabalho de Kuh (1997), os dados obtidos confirmam a validade de tais categorias, informando que os aspectos mais valorizados pelos alunos são os relativos à aquisição de competências pessoais e profissionais.

A realidade brasileira do ensino superior é diferente de países norte americanos e europeus, especialmente no que tange ao perfil do alunato. Geralmente, esse aluno já atua no mercado de trabalho, como se pode constatar na análise socioeconômica, portanto o período de estudo mais freqüentado é o noturno, o que não permite uma maior socialização.

Esse dado se constatou, se verificarmos o fechamento do trabalho de Kuh, as experiências extraclasse não fazem parte do cotidiano do nosso alunato e nem há forte influência das instituições para essa prática, devido à impossibilidade de participação dos discentes.

Entretanto, não devemos descartar os modelos de avaliação de alunos apresentados no capítulo III; seriam excelentes ferramentas para que as IES atingissem com maior eficiência os padrões estabelecidos para os cursos de graduação, bem como um melhor acompanhamento do impacto desses anos de ensino na vida do acadêmico.

Em relação aos fatores encontrados na análise fatorial, é importante ressaltar que o maior impacto que o curso de graduação causa no aluno está no domínio das competências pessoais. Os alunos revelam que essa é a maior contribuição que recebem dos anos passados na graduação, na percepção deles, o curso de graduação impulsiona o autodesenvolvimento, torna-os mais conscientes, bem como proporciona condições para adquirirem competências pessoais. Além disso, destacam um crescimento na sua auto-estima e respeito por si próprio.

Em relação ao fator “competência profissional”, destacam-se a aquisição de posturas, comportamentos e habilidades ligadas à vida ocupacional pós-universitária. No estudo de Kuh, este aspecto associou-se à “competência prática”, sendo que, no nosso estudo definitivo, esse fator não é identificado.

É interessante, ainda, observar que, segundo os participantes da pesquisa, as vivências e experiências propiciadas pelo fato de terem frequentado um curso de graduação foram importantes e contribuíram positivamente para a aquisição das competências mencionadas.

Embora o número de sujeitos seja pequeno em relação ao universo de estudantes de curso de Administração, foi possível, nesse estudo, verificar o potencial o QUEG na investigação e análise do impacto dos anos de graduação sobre os alunos.

Acreditamos que o propósito do nosso trabalho atingiu seus objetivos, ou seja, o instrumento serviu para identificar os efeitos da graduação nos alunos de cursos de administração. Foi possível avaliar comportamentos, competências e habilidades adquiridas durante a graduação e esse instrumento serve como ferramenta para que professores e dirigentes de IES meçam os efeitos de seus cursos de graduação sobre os alunos.

Seria, portanto, importante ampliar tais estudos, aplicando o instrumento a uma amostra maior e mais diversificada, de cursos e de instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rui O. B. et al (comissão de especialistas) **Padrões de Qualidade para o curso de graduação em Administração**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Brasília: MEC, 2002 (acessado em 04/09/2002).

ANDRADE, R. O. B., LIMA, M.C. e TORDINO, C. A. **O que podemos aprender com os cursos 5A?** São Paulo: Makron Books Ltda, 2001.

BALZAN, Newton C. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN, N.C. (orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. pág. 115-147.

BARBISAN, Aluí O. Modelo Institucional da extensão: parâmetros e indicadores. In: **Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. v. 6, nº 4(22), dezembro de 2001 – pág. 67-86

BAZZO, Vera L. e MORETTI, Méricles T. Programa de Avaliação Institucional da Universidade de Santa Catarina: fala o ex-aluno. In **Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. ano 2, v. 2, n.2(4), junho de 1997, pág.70.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: **Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**. v.3, n.4, dez. de 1998, pág.37-50.

BOTH, I. J. Avaliação Institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Revista Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, ano 3, n. 1, v. 7, p. 41-50. 1998.

BOWEN, Howard R. Objetivos: os resultados desejados da educação superior. In SOUSA, E. C. B. M. de (org.) **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, v. 4. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. págs. 7-32.

BUDAG, Elenir R. e SILVA, Mauro R. Avaliação Externa: a vez e a voz do ex-aluno. **Revista Avaliação** – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 5, v. 5, n.4(18), dez, 2000.

CATANI, Afrânio M., OLIVEIRA, João F. e DOURADO, Luiz F. A política de Avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: **Revista Avaliação** – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES. v. 6, nº 4(22), dezembro de 2001, pág. 7-8.

CHURCHIL Jr., G. A. **Marketing research: methodological foundations**. 7. ed. New Uork: Inter. Thomson Publishing, 1999.

CROOK, Joan. Uma questão de tempo: Qual é a melhor época para pesquisar graduados a fim de obter feedback sobre um programa educacional? In SOUSA, E. C. B. M. de (org.) Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 4. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. pág. 199.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Projeto de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras. In: **Revista Avaliação** – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES. v. 6, nº 1, março de 2001, págs. 11 e 12.

DECRETO N.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. **Procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior**. Diário Oficial - nº 198 - 11 de outubro de 1996 - seção 1 - pág. 20.545. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/> (acessado em 15/11/2002).

DECRETO Nº 3.860, de 9 de julho de 2001. **Avaliação de cursos e instituições**. Diário Oficial - seção 1 - edição nº 132 de 10/07/2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/> (acessado em 15/11/2002).

DEY, Eric L. e HURTADO, Sylvia. Impacto da universidade, impacto do estudante: uma reconsideração do papel dos alunos na educação superior americana. In: SOUSA, E. C. B. M. de (org.) **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, v. 4. Acompanhamento e avaliação de alunos. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. pág. 50.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. In **Revista Avaliação** – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, ano 1, n. 1. 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas. In **Revista Avaliação** – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES. v. 3, nº 4, dezembro de 1998.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/> (acessado em 15/11/2002).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO e outros. **Parecer CNE/CSE nº 146/2002**, de 09 de maio de 2002. disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/> (acessado em 15/11/2002).

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>. Acessado em 15/11/2002.

FACHEL, Jandyra M. G. **Análise Fatorial**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo., 1976.

FRANCO, Maria Laura P. B. A prática da avaliação de cursos: algumas reflexões. **Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas**, n. 21, p. 147-166, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação de currículos e de programas. In: SOUSA, E. C. B. M. de (org.) **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, v. 3. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GATTI, B. A. Avaliação Institucional e acompanhamento de instituições de ensino superior. São Paulo: **Estudos em avaliação educacional**, n. 21, p. 93-97. 1998

GODOY, Arilda S. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau**: um estudo comparativo. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

GODOY, Arilda S. e SCALZITTI, Lígia. Destino Ocupacional dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/Rio Claro no período de 1993-1997. **Educação Teoria e Prática**. vol. 7, nº 12, jan-jun e nº 13, jul-dez, 1999.

GODOY, A.S., SANTOS, F.C e MOURA, J.A. Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos. Estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de ciências contábeis e administração de empresas de uma faculdade particular de São Paulo. In **Administração On Line**. Vol. 2. nº. 1. jan./fev/mar, 2001. disponível em http://www.fecap.br/adm_online/art21/arilda21.htm.

GODOY, A.S., SILVA, D., REINALDO, I.A. e COTRIM, S. Avaliação dos efeitos da graduação sobre os alunos de um curso de administração de empresas. In ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37, 2002, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, Escola de Administração, 2002. 1 CD-ROM.

HURTADO, S. , NAVIA, C. N. Avaliação dos estudantes universitários. In SOUSA, E. C. B. M. de (org.) **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, v. 4, p. 03-28. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame Nacional de cursos**: Relatório-Síntese. Brasília: INEP, 2001.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**: Um Tratamento Conceitual. São Paulo: EPU, 1980

KUH, G. D. et al. **Involving Colleges: successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom** . San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

KUH, G. D. Em suas próprias palavras: o que os alunos aprendem fora da sala de aula. In SOUSA, E. C. B. M. de (org.) Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 4. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. pág. 85-86.

MAIA FILHO, T., LIRA, S. C. e PILATI, O. O Exame Nacional de Cursos (ENC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, nº 192, p. 74-91, 1999.

MONTEIRO, M. F. O currículo universitário frente a mudanças na sociedade: análise da evolução do currículo do curso de administração de empresas em nível de graduação da Faculdade de Economia e Administração de São Paulo. **Administração On Line**, v.1, n.2, 2000.

MORAES, Maria Cândida. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. **Informática e os novos modelos educacionais para o século 21**. Brasília, 1998.

MOREIRA, Daniel A. **Levantamentos Amostrais**. Disponível em <http://www.fecap.br/mestrado/professores/daniel/> (acessado em 05/10/2002), 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PASCARELLA, Ernest T. e TERENCEZINI, Patrick T. **How College affects students**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991

PASCARELLA, Ernest T. e TERENCEZINI, Patrick T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. In SOUSA, E. C. B. M. de (org.) Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v. 4. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

PERRENOUD, Philippe, **Construindo competências**. Disponível em http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135_set00/jtml/fala_mestre/htm Acessado em 15/11/2002.

SANTIAGO, Rui A., TAVARES, J., TAVEIRA, M.do C., LENCASTRE, L. e GONÇALVES, F. Promover o sucesso acadêmico através da avaliação e intervenção na universidade. In: **Revista Avaliação** – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES. v. 6, nº 4(22), dezembro de 2001 – pág. 31-43.

SCHWARTZMAN, S. Funções e Metodologias de Avaliação do Ensino Superior. In: **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, v. 6. Leituras Complementares. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

SPSS - **Statistical Package for the Social Sciences**. Base 10.0 User's Guide. Chicago: SPSS, 1999.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

Yu, C. H. **An Introduction to computing and interpreting Cronbach Coefficient Alpha in SAS**. Proceedings of 26th SAS User Group International Conference. Disponível em: <<http://seamonkey.ed.asu.edu/~alex/pub/cronbach.doc>>. Acesso em: 23/06/2001, 2001.

APÊNDICE A: Instrumento de pesquisa

São Paulo, outubro de 2002.

Prezado Aluno(a),

Gostaria de contar com seu apoio respondendo a esta pesquisa para fins acadêmicos. O objetivo é identificar aspectos importantes dos efeitos do Curso Superior de Administração, com base em sua vivência e percepção.

O questionário está dividido em duas partes, sendo a primeira sobre os comportamentos, habilidades e competências influenciados (ou não) pelas experiências vividas durante sua graduação. A segunda parte é para identificar os aspectos socioeconômicos dos respondentes.

Por favor não deixe nenhuma alternativa sem resposta.

Obrigada pela sua cooperação

Atenciosamente,

Irani Aparecida Reinaldo
Aluna de mestrado e professora universitária
Contato: iraniprof@msn.com

Listamos abaixo um conjunto de comportamentos, habilidades e/ou competências que, na sua opinião, resultaram (ou não) da sua frequência ao curso superior, ou seja, foram influenciados (ou não) pelas atividades e experiências proporcionadas durante o seu curso de graduação.

Quais destes comportamentos, habilidades e/ou competências foram influenciadas pelo seu curso:

- (A) forte influência (C) pouca influência (E) não sei
(B) mediana influência (D) nenhuma influência

Faça um X na letra que melhor corresponder à sua percepção. Por favor, não deixe nenhuma alternativa sem resposta

1	Apreendi sobre mim mesmo(a).	A	B	C	D	E
2	Ampliei o meu conhecimento sobre as matérias ensinadas	A	B	C	D	E
3	Desenvolvi habilidades de oratória e fluência verbal que facilitam minha comunicação com outras pessoas.	A	B	C	D	E
4	Passei a frequentar bibliotecas e livrarias.	A	B	C	D	E
5	Passei a entender e a lidar com sistemas administrativos e burocráticos	A	B	C	D	E
6	Adquiri responsabilidade em relação ao meu próprio aprendizado.	A	B	C	D	E
7	Passei a participar mais de eventos (congressos, cursos de extensão, projetos científicos, seminários etc.)	A	B	C	D	E
8	Apreendi a analisar situações e tomar decisões.	A	B	C	D	E
9	Passei a ler mais livros de assuntos relacionados ao curso escolhido	A	B	C	D	E
10	Tornei-me uma pessoa crítica com capacidade para analisar e contrapor diferentes pontos de vista e opiniões.	A	B	C	D	E
11	Passei a dominar os conteúdos específicos do meu curso de graduação	A	B	C	D	E
12	Melhorei minha capacidade de leitura, interpretação e redação.	A	B	C	D	E
13	Tornei-me uma pessoa autônoma, com pensamentos próprios.	A	B	C	D	E
14	Adquiri senso ético e responsabilidade social.	A	B	C	D	E
15	Adquiri posturas, comportamentos e habilidades necessárias ao desempenho da profissão que escolhi	A	B	C	D	E
16	Apreendi a examinar e sintetizar vários tipos de informações e experiências.	A	B	C	D	E
17	Desenvolvi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica.	A	B	C	D	E
18	Apreendi a estudar e pesquisar de maneira independente	A	B	C	D	E
19	Passei a frequentar outros espaços culturais como exposições, museus e teatros	A	B	C	D	E
20	Adquiri responsabilidade em relação à minha própria vida.	A	B	C	D	E
21	Passei a ler mais livros de assuntos genéricos	A	B	C	D	E
22	Tornei-me consciente da minha aptidão (ou não) para esta profissão	A	B	C	D	E
23	Desenvolvi a capacidade de me relacionar com outras pessoas e trabalhar em equipe.	A	B	C	D	E
24	Adquiri auto-estima e respeito em relação a mim mesmo(a).	A	B	C	D	E
25	Apreendi a administrar meu tempo, dividindo-o entre as atividades de lazer, de trabalho e de estudo.	A	B	C	D	E
26	Passei a ter clareza quanto aos meus objetivos de vida	A	B	C	D	E
27	Desenvolvi habilidade de me expressar em público através de palestras, seminários, congressos etc.	A	B	C	D	E
28	Tornei-me consciente das atividades e tarefas próprias da profissão para a qual estou me formando.	A	B	C	D	E
29	Desenvolvi uma atitude de respeito e tolerância em relação às pessoas de outras raças, etnias, cultura e religião.	A	B	C	D	E
30	Passei a aplicar na vida prática aquilo que aprendi em sala de aula.	A	B	C	D	E

01. Qual é seu sexo?

- ☐ Masculino.
☐ Feminino.

02. Qual é sua faixa idade?

- ☐ De 20 a 25 anos.
☐ De 26 a 30 anos.
☐ De 30 a 35 anos.
☐ De 36 a 40 anos.
☐ Mais de 41 anos.

03. Quantos irmãos você tem?

- ☐ Nenhum.
☐ Um.
☐ Dois.
☐ Três.
☐ Quatro ou mais.

04. Qual é o seu estado civil?

- ☐ Solteiro.
☐ Casado.
☐ Viúvo.
☐ Separado / Desquitado / Divorciado.
☐ Outros: _____

05. Quantos filhos você tem?

- ☐ Nenhum.
☐ Um.
☐ Dois.
☐ Três.
☐ Quatro ou mais.

06. Onde você fez o seu curso de Ensino Médio?

- ☐ Todo em escola pública.
☐ Todo em escola particular.
☐ Maior parte em escola pública.
☐ Maior parte em escola particular.

07. Em que turno você fez o Ensino Médio?

- ☐ Todo no diurno.
☐ Todo no noturno.
☐ Maior parte no diurno.
☐ Maior parte no noturno.

08. Em que ano você concluiu o Ensino Médio?

- ☐ 1993 ou antes.
☐ 1994.
☐ 1995.
☐ 1996.
☐ 1997.

09. Você já iniciou outro curso superior?

- ☐ Não.
☐ Sim, mas o abandonei.
☐ Sim, estou cursando.
☐ Sim, e já o concluí.

10. Qual é o grau de instrução de seu pai?

- ☐ Nenhuma escolaridade.
☐ Primeiro Grau incompleto.
☐ Primeiro Grau completo.
☐ Segundo Grau incompleto.
☐ Segundo Grau completo.
☐ Superior incompleto.
☐ Superior completo.
☐ Pós-graduado.

11. Qual é o grau de instrução de sua mãe?

- ☐ Nenhuma escolaridade.
☐ Primeiro Grau incompleto.
☐ Primeiro Grau completo.
☐ Segundo Grau incompleto.
☐ Segundo Grau completo.
☐ Superior incompleto.
☐ Superior completo.
☐ Pós-graduada.

12. Qual é a profissão de seu pai?

- ☐ Proprietário ou administrador de grande ou média empresa.
☐ Proprietário ou administrador de pequeno negócio.
☐ Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
☐ Técnico de nível médio.
☐ Operário com pouca qualificação.
☐ Não exerce atividade remunerada.
☐ Aposentado.

13. Qual é a profissão de sua mãe?

- ☐ Proprietária ou administradora de grande ou média empresa.
☐ Proprietária ou administradora de pequeno negócio.
☐ Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
☐ Técnica de nível médio.
☐ Operária com pouca qualificação.
☐ Não exerce atividade remunerada.
☐ Aposentada.

14. Você exerce atividade remunerada?

- ☐ Não.
☐ Sim, em tempo parcial (até 30h semanais)
☐ Sim, em tempo integral (acima de 31 horas semanais)
☐ Sim, mas o trabalho é eventual.

15. Qual é sua participação na vida econômica da família?

- ☐ Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
☐ Trabalho e também recebo ajuda financeira da família.
☐ Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
☐ Trabalho e ajudo parcialmente a família.
☐ Trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

16. Você calcula que a soma da renda mensal dos membros da sua família que moram em sua casa seja:

- ☐ Até R\$ 540,00
☐ De R\$ 541,00 a R\$ 900,00
☐ De R\$ 901,00 a R\$ 1.440,00
☐ De R\$ 1.441,00 a R\$ 2.700,00
☐ De R\$ 2.701,00 a R\$ 5.400,00
☐ Mais de R\$ 5.401,00.

17. Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada?

- ☐ Uma.
☐ Duas.
☐ Três.
☐ Quatro.
☐ Cinco ou mais.

18. Como você está se mantendo no curso universitário?

- ☐ Com recursos de meus pais ou responsáveis.
☐ Trabalhando.
☐ Com Bolsa de Estudos ou Crédito Educativo.
☐ Com recursos próprios.
☐ De outra maneira: _____