

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANELI MARIA MARTINS DA SILVA**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E A  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO**

**CURITIBA**

**2008**

**ANELI MARIA MARTINS DA SILVA**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E A  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada a Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng.

**CURITIBA**

**2008**

Ao meu marido e filho pelo amor, carinho e pelo apoio recebido em todos os momentos da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

- Agradeço especialmente a algumas pessoas que, graças a Deus, fazem parte da minha vida.

Ao meu marido, amor, amigo, companheiro, pela dedicação e compreensão nos momentos mais complicados dos meus estudos.

Ao meu filho Guilherme, amor incondicional da minha vida.

Aos meus pais cujo, incentivo esteve sempre presente.

Ao meu irmão, que sempre acreditou que seria possível.

- Expresso ainda meus sinceros agradecimentos a pessoas importantes no decorrer desta caminhada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng, que me orientou neste desafio.

Ao professor Guilherme Marback Neto, por suas importantes considerações quando da qualificação e da defesa.

Aos integrantes da equipe da área de Educação, que compartilharam dos meus momentos de angústia.

À diretoria da Instituição pesquisada, pela oportunidade dada e apoio recebido.

Aos alunos e professores que serviram de base para esta pesquisa.

O aprendizado contínuo consiste em um enfoque exploratório não só para descobrir problemas como também para solucioná-los. Trata-se de uma perspectiva de ver tanto o desejo quanto a proposta de mudança como emergente da aprendizagem (MOTTA, 2000, p. 135).

## RESUMO

Avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* foi o tema investigado neste trabalho. O problema de pesquisa que orientou as reflexões questionou: **Quais são os efeitos que a avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu* pode produzir neste nível de ensino com vistas a subsidiar o processo de decisão e a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino?** Com a intenção de elucidar tal questionamento foram propostos os objetivos: **analisar** os efeitos da avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu* como subsídio ao processo decisório com vistas à melhoria da qualidade dos mesmos e das instituições de ensino; **analisar** as necessidades de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*; **analisar** um modelo de avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* aplicada em uma instituição de ensino no decorrer de 2004, 2005 e 2006; **construir** subsídios de análise visando a compreender a contribuição da avaliação de cursos *lato sensu* para a melhoria do ensino. Para a contextualização do trabalho o referencial teórico transitou pela educação brasileira no contexto atual, pela pós-graduação *lato sensu* como forma de educação continuada, pela configuração do campo da avaliação, pela avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e pelas avaliações hoje realizadas dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para atender as demandas do mundo do trabalho. Os principais autores utilizados para a contextualização teórica foram José Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Ana Maria Eyng (2004, 2006), Paulo Reis Vieira (2003), Victor Meyer Jr. (2003), Guilherme Marback Neto (2007), Ieda Maria Araújo Chaves Freitas e Amélia Silveira (1997), Luiz Carlos de Freitas (2002), José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff (2000), Alberto de Mello e Souza (2005), Paulo Roberto Motta (2000, 1998), Miguel A. Zabalza (2004), Cláudio Moura de Castro (2003), Pedro Demo (2004), Andy Hargreaves (2004), Silvia Vergara (2000), Elisabete Matallo Marchesini de Pádua (2000), entre outros, além de documentos legais, como decretos, resoluções e pareceres do MEC, CAPES e INEP. A metodologia utilizada para análise foi o estudo de caso pautado nas avaliações realizadas por alunos matriculados em cursos dessa modalidade nos anos de 2004, 2005 e 2006. O estudo de caso relata e analisa as considerações dos alunos no decorrer do curso e as decisões tomadas em relação à melhoria da qualidade dos mesmos. A pesquisa foi qualitativa e analisada segundo critérios de isenção, já que a autora é parte integrante do corpo administrativo da instituição avaliada. Os resultados da avaliação realizada, depois de tratados e analisados criticamente, serviram como parâmetros para a tomada de decisão, viabilizando, dessa forma, os ajustes necessários, ano a ano, nas turmas estudadas.

**Palavras-chave:** Políticas de avaliação. Pós-graduação *lato sensu*. Qualidade do ensino. Gestão institucional. Processo decisório. Formação contínua.

## ABSTRACT

The subject of this work is the evaluation of *lato sensu* post graduation courses. The research matter that oriented the reflections inquired: **What effects the evaluation of *lato sensu* post graduation courses can produce at this learning level to contribute to decision-making and improve the quality of courses and learning institutions?** In order to elucidate this question some objectives were proposed: **Analyze** the effects of the evaluation of *lato sensu* post graduation courses as information for decision-making aiming at quality improvement of courses and learning institutions; **Analyze** the necessity of evaluating *lato sensu* post graduation courses; **Analyze** a model of evaluation of *lato sensu* post graduation course which was applied to a learning institution during 2004, 2005 and 2006; **Build** analysis data in order to comprehend the contribution of the evaluation of *lato sensu* courses to improve learning. For the contextualization of this work, theoretical reference considered Brazilian education in the present context, *lato sensu* post graduation as a way of continuing education, the configuration of the evaluation scope, the evaluation of graduation courses and *stricto sensu* post graduation courses, and present evaluations of *lato sensu* post graduation courses taken in order to supply the demand of the job world. For theoretical contextualization, these main authors were studied: José Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Ana Maria Eyng (2004, 2006), Paulo Reis Vieira (2003), Victor Meyer Jr. (2003), Guilherme Marback Neto (2007), Ieda Maria Araújo Chaves Freitas and Amélia Silveira (1997), Luiz Carlos de Freitas (2002), José Dias Sobrinho and Dilvo Ristoff (2000), Alberto de Mello e Souza (2005), Paulo Roberto Motta (2000, 1998), Miguel A. Zabalza (2004), Cláudio Moura de Castro (2003), Pedro Demo (2004), Andy Hargreaves (2004), Silvia Vergara (2000), Elisabete Matallo Marchesini de Pádua (2000), among others. Legal documents were also studied, such as decrees, opinions and determinations from MEC, CAPES and INEP. The methodology used for analysis was the study of case based on evaluations taken by *lato sensu* post graduation students in 2004, 2005 and 2006. The study of case reports and analyzes students' deliberations during the course and decisions which were made to improve course quality. The research was qualitative and it was analyzed under exemption criteria, for the author is part of the administrative body of the evaluated institution. After being critically studied and analyzed, the evaluation results were used as parameters for decision-making, which promoted necessary adjustments in the studied groups year after year.

**Key-words:** Evaluation policies. *lato sensu* post graduation. Learning quality. Institutional management. Decision-making process. Continuing education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS DISPOSIÇÕES NOS ANOS DE 1995 A 1999.....	40
QUADRO 2 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS DISPOSIÇÕES NOS ANOS DE 2001 A 2002.....	45
QUADRO 3 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS DISPOSIÇÕES NO ANO DE 2004.....	48
QUADRO 4 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS DISPOSIÇÕES NO ANO DE 2005.....	50
QUADRO 5 - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E SUAS DISPOSIÇÕES NOS ANOS DE 2006 A 2007.....	55
QUADRO 6 - ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MODELOS DE AVALIAÇÃO.....	63
QUADRO 7: ATRIBUTOS PARA ESCOLHA DE UM CURSO DE MBA X ATRIBUTOS PARA A SATISFAÇÃO DOS ALUNOS.....	85
QUADRO 8: TITULAÇÃO ACADÊMICA DE ALGUNS PROFESSORES INTEGRANTES DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS ANALISADOS.....	90
QUADRO 9: PROFESSOR E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	91
QUADRO 10- MOTIVOS QUE LEVAM OS ALUNOS A PARTICIPAR DE UMA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> .....	92
QUADRO 11 - PORQUE VOCÊ ESCOLHEU ESTE CURSO E COMO ACHA QUE O MBA ESCOLHIDO VAI CONTRIBUIR PARA A SUA CARREIRA?.....	93
QUADRO 12 - O QUE VOCÊ ESPERA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO?.....	93
QUADRO 13 - DE QUE FORMA VOCÊ CONTRIBUIRÁ PARA O SUCESSO DO CURSO E QUANTO TEMPO (HORAS/DIA) VOCÊ DEDICARÁ A ESTUDOS EXTRA-CLASSE?.....	94
QUADRO 14 - CONSIDERANDO QUE A INSTITUIÇÃO TEM COMO PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A HETEROGENEIDADE DAS TURMAS, COMO VOCÊ VÊ ESSA QUESTÃO?.....	95
QUADRO 15: QUAL É A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ATUAL E ANTERIOR? QUANTO TEMPO TEM DE ATUAÇÃO?.....	95

QUADRO 16: VOCÊ JÁ TEVE EXPERIÊNCIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL INTERNACIONAL? .....	96
QUADRO 17: COMO VOCÊ OCUPA SUAS HORAS VAGAS (HOBBY, LAZER ETC.).	96

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – BRASIL – 2003/2006. ....	30
TABELA 2 - NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2003/2006.....	31
TABELA 3 - NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS – BRASIL – 2003/2006. ....	32
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE IES, N.º DE CURSOS PRESENCIAIS E N.º DE MATRÍCULAS DE 1996 A 2006. ....	32
TABELA 5 - PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL POR SEXO NOS ANOS DE 2000 A 2002. ....	77
TABELA 6 – NÚMERO DE CURSOS AVALIADOS DE 2000 A 2003.....	78
TABELA 7 - QUEM PAGOU O CURSO EM % NOS ANOS DE 2000 E 2001.....	79
TABELA 8 - QUEM PAGOU O CURSO EM % NOS ANOS DE 2003 E 2004.....	79
TABELA 9 - NÚMERO DE CURSOS AVALIADOS POR ANO DE 2004 A 2007 .....	80
TABELA 10 - PIB E RENDA <i>PER CAPITA</i> DO BRASIL DE 2001 A 2006. ....	80
TABELA 11 - QUEM PAGOU O CURSO EM % NOS ANOS DE 2005 E 2006.....	81
.....	90
TABELA 12 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 1/2004 .....	99
TABELA 13 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 1/2004 .....	101
TABELA 14 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 1/2004.....	102
TABELA 15 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 2/2004 .....	105
TABELA 16 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 2/2004 .....	106
TABELA 17 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 2/2004.....	107

TABELA 18 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 1/2005 .....	108
TABELA 19 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 1/2005. ....	110
TABELA 20 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 1/2005.....	110
TABELA 21 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 2/2005. ....	112
TABELA 22 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 2/2005. ....	112
TABELA 23 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 2/2005.....	114
TABELA 24 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 1/2006. ....	115
TABELA 25 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 1/2006. ....	116
TABELA 26 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 1/2006.....	117
TABELA 27 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA DISCIPLINA OFERTADA PARA A TURMA 2/2006. ....	118
TABELA 28 - MÉDIA DE CONTEÚDO PARA CADA DISCIPLINA DA TURMA 2/2006. ....	119
TABELA 29 - AVALIAÇÃO DE PROFESSOR SEGUNDO CADA ATRIBUTO/DISCIPLINA PARA A TURMA 2/2006.....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANAMBA – Associação Nacional de MBA.

ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

COPEL – Companhia Paranaense de Energia.

EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

FGV – Fundação Getulio Vargas.

FIA – Fundação Instituto de Administração.

FIES – Financiamento Estudantil.

FINEP – Financiadora de Programas e Projetos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais.

IES – Instituição de Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MBA – Master Business Administration.

MEC – Ministério da Educação.

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

RBPG – Revista Brasileira de Pós-graduação.

SANEPAR – Companhia de Saneamento do Paraná.

SIEd-Sup – Sistema Integrado de Informações da Educação Superior.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR HOJE NO BRASIL .....</b>	<b>29</b>
2.1 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	30
2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> COMO FORMAÇÃO CONTINUADA .....	33
<b>3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
3.1 DISCUSSÃO DE ASPECTOS LEGAIS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU E STRICTO SENSU</i> NO PERÍODO DE 1995 A 2007. ...	39
3.2 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO .....	58
3.3 A AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ...	64
3.4 A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> .....	70
<b>4 ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO <i>LATO SENSU</i>.....</b>	<b>75</b>
4.1 AS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELA REVISTA <i>VOCÊ S/A</i> .....	75
4.2 UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> .....	87
4.2.1 Contexto da instituição e do curso.....	87
4.2.2 Expectativas dos alunos em relação ao curso .....	91
4.2.3 Avaliação do curso em processo .....	97
4.2.4 Os resultados das avaliações por turma.....	98
<b>5 RESULTADO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - MELHORIAS E PERCEPÇÕES .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A – GRÁFICOS PROFESSOR/CONTEÚDO .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A - PROCEDIMENTO DE CREDENCIAMENTO DE CURSOS - ANAMBA ..</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO B - PADRÕES PARA CREDENCIAMENTO DE CURSOS - ANAMBA.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO C - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – ROTEIRO BÁSICO.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO D - QUESTIONÁRIO PARA ENTRADA NO CURSO .....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO E - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO – DISCIPLINA/PROFESSOR.....</b>	<b>145</b>

<b>ANEXO F – RESOLUÇÃO N.º 1/2007.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO G - LEI N.º 10.861-SINAES.....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema, *avaliação de cursos de pós-graduação lato sensu*, abordado nesta dissertação, é de extrema relevância por se tratar de assunto atual não só para os órgãos do Estado e da sociedade, mas principalmente para as instituições de ensino. A avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*, conforme será verificado no decorrer deste trabalho, faz parte da discussão quanto à qualidade da educação no Brasil. A avaliação é considerada instrumento estratégico importante para a gestão institucional, sendo utilizada como norteadora do processo decisório, permitindo, pela análise dos dados obtidos, a tomada de decisão para a melhoria da qualidade dos cursos, conteúdos e instituição.

O estudo que aqui se apresenta parte da análise da importância de haver por parte das instituições de ensino superior uma forma de avaliação para cursos de pós-graduação *lato sensu*, ofertados para atender a uma necessidade específica de capacitação e qualificação profissional para o mercado de trabalho, que tem exigido a cada ano, de forma contundente, a certificação de pós-graduação para os profissionais contratados. Já não é suficiente a graduação. Principalmente nas áreas administrativas das organizações, a realização de um *Master Business Administration* (MBA), é quase que condição imprescindível para o profissional ser e se manter competitivo. A característica principal desses cursos é fornecer complementação do conhecimento, aumento da empregabilidade, diferenciação profissional, ascensão na carreira e aquisição de novas competências, seja para o profissional iniciante (recém-formado), seja para o profissional que já está empregado, mas que sente a necessidade premente de reciclar seus conhecimentos.

Para justificar o objeto deste estudo se faz necessário estabelecer o cenário atual por meio de uma análise preliminar do universo a ser trabalhado.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, divulgou o número de alunos cursando pós-graduação em todo o Brasil, que era de 304 mil alunos; em contrapartida a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), registrou no mesmo ano a existência de 111 mil alunos nessa

mesma categoria. Se se considerar apenas esses dados, tem-se um universo considerável de 193 mil alunos matriculados em cursos de pós-graduação que não são avaliados. Esse número suscita a reflexão sobre a forma de acompanhamento e avaliação dos cursos em que aqueles alunos estão matriculados e como os órgãos responsáveis pelo ensino superior, em especial o Estado, estão “monitorando” o crescimento do número de programas de pós-graduação *lato sensu* e se as instituições de ensino estão cumprindo a legislação em vigor. Vale salientar que a CAPES somente considera nas suas avaliações os cursos de mestrado e doutorado.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos matriculados em 2006 em cursos de graduação era de 4.676.646, considerando os cursos de bacharelado, licenciatura e os tecnológicos, com carga horária variando entre 1.600 e 7.200 horas, todos eles na modalidade presencial. Nos cursos a distância, por se tratar de modalidade mais recente, o número de alunos não passava, naquele mesmo ano, de 207.206 alunos matriculados.

A CAPES divulgou em seu site que nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o número de alunos matriculados no início do ano de 2006 era de 74.412 alunos no mestrado acadêmico, 44.466 no doutorado e 6.548 no mestrado profissionalizante.

Todos os dados referentes à educação superior, divulgados pelos órgãos oficiais, elevam cada vez mais a discussão sobre a avaliação institucional como parte do cenário não só da educação mas também das organizações como um todo, apesar de ser no campo educacional o contexto em que mais é estudada, conforme Dias Sobrinho:

É na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo. Também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública (2003, p.15).

A avaliação, quando realizada, se torna cada vez mais complexa, abordando aspectos humanos, culturais, políticos e principalmente sociais, considerando a complexidade das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior que, para viabilizar o seu funcionamento, necessitam atuar com vários eixos de conhecimento, entre eles o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas atividades não têm permitido que as Instituições de Ensino Superior (IES), atendam às necessidades de todos os alunos em relação à capacitação exigida para atuação no mercado de trabalho. Zabalza expõe essa questão com muita objetividade:

Em relação à universidade, são numerosas as funções que, como instituição social, se espera que desenvolva: ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social etc. (2004, p. 35).

Alguns pontos devem ser considerados para a análise da necessidade de maior qualificação dos alunos para atender à exigência e complexidade do mercado de trabalho. Entre eles estão os projetos pedagógicos desatualizados dos cursos, a qualificação do corpo docente, as metodologias utilizadas para o ensino-aprendizagem que não propiciam um ensino “olhando para o futuro”, e a falta de condições para que o aluno adquira habilidades e experiências hoje exigidas para o bom desempenho nas diversas profissões.

Alerta-se ainda para a oferta de cursos de graduação cada vez mais rápidos, como os chamados tecnológicos com, em média, dois anos de duração, processo esse incentivado pelo Parecer n.º 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em alguns casos os cursos de graduação *on line*.

Mesmos os cursos cujos currículos não foram alterados em seu tempo de duração e de especificidade deixam claramente a necessidade de capacitação dos alunos egressos. É importante salientar que isso ocorre em determinados programas, não podendo, nesse caso haver generalização. Zabalza enfatiza:

Frente a uma educação superior cuja tendência foi, às vezes, se basear no poder da memória e na simples transmissão de conhecimentos e competências preestabelecidas, é fundamental reforçar o papel e a importância que adquirem outras capacidades mais complexas e, na verdade, mais necessárias às pessoas, a fim de que se mantenham em um sistema aberto de aprendizagens: a capacidade de lidar com a informação e de resolver problemas, a criatividade, a capacidade de planejamento e avaliação de processo, etc. (2004, p. 62).

Habilidades, experiências e conhecimentos somente podem ser adquiridos com uma revisão dos projetos pedagógicos de cada curso, inserção de uma infra-estrutura tecnológica de vanguarda e de recursos humanos capacitados. Percebe-se um movimento das IES nesse sentido e uma preocupação bastante forte em relação a esses pontos, mas existe a realidade, que é a redução de custos, muitas vezes ocasionando o despreparo das IES e a conseqüente falha no processo de aprendizagem mesmo com os cursos de graduação. Infelizmente a redução de custos ainda é fator determinante quando da realização de estruturações deles.

Salienta-se que o currículo centrado na formação continuada vem a ser uma opção que deve ser analisada.

Chamamos 'aprendizagem contínua' o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas de que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante a vida (LONGWORTH apud ZABALZA, 2004, p. 54).

A formação continuada pressupõe a preocupação na revisão de conteúdos que sejam úteis à vida profissional do aluno.

Uma perspectiva aberta da aprendizagem implica um conjunto de ações que as universidades estão oferecendo na atualidade. É claro que já aconteceram importantes mudanças nos últimos anos, mas ainda é mantida uma estrutura demasiado rígida e bastante auto-referencial: as aprendizagens continuam sendo notoriamente acadêmicas, ou seja, elas são mais valiosas para a própria academia do que para a vida (ZABALZA, 2004, p. 62).

A partir desse pressuposto se faz necessário explicar de forma rápida e objetiva a atual divisão da pós-graduação no Brasil e até que ponto a pós-graduação *lato sensu* tem atingido seu objetivo.

A pós-graduação *lato sensu* divide-se em Especialização e Aperfeiçoamento, enquanto a pós-graduação *stricto sensu*, em Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado. Conforme Resolução n.º 1/2001, do Ministério da Educação (MEC), os MBAs no Brasil estão inseridos na categoria *lato sensu*, enquanto os MBAs realizados em universidades no exterior são programas com titulação de Mestrado, com orientação para a formação profissionalizante em administração, sem o caráter estritamente teórico dos mestrados acadêmicos.

A ausência de avaliação oficial dos cursos de pós-graduação *lato sensu* abre uma lacuna, possibilitando que a mídia assuma esse papel, como ocorre com a avaliação realizada desde o ano 2000 pela revista *Você S/A*, avaliação essa apenas para os cursos de instituições que se inscrevem no site da *Você S/A*, o qual em 12/5/08 reforça essa questão: “Inscreva sua escola no GUIA VOCÊ S/A. Os melhores MBAs do Brasil”.

Para a realização da avaliação e a divulgação do *ranking* dos melhores cursos de MBAs a revista utiliza a metodologia de envio de questionários *on line* aos ex-alunos recém formados e ex-alunos antigos, professores, coordenadores e diretores de recursos humanos. Os pesos atribuídos às respostas de cada um dos envolvidos na pesquisa são determinados pela própria revista, sendo que a opinião dos ex-alunos representa 50% da nota.

Somente em 2007 as escolas com os cursos melhor classificados passaram a ter a visita de um jornalista da revista, que conduz dinâmicas com os alunos, a fim de analisar e checar os dados obtidos nos questionários, entre eles o nível do curso, professores e instalações. Nos anos anteriores as avaliações se baseavam apenas nas respostas dos questionários recebidos e considerados como parâmetros suficientes para estabelecer a posição que cada curso e escolas receberiam. Saliencia-se que o mercado altamente dinâmico, exigindo cursos diferenciados, faz com que nem todas as informações sejam fornecidas pelas IES participantes dessa avaliação.

Como se constata, a avaliação pela revista *Você S/A*, realizada por não especialistas, estabelece e divulga um *ranking* dos melhores cursos e escolas (somente em 2005 a revista passou a divulgar as melhores escolas de negócios do país). O mercado aceita tal avaliação como sendo verdade absoluta, sem analisar o método e os objetivos que estão implícitos nos resultados e se esses resultados estão privilegiando algumas instituições em detrimento de outras.

Preocupados com o crescimento do número de MBAs no Brasil, representantes de algumas das maiores instituições de ensino do país, como a Fundação Getulio Vargas (FGV), Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), Universidade de São Paulo (USP), entre outras, criaram em novembro de 2004 a Associação Nacional das Escolas de MBA (ANAMBA), que tem como missão “contribuir para a excelência no mercado de cursos de Master of Business Administration (MBA) no Brasil, desenvolvendo parâmetros de qualidade que norteiem sua estruturação e oferta” (site da ANAMBA, 17/09/07).

Essa associação estabelece critérios de avaliação da pós-graduação *lato sensu*, que entram em contradição com os critérios adotados pelas Resoluções n.º 1/2001 e a n.º 1/2007 do MEC.

Enquanto o MEC nessas resoluções determina um percentual de 50% de mestres e doutores para aquela modalidade de curso, a ANAMBA determina que 75% do corpo docente deve ser “academicamente qualificados” e “30% deve possuir título de doutor”. Quanto à carga horária, o MEC exige que os cursos tenham um mínimo de 360 horas, enquanto a associação estabelece um de 480 horas.

Visando a atender à sua missão, a ANAMBA estabeleceu um Selo de Qualidade para os cursos que atendam aos parâmetros pré-definidos, tendo como sua prioridade

manter o mercado informado sobre a qualidade dos diferentes programas oferecidos, no Brasil, para que os candidatos, entendendo o significado e a importância do nosso Selo de Qualidade, disponham de todas as informações relevantes e sintam-se mais confortáveis, no momento da complexa escolha de um curso de MBA e para que as escolas se empenhem na busca da excelência, respeitando os padrões nacionais e internacionais (site da ANAMBA, 17/09/07).

Para o credenciamento dos cursos junto à ANAMBA as escolas devem seguir alguns procedimentos (Anexo A) que determinam os padrões de qualidade com base em critérios internacionalmente reconhecidos (Anexo B), “entendendo e respeitando, contudo, as peculiaridades do mercado brasileiro dos programas de MBA”. Se representantes das maiores escolas criaram a ANAMBA para estabelecer critérios, definir padrões, garantir a qualidade dos cursos de MBA e informar o mercado sobre os cursos, porque essa informação não é de conhecimento geral? Porque se continua deixando que a mídia estabeleça o *ranking* dos melhores MBAs do Brasil?

De qualquer forma nem as determinações do MEC nem as considerações da ANAMBA são claras quando do oferecimento de cursos designados MBAs pelas instituições. Para saber se o curso é reconhecido pelo MEC, a CAPES em seu site explica:

MBA: *Master Business Administration* (Mestrado em Administração de Negócios), para o Conselho Nacional de Educação (CNE), é considerado uma especialização (pós-graduação *lato sensu*). As especializações não se submetem à avaliação sistemática da Capes. Indicadores seguros da regularidade do curso são a prova do credenciamento institucional e a declaração de que o curso atende os requisitos enumerados pela Resolução CNE/CES n.º 1/2001 (22/05/08).

Com base nessas informações, os alunos, quando da escolha de um curso de MBA, devem analisar a carga horária, a titulação do corpo docente etc., ou seja, a busca sobre a validade ou o reconhecimento do curso fica mesmo a critério de cada indivíduo.

A análise do contexto da avaliação da educação no que tange aos cursos de pós-graduação *lato sensu* levantou alguns questionamentos básicos, entre eles: a percepção da falta de avaliação dos programas de pós-graduação *lato sensu*; a constatação de que os programas de graduação e de *stricto sensu* (mestrado e doutorado) são regularmente avaliados; o aumento do número de cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados, e a curiosidade de saber que resultados seriam obtidos em alguns aspectos qualitativos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* caso fossem avaliados.

A pesquisa em questão deve contribuir para o avanço da discussão sobre o tema deste trabalho - avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* - a partir da apresentação e análise dos resultados das avaliações realizadas pelos alunos durante a sua participação nos cursos de pós-graduação *lato sensu* designados como MBA ofertados em uma instituição de ensino, em contraponto com a análise das edições da revista *Você S/A* de 2000 a 2007 referentes aos melhores MBAs do Brasil.

A escolha do tema avaliação se justifica pela trajetória profissional e acadêmica da autora, melhor compreendido por meio da apresentação de um breve **memorial descritivo**.

Com graduação em Ciências Econômicas em 1987, pós-graduação *lato sensu* em Análise de Sistemas na Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas, iniciei as atividades profissionais em 1986, no terceiro ano da faculdade, como estagiária, atuando como pesquisadora no projeto “Prioridades Sociais (saúde, saneamento, habitação etc.)”.

Já formada, integrei a equipe de pesquisadores da instituição como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no projeto “Projeção da População do Estado do Paraná até 2020”. Para esse projeto, com duração de 3 anos, a pesquisa foi realizada junto às prefeituras de todos os municípios paranaenses, Companhia Paranaense de Energia (COPEL) e junto à Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR).

Após a realização da coleta de dados iniciei o trabalho estatístico, visando à projeção da população de cada município, primeiramente para 2010 e, a partir desses dados, até 2020.

Esse trabalho resultou em material impresso que foi distribuído a cada município, a fim de que seus dirigentes pudessem estabelecer políticas, metas e estratégias para atender da melhor maneira possível às demandas geradas pelo crescimento projetado.

Em 1992, como parte do quadro de funcionários de outra instituição, trabalhei na área de “Modernização Administrativa”, atuando também diretamente com alguns municípios do Estado do Paraná, nesse caso analisando projetos encaminhados pelas prefeituras com objetivo de obter recursos do Banco Mundial.

Em 1996 ingressei na Instituição objeto desta pesquisa, inicialmente na área administrativa, tendo mais tarde assumido a coordenação da área de Educação da instituição.

Com a vida profissional agora totalmente voltada para a área de Educação e tendo formação e experiência na área de Gestão, optei por um programa de mestrado em Educação com o objetivo de buscar a fundamentação teórica necessária para a realização de um bom trabalho na área educacional.

Como já acompanhava as avaliações realizadas e as utilizava para a gestão da instituição no tocante às decisões educacionais, mas sem o devido conhecimento teórico, direcionei minha pesquisa objetivei a busca do melhor aproveitamento dos resultados, refletindo sobre o problema e estabelecendo sua real importância e atualização.

Nessa perspectiva a pesquisa se orienta para o seguinte **questionamento**: Quais são os efeitos que a avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu* pode produzir nesse nível de ensino visando a subsidiar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino?

Para responder esse questionamento a pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar os efeitos da avaliação de cursos *lato sensu* como subsídio ao processo decisório com vistas à melhoria da qualidade dos mesmos e das instituições de ensino.

Para obter os resultados esperados foram trabalhados os seguintes **objetivos específicos**:

1. Analisar as necessidades de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.
2. Analisar um modelo de avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* aplicado em uma instituição de ensino no decorrer de 2004, 2005 e 2006, e pela revista *Você S/A* de 2000 a 2007.
3. Construir subsídios de análise para compreender a contribuição da avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* para a melhoria do ensino.

A metodologia escolhida para a pesquisa foi o estudo de caso, que se caracteriza por uma análise qualitativa da instituição analisada, conforme Pádua:

Mesmo considerando que o pesquisador, ao se propor desenvolver sua investigação através do estudo de caso, já parta de alguns pressupostos, o caso propriamente dito se constrói no processo de pesquisa, à medida que se identificam os múltiplos fatores que concorrem para sua configuração (2000, p. 71).

O estudo de caso foi escolhido por se tratar de método mais flexível, possibilitando sair do modelo descritivo e transitar por questões mais de interpretação, com a preocupação para que não haja distorção na análise dos dados apresentados, conforme a pesquisa se aprofunde. Segundo Dias Sobrinho, o enfoque do estudo de caso ou de negociação,

busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito dele. A intenção é mostrar aos interessados as diversas compreensões que os outros apresentam sobre o objeto ou programa avaliado. A metodologia mais utilizada é de caráter qualitativo, com muitas entrevistas e negociações (2003, p.34).

A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento do trabalho foi de extrema importância, proporcionando a fundamentação teórica essencial. Conforme Pádua (2000 p. 52), a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”.

Para a análise foi utilizada também a pesquisa documental, que se caracteriza pela consulta a resoluções, portarias, decretos e leis, enfim, a todos os documentos que, de alguma forma, pudessem auxiliar na análise dos resultados. Para Pádua (2000, p. 65), documento é “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”.

Para que a pesquisa atingisse os objetivos propostos foram utilizadas, além da pesquisa documental e bibliográfica, as avaliações realizadas pelos alunos durante o desenvolvimento do curso, considerado nesse caso como instrumento de coleta de dados. Ainda segundo Pádua (2000, p. 69), “instrumento de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador”.

O universo da investigação é constituído pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A população da pesquisa foram os alunos dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, designados como MBAs. Como amostras foram pesquisadas 6 (seis) turmas de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, 2 (duas) em 2004, 2 (duas) em 2005 e 2 (duas) em 2006.

O curso e as turmas analisadas têm por objetivo capacitar profissionais de diversas áreas em uma área específica do conhecimento. O curso escolhido para a pesquisa conta com um histórico de mais de 25 turmas já concluídas na instituição.

Para a escolha das turmas os critérios utilizados foram: turmas mais recentes; curso com histórico de 2 (duas) turmas por ano; curso gerenciado pelo mesmo coordenador; corpo docente de fácil acesso e turmas já concluídas.

Na análise constam os dados levantados e trabalhados durante as atividades de cada turma, as decisões tomadas em relação a cada uma delas e as ações corretivas implementadas para as turmas seguintes.

Entre os anos de 2004 e 2007 todas as turmas de referência foram concluídas, inclusive com a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência do MEC desde 2001 para cursos dessa natureza. As turmas foram certificadas por instituição especialmente credenciada para atuar nesse nível de ensino.

A escolha da instituição e do curso se deu pelo envolvimento direto com a instituição e pela facilidade de acesso a todos os dados envolvidos na pesquisa.

O marco teórico da pesquisa se fundamentou em dois aspectos principais: o primeiro trata do contexto da educação superior no Brasil e o segundo, das políticas de avaliação da graduação e da pós-graduação apresentados nos capítulos 2 e 3, respectivamente.

A contextualização dos diferentes momentos da educação no Brasil, o contexto da educação superior e a pós-graduação como formação continuada se fundamentaram principalmente nos documentos legais, como o Decreto n.º 5.773, de maio de 2007, e em outras resoluções e portarias e no Censo da Educação Superior do INEP/MEC. Também baseou-se nos estudos de José Dias Sobrinho (2003, 2005), Ana Maria Eyng (2004), Paulo Reis Vieira (2003), Guilherme Marback Neto (2007) e Victor Meyer Jr. (2003).

Na construção da reflexão sobre a pós-graduação *lato sensu* no Brasil foram consideradas as informações disponíveis nos órgãos oficiais por meio de documentos legais e da legislação pertinente ao assunto, principalmente as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior. A Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010, o Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, a Resolução n.º 1/2001 do CNE/CES, de 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1/2007, de 8 de junho de 2007, o Parecer do CNE/CES n.º 66/2005, a Portaria n.º 328, de 1.º de fevereiro de 2005, o Parecer CNE/CES n.º 263/2006, entre outros.

A reflexão sobre as políticas de avaliação institucional se pautou nos estudos de José Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Ieda Maria Araújo Chaves Freitas e Amélia Silveira (1997), Maria Abadia da Silva (2003), Ana Maria Eyng (2004, 2007), José Dias Sobrinho e Dilvo Ristoff (2000), Luiz Carlos de Freitas (2002), Alberto de Mello e Souza (2005), entre outros autores.

Para a contextualização das políticas de avaliação da graduação e da pós-graduação *lato e stricto sensu* no período de 1995 a 2007 foram utilizadas, como base, as principais determinações legais do MEC, INEP e CAPES sobre o assunto e também os autores Andy Hargreaves (2003), Cláudio de Moura Castro (2003), Paulo Roberto Motta (2000) e Paulo Reis Vieira (2003). No item relativo à configuração do campo da avaliação, a análise e o referencial teórico utilizados fundamentaram-se nos autores José Dias Sobrinho (2003), Ana Maria Eyng (2004) e Paulo Reis Vieira (2003).

Quanto à questão da avaliação na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, os principais documentos utilizados foram a Lei n.º 10.861 - Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SINAES), de 2004, a Revista Brasileira de Pós-graduação (RBPG, 2005), dados da CAPES e ainda Paulo Reis Vieira (2003) e Victor Meyer Jr. (2003). Para o desenvolvimento do tema da avaliação na pós-graduação *lato sensu*, objeto principal desta dissertação, foram referenciais importantes o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), 2005-2010, dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) (2007), Victor Meyer Jr. (2003), Pedro Demo (2004) e Paulo Roberto Motta (2000).

No capítulo 4 é realizada a análise da experiência de avaliação de curso de pós-graduação *lato sensu* em uma instituição de ensino e as avaliações realizadas pela revista *Você S/A* por meio das publicações dos melhores MBAs do Brasil entre 2000 e 2007.

Os dados utilizados para tal análise foram os levantamentos das avaliações realizadas pelos alunos matriculados nas turmas de pós-graduação *lato sensu* nos anos de 2004, 2005 e 2006 do curso escolhido. Além dos dados quantitativos da avaliação no que tange à avaliação de conteúdo, corpo docente, perfil de turma e titulação de professores, foram utilizadas também as considerações dos alunos, que possibilitaram enriquecer ainda mais o trabalho.

## 2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR HOJE NO BRASIL

Este capítulo identifica os diferentes momentos da educação superior no Brasil desde o período dos jesuítas, em 1549, até a nova república em 2007. Analisa, ainda, o contexto atual da educação brasileira, o número de instituições de ensino público e privado, o número de matrículas e a evolução do número de IES e de seus cursos, evoluindo para a análise da pós-graduação como formação continuada, de fundamental importância para atender às demandas de capacitação e qualificação cada vez maiores pelo mercado de trabalho.

A análise dos autores Otaíza de Oliveira Romanelli e Paulo Ghiraldelli Jr., respectivamente em 2007 e 2006, foi essencial, pois retrata de forma muito clara a evolução da educação no Brasil, considerando os modelos e as práticas pedagógicas, métodos de transmissão de conhecimento e o ensino-aprendizagem nas diferentes formas vivenciadas desde o Brasil Colônia até o momento atual do segundo governo Lula.

Para a análise do contexto atual da educação brasileira a fundamentação teórica teve como base o Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2007, os dados pesquisados do MEC, do INEP e da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAS), além do Censo da Educação Superior de 2003 e 2006.

Para a discussão sobre a pós-graduação *lato sensu* como formação continuada os autores José Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Ana Maria Eyng (2004, 2006), Maria Abadia da Silva (2003), Guilherme Marback Neto (2007), Victor Meyer Jr.(2003) e Miguel A. Zabalza (2004) contribuíram de maneira substancial, possibilitando a análise e construção do cenário atual.

## 2.1 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os diferentes momentos da educação no Brasil são considerados de rápida identificação. Entrar em detalhes sobre cada um deles não foi considerado relevante nesta pesquisa, optou-se apenas por citá-los, separando-os em períodos: Jesuítas, 1549-1759; Marquês de Pombal, 1760-1808; Dom João VI, 1808-1821; Imperial, 1822-1889; Velha República, 1889-1929; Segunda República, 1930-1936; Estado Novo, 1937-1945; República Nova, 1946-1963; Regime Militar, 1964-1985; Nova República, 1986-2007.

O contexto da educação superior passa inicialmente pela forma de organização das instituições de ensino superior, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Tabela 1), pela evolução do número de instituições de ensino público e privado, bem como pelo crescimento do número de cursos e matrículas de 1996 a 2006.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2006, realizado pelo INEP, o Brasil tem 178 universidades, representando 7,9% do número de instituições de ensino superior, enquanto os centros universitários representam 5,2% das IES.

Vale salientar que a organização das instituições de ensino superior foi definida pelo Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, ratificado mais tarde pelo Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2007, pelo qual as faculdades integradas foram extintas.

Tabela 1 - Número e percentual de instituições por organização acadêmica – Brasil – 2003/2006.

Instituições	2003	%	2006	%
Universidades	163	8,8	178	7,9
Centros Universitários	81	4,3	119	5,2
Faculdades Integradas*	119	6,4	116	5,1
Faculdades, Escolas e Institutos	1.403	75,5	1649	72,6
Centros de Educação Tecnológica	93	5,0	208	9,2
Total	1.859	100,0	2270	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com dados da DEAES

\* As Faculdades Integradas já não existem na legislação em vigor que define a organização das IES.

Ainda segundo o Censo da Educação Superior de 2006, as demais instituições de ensino, incluindo-se nesse cenário as faculdades isoladas, as escolas e institutos de educação superior somam 1.649, representando 72,6% do total das instituições de ensino superior. Os centros tecnológicos, que totalizam 208 instituições, participam com 9,2% do sistema nacional de educação.

Em números absolutos a participação das instituições privadas teve um crescimento, de 2003 para 2006, de 370 novas instituições, enquanto, também em números absolutos, foram criadas 41 novas instituições públicas nesse mesmo período (Tabela 2).

Do total de 2.270 instituições de ensino superior, 2.022 são privadas, caracterizando o Brasil como o país com o sistema de educação entre os mais privatizados do mundo, segundo registros do relatório de indicadores educacionais da Unesco/OCDE – Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators.

Tabela 2 - Número e percentual de instituições por categoria administrativa – Brasil – 2003/2006.

Instituições	2003	%	2006	%
Instituições Públicas	207	11,1	248	10,9
Instituições Privadas	1.652	88,9	2022	89,1
Total	1.859	100,0	<b>2270</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pela autora com dados da DEAES/INEP/MEC.

O Censo da Educação Superior de 2006 registra que dentre as instituições de ensino superior públicas, 42% são federais, 34% são estaduais e 24% são municipais.

Enquanto as IES municipais apresentaram uma redução de 29% para 24%, as IES estaduais e federais apresentaram percentuais de crescimento, as federais cresceram 2 pontos percentuais e as estaduais, cresceram 3 pontos percentuais (Tabela 3).

Tabela 3 - Número e percentual de instituições públicas – Brasil – 2003/2006.

Instituições	2003	%	2006	%
Federal	83	40	105	42
Estadual	65	31	83	34
Municipal	59	29	60	24
<b>Total</b>	<b>207</b>	<b>100</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora com dados da DEAES/INEP/MEC.

Na Tabela 4 verifica-se que o crescimento percentual apresentado pelas IES de 1996 a 2006 foi de 146%, o número de cursos ofertados cresceu 232% e o de matrículas aumentou 150%. Os maiores percentuais de crescimento com relação ao número de IES se apresentaram nos anos de 1999 e de 2001 a 2003. Em 1999 o crescimento percentual do número de cursos em relação ao ano anterior foi de 27,7%, o maior apresentado nos anos analisados.

Tabela 4 - Evolução do número de IES, n.º de cursos presenciais e n.º de matrículas de 1996 a 2006.

Ano	IES	% Cresc.	Cursos	% Cresc.	Matrículas	% Cresc.
1996	922	-	6.644	-	1.868.529	-
1997	900	-2,4	6.132	-7,7	1.945.615	4,1
1998	973	8,1	6.950	13,3	2.125.958	9,3
1999	1.097	12,7	8.878	27,7	2.369.945	11,5
2000	1.180	7,6	10.585	19,2	2.694.245	13,7
2001	1.391	17,9	12.155	14,8	3.030.754	12,5
2002	1.637	17,7	14.399	18,5	3.479.913	14,8
2003	1.859	13,6	16.453	14,3	3.887.022	11,7
2004	2.013	8,3	18.644	13,3	4.163.733	7,1
2005	2.165	7,6	20.407	9,5	4.453.156	7,0
2006	2.270	4,9	22.101	8,3	4.676.646	5,0

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES). INEP/MEC.

O crescimento apresentado no número de matrículas de 1996 a 2006 suscita a reflexão sobre a necessidade de um maior nível de escolaridade para atender às exigências do mercado de trabalho com relação à educação e à formação acadêmica de novos profissionais.

Esse crescimento pode representar um contingente considerável de pessoas que estariam dispostas a continuar sua formação e, nesse caso, há forte sinalização para o aumento ainda maior do número de alunos à procura de programas de pós-graduação.

Os alunos querem fazer um MBA, mas não o podem pela questão dos valores e não há ainda uma valoração dessa modalidade de curso, ou seja, quanto o aluno pode ou deve pagar pelo MBA ou mesmo por um curso *stricto sensu* que, pelas características, exige dedicação exclusiva ao curso. O custo de um curso de pós-graduação também é acrescido pela exigência de alta qualificação dos docentes, o que provoca uma remuneração muito maior e mais justa do que aos docentes dedicados aos cursos de graduação.

## 2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* COMO FORMAÇÃO CONTINUADA

Com o aumento verificado nos últimos 10 anos (1996 a 2006) do número de IES, de cursos e de alunos matriculados e diante de um mercado de trabalho cada vez mais acirrado, a exigência de maior qualificação por parte do mercado, a realidade da globalização, a necessidade da diversificação e de diferenciação no que tange ao conhecimento, tem conduzido profissionais de diversas áreas à busca de formação continuada, determinando-lhe um papel extremamente importante nesse cenário.

Eyng (2004, p. 32) enfatiza: “As demandas do contexto atual esboçam um novo profissional-cidadão com necessidade de ir além de seu tempo, de ser pró-ativo”. A educação inicial pela graduação já não garante as condições ideais de conhecimento para atuação profissional de qualidade. Sugere Silva:

A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável (2003, p.298).

Se a escola não é mais o lugar para tantos sonhos e se ela deve preparar o profissional para o mercado “insaciável”, de que escola se está falando? Da escola que educa? Ou da escola que forma? Zabalza permite um olhar claro sobre o que se entende por educação e por formação:

É possível estabelecer uma contraposição entre o que é *educação* (mais vinculada ao desenvolvimento pessoal, à aquisição de novas capacidades, à incorporação da cultura etc.) e o que seria formação (algo muito mais pontual e funcional, direcionado à aquisição de habilidades específicas, vinculadas, normalmente, ao mercado de trabalho) (2004, p. 39).

A graduação não dá conta plenamente dessa formação, não modifica o aluno que entra. Nesse sentido a formação está sendo transferida para os níveis acadêmicos mais altos. As exigências impostas aos profissionais recém-formados conduzem a busca por novas competências e qualificações necessárias à profissionalização exigida atualmente.

Se se olhar para a situação atual e que o Estado neoliberal atende apenas às necessidades básicas, deixando às instituições privadas o dever de ofertar o ensino superior de qualidade, há uma forte sinalização da busca do conhecimento por meio da realização de cursos de especialização.

O Estado, atuando dessa maneira, abre espaço para o crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pelo país, sem a preocupação com a avaliação e a qualidade deles. Marback Neto ressalta:

O neoliberalismo adotado pelo Estado brasileiro abre perspectivas de um trabalho mais participativo ao mesmo tempo em que impõe um novo modelo de gestão. Hoje o mercado e a própria sociedade são responsáveis pela manutenção de uma série de serviços, inclusive a educação. O resultado é que cada vez pagamos mais impostos e usufruímos menos dos serviços básicos, incluindo, nisso, a escolaridade de nível superior (2007, p. 143).

Como instituições de ensino superior públicas não conseguem atender plenamente a todas as demandas de capacitação dos trabalhadores das diversas

organizações, instituições de ensino superior particulares entraram nesse “mercado” com o intuito de disseminar conhecimentos práticos, conforme Dias Sobrinho: “Cada vez mais o conhecimento vem se associando à utilidade, à aplicação, à finalização” (2005, p. 34).

Partindo do pressuposto de que a graduação, como o processo inicial da formação continuada, conforme Parecer n.º 776/97 do MEC, não atende plenamente a todas as necessidades de conhecimento e habilidades exigidos pelo mercado ou pelas organizações, com vistas à exigência que os profissionais recém-formados têm sobre si atualmente. Dias Sobrinho enfatiza:

A complexidade das novas tarefas não pode ser atendida por um único tipo de instituição, como a universidade clássica. É muito complicado a uma única instituição formar, em toda a sua extensão e com elevada qualidade, tanto os pesquisadores e profissionais de ponta, como fornecer a simples capacitação de mão-de-obra para postos de trabalho menos exigentes. É muito difícil responder a tantas e tão contraditórias demandas, que lhe chegam em estado bruto: desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, ao mesmo tempo, o conhecimento de pronta aplicação, conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses imediatos e pragmáticos das empresas. As respostas a estas demandas conflitantes e multifacetadas têm sido dadas à base de fragmentações e diversificações. Cada instituição escolhe a sua saída. Assim se opera uma divisão do trabalho, explícita ou tacitamente, em que instituições estruturalmente diferenciadas criam seus nichos específicos e se ocupam de funções diversificadas (2005, p. 37).

Nesse contexto Dias Sobrinho defende que a escola do modelo clássico não consegue preparar a “mão de obra” necessária aos trabalhos de simples execução e, ao mesmo tempo, o profissional especializado. Já Zabalza defende que:

Hoje em dia, é cada vez menor o número de atividades que não necessitam de processos de formação específica para serem realizados; por isso, a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. Por isso, há muitas denominações dadas a esse momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua, etc. Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia-a-dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes para a própria concepção da formação, para sua localização na estrutura social e para as suas estratégias de implementação. Como não poderia deixar de ser, perturbou a concepção e a

função a ser exercida pelas universidades e pelos demais agentes formativos nesse novo cenário (2004, p. 36).

Em ambos os casos a necessidade de formação específica fica evidente. Tem-se hoje um ensino superior “adaptado” para atender, da melhor maneira possível e segundo critérios das próprias IES, às necessidades da sociedade, das organizações e do mercado de trabalho. Mas se continua com a sensação de que não se está atingindo os objetivos que se propõe.

O ensino atual tem deixado alguns “*gaps*” de competências que não são supridos pelo ensino superior oferecido atualmente. A graduação não é mais suficiente para atender a tão diversas necessidades, transformando a especialização na alternativa mais rápida na busca de capacitação para o mercado de trabalho.

Se a universidade, com toda a sua complexidade, a velocidade das mudanças e as constantes exigências de profissionais experientes por parte das organizações, tem dificuldade em fornecer aos profissionais formados as competências necessárias para enfrentar essas exigências, deve-se pensar na educação do futuro ou no futuro da educação. Nesse sentido, Dias Sobrinho lança um olhar sobre a perspectiva da educação do futuro, considerando

uma tarefa cheia de riscos, mas importante. Não é irrelevante pensar que fomos educados para um mundo que não existe mais e estamos educando as novas gerações para um mundo que muito brevemente será outro. Num mundo de tantas e velozes mudanças, a escola tem permanecido praticamente a mesma. Quase não nos damos conta de que nossos alunos estariam sendo hoje preparados para postos ou funções que muito em breve estarão modificados, exigindo diferentes capacitações, ou até mesmo serão simplesmente extintos. Não nos apercebemos hoje que boa parte dos conhecimentos que ensinamos já está ultrapassada no momento mesmo do ensino ou se tornará obsoleta em poucos anos. Não temos muita clareza sobre quantas novas profissões surgiram e quantas outras aparecerão em breve. (2000, p.20).

Precisa-se pensar na formação profissional do futuro e essa formação passa necessariamente pelas características que queremos para os profissionais que estamos formando, profissionais que precisam de capacitação e qualificação, além das

específicas ministradas nos currículos da graduação, para enfrentar a competição no mercado de trabalho que a cada dia se torna mais agressivo.

Para Meyer (2003, p.174), “alterações importantes no mercado de trabalho são observadas: destaca-se para o fim do emprego, a exigência de novas habilidades”, a globalização, as aquisições e as fusões entre empresas etc.

Assim, a formação continuada passa a ser de fundamental importância na vida dos indivíduos. Em 2004, Zabalza pontuou a necessidade dessa formação:

Na cultura do final de século, não só a palavra por si mesma como também a consciência de que a formação é imprescindível, resultou na incorporação da educação superior ao planejamento de vida dos indivíduos. Os jovens sabem que será difícil para eles encontrar uma ocupação profissional digna se não atingirem um bom nível de instrução. As famílias destinam uma parte importante de seu orçamento à formação como ‘investimento’ em capital humano. Os trabalhadores têm consciência de que as condições de suas atividades profissionais estão mudando e que somente uma formação contínua irá capacitá-los para estarem atualizados e, assim, manterem-se como sujeitos competentes. Enfim, a problemática da formação transformou-se em algo constante e fundamental na definição de nossas vidas e no projeto da dinâmica social e profissional de nosso meio (p. 36).

O crescimento dos cursos de especialização, causados e provocados pelo cenário descrito anteriormente e ainda por planos de carreira dos órgãos públicos estaduais e municipais, pelas grandes empresas que necessitam qualificar seus funcionários e a urgente necessidade de atualização dos profissionais em áreas diversas, causou o aumento da oferta daquela modalidade de curso pelas instituições de ensino públicas e privadas.

Enfim, existem algumas questões que fazem parte da discussão sobre a necessidade de formação continuada, seja em relação ao conhecimento generalista ou a especialização. Neste sentido Zabalza ilustra:

Outro dos dilemas que a formação universitária enfrenta está centrado no caminho que vai da máxima generalidade dos conhecimentos (uma cultura geral, alguns conhecimentos científicos ou práticos de origem acadêmica, etc.) ao extremo da máxima especialização (preparação para uma ocupação profissional específica, enfoque centrado em uma série de conhecimentos ou habilidades influenciadas pela situação em que serão desempenhadas, etc.) (2004, p. 48).

A pós-graduação *lato sensu* hoje, no Brasil, divide-se a princípio em cursos com foco especialista, tendo o programa voltado para uma determinada área do conhecimento, e em cursos com foco generalista que tendem a passar uma visão geral e sistêmica de uma organização. Dependendo do objetivo a que se propõem, ambos podem vir a atingir os resultados que o aluno espera.

Assim a pós-graduação *lato sensu* vem sendo utilizada como ferramenta para a formação continuada, necessária ao profissional de hoje, que está em busca de melhor preparação para o mercado de trabalho, maior capacitação para encarar novos desafios, complementação da formação acadêmica básica, aprimoramento dos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades. O principal desafio desse nível de ensino é trabalhar os alunos com pouco tempo de formado e sem experiência, que precisam adquirir conhecimento e competências para “ganhar” o mercado de trabalho.

### 3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

Para a construção da fundamentação teórica das políticas de avaliação foi realizada a análise da legislação educacional no que tange à regulamentação dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, bem como essas legislações evoluíram no decorrer dos últimos anos e as suas principais implicações na educação brasileira.

Na seqüência foram estudadas as legislações educacionais de 1995, iniciando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.131, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, até a Resolução n.º 1/2007 do MEC, evoluindo para o campo da avaliação, seus períodos e pesquisadores mais relevantes. Como base para tal análise utilizou-se principalmente os autores José Dias Sobrinho (2003), Ana Maria Eyng (2004), Paulo Reis Vieira (2003) e Paulo Roberto Motta (2000).

Para o item que trata da avaliação na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* a fundamentação teórica utilizada foi a Lei n.º 10.861 (SINAES), e os autores Paulo Reis Vieira (2003), Victor Meyer Jr. (2003) e a Revista Brasileira de Pós-graduação (2005).

Para a construção do contexto da avaliação da pós-graduação *lato sensu*, a fundamentação teórica teve sustentação em Victor Meyer Jr. (2003), Pedro Demo (2004), Paulo Roberto Motta (2000) e no Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010) (PNPG).

#### 3.1 DISCUSSÃO DE ASPECTOS LEGAIS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU E STRICTO SENSU* NO PERÍODO DE 1995 A 2007.

Desde a criação de alguns órgãos ligados à educação superior, entre eles o MEC, o CNE, a CAPES e o INEP, tem existido por parte deles uma preocupação com a educação brasileira no que diz respeito à determinação de parâmetros e diretrizes que

possibilitem a verificação da qualidade e do atendimento das determinações estabelecidas.

Tomando-se como base algumas das leis criadas, revisadas e alteradas nos últimos anos, chega-se a um número extremamente alto, comprovando essa preocupação. Esse item não tem por objetivo citar todas as leis existentes, mas é importante fazer análise de algumas delas e as decisões mais importantes que couberam a cada uma para a contextualização das políticas educacionais durante os últimos anos.

O Quadro 1 inicia a apresentação dessas legislações, descrevendo o assunto deliberado, bem como o órgão responsável pela sua elaboração.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ORGÃO RESPONSÁVEL
Lei n.º 9.131, de 1995	Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Congresso Nacional
Lei n.º 9.394, de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Congresso Nacional
Parecer n.º 776, de 1997	Dá orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	Ministério da Educação e do Desporto
Parecer n.º 908, de 1998	Dispõe sobre a especialização em área profissional	Ministério da Educação e do Desporto
Portaria n.º 080, de 1998	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Parecer n.º 617, de 1999	Aprova parecer enviado pela CAPES solicitando apreciação do “projeto de resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização”	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Quadro 1 - Legislação educacional e suas disposições nos anos de 1995 a 1999.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/CES/CNE.

A Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, alterou dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, chamada LDB. Essa lei de 1995 determina em seu art. 6.º que “o Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política

nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e zelar pelo cumprimento das leis que o regem”. Nesse mesmo artigo, parágrafo 1º, está claro que o Ministério da Educação contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Tanto o CNE quanto as Câmaras de Educação Superior - CES têm “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Esses dois órgãos normativos “legislam” por meio de resoluções e pareceres.

Em 20 de setembro de 1996, pela Resolução n.º 2, a Câmara de Educação Superior “fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* fora de sede, para qualificação do corpo docente”. Por essa resolução a “autorização de funcionamento dos cursos será sempre específica para o local solicitado” (Resolução n.º2/1996).

Para aprovação, os cursos devem ser acompanhados de projetos, assegurando que as IES têm infra-estrutura adequada, como biblioteca, laboratórios etc. No projeto deve constar ainda a qualificação do corpo docente com comprovação de “experiência de pós-graduação na área do curso pretendido ou em área correlata”. A mesma resolução, em seu art. 9.º determina que a “qualificação mínima exigida do corpo docente é de  $\frac{3}{4}$  de seus membros com o título de mestre e doutor, obtido em cursos reconhecidos”. Em casos específicos, e mediante autorização, se o número de docentes com titulação de mestre e doutor não puder ser atingido, a Câmara Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação pode aprovar um percentual menor de docentes com a titulação exigida. Tal fato foi previsto em razão do número insuficiente de cursos de mestrado e doutorado no país.

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394 revogou a Lei n.º 4.024 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, sancionada pelo então Presidente da República do Brasil, senhor Fernando Henrique Cardoso. Essa lei, em seu artº 44 item III estabelece que:

a Educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Quando a LDB, lei maior que rege a educação, assume a responsabilidade sobre o ensino em seus diversos níveis, incluindo-se os cursos de pós-graduação denominados *lato sensu*, espera-se que essa modalidade de curso seja objeto constante de preocupação quanto à qualidade conforme os cursos de graduação, mestrado e doutorado.

O Parecer n.º 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997 pelo Ministério da Educação, estabeleceu novas orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Uma das mais importantes e que ilustra o questionamento desta dissertação se refere à.

necessidade de uma profunda revisão de toda tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997, p. 2).

Para que a graduação seja considerada a fase inicial da formação continuada, ela deve ser conduzida

através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Segundo o voto dos relatores no Parecer n.º 776/97, devem ser considerados alguns aspectos, entre eles:

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; encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e fortalecer a articulação da teoria com a

prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e participação em atividades de extensão (BRASIL, 1997, p. 2).

Hargreaves, em 2004, já enfatizava que

as escolas e seus professores não podem nem devem renunciar as suas responsabilidades de promover as oportunidades, o envolvimento e a inclusão dos jovens no mundo altamente especializado do conhecimento da comunicação, da informação e da inovação (p. 37).

Quando se pensa que o ensino deve se basear na junção da teoria com a prática, pode-se imaginar que, para isso acontecer, os professores e as escolas devem estar atentos ao mundo em constantes e rápidas mudanças; a atualização dos docentes também se faz necessária para atender de forma objetiva ao novo profissional que está em busca de aprender não o que já aconteceu, mas sim o que pode vir a acontecer em um futuro bem próximo. Sobre esse caso Castro assim se pronuncia:

A prática sem teoria é um adestramento tolo, apropriado em pouquíssimos casos. E a teoria sem prática é um desiderato apenas viável para uma ínfima minoria que viceja na abstração pura. A maioria dos alunos precisa da prática para entender a teoria (2003, p. 30).

Talvez a opção fosse olhar o ensino-aprendizagem para frente, para o futuro e não mais tratá-lo como se estivesse olhando pelo “espelho retrovisor”. “Os professores de hoje, portanto, precisam estar comprometidos e permanentemente engajados na busca, no aprimoramento, no auto-acompanhamento e na análise de sua própria aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004, p. 41).

A CAPES, pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, “dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais”, estabelecendo diretrizes que devem ser atendidas pelas instituições de ensino superior que oferecerem essa modalidade de programa. Essa portaria foi criada para atender à necessidade

da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística (BRASIL, 1998, p.1).

Os mestrados profissionais, já consolidados mediante avaliação sistemática da CAPES, são integrados por profissionais que já atingiram em suas carreiras níveis de conhecimento prático acima da média e, hoje, buscam o aprofundamento teórico da sua experiência e conhecimento. Assim se manifesta Motta:

Tratar problemas como 'totalidades' ajuda a relacioná-los com toda a complexidade do ambiente. Por exemplo, gera no funcionário a necessidade e a vontade de ir além do seu conhecimento, de combinar suas idéias com fontes de informações com as quais ainda não tem interação. Essa vontade ajuda a reduzir conflitos e isolamentos entre setores organizacionais, fazendo com que todos tenham oportunidades reais de contribuir para a solução de problemas (2000, p. 213).

Para melhor ilustrar o perfil dos alunos do mestrado profissional foi retirado do site da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV), a descrição do objetivo e do público-alvo dos ditos cursos:

A característica singular do Curso é a sua preocupação com a aplicação e a extensão de conhecimentos a finalidades profissionais, procurando atender aos participantes, que buscam desenvolver e aperfeiçoar suas qualidades para a gestão empresarial, em qualquer contexto institucional e organizacional (20/09/07).

Em 1999, pelo Parecer n.º 617, de 8 de junho de 1999, a Câmara de Educação Superior aprovou o parecer enviado pela CAPES solicitando apreciação do "projeto de resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização". Segundo a CAPES, "as mudanças ocorridas na pós-graduação nos últimos 15 anos tornam necessária a revisão da Resolução n.º12/83". Nessa resolução exigia-se a inclusão de 60 h/a de disciplinas com conteúdos didático-pedagógicos, especificamente

para atender à exigência da qualificação de docentes para o magistério superior. A Resolução n.º3/99 do Conselho Federal de Educação (CFE), alterou essa exigência, O que pode ser atribuído ao grande número de cursos e alunos matriculados, conforme itens “a, b, c, d” do relatório enviado que dizia:

- a) a significativa expansão do sistema de pós-graduação '*stricto sensu*' e sua capacidade atual de formar mestres e doutores tornam obsoleta a idéia de pensar nos cursos de especialização como meio adequado para a qualificação do magistério superior;
- b) a inexistência de uma conceituação para cursos de aperfeiçoamento e especialização levou à prática corrente de utilizar os dois termos simultaneamente – aperfeiçoamento/especialização – para uma única regulamentação;
- c) os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje espaço considerável no ensino pós-graduado. Levantamento realizado pela CAPES revela a existência de mais de 3 mil cursos que atendem a uma população de mais de 60 mil estudantes, com expressiva presença também no setor público;
- d) o insucesso da tentativa dos legisladores de impedir que se usasse a referência à Resolução n.º12/83 como 'oficialização' indiscriminada dos cursos não orientados para o magistério superior, em razão de ser essa a única regulamentação existente para esse nível de pós-graduação.

Em 1983 o corpo docente para essa modalidade de curso deveria ser composto de 100% de mestres. Tal percentual somente poderia ser alterado mediante comprovação de qualificação profissional e, mesmo assim, não poderia exceder o máximo de 1/3 de professores sem aquela titulação.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL
Resolução n.º1, de 2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação	Ministério da Educação e do Desporto
Resolução n.º 2, de 2001	Dispõe sobre os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras	Ministério da Educação e do Desporto
Decreto n.º 3.860, de 2001	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.	Presidência da República
Resolução n.º 24, de 2002	Altera a redação do parágrafo 4.º do artigo 1.º e artigo 2.º da Resolução n.º 1 de 2001, que estabelece normas para funcionamento de cursos de pós-graduação	Ministério da Educação e do Desporto

Quadro 2 - Legislação educacional e suas disposições nos anos de 2001 a 2002.  
Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/CES/CNE.

Em 3 de abril de 2001 a Câmara de Educação Superior volta a estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação por meio da Resolução n.º1/2001, vale dizer, no sentido amplo da palavra, cursos *stricto e lato sensu*.

As principais determinações dessa resolução foram o reconhecimento da sigla MBA ou equivalentes, incluídos na categoria de pós-graduação *lato sensu*. A partir da divulgação daquela resolução as instituições de ensino superior passaram a exigir dos alunos o trabalho de conclusão de curso no modelo monografia ou outro que atendessem às características do curso realizado. Sem esse trabalho os alunos recebem apenas um certificado de aperfeiçoamento. O percentual do corpo docente com titulação de mestres e doutores caiu para 50%, bem como também se estabeleceu normas para oferta de cursos de pós-graduação a distância.

Para a emissão dos certificados de pós-graduação *lato sensu* a instituição certificadora deve registrar neles as seguintes informações, conforme Resolução n.º1/2001 do CNE/CES:

A área de conhecimento do curso e ser acompanhado do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente: I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis; II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico; III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido; IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução.

O Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, baseado nas Leis 4.024, 9.131 e 9.394 dispôs sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições entre outras providências.

Quanto à organização acadêmica, as instituições poderiam ser classificadas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Quanto às universidades, elas se caracterizam como tal pela sua autonomia e pela exigência da realização de pesquisas acadêmico-científicas, apresentando assim os três pilares que a definem - ensino, pesquisa e extensão - e que

atendam às legislações específicas para esse nível de ensino e de organização acadêmica.

As universidades poderiam ainda ser públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas e, independentes do seu modelo de gestão, deveriam atender às expectativas dos alunos e da sociedade em geral. Castro já enfatizava que

qualquer instituição tem que ser uma resposta ao seu entorno. Seu ensino tem que atender a uma necessidade dos alunos. A maneira de ensinar tem que ser apropriada para o que vai ser ensinado; tem que oferecer ao aluno o que ele precisará após a formatura; tem que ter boa pontaria para acertar nas suas necessidades (2003, p. 29).

Os Centros Universitários têm característica mais “flexível”, trabalham com modelos pluri-curriculares e são definidas como excelentes na oferta de ensino superior. Segundo o decreto citado esses centros universitários têm autonomia didática e administrativa para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes”. Para os centros universitários não é exigida a realização de pesquisas.

Essa autonomia possibilita a esses centros atender à sede de conhecimento verificado e provocado pela globalização e pelo mercado de trabalho, cada vez mais exigente. Meister demonstra que

a explosão do conhecimento está também desafiando o ensino superior. É imperativo que as universidades desenvolvam novos cursos, áreas de estudo e programas para a obtenção de diplomas (2003, p. 57).

As faculdades integradas, segundo o mesmo decreto eram “instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado”. No que tange à criação de cursos voltados ao ensino superior, ofertados por organizações definidas como faculdades,

faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores, somente o Poder Executivo tem autonomia para autorizar a sua realização.

Essa forma de organização das IES foi alterada posteriormente pelo decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, que definiu, em seu art. 12, que as instituições acadêmicas seriam credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ORGÃO RESPONSÁVEL
Lei n.º 10.861, de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	Congresso Nacional
Portaria n.º 1.180, de 2004	Institui a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, encarregada de acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições da Resolução n.º 1, de 2001, quanto aos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	Ministério da Educação e do Desporto
Portaria n.º 2.051, de 2004	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	Ministério da Educação
Portaria n.º 4.361, de 2004	Dispõe sobre credenciamento e credenciamento de IES, credenciando para a oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	Ministério da Educação

Quadro 3 - Legislação educacional e suas disposições no ano de 2004.  
Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/CES/CNE.

Em abril de 2004, pela Lei n.º 10.861, o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com objetivo claro de avaliar as instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e também o desempenho acadêmico dos alunos matriculados nessas instituições.

A avaliação é parte integrante da vida cotidiana dos seres humanos e deve ser direcionada para a melhoria de processos. Como sugere Vieira,

a subjetividade da avaliação, por tratar-se ela de processo inerente à condição humana... estará sempre presente. Daí a relatividade do processo, a necessidade de compartilhá-lo e de, a despeito de sua complexidade, dele cuidar com simplicidade, transparência e autenticidade (2003, p. 154).

Preocupado com denúncias sobre o não cumprimento por parte de algumas IES da Resolução n.º1/2001 do MEC quando da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, instituiu pela Portaria n.º 1.180, de 6 de maio de 2004, a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação (CONAES), composta por integrantes da Secretaria de Educação Superior (SESu) e do INEP com a função

de acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução n.º 1/2001, quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem neste nível educacional, nas modalidades presencial e a distância, bem como oferecer sugestões de procedimentos que possibilitem o aprimoramento das ações de supervisão destes cursos (BRASIL, 2004, p.1).

Aquela portaria tem como característica proporcionar aos diversos envolvidos nesse processo uma visão melhor do universo de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Ainda segundo Vieira

da avaliação participam todos os envolvidos em algum processo produtivo e da construção e reconstrução de qualquer empreendimento independente de sua natureza, missão, objetivos e metas. Esse processo de avaliação impacta o cotidiano organizacional a ponto de conceder ou negar legitimidade à ação dos administradores organizacionais (2003, p. 155).

A preocupação com a avaliação dos programas de pós-graduação tem se refletido por meio dessa portaria e das anteriores que tratam desse assunto.

A Portaria n.º 2.051, de 9 de julho de 2004, regulamentou os procedimentos para avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES,

instituído anteriormente pela Lei n.º 10.861 e estabeleceu as diretrizes para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior no que concerne à avaliação das instituições de educação superior, à avaliação dos cursos de graduação, à avaliação do desempenho dos estudantes, aos procedimentos comuns da avaliação, entre outras. Vieira notavelmente explica que ao avaliar se pretende

chegar a alguma conclusão ou a conjunto de escolhas. Por vezes, a avaliação servirá para manter o *status quo*; outras para transformar. Em muitas ocasiões será útil a organizações, grupos e indivíduos para justificar ações impopulares e até antiéticas. Em alguns momentos subsidiará a busca por legitimação de instituições e de seus gestores, administradores ou gerentes. Em outras ocasiões, a avaliação, quer em nível individual, organizacional ou societário, objetivará através da identificação de problemas, diagnóstico de desvios em relação ao desejado ou esperado e localização de lacunas, fragilidades e imperfeições, acompanhar, orientar e transformar (2003, p. 156).

Para que a avaliação não seja apenas mais um “instrumento” burocrático, deve ser realizada com seriedade, com objetivos bem definidos e seus resultados devem ser analisados para que possa ser utilizada como material de melhoria de processo e auxiliar no processo decisório.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ORGÃO RESPONSÁVEL
Portaria n.º 46, de 2005	Determina que as IES devem responder anualmente ao Censo da Educação Superior	Ministério da Educação
Portaria n.º 328, de 2005	Dispõe sobre o cadastro de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e define as disposições para sua operacionalização	Ministério da Educação
Portaria n.º 31, de 2005	Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações externas das IES para fins de credenciamento e credenciamento dos cursos de graduação, tecnológicos, seqüenciais, presenciais e a distância.	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Portaria n.º 066, de 2005	Aprecia a indicação que propõe a alteração do art. 6.º da Resolução n.º 1, de 2001, que estabelece normas para o funcionamento da pós-graduação	Ministério da Educação

Quadro 4 - Legislação educacional e suas disposições no ano de 2005.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/CES/CNE.

A Portaria n.º 46 do MEC determinou que as IES devem responder ao Censo da Educação Superior no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior – SIEd-Sup - e que cabe à Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior – DEAES - do INEP/MEC a sua realização. A IES que preencher os requisitos solicitados terá direito a um certificado de entrega do Censo da Educação Superior, pré-requisito para adesão ao Financiamento Estudantil (FIES); solicitação de novos cursos; reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; credenciamento e credenciamento de IES; qualquer outro tipo de solicitação junto ao MEC.

Levando em consideração a Lei n.º 10.861/2004, a Resolução n.º 01/2001 e a Portaria n.º 1.180/2004 do MEC, o Ministério da Educação, em 1.º de fevereiro de 2005, publicou a Portaria n.º 328, determinando que os cursos de pós-graduação *lato sensu* deveriam ser cadastrados junto ao INEP no prazo de 60 dias a contar da data de sua criação. “Excepcionalmente os cursos de pós-graduação *lato sensu* que já estão em funcionamento, deverão ser cadastrados até 30 de abril de 2005” (BRASIL, 2005, p.1).

Essa portaria solicitava às IES o encaminhamento do Projeto Pedagógico dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (Anexo C), contendo algumas informações importantes sobre cada curso. Um item solicitado requeria a informação sobre os indicadores de desempenho utilizados, caracterizando-se, segundo o INEP, indicadores para avaliação global do programa de pós-graduação: número de alunos a serem formados, índice médio de evasão admitido, produção científica, média de desempenho dos alunos, grau de aceitação dos egressos e outros. As IES que não respondessem ao cadastro no prazo solicitado ou fornecessem informações incorretas poderiam ser descredenciadas para a oferta de cursos daquela natureza.

O parágrafo 3.º do art. 2.º da Portaria citada diz:

Decorrido o prazo mencionado no *caput*, as informações constantes do cadastro de que trata esta portaria constituirão, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e estarão disponíveis para acesso público (BRASIL, 2005, p. 1).

A tentativa de avaliação da pós-graduação *lato sensu*, realizada pela Portaria n.º1.180, de 2004, que criou comissão encarregada de “acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições das resoluções”, determinadas pelo MEC, perdeu seu valor antes mesmo de ser implementada.

O jornal *O Globo*, de 25 de novembro de 2007, publicou reportagem intitulada “Governo desiste de fiscalizar os MBAs”, “Portaria nunca aplicada deixa de valer, e cursos de especialização serão avaliados apenas indiretamente”.(Weber, 2007).

Nessa mesma reportagem Dilvo Ristoff, então Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, afirma que a Resolução n.º1/2007 “é a garantia que a gente pode dar. O curso que está ali é oferecido por uma instituição que está credenciada, mas não passou por avaliação *in loco*”.

O então Secretário de Educação Superior do MEC, Ronaldo Mota, diz que “a quantidade e variedade de cursos, assim como a sua curta duração, praticamente inviabilizam a fiscalização em larga escala pelo governo” (*O Globo*, 25/11/2007).

Ainda segundo Ronaldo Mota

é da natureza dos cursos *lato sensu* que tenham uma dinâmica que torna muito difícil o controle do MEC. Mas o ministério pode agir a qualquer momento, no caso de uma instituição que não siga a resolução(*O Globo*, 25/11/2007).

A exigência para as IES cadastrarem seus cursos de especialização resultou em um número extremamente alto de cursos cadastrados, inviabilizando assim qualquer tipo de avaliação ou fiscalização mais séria.

O Ministério da Educação desistiu de avaliar diretamente os cursos de especialização, entre eles os MBAs que fazem parte da chamada pós-graduação *lato sensu*. Convencido de que não conseguiria fiscalizar as condições de ensino nos 8.866 cursos cadastrados, o governo decidiu incluir a pós *lato sensu* entre os itens que deverão ser avaliados na renovação das licenças de funcionamento de universidades, centros universitários e faculdades (WEBER, 25/11/2007).

No início desta dissertação por meio de dados do IBGE e da CAPES, o universo de alunos que estariam cursando aquela modalidade de curso era de 193 mil alunos. Se considerarmos que o MEC recebeu 8.866 cadastros de cursos, pode-se afirmar que o universo de alunos pode ser ainda maior. Com a realização de um cálculo bem simples, tem-se em cada curso uma média de 22 alunos matriculados.

Do número total de cadastros recebidos, os cursos presenciais somaram um total de 8.801 cursos, enquanto os a distância totalizaram 65 cursos, segundo dados do site do INEP/SINAES em 2/5/08.

O projeto pedagógico (Anexo C) exigido pelo MEC para as IES realizarem o cadastramento de cada curso, exigia as seguintes informações: nome do curso; área e sub-área do conhecimento (tabela CAPES); público-alvo; parcerias; período de funcionamento; ano de início da primeira turma; sede da oferta e outros endereços; endereço de funcionamento; valor do curso; existência de bolsas; dados da coordenação do curso (nome, contato, titulação, regime de trabalho etc.); modalidade (presencial/a distância); carga horária total (e detalhes sobre cargas horárias de estudos independentes, em grupo e para TCC); turno; periodicidade (dias da semana em que é ofertado); número de vagas; pré-requisitos da seleção de alunos; tipo de trabalho de conclusão de curso; atos legais de criação do curso; dados dos docentes (nome, CPF, titulação).

A educação superior pode ser avaliada sobre diversos aspectos: como produto, pode-se avaliar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as políticas educacionais, a produção científica, os programas considerando a relevância para a sociedade; como serviço, a avaliação pode ser realizada por meio da infra-estrutura, apoio técnico; como processo têm-se a questão da avaliação interna dos cursos e programas e das instituições de ensino superior. Cabe, aqui a consideração de Meyer:

Neste particular o poder público central necessitaria revisar suas principais diretrizes, adotando políticas que privilegiem mais a qualidade de saída do que os insumos de entrada do processo, estabelecendo para isto critérios claros, bem definidos e duradouros que resistam às pressões políticas (2003, p.177).

Em 17 de fevereiro de 2005, pela Portaria n.º 31, o INEP estabeleceu os procedimentos para a “organização e execução das avaliações externas das IES para fins de credenciamento e credenciamento dos cursos de graduação, tecnológicos, seqüenciais, presenciais e a distância”. Essa portaria estabelece as diretrizes básicas para que as instituições de ensino superior atendam à Lei n.º 10.861 do SINAES.

O Parecer n.º 66 de 2005 avalia o art. 6.º da Resolução n.º1, de 2001, cuja redação é a seguinte: “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender a esta resolução” (grifos do Relator do parecer, conselheiro Milton Linhares).

Segundo o Relator, a redação do art. 6.º pode causar erros de interpretação:

Basta à autorização oficial de um curso de pós-graduação, em nível de especialização, para que uma instituição não educacional tenha assegurado seu direito de ampliar, sem limites, sua atuação nesse nível de ensino. Não chega a ser exagero imaginarmos clínicas de saúde – credenciadas para curso de especialização específico – passando a ofertar, sem autorização oficial, cursos de especialização na área econômica ou jurídica, ou o inverso (MILTON LINHARES, 2005, p.1).

O MEC por meio do Conselho Nacional de Educação, elaborou o Parecer n.º 263, de 2006, que propôs a alteração da redação do art. 6.º da Resolução n.º 1, de 2001, passando o mesmo a ter a seguinte redação:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta resolução.

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ORGÃO RESPONSÁVEL
Parecer n.º 263, de 2006	Reanálise do Parecer n.º 66, de 2005, que propôs a alteração do art. 6.º da Resolução n.º 1, de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.	Ministério da Educação
Decreto n.º 5.773, de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.	Presidência da República
Resolução n.º 1, de 2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> em nível de especialização.	Ministério da Educação

Quadro 5 - Legislação educacional e suas disposições nos anos de 2006 a 2007.  
 Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/CES/CNE.

Para esclarecer ainda mais e evitar possíveis atos contraditórios, o parágrafo 3.º da mesma resolução foi motivo de proposta de alteração e passou a ser redigido da seguinte forma: “as instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar outros cursos de especialização, única e exclusivamente na área definida no ato de seu credenciamento” (Brasil, 2001, p.1).

Esse mesmo parecer levantou questões quanto à Resolução n.º 1, de 2001, para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* que, em alguns pontos, estariam sendo motivos de interpretação incorreta. Entre os itens levantados está a interpretação de que os 50% de docentes que não precisariam ter titulação de mestres e doutores poderiam ser complementados por docentes apenas graduados.

Para melhor esclarecer essa questão e evitar interpretações errôneas, o Parecer n.º 263 propôs a seguinte redação para o art. 9.º da Resolução n.º 1, de 2001:

O corpo docente de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido. Os demais 50% (cinquenta por cento) devem ser portadores de certificado de curso de pós-graduação *lato sensu*, obtido em curso ministrado por instituição

devidamente credenciada pelo respectivo Sistema de Ensino ou de título de especialista com validade nacional (BRASIL, 2001, p. 2).

Salienta-se que a redação proposta neste parecer para o artigo referente à titulação do corpo docente não foi considerado na íntegra na última resolução que trata do assunto. Manteve-se a redação que induz à dúbia interpretação:

Art. 4.º - O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação (Resolução n.º 1/2007, p.1).

A alteração desse parágrafo é de extrema relevância, pois o mínimo esperado para a qualificação do corpo docente que atua em programas de pós-graduação *lato sensu* é o título de mestre e doutor e, em casos esporádicos, o título apenas de especialista. Se o corpo docente tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos em área específica, deve ser exigido deles no mínimo a formação acadêmica que seus alunos terão ao término do curso.

A preocupação dos órgãos reguladores do Estado em manter certo domínio sobre informações relevantes da educação superior levou o MEC a aprovar, em 9 de maio de 2006, o Decreto n.º 5.773, que estabeleceu e deu diretrizes para o exercício das “funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”. No parecer as instituições de educação superior são credenciadas de acordo com a seguinte organização: Faculdades, Centros Universitários e Universidades.

Fechando a fundamentação no que concerne ao relato de algumas resoluções, pareceres e leis referentes ao ensino superior e aos objetivos de cada uma delas, serão transcritos a seguir, parágrafos e artigos da Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007 (Anexo F), que “estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização”. Essa transcrição se faz necessária para a

verificação das últimas determinações do MEC sobre a modalidade de ensino objeto desta pesquisa.

Salienta-se que o art. 1.º e o art. 2.º deixam claro que o MEC não irá avaliar diretamente os cursos de especialização, entre eles o MBA, deixando essa ação para ser realizada apenas por ocasião do credenciamento das instituições de ensino superior. Novamente se enfatiza que aquela resolução tornou sem efeito a Portaria n.º 1.180, de 2004.

Art. 1.º - Os  **cursos de pós-graduação lato sensu** oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas  **independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.**

§ 4.º -  **As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.**

Art. 2.º - Os cursos de pós-graduação  *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do  **credenciamento** da instituição.

Art. 3.º -  **As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas** pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4.º - O  **corpo docente** de cursos de pós-graduação  *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído  **por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional**, sendo que  **50%** (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar  **titulação de mestre ou de doutor** obtido em programa de pós-graduação  *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5.º - Os cursos de pós-graduação  *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de  **360 (trezentas e sessenta) horas**, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração  **individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.**  
(Grifos da autora).

Os grifos da autora são referentes à validação da fundamentação realizada neste item do trabalho mediante a análise de alguns documentos legais disponíveis. Observando-se a resolução n.º 1 de 2007 no art. 5.º foi incluído a exigência de o

trabalho de conclusão de curso ou monografia ser individual, determinação essa que não constava nas resoluções anteriores.

### 3.2 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO

Para descrever como se deu a evolução do campo da avaliação na educação serão estabelecidos períodos e nomes relevantes que, de alguma maneira, ajudaram a definir claramente essa evolução. Segundo Dias Sobrinho, a questão da avaliação não é recente:

Há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. Em nenhum desses casos se tratava de avaliação escrita (2003, p. 15).

Os estudos sobre a avaliação iniciaram mais fortemente no período denominado pré-Tyler, que aconteceu nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Segundo ele “como ocorre com qualquer outro fenômeno histórico, nem sempre é possível fixar datas exatas para caracterizar as configurações que a avaliação vai adquirindo na dinâmica da vida social em que se insere”.

A forma de avaliação naquele período objetivava com grande evidência a realização de provas e testes, considerando os conhecimentos em diversas áreas.

Nos primeiros anos do século XX, conforme Dias Sobrinho 2003, foram sistematizados testes de mensuração de inteligência e de ortografia na escola. Importantes instrumentos de medidas escolares foram desenvolvidos por Thorndike; nessa época a avaliação e a medição eram conceitos intercambiáveis focados nas diferenças individuais, em nada lembrando a avaliação de programas e currículos.

Dias Sobrinho 2003 afirma que, em 1942, Tyler, conhecido como precursor da avaliação educacional, já se preocupava com a gestão científica e com o

desenvolvimento dos currículos e das instituições e não somente, como nos anos anteriores, com a questão quantitativa de aprendizagem por meio de testes e provas que mediam apenas o rendimento dos alunos.

Nesse período inicia-se uma preocupação ainda incipiente sobre os resultados que os currículos e programas poderiam estar contribuindo para o aprendizado individual do aluno: tem-se aqui a determinação do grau em que “mudanças comportamentais estão ocorrendo” (TYLER apud DIAS SOBRINHO, 2003, p.19). Essa preocupação passa a ser considerada como um instrumento de observação e comparação entre o currículo ou programa e o aprendizado individual. Assim,

para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p.19).

Já no início do século XX, nos Estados Unidos, a educação deveria ser voltada à racionalização científica para atender às necessidades das indústrias, ou seja, a avaliação deveria estar centrada em instrumentos que realizassem diagnósticos quantitativos para identificar a rentabilidade e a eficiência da escola.

De 1946 a 1967 a avaliação era chamada pelos estudiosos como a “era da inocência” e se caracterizava pelo aparente descrédito em relação à educação e à própria avaliação. Mesmo assim foram desenvolvidos alguns trabalhos de grande repercussão, bem como alguns instrumentos a serem utilizados para testes nacionais e estaduais.

De 1958 a 1972 o chamado período do realismo trouxe grande movimento para o campo da avaliação.

Grande efervescência ao campo da avaliação, sobretudo em virtude das políticas sociais do presidente Kennedy e dos governos seguintes. Por exemplo, em 1965, de acordo com o que nos informa House (1994:185), o senador Robert Kennedy conseguiu que a avaliação fosse parte obrigatória da

educação e, mais tarde, dos programas sociais federais. A idéia que justificava essa prática de largo alcance e grandes conseqüências é que as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22).

O modelo dos Estados Unidos com o objetivo básico de produzir programas que pudessem avaliar e medir os custos e os resultados obtidos, logo foi considerado como ineficiente, pois apenas avaliava os alunos e ele não poderia mais ser o objetivo de uma avaliação eficaz, pois ela deveria também contemplar outros objetos, como professores, escolas, a metodologia de ensino utilizada, entre outros. Para contrapor a avaliação até então praticada, Cronbach, em 1963, propõe:

Uma superação da idéia de que os objetivos são os organizadores da avaliação. [...] A avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser formadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa ou curso (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22).

A avaliação nesse período começa a ser pensada como ferramenta ou subsídio para o processo de decisão, e as alterações e mudanças são baseadas em fatos mais concretos e abrangentes. Após a definição de avaliação de Cronbach, aparecem os estudos de Scriven que Dias Sobrinho, 2003, descreve como o estudo que estabeleceu a necessidade de se definir a clara separação entre a função da avaliação no sentido da utilização dos resultados para o processo decisório e dos objetivos, esses considerados fixos.

Cronbach estabeleceu nessa época o conceito da avaliação formativa e avaliação somativa, sendo a primeira realizada durante os programas e podendo sofrer modificações durante a sua realização, e a segunda realizada somente ao término dos programas e utilizada apenas para mensurar os resultados obtidos. Essa orientação

reforça o campo da avaliação como alternativa para as decisões a serem tomadas em relação aos programas e currículos existentes.

As alterações sofridas durante anos pela avaliação foram consideráveis, mas é a partir de 1970, no conhecido período do profissionalismo, que ela passa por uma fase de maiores contribuições, pois a preocupação sobre o tema começa a fazer parte de forma mais enfática no dia-a-dia não só de educadores como também no de integrantes de diversas organizações.

Uma vasta produção teórica começa a se consolidar em revistas específicas e livros. Algumas universidades criam cursos de formação de avaliação. Organizações profissionais se constituem. Proliferam seminários e congressos na área. A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23).

Nesse período ainda se sente a avaliação bastante focada nos objetivos, mas aos poucos se transforma para também contemplar e ser utilizada na tomada de decisão, embora os instrumentos utilizados ainda não fossem suficientemente propícios para a mensuração qualitativa de melhorias em diversos setores da sociedade.

Para atender às mudanças complexas, a avaliação passou a ser considerada não somente um modelo descritivo e de diagnóstico, mas também um importante instrumento de medida da qualidade, “A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

Esse julgamento de valor dá à avaliação um sentido ativo, não apenas como descrição de resultados, mas a importância do instrumento que avalia todos os contextos para melhoria de processos em cada etapa, garantindo dessa forma a preocupação e a ação na questão do ensino-aprendizagem. Isso fica claro no texto de Dias Sobrinho:

Nesta definição a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (2003, p. 25).

Embora tenha passado por várias alterações desde o início do século XX, ainda se verifica que nem todos os parâmetros possíveis foram utilizados, havendo ainda considerável insuficiência nesse campo. Verifica-se também a utilização de parâmetros de simples medição ou testes de verificação de aprendizagem individual, ou simplesmente abordando características internas nas salas de aula.

Eyng (2004) estabelece uma comparação entre o modelo tradicional e o modelo holístico de avaliação, bem como os aspectos que são avaliados em cada modelo, demonstrados claramente no Quadro 6, em que o holístico pode ser definido como uma “cultura de antecipação”, com objetivo de tornar-se um, vale dizer, é um

elemento fundamental que incide no desenvolvimento, aperfeiçoamento, mudança e inovação da própria organização, contribuindo na melhoria da qualidade de seu funcionamento, no aperfeiçoamento curricular e no desenvolvimento pessoal e profissional (p.36 e 37).

Aspectos	Modelo Tradicional	Modelo Holístico
Características	Burocrática, objetiva, reducionista, descontextualizada, hierárquica, normativa, quantitativa	Dialógica, interpretativa, colaborativa, contextualizada, criteriosa, qualitativa, continuada e sistêmica
Resultados	A comparação alimenta os tão conhecidos ranqueamentos de cursos e instituições	A construção e fortalecimento da identidade institucional mediante questionamento e produção de sentidos
Abrangência	Heteroavaliação, setores/partes da instituição enfocando exclusivamente o ensino	Heteroavaliação e auto-avaliação. A totalidade dos setores e serviços envolvendo ensino, pesquisa e extensão
Modalidades	Somativa	Diagnóstica e formativa
Processo	Classificatório	Processual emancipatório
Instrumentos	Quantitativo destacando a medida	Qualitativo destacando a

Atores/sujeitos	Grupo de especialistas	análise dos dados. Todos os agentes da instituição
Aprendizagem da organização	Aprendizagem adaptativa	Aprendizagem generativa
Cultura organizacional	Cultura conservadora burocrática	Cultura de antecipação

Quadro 6 - Análise comparativa entre modelos de avaliação.

Fonte: Eyng, Ana Maria. **Revista Diálogo Educacional**, 2004, v. 4, n.º 11, jan/abr, p.36 e 37.

A forma de avaliação a ser utilizada deve ser considerada como alternativa para antecipar ou balizar decisões importantes, mas sem deixar de lado a análise das estratégias que devem ser utilizadas.

Na realidade, não se pode preterir quaisquer estratégias ou instrumentos que, complementares, sejam considerados úteis aos integrantes da instituição para melhor conhecê-la e mudá-la, a fim de maximizar seus objetivos intramuros, e, principalmente, desempenhar sua missão junto à sociedade (VIEIRA, 2003, p. 156).

Os resultados da avaliação, a cultura da organização, a abrangência no tocante aos sujeitos envolvidos e principalmente às decisões que podem advir de tais resultados são de extrema e fundamental importância para a melhoria dos processos internos das organizações.

O aprendizado contínuo consiste em um enfoque exploratório não só para descobrir problemas como também para solucioná-los. Trata-se de uma perspectiva de ver tanto o desejo quanto a proposta de mudança como emergente da aprendizagem (MOTTA, 2000, p. 135).

Em última análise, a avaliação tem se tornado cada vez mais complexa, devendo abordar não somente os aspectos descritivos, mas tendo a necessidade premente de incluir também aspectos humanos, culturais, políticos e principalmente sociais.

A avaliação não pode mais ser considerada um processo externo, faz-se necessário o envolvimento de quem melhor conhece o processo e a instituição.

### 3.3 A AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Quando se fala sobre avaliação de cursos de graduação, está-se falando basicamente da avaliação que hoje é realizada conforme a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 – do Ministério da Educação, que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES com objetivo claro de avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e também o desempenho acadêmico dos alunos matriculados nestes cursos.

Vieira enfatiza que “em relação ao ensino, o Brasil grita por transformações e iniciativas que só produzirão resultados a médio e longo prazo. Não se pode, todavia, adiar o início delas” (2003, p. 161).

Toda ação é considerada válida se for conduzida de forma correta, responsável e com objetivo de identificar pontos de divergência e produzir melhoria de qualidade, de processos e informação à sociedade.

Antes de iniciar os comentários de alguns pontos sobre a Lei n.º 10.861, transcrita em partes a seguir, (Anexo G), faz-se relevante observar que este texto não substitui o publicado no Diário Oficial da União (D.O.U). de 15.4.2004 (os grifos são próprios e servem para ilustrar o pensamento desta autora:

Art. 1.º - Fica instituído o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de **avaliação das instituições de educação superior**, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9.º, VI, VIII e IX da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 1.º -.....  
 § 1.º - O SINAES tem por finalidades a **melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e**

**responsabilidades sociais das instituições de educação superior**, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Art. 3.º -.....

§ 1.º - Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no *caput* deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela **existência de programas de pós-graduação** e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Art. 5.º -.....

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

Art. 5.º -.....

§ 4.º - A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o **perfil dos estudantes**, relevante para a compreensão de seus resultados.

Art. 5.º -.....

§ 6.º - Será **responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição** junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

Art. 5.º -.....

§ 10.º - Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, **em nível de graduação ou de pós-graduação**, conforme estabelecido em regulamento.

Art. 8.º - A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9.º - O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Com a aprovação da Lei n.º 10.861 intensificou-se, por parte do Ministério da Educação, a avaliação formal dos cursos de Graduação e das instituições conforme se pode constatar a seguir:

Pode-se avaliar: (I) o desempenho individual de um aluno com referência ao conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos; (II) o desempenho de cursos e programas, em busca de critérios e instrumentos de validade e fidedignidade comprovadas; nesse caso objetiva-se a avaliação acadêmica, quando se enfatiza a qualidade do ensino e a avaliação institucional, quando seu foco central é a própria instituição verificando-se, por exemplo, análise custo-benefício e (III) a avaliação do produto, segundo critérios de mercado ou outros em que o utilitarismo econômico se substitui por outros ideologicamente diversos (VIEIRA, 2003, p. 154).

A avaliação do SINAES nesse contexto ganha importância por identificar de forma clara a situação do ensino superior no Brasil no que diz respeito aos cursos ofertados, às condições das instituições de ensino superior quanto à infra-estrutura, corpo docente, administrativo e técnico etc. Meyer lembra que

as universidades são organizações que produzem e transmitem conhecimento, porém não o utilizam em proveito próprio. Este parece ser o caso da administração das instituições universitárias que forma administradores para gerenciar outras organizações, ensinando-lhes teorias, técnicas, processos, abordagens que sequer são utilizadas na sua própria administração (2003, p.181).

O processo de avaliação só terá sentido se for direcionado para a melhoria da qualidade e para garantir que a educação caminhe a passos rápidos para uma situação em que possa olhar com esperança para o futuro e usar o passado como forma de aprendizado.

Ainda no que tange a esta análise a Lei n.º 10.861 do SINAES se bem aplicada afeta de forma direta o ensino da pós-graduação *lato sensu*, conforme consta no seu artigo 2.º: “O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de seus estudantes deverá assegurar”

avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos.

No parágrafo único daquele artigo tem-se a referência que os resultados desta avaliação devem constituir

referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Os resultados da avaliação estabelecem os parâmetros que definem se uma IES continuará ou não a ter seus cursos reconhecidos; esses resultados são utilizados também para autorizar ou não a oferta pela instituição de cursos de pós-graduação *lato sensu* e não apenas de cursos de graduação. A avaliação prevê ainda pontos importantes para a realização de qualquer nível de ensino, sejam eles de graduação, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Conforme já abordado, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, especificamente para os cursos de mestrado e doutorado, é realizada pela CAPES que determina as diretrizes a serem seguidas, além de manter cadastro de domínio público sobre o desempenho de cada curso/área.

Segundo dados da *Revista Brasileira de Pós-graduação* de 2005, o número de cursos recomendados pela CAPES entre 1976 e 2004 teve um aumento de 5,6% ao ano, evoluindo de um número absoluto de 673 para 2.993. Da mesma forma o número de alunos matriculados teve um crescimento de 300% naquele mesmo período, passando de 37.195 alunos em 1987 para 112.314 em 2003. Aqueles que concluíram o curso, obtendo seu diploma de mestrado, aumentaram em 757% e o de doutor teve um aumento de 932% neste período.

Mesmo considerando esse aumento o Brasil continua tendo uma representatividade muito pequena em relação a alguns países. "Em 2003, o Brasil estava formando 4,6 doutores por 100 mil habitantes, o que correspondia a 15% da taxa exibida pela Alemanha e três vezes menor do que a Coréia no ano de 2002" (RBPG, v. 2, n.º 3, p.187).

Segundo o site da CAPES em 6/4/08, o sistema de avaliação adotado para os cursos de mestrado e doutorado foram criados em 1976 e “desde então vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil, dando cumprimento aos seguintes objetivos”:

Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendam a tal padrão; fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério de Educação, (MEC); impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, (SNPG), e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra; contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação (SITE da CAPES em 19/04/08).

O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) realiza acompanhamento anual e avaliação trienal dos programas, os quais recebem notas de 1 a 7, determinando dessa forma que cursos podem obter o reconhecimento conforme determinação da legislação em vigor.

Conquanto o sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado tivesse sido criado desde 1976, somente em 11 de janeiro de 1999 a CAPES publica no Diário Oficial a Portaria n.º 80 que dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais.

Nessa portaria a CAPES determina que sejam enquadrados os cursos que atendam alguns requisitos e condições, entre eles:

Estrutura curricular clara e consistente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; condições de trabalho e carga horária docente compatível com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (PORTARIA n.º80/99,CAPES).

A mesma portaria determina ainda que os mestrados profissionalizantes sejam avaliados regularmente pela CAPES, conforme seu art. 4.º, parágrafo 1.º:

O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas. (PORTARIA n.º80/99,CAPES).

Pode-se imaginar, pelos critérios apresentados que os mestrados profissionais nasceram de uma demanda de mercado por uma qualificação não acadêmica, propiciando a capacitação de profissionais para o mundo do trabalho, pois que já existe por parte dos órgãos legisladores do Estado uma avaliação sobre eles, indicando talvez que em futuro bem próximo a pós-graduação *lato sensu* passe também a ser contemplada, não como forma de controle, mas sim de acompanhamento, visando à garantia da qualidade do ensino superior.

Se órgãos como MEC, INEP e CAPES avaliam de forma geral os cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado), por que a pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização não é avaliada? A resposta talvez esteja no alto número de cursos ofertados. Mas se se pensarmos no número de cursos de graduação existentes isso seria também inviável. Se a resposta for o tempo de duração do curso de especialização que, segundo a legislação, não pode ultrapassar 2 anos de aulas, pode-se lembrar aqui o tempo que um aluno tem para concluir um curso de mestrado,

que não é muito maior. Considerando-se a diversidade de áreas de conhecimento atribuídas aos cursos de especialização, pode-se reportar as áreas de conhecimento que os cursos de graduação atendem.

Existem, sim, formas de avaliar os MBAs, faltando talvez boa vontade, agilidade e estrutura dos órgãos responsáveis para que isto aconteça. Uma metodologia deve ser pensada para que o acompanhamento e avaliação desses cursos possam ser realizados e, nesse caso, a integração entre os órgãos e instituições ligadas e responsáveis diretamente por esse nível de ensino é essencial.

### 3.4 A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Enquanto os cursos de graduação, o seu corpo docente e as instituições de ensino superior têm a função e a responsabilidade de formar cidadãos em áreas específicas do conhecimento, a pós-graduação *lato sensu* aparece como alternativa para o conhecimento necessário aos recém-formados e aos profissionais que por determinado tempo já atuaram no mercado de trabalho, mas sentem necessidade de aperfeiçoamento e capacitação de forma mais rápida. Meyer enfatiza:

Há também um setor em franco crescimento: o de treinamento e retreinamento de profissionais que já atuam no mercado. Em face das exigências do mercado de trabalho, no atual contexto o obsolescimento do conhecimento e a necessidade de atualização tornam este segmento importante e atraente (2003, p.175).

Os cursos chamados MBAs iniciaram no Brasil no início do ano 2000 e foram criados por instituições de ensino superior como forma de suprir uma demanda de conhecimento voltado à formação executiva; dessa forma o aumento desses cursos no início da década encontrou grande demanda de executivos nacionais.

Aceita-se, assim, a pós-graduação *lato sensu* como uma opção para a obtenção de tais conhecimentos por sua característica mais imediatista de fornecimento de

ferramentas de aplicabilidade imediata para a solução de problemas. O incentivo à construção do conhecimento é essencial para o crescimento pessoal e profissional, saber onde buscar informações sobre questões do dia-a-dia é imprescindível.

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG, 2005-2010), publicado em dezembro de 2004 e elaborado por representantes de instituições relacionadas à comunidade científica nacional, tem como principal objetivo garantir que o sistema educacional brasileiro tenha seus padrões de qualidade preservados, conforme o resumo executivo na *Revista Brasileira de Pós-graduação*:

O PNPG estabelece também, como princípio norteador, que as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devem ser preservadas e aprimoradas. Para tanto necessitará, cada vez mais, de contar com os contínuos esforços empreendidos pela comunidade científica nacional, observados as políticas governamentais para o setor, visando ao constante aperfeiçoamento institucional desse sistema (v.2 n° 3. p.186, 2005).

Para que a pós-graduação seja o coroamento da qualidade acadêmica na formação de profissionais e na produção científica se faz necessário que as instituições de ensino que atendem a todos os níveis educacionais mantenham esforços no sentido de garantir o atendimento das políticas públicas, considerando o PNPG.

Além dessa necessidade os órgãos de incentivo à pesquisa e fomento devem estar comprometidos com o desenvolvimento da educação por meio de financiamentos, bem explicado na *Revista Brasileira de Pós-graduação*.

Diante da existência de um quadro de assimetrias, torna-se necessário que o PNPG/2005-2010 contemple a indução de programas, como linha programática, visando a reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e entre Estados, bem como estabelecer programas estratégicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos. A indução estratégica de programas de pós-graduação ou programas prioritários de pesquisa deverá ser operacionalizada por meio do aporte de recursos adicionais. Deve-se também buscar uma maior articulação entre as agências de fomento federais (Capes, CNPq e Finep) e dessas com as fundações de apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais, que necessitam de maior interação. Ao mesmo tempo, torna-se necessária, aí, uma política pró-ativa de cooperação. (2005, p.188.).

Em seu site a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), recentemente estabeleceu o que chama de Sistema de Acreditação - SAA, que tem como missão:

- a) Prover instrumentos para o contínuo aperfeiçoamento da educação em Administração e Contabilidade.
- b) Oferecer padrões de qualidade que possam ser utilizados por estudantes, empresas e administradores acadêmicos.
- c) Oferecer serviços de informação, acreditação, consultoria e desenvolvimento gerencial para as áreas de Administração e Contabilidade, permitindo, por meio dessas ações, criação de valor para os seus associados.
- d) Promover debates, seminários, conferências, publicações e outros serviços destinados a estimular a troca de experiências e favorecer o aperfeiçoamento das práticas de governança nas instituições que ofereçam serviços de educação em Administração e Contabilidade.

Os principais objetivos do Sistema de Acreditação são “definir padrões de qualidade a serem utilizados pelo ensino de pós-graduação em Administração e Contabilidade; contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de pós-graduação nessas áreas; avaliar os cursos que atendam aos padrões definidos” (SITE ANPAD, 2/10/2007).

Os critérios e indicadores empregados para conferir a Acreditação serão delimitados de acordo com as características individuais de cada tipo de instituição (Escolas, Mestrados Acadêmicos e Profissionalizantes, Doutorados, Escolas de Administração e de Negócios) que solicita a acreditação. A avaliação utilizará como norte a Missão da instituição e o papel que a Escola de Administração e de Negócio e/ou Curso nela desempenha (SITE ANPAD, 2/10/2007).

Os principais indicadores utilizados pela ANPAD para conferir o *selo* de acreditação aos programas avaliados são: o modelo curricular; os docentes; a produção e a pesquisa; os mercados e egressos e a infra-estrutura.

A ANPAD entregou em setembro de 2007 o certificado de “acreditação” a 05 programas de pós-graduação *lato sensu* das seguintes escolas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Fundação Instituto de Administração de São Paulo (FIA).

Isso significou para os programas certificados que eles apresentam "padrões de qualidade relacionados a professores, programas dos cursos, produção técnica e científica e infra-estrutura, além de acompanhar ex-alunos que estão inseridos no mercado de trabalho" (SITE ANPAD em 2/10/2007).

Por ter um caráter acadêmico e científico e apesar de toda credibilidade e respeitabilidade da ANPAD, não existe uma predisposição de outras IES em buscar a certificação; a pós-graduação *lato sensu* é direcionada para a formação, para o mercado de trabalho. Acaba-se tendo nesse caso a publicação da revista *Você S/A* mais importante do que uma certificação dada pela ANPAD, pois em termos de mercado aparece mais.

Repensar a educação e verificar como as exigências do mercado de trabalho afetam diretamente as demandas por novas competências está na ordem do dia. Preparar os profissionais para esse mercado deve ser considerado de fundamental importância para as instituições de ensino; as mudanças estão acontecendo e rapidamente, as preocupações por parte dos atores diretamente envolvidos e dos alunos interessados em programas dessa modalidade estão cada vez mais contundentes. Meyer afirma que

a sociedade atual, baseada em alta tecnologia e denominada “sociedade do conhecimento”, destaca-se pelo capital intelectual, um fator considerado crítico, estratégico e diferenciador entre organizações, países e regiões. Isso coloca as instituições de ensino superior, por definição como ‘organizações do conhecimento’ no centro das mudanças (2003, p. 176).

Se as mudanças são necessárias e estão acontecendo pode-se aliar o conhecimento das instituições de ensino superior com a experiência das organizações públicas e privadas que detêm a experiência prática. Motta exprime de forma fantástica essa necessidade:

Apesar das diferenças, teoria e prática possuem imensas superposições. A prática da gerência não é uma atividade isolada da formação do conhecimento; possui formas de sistematização, explicação, compreensão e de reprodução para outras realidades. Assim a experiência prática pode ser uma valiosa experiência teórica (2000, p. 61).

Motta 2000 defende a efetiva aproximação das instituições de ensino superior com as organizações, a fim de proporcionar aos alunos o contato direto entre a teoria (acadêmica) e a prática (profissional).

A avaliação dos cursos de pós-graduação em nível de especialização com o perfil de alunos que atende pode ser uma alternativa a ser estudada para essa aproximação.

## 4 ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO LATO SENSU

A análise a seguir tem por objetivo apresentar os dados levantados nas avaliações das edições especiais anuais da revista *Você S/A*, “Melhores MBAs do Brasil”, publicada desde o ano 2000 até 2007 sempre no mês de outubro, e na avaliação realizada pelos alunos de 6 turmas de pós-graduação *lato sensu* iniciadas e concluídas entre os anos de 2004 a 2006.

As avaliações realizadas pelos alunos das turmas referidas foram analisadas e serviram como base para ações de melhoria dos cursos ofertados nos anos seguintes e como subsídio para a tomada de decisão. A fundamentação teórica contou ainda com as contribuições de Guilherme Marback Neto (2007), Silvia Vergara (2000), Marcos Amâncio P. Martins (2007) e Miguel A. Zabalza (2004).

### 4.1 AS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELA REVISTA VOCÊ S/A

Este item tem por objetivo traçar um panorama dos resultados das avaliações realizadas pela revista *Você S/A* entre os anos 2000 e 2007, sendo essas avaliações as primeiras a serem realizadas fora do meio acadêmico, ou seja, é a mídia participando de um processo que normalmente seria de responsabilidade da academia e do Estado.

No fim dos anos 80 a revista *Business Week* (GOMES, 2000, p. 5) publicou o primeiro ranking dos melhores MBAs. Desde então essa modalidade de pesquisa tem sido reforçada, incluindo-se no rol de publicações sobre o tema também o jornal *Financial Times* que edita todos os anos uma lista dos melhores MBAs do mundo.

O panorama apresentado indica pontos relevantes em relação à expectativa dos alunos quando da escolha de um programa de pós-graduação *lato sensu*.

Na primeira pesquisa realizada pela *Você S/A* foram analisadas 24 escolas e seus cursos foram avaliados levando-se em consideração itens considerados essenciais para estimar os resultados de um programa que se propõe a formar executivos, conforme a Revista *Você S/A*.

Os dez melhores MBAs estão aqui porque, no conjunto dos dados apurados pela *Você S/A*, somaram a maior quantidade de pontos. Foram os mais eficientes na tarefa de agradar a sua clientela básica: os alunos e as empresas. Mas também não esqueceram de oferecer bons professores, tecnologia de ensino e convênios internacionais para os que desejam ter sua sonhada experiência lá fora. Também montaram um currículo condizente com a missão de um MBA, a de formar futuros presidentes de empresas (GOMES, 2000, p. 9).

Em 2000 foram enviados 690 questionários para serem respondidos pelo público definido. Deles, 72,5 % retornaram preenchidos pelos ex-alunos e 32% pelos executivos de Recursos Humanos. Em 2006, sete anos após a publicação da primeira pesquisa o número de respondentes dos questionários saltou para 3.797 e em 2007 o número de envolvidos foi de 5.082 pessoas.

Esse aumento caracteriza a importância dada hoje pelo mercado a esta pesquisa, que é aguardada por todos para a tomada de decisão sobre que instituição de ensino e curso será escolhida para atender à demanda cada vez mais freqüente de qualificação e especialização.

Para esta avaliação são considerados itens específicos, como a qualidade das instalações da escola, do conteúdo, do corpo docente, das parcerias internacionais, das discussões em sala, do *networking* proporcionado, além da satisfação com o currículo do curso e a capacidade que o mesmo tem para impulsionar a carreira. Item também considerado de extrema importância para os alunos é o reconhecimento das escolas por parte dos profissionais de Recursos Humanos.

Importante também, segundo os alunos, é o alinhamento existente entre a teoria e a prática em gestão, em cada programa, voltados para formação executiva e não para a obtenção de graus acadêmicos.

A forma de seleção do corpo discente dos programas avaliados é em geral constituída por entrevista, experiência gerencial e análise de currículo.

Na primeira edição da revista não foram identificados entre os cursos de pós-graduação quais eram *lato sensu* e *stricto sensu* a análise considerou todos os programas com a mesma categoria de perguntas e de pessoas envolvidas.

Dessa forma os requisitos avaliados deixaram de lado informações importantes, como a metodologia utilizada, produção científica, legislação e exigências para cada

tipo de programa. Já em 2001 a necessidade da separação daqueles cursos ficou evidente, considerando as características de cada programa.

A partir da publicação da primeira edição da revista, algumas informações sobre a pós-graduação até então desconhecidas foram apresentadas e iniciou-se uma demanda por novas edições, o que sinaliza a falta de informação “oficial” que a sociedade tem sobre programas daquela modalidade de ensino e o interesse mercadológico que as escolas participantes têm em relação à publicação.

No ano 2000, segundo Gomes, (p. 19) 42% dos alunos tinham o curso pago integralmente pelas empresas em que trabalhavam, enquanto 44% assumia o custo total da sua capacitação e aperfeiçoamento profissional.

Chama atenção naquele ano o percentual de alunos que contou com bolsas de estudo concedidas pelos órgãos de fomento. Nesse caso específico 9% dos alunos adquiriu bolsas de estudo para a realização do curso. Esse percentual só aparece naquele ano por não ter havido separação entre os programas *stricto e lato sensu*. Para programas de pós-graduação *lato sensu* as bolsas de estudo, quando disponibilizadas, são distribuídas pelas próprias instituições de ensino.

No ano 2000 a idade média dos alunos naqueles programas era de 32,7 anos, e os cursos contavam com a participação de 72,1% de alunos do sexo masculino e 27,9% do feminino.

Esse percentual permanece quase inalterado na pesquisa realizada no ano seguinte, tendo uma variação apenas em 2002, quando o percentual de mulheres participando de tais programas teve um aumento, ficando em 40% em relação ao número total de alunos.

Tabela 5 - Participação percentual por sexo nos anos de 2000 a 2002.

Ano	Homens	Mulheres	Total
2000	72,1	27,9	100
2001	71,5	28,5	100
2002	60,0	40,0	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2000, 2001 e 2002.

Quanto à proposta de emprego durante a realização do curso, 74,1% das mulheres disseram que receberam propostas, enquanto o percentual de homens ficou

em 69,8% (DE MARI, 2000, p. 41). Naquele ano, 81% do total de alunos pesquisados consideraram que o MBA ajudou a desenvolver a capacidade analítica (JACOMINO, 2000, p. 48). E ainda que o “salário mensal dos alunos quando começaram o curso era de R\$ 4.700,00 e o salário médio após a conclusão do curso ficou em R\$ 6.200,00” (DE MARI, 2000, p. 31). A revista enfatiza ainda que o curso de MBA

é por natureza um curso de formação generalista de executivos. Deve formar profissionais capazes de tomar decisões, fazer análises financeiras, entender de marketing, se relacionar com as pessoas e, também, aplicar essas habilidades num contexto competitivo e instável (GOMES, 2000, p. 18).

Em 2001 a separação na pesquisa entre os programas *stricto sensu* e *lato sensu* esclareceu as diferenças entre cada programa. Quanto à utilização da denominação MBA, a publicação ressalta que

uma das mais gritantes diferenças entre o mercado de MBAs americano e o mercado brasileiro é que essas três letrinhas mágicas são usadas à revelia, sem a menor cerimônia, para designar qualquer tipo de curso – é uma estratégia de marketing para vendê-los. Há tempos, centenas deles ganharam sobrenomes: MBA em Finanças, MBA em Tecnologia, MBA em Saúde, MBA em Comunicação, MBA em Varejo, MBA em Moda etc. etc. etc. Mas é bom ficar atento: esses são, na prática, cursos de especialização, que dão destaque a um determinado assunto em detrimento de outro (COLOMBINI, 2001, p. 11).

Em 2000 foram 19 cursos avaliados. Em 2001 esse número passou para 33, ocasionando um aumento de 57% no universo pesquisado (COLOMBINI, 2001, p.10).

Tabela 6 – Número de cursos avaliados de 2000 a 2003.

Ano	Número de cursos avaliados
2000	19
2001	33
2002	59
2003	59

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2000, 2001, 2002 e 2003.

Quanto ao pagamento do curso, o levantamento feito em 2001 demonstra que o curso foi subsidiado integralmente pela empresa para 31% dos alunos, enquanto que 40% dos entrevistados afirmaram que não tiveram auxílio financeiro para arcar com os custos do curso. Neste mesmo ano, 29% dos alunos receberam alguma forma de subsídio da empresa para a realização do curso.

Tabela 7 - Quem pagou o curso em % nos anos de 2000 e 2001.

Ano	Aluno	Empresa	Empresa e Aluno	Outros	Total
2000	45	42	5	9	100
2001	40	31	29	0	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2000 e 2001.

Em 2002, dos 59 cursos analisados (JACOMINO, 2002 p. 57), o corpo discente tinha idade média de 34 anos e experiência gerencial em torno de 6 anos (JACOMINO, 2002, p. 60). Pelo perfil dos alunos havia a expectativa de que as aulas fossem focadas em estudos de casos corporativos que provocassem transformações estratégicas nas empresas em que atuavam.

Tabela 8 - Quem pagou o curso em % nos anos de 2003 e 2004

Ano	Aluno	Empresa	Empresa e Aluno	Outros	Total
2003	44	21	35	0	100
2004	11	75	11	3	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2003 e 2004.

Em 2003 a pesquisa apontava que existe um número considerável de programas de pós-graduação *lato sensu* distribuídos no Brasil, conforme enfatizado na Revista *Você S/A*, (2003, p. 52): “Calculam-se que existam hoje mais de 1000 programas que se auto-intitulam MBAs, de norte a sul.”

Em 2003 foram avaliados 59 cursos com um total de 1.780 alunos ouvidos (JACOMINO, 2003, p. 52). Entre eles o percentual de alunos que pagaram integralmente o curso foi de 44%.

Tabela 9 - Número de cursos avaliados por ano de 2004 a 2007

Ano	Número de cursos avaliados
2004	60
2005	77
2006	66
2007	82

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2004, 2005, 2006 e 2007.

Em 2004 o número de cursos pesquisados teve uma pequena alteração em relação aos dois anos anteriores, passando para 60 cursos avaliados no decorrer do ano. Quanto ao pagamento do curso, a variação é considerada relevante, talvez pelo interesse e necessidade das empresas investirem no desenvolvimento profissional de seus funcionários. Naquele ano o percentual de empresas que pagaram integralmente ou parcialmente os cursos ficou em torno de 86%; somente 11% dos entrevistados disseram que arcaram com os custos integrais do curso escolhido e 3% não declararam quem pagou o curso (ROCHA, 2004, p. 59).

O aumento percentual da participação das empresas no pagamento dos cursos para seus funcionários em 2004 está diretamente relacionado ao crescimento econômico apresentado pelo país e demonstrado pelo PIB divulgado pelo IBGE, que apresentou um percentual de 5,2% de crescimento em relação ao ano anterior. Esse aumento foi impulsionado por vários fatores, entre eles a redução da Selic (taxa de juros), o saldo positivo da balança comercial e o aumento da oferta de crédito ao consumidor. A Tabela 10 demonstra o crescimento do PIB – Produto Interno Bruto brasileiro de 2001 a 2006.

Tabela 10 - PIB e renda *per capita* do Brasil de 2001 a 2006.

Ano	PIB a Preços correntes (1.000.000)	Per capita (R\$)
2001	1.198.736	6.896
2002	1.346.027	7.631
2003	1.556.181	8.694
2004	1.766.621	9.729
2005	1.937.598	10.520
2006	2.332.936	12.491

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE de 23/4/08.

Em 2005, apesar do PIB ter apresentado crescimento em relação ao ano de 2004, verifica-se uma redução considerável no percentual de empresas que pagaram integralmente o valor do curso para seus funcionários em relação ao ano anterior, ficando o percentual em 16%, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - Quem pagou o curso em % nos anos de 2005 e 2006.

Ano	Aluno	Empresa	Empresa e Aluno	Outros	Total
2005	53	16	31	0	100
2006	52	16	32	0	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2005 e 2006.

Essa redução pode estar associada à dificuldade encontrada pelas empresas de avaliar o retorno do investimento em ações concretas realizadas pelos alunos em suas organizações e também pelo mercado acirrado em que a mudança de emprego se caracteriza pela competitividade e concorrência por recursos humanos com maior e melhor qualificação. Outro motivo que pode ter causado a redução de participação das empresas em investir na capacitação de seus funcionários foi a expectativa sobre a reeleição do presidente Lula para um segundo mandato, o que manteria a política econômica praticada. Caso não fosse reeleito, a política poderia sofrer alterações, o que provocou insegurança em qualquer forma de investimento.

Em contrapartida, verifica-se que os alunos não deixaram de investir em sua qualificação ou especialização, tendo nesse caso um percentual de 53% assumindo os custos de tal capacitação.

Segundo Lacerda (2005, p. 31) houve aumento do número de cursos avaliados de 60 para 77 programas. No mesmo ano 2005 a revista dedicou parte das suas páginas para esclarecimentos e considerações referentes aos cursos corporativos realizados dentro da empresa. Marback Neto explica:

Grandes organizações como as multinacionais já estão começando a atuar na educação superior, com a justificativa de que os cidadãos formados pela universidade não mais atendem às suas necessidades. Deste modo, a partir de 2000 observam-se iniciativas de criação de universidades de natureza corporativa. Em 2001, no Brasil, havia cerca de 25 delas, enquanto nos EUA, já existiam 2.000. Deve-se, entretanto, observar que as universidades

corporativas visam somente aos objetivos organizacionais de treinamento e atualização profissionais. Elas não são autorizadas oficialmente e seus certificados ou diplomas não têm a mesma legitimidade daquelas que atendem às normas legais do MEC (2007, p. 143).

Para atender à questão da legitimidade dos certificados, as universidades corporativas muitas vezes optam por estabelecer parcerias com instituições de ensino superior devidamente credenciadas e reconhecidas. Como exemplos têm-se a universidade PETROBRAS que capacita alguns de seus funcionários por essa modalidade. Tal ação possibilita aos alunos o acesso a programas de capacitação “customizados”, ou seja, atendendo às necessidades específicas de conhecimento em determinada área. Neste caso temos os chamados “pacotes fechados” para a pós-graduação, ou seja, cursos customizados que focam a realidade e os problemas da empresa, colocando seus funcionários a serviço da solução e entendimento vividos internamente. Quando o curso é aberto, já formatado, tem-se a interação com diversas organizações e pessoas, mas sem a vantagem de ser um curso focado, desenhado exclusivamente para a empresa. Essas esperam que o valor investido seja revertido em desenvolvimento e crescimento da organização. Quem investe busca retorno do investimento.

Como pano de fundo para a melhor compreensão da questão da universidade tradicional e da universidade corporativa, salienta-se nesse momento a brilhante definição por parte de Vergara 2000 sobre os modelos de funcionamento de cada uma delas.

Quanto à universidade tradicional, entende-se como “o espaço físico que pode oferecer cursos presenciais e a distância e que abriga estudantes para o ensino regulado pelo poder público. Universidade tradicional é aberta ao público em geral” (VERGARA, 2000, p.182). Sobre a universidade corporativa Vergara explica:

É um conceito inspirado no tradicional conceito de universidade, é abrigado pelo ambiente empresarial e diz respeito ao desenvolvimento de funcionários, clientes, fornecedores, franqueados e até da comunidade. Tal desenvolvimento significa absorção ou ampliação de informações, habilidades e competências exigidas ao exercício de um cargo, função ou atividade, devendo estar alinhado à missão, aos objetivos e às estratégias do negócio de uma empresa específica e ser

contínuo. É uma maneira de formar, integrar e consolidar a base de conhecimentos da empresa, tornando tal base acessível a seus funcionários. Pressupõe que a comunicação torna-se mais eficaz pelo uso do código comum de referência, tornando a responsabilidade pelos resultados compartilhada (2000, p. 182).

A diferença fundamental entre os cursos corporativos e os chamados cursos abertos ao público são basicamente com relação ao conteúdo ministrado e à falta de experiência dos professores em relação à prática empresarial e seus desafios. Em 2000, Vergara acentuou os principais argumentos das empresas para a realização de cursos pelas universidades corporativas, cujo argumento principal é:

Aquele segundo o qual as universidades tradicionais não acompanham e, muito menos, antecipam-se à velocidade das mudanças no ambiente dos negócios e das inovações tecnológicas. Demoram na disseminação das informações, muitas vezes defasadas. Não preparam o estudante para o dia-a-dia da empresa (p.184).

Isso revela o atraso das instituições de ensino superior no sentido de atender às necessidades de atualização e habilidades em temas pertinentes à administração. Oliveira (2005, p. 48) mostra que nos cursos corporativos as vantagens sinalizadas por ambas as partes (empresa e alunos) foram:

- O currículo do curso é moldado à realidade da companhia, gerando ganhos reais e imediatos de produtividade.
- A empresa define horários de aula que interfiram o menos possível no cotidiano.
- O custo para a empresa é de 20% a 40% menor, comparado ao dos MBAs abertos; aumenta a troca de informações e de experiências entre os departamentos da companhia.
- O bom desempenho individual é evidenciado, facilitando o trabalho de identificação de talentos dentro da corporação.
- Vários profissionais se esforçam simultaneamente para solucionar problemas específicos da empresa.
- Ao contrário do que sugere a denominação 'in company', as aulas ocorrem normalmente na sede das instituições de ensino tradicionais, dispensando a criação de uma estrutura para as aulas na própria empresa.

Em casos como esses o conhecimento por meio da educação corporativa vem ao encontro dos anseios dos alunos/funcionários das empresas quanto à permanência no mercado de trabalho, mantendo e aumentando dessa forma a sua empregabilidade. A vivência empresarial aliada à formação técnica prepara o indivíduo para uma possível mudança de cargo ou mesmo de empresa.

Os programas *in company* apresentam algumas desvantagens claras em relação aos programas abertos e a principal delas é a falta de troca de experiências entre empresas e áreas diversas. O foco em apenas uma empresa limita as discussões a partir do momento que não se tem a visão externa como contraponto. A visão externa é trazida apenas pelo professor. A troca de experiências fica prejudicada ao se olhar para o mercado, a fim de verificar como outras organizações estão trabalhando e os problemas e inovações que estão vivendo. O aluno está focando apenas e tão somente a sua realidade e experiência.

Em 2006 (LACERDA, p. 30) o número de pessoas entrevistadas foi de 3.797 em 66 cursos avaliados entre eles alunos, ex-alunos, professores e coordenadores.

O percentual de contribuição financeira para a realização de um curso dessa modalidade permaneceu praticamente sem variação naquele ano (52% para o aluno, 16% para a empresa e 32% o pagamento compartilhado entre a empresa o aluno).

O corpo docente desse tipo de programa em 2006 era composto por 11% de sócios ou proprietários da empresa, 80% de empregados e 9% de prestadores de serviço (LACERDA, 2006 p.32).

No Quadro 7 constam os atributos identificados pela revista *Você S/A* como pontos mais significativos na hora da escolha de um MBA. Em contraponto temos os atributos percebidos pelos alunos após a conclusão ou durante o desenvolvimento do curso que caracterizaram a sua satisfação.

Vale salientar que naquele mesmo ano, quando do questionamento junto aos alunos se o investimento de “tempo e dedicação ao MBA valeu a pena”, 98% dos alunos respondeu que sim, enquanto 2% deles disseram que não (LACERDA, 2006, p. 32).

Atributos para escolha de um curso	Atributos para a satisfação dos alunos
Credenciamento internacional	Qualidade do curso realizado
Corpo docente	Satisfação com o currículo do curso
Preço	Qualidade do corpo docente
Carga horária	Disciplinas adequadas ao curso como um todo
Infra-estrutura tecnológica	Capacidade de o professor transmitir informações práticas e úteis ao seu dia-a-dia de trabalho
Bolsas de estudo	Qualidade das discussões em classe
Orientação de carreira	Capacidade do curso em impulsionar a carreira
Módulo internacional	Habilidade do professor em estabelecer relações entre teoria e prática
Seleção dos alunos	Capacidade de o professor somar algo à experiência dos alunos
	Habilidade do professor em transmitir os conhecimentos de maneira clara, objetiva e profunda.

Quadro 7: Atributos para escolha de um curso de MBA x Atributos para a satisfação dos alunos.  
 Fonte: Elaborado pela autora com dados da Revista *Você S/A*, 2006, p. 30-32.

A análise desses atributos demonstra que o aluno escolhe um curso por alguns requisitos básicos aliados a outros que são percebidos ao final do curso. Salienta-se o anseio dos alunos por qualidade, atributo de difícil tangibilidade quando se fala em educação.

A qualidade do curso deve passar pela atualização do currículo com disciplinas que atendam não somente às competências técnicas, mas principalmente às competências humanas e culturais imprescindíveis para o profissional do futuro; liderança, ética, governança, sustentabilidade e a responsabilidade social são conteúdos que devem ser previstos. Como falar em profissional do futuro sem itens que despontam de forma contundente nas organizações. A qualidade do corpo docente, preparado não apenas com titulações acadêmicas, mas também com a competência e a habilidade de aliar a teoria à prática, é necessária e de fundamental importância à experiência profissional, além da facilidade de acesso a recursos tecnológicos essenciais ao seu desenvolvimento.

A educação deve olhar para o futuro e não para o passado, e os alunos com acesso fácil a todos os meios de comunicação (web, mídia, etc.) estão muitas vezes melhor atualizados que o professor. Hargreaves afirma:

Muitos professores perderam a crença em sua capacidade de fazer a diferença; muitos deles se consideram como gestores, antes de líderes de ensino e aprendizagem, e os recursos têm sido escassos ou difusos demais em um número excessivo de iniciativas (2004, p. 201).

A questão da qualidade se faz presente em todas as organizações, mas tem tido especial relevância e sido preocupação por parte dos alunos, Zabalza diz que “é certo que a exigência por qualidade está se transformando no *slogan* principal dos que se referem à universidade e aos desafios que ele enfrentará nos próximos anos” (2004, p. 177).

Em 2007 o número de cursos avaliados subiu para 82, registrando um total de 5.082 pessoas envolvidas na pesquisa (DINIZ, 2007, p. 51). Do número total de alunos entrevistados 58% afirmou que receberam aumento de salário durante ou após a realização do curso, 15% deles foram promovidos e 34% receberam pelo menos uma oferta de emprego nesse mesmo período. (LACERDA, 2007, p. 51). No mesmo ano “o estudo mostra que, embora a experiência gerencial seja o requisito mais importante na hora de selecionar um candidato, há um aumento de profissionais com menos tempo de gestor”. Ainda segundo a pesquisa, a média de “experiência gerencial dos alunos é de apenas cinco anos e meio”. (LACERDA, 2007, p. 51).

Essa análise mostra que houve alteração do perfil dos alunos de MBA no decorrer dos últimos anos. A faixa etária e o tempo de formado têm caído significativamente, bem como o tempo de experiência gerencial, requisitos considerados importantes para se estabelecer trocas de experiência e *network* de qualidade.

O aumento da oferta de cursos corporativos e a participação financeira das empresas no que tange ao pagamento do todo ou de parte dos cursos para seus funcionários, leva à conclusão de que as organizações buscam profissionais

capacitados e qualificados para atuação em áreas específicas e, para atingir seus objetivos, estão investindo nessa capacitação.

O número de escolas e cursos avaliados aumentou consideravelmente de 2000 a 2007, demonstrando que a mídia vem ocupando o espaço deixado pelo Estado e pelas academias e em face da importância que a sociedade dá a essa pesquisa.

A revista *Você S/A* é a revista dos executivos do país e as edições de outubro sobre os melhores MBAs do Brasil são muito disputadas. Se o MBA cobra o mercado e o mercado cobra o MBA e o tempo de formado tem diminuído consideravelmente, a alternativa seria trabalhar MBAs Junior e MBA Sênior para dar oportunidade aos recém formados, bem como aos mais velhos e com maior experiência, não gerando frustração em relação à expectativa criada em relação aos programas de MBAs.

## 4.2 UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

O processo de avaliação se iniciou com a análise e o levantamento das expectativas que os alunos apresentavam quando do processo de entrevista para ingresso no curso. No decorrer dele avaliaram o desenvolvimento das disciplinas mediante questionários impressos entregues ao final de cada disciplina para estimar os itens conteúdo e professor.

### 4.2.1 Contexto da instituição e do curso

A instituição pesquisada tem sede em Curitiba e atua há 12 anos no mercado paranaense com oferta de cursos de curta e média duração, cursos de pós-graduação *lato sensu* abertos (para inscrição livre de profissionais) e programas de pós-graduação *in company* (para profissionais de uma mesma empresa). Tem como missão; contribuir para o desenvolvimento sustentável promovendo a evolução pessoal, empresarial e

social através da inovação, geração, estimulação e disseminação de conhecimentos em gestão.

Por não ser uma instituição de ensino superior (IES), mas sim uma unidade criada por uma IES reconhecida, tem como característica a autonomia para criar/propor e ofertar programas conforme a demanda de qualificação apontada por profissionais do mercado de trabalho. Todo direcionamento administrativo e didático-pedagógico está subordinado à unidade criadora. Sua missão, definida desde a sua criação e seguida por seus colaboradores e diretores, se reflete na sua forma de atuação.

Ao todo a instituição conta com 90 funcionários, sendo 18 dedicados exclusivamente ao atendimento e relacionamento com alunos e professores e voltados para atender da melhor forma possível as expectativas de qualidade dos programas realizados. A missão da área de educação, “estimular e disseminar conhecimento em Educação para concretizar o desenvolvimento e efetivação de negócios”, caracteriza a importância dada à qualificação e à capacitação dos profissionais que compõem o seu corpo docente. A sede de Curitiba por sua infra-estrutura, conta com 12 salas de aula com capacidade para 50 alunos, além de 1 auditório com capacidade para 120 pessoas, laboratório e biblioteca.

Como atua nas áreas de ensino, pesquisa e consultoria diferentemente das IES tradicionais, essa unidade divide-se em núcleos que desenvolvem projetos em áreas diversas, entre elas o desenvolvimento sustentável das organizações, a responsabilidade social.

Nosso país é muito carente nessa área de responsabilidade social. É preciso gerar valores ao invés de ajudar financeiramente as organizações. Transferindo meu conhecimento a outras pessoas, contribuo para o desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo. (Depoimento espontâneo de um aluno).

Depoimentos como esses refletem a preocupação desta geração com a sustentabilidade das organizações.

A inovação é incentivada através de sua incubadora de projetos voltados à área de serviços. Neste sentido Motta define inovação como

um processo coletivo, que envolve mudanças individuais, grupais e estruturais; a inovação constitui-se essencialmente no processo organizacional estratégico de criar condições que levem às mudanças desejadas. A implantação de idéias novas envolve, assim, a compreensão do contexto organizacional onde se passa a mudança, bem como das ações gerenciais que a favorecem (1998, p. 235).

Por se tratar de uma instituição voltada ao estímulo e à disseminação do conhecimento, proporciona aos discentes e egressos a possibilidade de desenvolvimento de projetos inovadores e a implantação dos mesmos por meio de suporte operacional e estratégico fornecidos pela incubadora.

A área de internacionalização contempla a participação dos discentes em programas internacionais com diversas instituições parceiras nos países da América e da Europa. Desse intercâmbio já participou um número considerável de alunos desses países, que cursam na instituição etapas dos programas em que estão matriculados, possibilitando a troca constante de informações e reforçando o relacionamento entre os alunos brasileiros e estrangeiros.

Para contextualizar o curso avaliado apresenta-se o objetivo dele conforme informado quando da divulgação do programa:

O curso de MBA em nível de especialização tem por objetivo desenvolver nos participantes o conhecimento, a capacidade e a habilidade para atuarem como gerentes de projetos de qualquer natureza, porte ou complexidade, liderando equipes multidisciplinares, gerenciando recursos, tempo, orçamentos e riscos e implementando-os com sucesso (Folder de publicidade do programa de 2006).

Pode-se verificar pelo objetivo que esse programa tem foco específico para a área de projetos, não se caracterizando, pois, como uma pós-graduação generalista.

Além do objetivo do programa é preciso definir o público-alvo, ou seja, como deve ser montado o corpo discente do curso, daí porque a análise de currículo e uma entrevista se fazem necessárias.

No programa o público é definido e divulgado da seguinte forma:

Profissionais, líderes, gerentes e executivos que lidem com projetos de qualquer segmento de negócio ou área de atuação ou que tenham responsabilidade por implementação de mudanças nas organizações. Profissionais, líderes, gerentes e executivos cujo ponto atingido em suas carreiras os obriga a atingir novos níveis de formação acadêmica. Profissionais que sintam necessidade de reciclagem. Profissionais, líderes e gerentes que aspirem a cargos executivos em suas empresas e que demandem, além de experiência profissional, sólidos conhecimentos de projetos. Possuidores de diploma de cursos de graduação (Folder de divulgação do programa para o curso de 2004).

O curso analisado tem uma carga horária de 456 h/a, distribuídas em aulas quinzenais e com duração total em torno de 18 meses.

Os alunos são avaliados em cada disciplina por meio de provas e trabalhos individuais ou em grupos, além da qualidade dos artigos científicos produzidos durante o curso e do TCC, que deve ser o 'coroamento' da produção acadêmica dos alunos.

Para as turmas iniciadas em 2005 e 2006 a instituição introduziu como obrigatoriedade curricular a produção de artigos científicos. Essa ação deveu-se à necessidade de fornecer aos alunos subsídios para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, não apenas visando a atender a Resolução n.º1/2001, mas acima de tudo a proporcionar aos alunos o conhecimento de metodologia científica necessária para elaborar trabalhos de qualidade e, dessa forma, registrar o conhecimento adquirido.

Para a análise do perfil do corpo docente escolhido para ministrar algumas das disciplinas do curso em questão foi feito o levantamento de algumas das áreas de formação (Quadro 8). Pode-se verificar que o corpo docente é composto por professores já com razoável tempo de formado e experiência profissional considerável.

Professor	Titulação
Professor 1	Especialista em Políticas Públicas e Governo em 1998
Professor 2	Mestre em Sistemas de Gestão em 2003
Professor 3	Mestre em 1994 em Engenharia Elétrica
Professor 4	Doutor em 1995 em Engenharia de Produção
Professor 5	Especialista em 1984 em Análise de Sistemas
Professor 6	Mestre em 1987 em Administração
Professor 7	Doutor em 2002 em Engenharia de Produção
Professor 8	Mestre em 1981 em Engenharia Elétrica
Professor 9	Mestre em 2003 em Gestão Empresarial
Professor 10	Especialista em 1999 em Administração de Negócios
Professor 11	Mestre em 2004 em Matemática
Professor 12	Especialista em 1997 em Administração
Professor 13	Mestre em 2000 em Economia

Quadro 8: Titulação acadêmica de alguns professores integrantes do corpo docente dos cursos analisados.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do currículo dos professores.

A experiência profissional do corpo docente foi analisada por meio do currículo constante na instituição pesquisada. Para não identificar o professor foram omitidas algumas informações.

Professor	Experiência Profissional
Professor 1	A experiência profissional inclui participação no desenvolvimento do projeto... É sócia- diretora da ....., prestando consultoria a diversas empresas na área de finanças e cenários macroeconômicos.
Professor 2	Desenvolveu trabalhos de educação, planejamento estratégico e consultoria de gestão para importantes empresas, tais como BankBoston, Banco Bradesco, Banco Itaú, Bradesco Seguros, IBM Brasil, Universidade do Amazonas, CSN e Petroflex.
Professor 3	Desenvolve projetos de consultoria e treinamento e atua como <i>personal coach</i> para gerências de nível médio e executivo.
Professor 4	Foi Diretor de TI e Diretor de Negócios de Web. Como consultor, professor e palestrante atuou em empresas como Petrobras, Vale, IBM, Oi/Telemar, Atacadão, Bob's, Coca-Cola/Femsa, Gerdau/Açominas.

Quadro 9: Professor e a experiência profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos currículos dos professores.

Pode-se verificar que a formação acadêmica e a experiência profissional (Quadro 9) também heterogênea do corpo docente vêm ao encontro das expectativas dos alunos em relação à experiência profissional do professor.

Escolhi este curso porque atuo na área e acredito que o MBA poderá contribuir com algum ensinamento que eu possa praticar nos meus projetos atuais e futuros. Espero que os professores sejam também profissionais do mercado e que possam passar suas experiências (Resposta dada por um aluno da turma 1/2006).

Esse comentário foi retirado do questionário respondido por um aluno quando da entrevista para aceitação no curso.

#### 4.2.2 Expectativas dos alunos em relação ao curso

O processo de levantamento das expectativas em relação ao programa é realizado com todos os alunos inscritos para identificação do perfil das turmas e posterior informação aos professores que estarão ministrando as disciplinas. Para tanto, os alunos, além da entrevista, preenchem um questionário com algumas perguntas. Por

meio das respostas recebidas o perfil da turma é definido. As perguntas feitas seguem transcritas abaixo e o formulário consta no Anexo D.

- a) Porque você escolheu este curso e como acha que o MBA escolhido vai contribuir para a sua carreira?
- b) O que você espera da instituição e do curso?
- c) De que forma você contribuirá para o sucesso do curso e quanto tempo (horas/dia) você dedicará a estudo extraclasse?
- d) Considerando que a instituição tem como prática para a construção do conhecimento a heterogeneidade das turmas, como você vê esta questão?
- e) Qual a sua experiência profissional atual e anterior? Quanto tempo de atuação?
- f) Você já teve experiência acadêmico-profissional internacional?
- g) Você já escreveu algum artigo científico? Se sim, qual o tema?
- h) Como você ocupa suas horas vagas (hobby, lazer etc.).

No Quadro 10 têm-se algumas razões identificadas pelos alunos como principais para a escolha da pós-graduação *lato sensu*. Entre elas salientam-se: melhor qualificação para o mercado de trabalho; desenvolvimento de novas habilidades; crescimento pessoal e profissional, entre outras.

Aluno	Resposta
Aluno 1	Quero conquistar novos desafios e alcançar resultados cada vez melhores.
Aluno 2	Quero que me agregue uma nova visão dos negócios e mercados; sendo assim quero adquirir novos conceitos para a minha vida profissional.
Aluno 3	Estou em busca de crescimento pessoal e profissional.
Aluno 4	Crescimento profissional e qualificação para o mercado de trabalho.
Aluno 5	Quero aumentar meus conhecimentos, assim como concorrer a uma nova e melhor colocação no mercado de trabalho.
Aluno 6	Busco o MBA para desenvolver novas habilidades e impulsionar a minha carreira, além de ajuda na capacitação para assumir novas responsabilidades.
Aluno 7	Quero qualificação para atender à demanda de adaptação aos diversos ambientes empresariais. Ampliação e complementação à formação acadêmica.
Aluno 8	Vai contribuir porque estão ligadas diretamente às minhas atividades.
Aluno 9	Quero aprimorar meus conhecimentos e decidir qual área da administração vou seguir.
Aluno 10	Aumentar minha capacitação, proporcionando melhor qualificação profissional, a fim de atingir algumas metas dentro do meu plano de carreira.
Aluno 11	Na minha percepção necessito de aquisição de competência específica na minha área de atuação.

Quadro 10- Motivos que levam os alunos a participar de uma pós-graduação *lato sensu*.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dadas pelos alunos no momento da entrevista para a seleção nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Quando os alunos são perguntados sobre as razões de escolher o curso e como ele imagina que o mesmo poderá auxiliá-lo na sua carreira profissional, as respostas identificadas se encontram no Quadro 11. Em uma das respostas o aluno reforça a importância do MBA para o profissional “construir uma carreira sólida” e a necessidade de formação para o mercado de trabalho.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“Escolhi este curso verificando a grade curricular do curso, identifiquei nas matérias ministradas assuntos pertinentes ao meu dia-a-dia, e acredito buscar embasamento acadêmico para progredir na minha carreira, tendo condições para assumir novas responsabilidades, participando também da troca de experiências com outros profissionais”.
Aluno 2	“O MBA abrirá novas oportunidades dentro da organização que possibilite a aplicação dessa experiência nas minhas atividades profissionais”.
Aluno 3	“Quero construir uma carreira sólida e ser um profissional mais preparado, com uma visão mais ampla e consistente para enfrentar os desafios da nova era da economia, do conhecimento, onde é indiscutível a importância de um MBA”.
Aluno 4	“Porque este MBA vai agregar conhecimento teórico, além de melhores práticas no meu desenvolvimento profissional, auxiliando-me em atividades de gestão e pessoas, áreas em que já atuo e que serão rotineiras no decorrer da minha carreira”.

Quadro 11 - Porque você escolheu este curso e como acha que o MBA escolhido vai contribuir para a sua carreira?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Para a pergunta que leva à identificação do que o aluno espera da instituição e do curso tem-se algumas sinalizações importantes transcritas no Quadro 12.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“Espero contar com uma ótima qualidade dos professores e que ao fim do curso chegue à conclusão de que o curso agregou muito em minha carreira profissional”.
Aluno 2	“Espero que a instituição possa me orientar nos projetos que estou coordenando”.
Aluno 3	“Espero da instituição atualização profissional e acadêmica”
Aluno 4	“Espero da instituição a teoria alinhada à prática, <i>network</i> e aprendizado em áreas que não tenho domínio”.
Aluno 5	“Espero compartilhamento, experiência profissional, agregação de valores e mudança dos hábitos profissionais”.
Aluno 6	“Espero um curso voltado para a qualificação profissional e não extremamente acadêmico onde possa adquirir e aprimorar conhecimentos e habilidades para gerenciar os eventos da minha empresa”.

Quadro 12 - O que você espera da instituição e do curso?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Algumas respostas levam à conclusão de que os alunos esperam muito da instituição e do curso, como se somente a instituição e os conteúdos transmitidos nas aulas fossem responsáveis pelo conhecimento adquirido.

A busca constante pelo alinhamento entre a teoria e a prática e a troca de experiências com outros profissionais e com os professores, além do aumento do relacionamento, chamado em muitos casos de *'network'*, palavra derivada da língua inglesa, são alguns pontos indicados por aqueles alunos como justificativa para participar do curso.

Transferindo um pouco da responsabilidade pelo aprendizado ao próprio aluno e, assim, fazendo-o perceber que esse aprendizado não é simplesmente transferido, mas sim compartilhado, e da grande responsabilidade dele como ator principal do processo, é que a pergunta sobre como “ele” participará e contribuirá para esse aprendizado é feita. Algumas respostas chamam a atenção, conforme Quadro 13.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“Sou um aluno muito aplicado, minha dedicação é total a tudo que faço, e tenho 6 horas disponíveis todos os dias da semana mais os finais de semana”.
Aluno 2	“Irei contribuir com minha presença em classe e me dedicar o máximo possível na classe para poder adquirir um bom conhecimento do conteúdo”.
Aluno 3	“Por meio do meu conhecimento profissional e do meu engajamento enquanto aluno. Vou dedicar de 1 a 2 horas/dia”.
Aluno 4	“Assistindo às aulas e procurando mais informações complementares. Pretendo me dedicar 20 horas/semana”.
Aluno 5	“Espero contribuir trocando experiências com os colegas de turma, pesquisando e me aprofundando no assunto. Quanto ao tempo, vou dedicar o necessário para que o investimento seja realmente válido e faça diferença na minha vida pessoal e profissional”.

Quadro 13 - De que forma você contribuirá para o sucesso do curso e quanto tempo (horas/dia) você dedicará a estudos extra-classe?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

No Quadro 13 o aluno demonstra total disponibilidade de tempo para o curso, o que demonstra que se trata de um aluno recém-formado e ainda não integrante do mercado de trabalho. Outra resposta em contrapartida identifica um aluno que considera não ter tempo para dedicação extraclasse, acreditando que somente a presença e a dedicação em sala são suficientes. Essa postura pode ser considerada como uma “acomodação” em relação à responsabilidade sobre o seu aprendizado,

transferindo para a instituição toda a responsabilidade sobre o conhecimento que quer adquirir.

Quando a pergunta está direcionada para identificar o que o aluno “pensa” sobre estar realizando um curso de pós-graduação cujas turmas podem ser heterogêneas, esclarecendo que a heterogeneidade nesse caso fica evidente basicamente na formação e tempo de experiência, as respostas transcritas no Quadro 14 não chegam a surpreender, considerando que a troca de experiências deve ser sempre valorizada e incentivada.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“A construção do conhecimento baseada em perfis, pontos de vista e experiências diferentes são vitais para o crescimento de cada aluno”.
Aluno 2	“Vejo a heterogeneidade das turmas excelente até porque minha formação é na área de criatividade”.
Aluno 3	“Vejo como um ótimo fator, pois a troca de experiências entre pessoas de diferentes realidades só tem a agregar conhecimento”.
Aluno 4	“Acredito que a diferença de conhecimento agrega conhecimento ao grupo”.
Aluno 5	“Vejo como um ponto positivo, pois o gerenciamento/metodologia pode ser aplicado para diversas áreas”.

Quadro 14 - Considerando que a instituição tem como prática para a construção do conhecimento a heterogeneidade das turmas, como você vê essa questão?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Essas respostas sinalizam a necessidade de estarem em contato direto com pessoas e empresas de diferentes áreas de atuação, proporcionando o relacionamento considerado importante pela grande maioria dos alunos nesse nível de ensino. Conforme já demonstrado anteriormente, a diversidade de experiências em uma mesma turma faz essa questão ser de alguma forma atendida. No Quadro 15 verifica-se a diversidade de experiência e tempo de atuação no mercado de trabalho de alguns alunos das turmas analisadas.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“12 anos de atuação em indústria”.
Aluno 2	“4 anos na área administrativa”.
Aluno 3	“Tenho mais de 10 anos na área de TI”.
Aluno 4	“Estou no mercado desde 2004 atuando na área de suprimentos”.
Aluno 5	“Atuo neste mercado há 20 anos com experiência na área industrial”.
Aluno 6	“Experiência de 1 ano em empresa multinacional”.

Quadro 15: Qual é a sua experiência profissional atual e anterior? Quanto tempo tem de atuação?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Enquanto alguns alunos apresentam pouca experiência profissional, em outros casos a experiência profissional se mostra inclusive com vivência acadêmica/empresarial/internacional, enfatizado nas respostas do Quadro 16.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“Sim, fiz um programa de intercâmbio durante 1 ano na França, sendo 6 meses de estudo em faculdade francesa e 6 meses de estágio em uma empresa multinacional”.
Aluno 2	“Sim, participei de cursos na área de moagem de grãos na Itália, onde fiquei por três meses e meio, e na Suíça em outro curso específico por 20 dias”.
Aluno 3	“Sim, viajei duas vezes para a Alemanha e uma vez para a Malásia por motivos profissionais”.
Aluno 4	“Sim, experiência de 2 anos na Noruega como planejador de projetos”.
Aluno 5	“Sim, morei dois anos em Santiago, no Chile, após a conclusão da universidade. Lá fiz cursos e trabalhei na área administrativa de uma rede de livrarias”.

Quadro 16: Você já teve experiência acadêmico-profissional internacional?

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

Quanto às perguntas direcionadas para saber como o aluno ocupa as horas vagas, identifica-se um perfil de aluno que se reserva o direito de espaços de tempo para a diversão e para o lazer. Algumas respostas no Quadro 17 ilustram claramente essa questão. Percebe-se nos últimos anos uma tendência quanto à necessidade de melhoria da qualidade de vida, pois a importância dada ao lazer demonstra isto. Executivos hoje dedicam maior tempo livre a atividades que propiciem tranquilidade e satisfação pessoal.

Aluno	Resposta
Aluno 1	“Nas horas vagas pratico música, tenho uma banda de rock e pop/rock, já tocamos há cinco anos juntos. Sou contrabaixista e é um prazer imenso esses momentos de descontração”.
Aluno 2	“Leitura, livros, jornais, revistas e esporte”.
Aluno 3	“Estudo (aprender idiomas é um hobby)”.
Aluno 4	“Esportes, jantar com amigos, leituras (1 livro por mês), Uso da internet para aplicação em Bolsa, e-mails, skipe etc.”.
Aluno 5	“Encontros de família, pequenas viagens e fotografia”.

Quadro 17: Como você ocupa suas horas vagas (hobby, lazer etc.).

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos questionários respondidos pelos alunos.

A fundamentação realizada com base nas perguntas dirigidas aos alunos teve como objetivo traçar, mesmo que de forma rápida, um possível perfil do aluno que hoje

busca os programas de pós-graduação em nível de especialização, identificando as suas expectativas, suas experiências profissionais e principalmente como ele se vê como ator/sujeito nessa modalidade de ensino.

Comparando algumas questões do item 4.2.2 com as expectativas dos alunos pesquisadas nas edições da revista *Você S/A* detalhadas no Quadro 7 já apresentado, tem-se pontos convergentes e importantes, como: a qualidade do curso; qualidade do corpo docente; a transmissão do conhecimento do professor aos alunos e o alinhamento entre a teoria e a prática. São pontos comprovados também na verificação realizada com base nas respostas dos alunos pesquisados na instituição analisada.

#### 4.2.3 Avaliação do curso em processo

O processo de pesquisa realizado para que este trabalho atingisse o objetivo proposto utilizou os dados coletados nos questionários aplicados e respondidos pelos alunos de 6 turmas de MBA, sendo 2 turmas iniciadas em 2004 e concluídas em 2005, 2 turmas que iniciaram em 2005 e concluíram o curso em 2006 e 2 turmas iniciadas em 2006 e concluídas em 2007. Nos questionários (Anexo E) constam como categorias de avaliação: professor e disciplina. Para melhor identificação, foram utilizadas as primeiras letras de cada atributo. Na categoria professor, os itens considerados foram: cumprimento dos itens da ementa (CIE); exposição didática do conteúdo (EDC); atenção ao grau de compreensão da turma (AGCT); relacionamento com a turma (RT); administração do tempo de aula (ATA); qualidade dos recursos didáticos (QRD); média global do professor (MGP).

Na categoria disciplina, os itens considerados foram: atualização do conteúdo da disciplina (ACD); atualização dos recursos didáticos (ARD). (Estudo de casos, exercícios, etc.); qualidade do conteúdo do material didático (QCMD); média Global atribuída à disciplina (MGD).

Os questionários aplicados utilizaram como parâmetros notas de 0 a 10, sendo a nota "zero" a pior nota e "dez", atribuída como máxima. Esse parâmetro permite avaliar

de forma quantitativa a satisfação dos alunos em relação às categorias avaliadas. Nos questionários foram inseridas também perguntas abertas como: o que elogio, o que critico e o que proponho. As perguntas abertas, de caráter qualitativo, permitem, em conjunto com os resultados quantitativos, realizar ajustes de conteúdos, carga horária, material didático, utilização de novas metodologias de ensino, entre outras ações de melhoria.

#### 4.2.4 Os resultados das avaliações por turma

##### Turma 1/2004

A turma I/04 era composta por 39 alunos com formações acadêmicas que variavam entre engenharia, tecnologia da informação, administração e outras, conforme Gráfico 1.

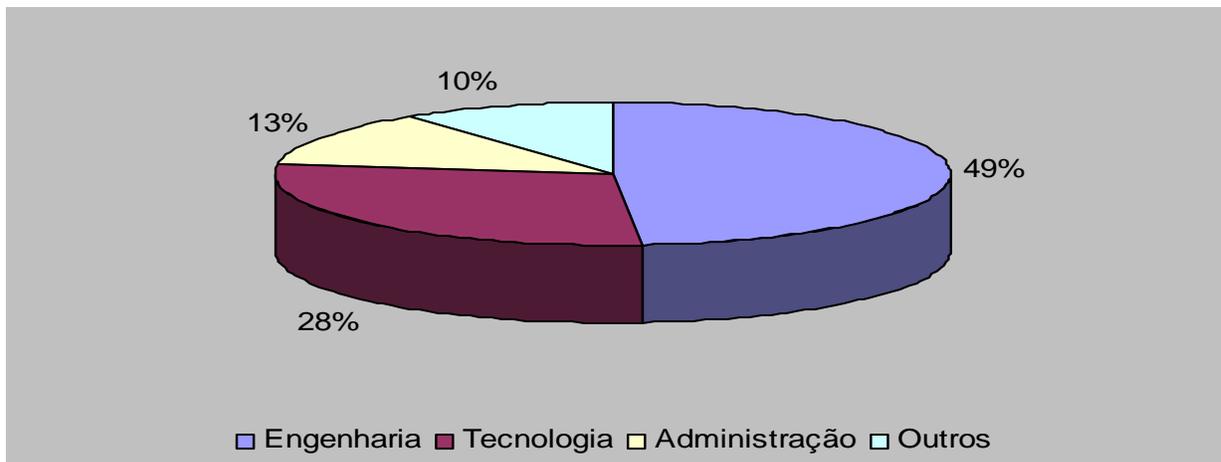


Gráfico 1: Formação acadêmica turma I/04.  
Fonte: A autora.

Os engenheiros, aqui consideradas todas as engenharias, representavam um percentual de 54% do total de alunos; os formados nas áreas de Tecnologia da Informação representavam 31% do número de alunos matriculados, ficando apenas 15% das vagas preenchidas por outras formações acadêmicas.

Nessa turma, iniciada no primeiro semestre do ano de 2004 e concluída no segundo semestre de 2005, a idade média dos alunos era de 32,79 anos e o tempo médio de formado era de 11,23 anos. A participação por sexo nessa turma ficou em 15% para as mulheres e 75% para os homens.

O quadro docente responsável pelas disciplinas ofertadas para a turma I/04 foi formado por 18 (dezoito) mestres e 3 (três) professores com titulação apenas de especialista. Conforme já apresentado, o MEC exige um percentual de 50% de mestres e doutores nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Na Tabela 12 apresenta-se a média global atribuída pelos alunos às categorias professor, conteúdo e a titulação do professor responsável pela disciplina.

Tabela 12 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 1/2004

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	7,91	7,08	Especialista
2	9,50	9,55	Mestre
3	9,50	9,55	Mestre
4	8,72	8,22	Mestre
5	8,90	8,66	Mestre
6	7,98	7,81	Mestre
7	7,57	7,47	Mestre
8	8,20	8,56	Mestre
9	9,19	9,20	Especialista
10	8,27	8,12	Mestre
11	8,85	8,75	Mestre
12	9,23	8,97	Mestre
13	9,24	9,12	Mestre
14	8,34	8,62	Mestre
15	8,29	7,75	Mestre
16	7,33	7,60	Mestre
17	8,31	7,96	Especialista
18	9,45	9,52	Mestre
19	8,88	8,28	Mestre
20	7,98	7,98	Mestre
21	9,33	9,12	Mestre

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

A instituição considera nos itens quantitativos a média abaixo de 8,00 como “preocupante” e passível de alguma intervenção. Salienta-se que algumas ações só são possíveis de implementação para as turmas seguintes. As disciplinas se sucedem de

forma muito rápida o que, muitas vezes, dificulta 'acertos' durante o seu desenvolvimento.

Quanto às questões abertas, algumas considerações dos alunos chamam atenção. Nem sempre a avaliação ou os comentários dos alunos retratam o que realmente interessa quando se precisa acompanhar o andamento de um curso.

Alguns comentários são representativos da falta de maturidade dos alunos, conforme transcrito abaixo.

a) Que o material didático seja colorido para facilitar a compreensão (comentário de aluno na disciplina 10).

b) Falta de aula-show, fogos de artifício, cerveja; o suco é muito, muito ruim; que o material didático seja colorido e com fontes maiores. Além disso, que haja um texto para acompanhar e explicar os slides (comentário de um aluno na disciplina 14).

c) A comida está + ou -, a bebida está péssima, não há água mineral no *coffee*. (comentário de um aluno na disciplina 8).

A percepção do que realmente importa é deixada de lado e a avaliação é utilizada como instrumento de reclamação de fatos que não dizem respeito à qualidade do conteúdo ministrado. O aluno nem sempre tem consciência da importância da avaliação.

Conforme a Tabela 12 nas avaliações dos conteúdos das disciplinas as maiores médias ficaram em 9,55 e a menor, em 7,08. Nessa turma duas das menores médias foram dadas aos professores com a titulação de especialista, mas essa não é uma característica que possa ser observada em todas as turmas analisadas. Se assim fosse, poder-se-ia afirmar que a titulação está diretamente ligada ao desempenho do professor em sala de aula. Olhando atentamente, pode-se constatar que nas disciplinas 6, 7,15 e 20 as médias ficaram em torno de 7,00, e as disciplinas foram ministradas por mestres.

Pode-se questionar ainda se o conteúdo não estava adequado às expectativas dos alunos, lembrando novamente que eles buscam a participação em um curso de

pós-graduação *lato sensu* para trocar experiências e buscar ferramentas de rápida aplicabilidade. Na disciplina 1, com média geral considerada baixa (7,08), foram feitos pelos alunos alguns comentários demonstrando que problemas referentes a “material didático” e “administração do tempo de aula” interferem diretamente na avaliação que o aluno faz em relação ao professor. Quanto ao item “o que critico”, os alunos apresentaram questões como falta de administração do tempo de aula; material entregue no dia da aula; o material entregue não continha vários slides utilizados em sala. Já no item “o que propõe”, algumas sinalizações mostram que os alunos esperam exercícios práticos em sala de aula; mais estudos de casos; aumento da carga horária e do conteúdo ministrado. Para esse caso específico a instituição ofereceu um adicional de 12 horas para atender de forma satisfatória a complementação do conteúdo. Na turma seguinte (turma 2/2004) essa disciplina foi preparada com uma carga horária maior, atendendo à informação da turma anterior.

A Tabela 13 apresenta as médias atribuídas pelos alunos ao atributo “conteúdo” para cada item que o compõe.

Tabela 13 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 1/2004

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	8,70	7,06	4,94	7,08
02	9,76	9,56	9,06	9,55
03	9,76	9,56	9,06	9,55
04	8,47	8,57	8,16	8,22
05	8,66	8,84	8,36	8,66
06	7,94	8,00	7,52	7,78
07	7,32	7,48	7,54	7,47
08	8,92	8,22	8,44	8,56
09	9,13	9,23	9,16	9,20
10	8,32	8,00	8,16	8,12
11	8,82	9,02	8,32	8,75
12	8,92	8,92	8,64	8,97
13	9,18	9,18	8,58	9,12
14	9,10	8,72	8,28	8,62
15	8,52	7,86	7,58	7,75
16	8,12	7,38	7,48	7,60
17	8,22	7,92	7,54	7,96
18	9,66	9,34	9,50	9,52
19	9,04	8,78	6,90	8,28
20	8,50	7,84	7,62	7,98
21	9,24	9,16	8,84	9,12

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Quanto aos comentários dos alunos referentes à disciplina 2, que obteve média geral de 9,55 no item “o que elogio”, dos 39 alunos matriculados, 29 deixaram suas considerações nas avaliações, entre elas:

- A dinâmica da aula é muito boa, não deixando a atenção da turma cair; a preparação e o entusiasmo do professor; domínio total do conteúdo; respeito e entrosamento com a turma; conhecimento e habilidade do professor; capacidade do professor de envolver todos no tema da discussão (comentário de alunos em relação à disciplina 2).
- Conhecimento do professor; experiência corporativa totalmente relevante para um professor; relacionamento com a turma; professor com excelente didática (comentário de alunos em relação à disciplina 2).

Essas indicações dos alunos são importantes, pois em contato direto com o professor é possível identificar qual a metodologia e a forma mais aceita pelos alunos para a condução da disciplina.

Na disciplina 7 o comentário a seguir caracteriza de forma clara a “rejeição” dos alunos de aceitar disciplinas com uma carga teórica mais pesada, mas esquecem eles que prática sem teoria não existe.

O aluno fica muito expectador, quando há apenas apresentação de conteúdo, sem casos que possam ser debatidos; tempo destinado à disciplina muito curto, devido ao conteúdo de muita importância (comentário de aluno sobre a disciplina 7).

A avaliação do professor segundo cada atributo por disciplina se apresenta na Tabela 14. As médias atribuídas pelos alunos às disciplinas 2 e 7 seguem o mesmo padrão, caracterizando que em muitos casos não há separação na avaliação do professor e do conteúdo.

Tabela 14 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 1/2004.

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	8,12	8,36	8,48	9,42	6,24	6,82	7,91
<b>02</b>	9,56	9,80	9,56	9,86	9,08	9,16	9,50
03	9,56	9,80	9,56	9,86	9,08	9,16	9,50
04	9,09	8,60	8,29	9,14	8,50	8,50	8,72
05	9,10	9,22	8,42	8,90	8,84	8,60	8,90

06	8,54	8,10	7,68	8,10	7,84	7,62	7,98
<b>07</b>	8,12	7,72	7,26	7,78	7,26	7,26	7,57
08	8,86	8,28	7,58	8,50	8,50	7,50	8,20
09	9,39	8,67	9,00	9,81	9,10	9,10	9,19
10	8,48	8,00	8,24	8,56	8,08	8,24	8,27
11	8,92	9,14	9,24	9,46	9,14	8,16	8,85
12	9,14	9,50	9,00	9,42	9,08	9,14	9,36
13	9,42	9,64	9,42	9,64	9,30	8,70	9,24
14	8,72	8,36	8,54	8,72	7,82	7,90	8,34
15	8,66	8,58	8,14	8,28	8,08	7,36	8,29
16	7,88	6,86	7,14	7,54	7,08	7,48	7,33
17	8,22	8,52	8,30	9,34	7,48	8,00	8,31
18	9,50	9,66	8,92	9,56	9,50	9,56	9,45
19	8,58	9,36	9,48	9,48	8,58	7,80	8,88
20	8,12	8,16	7,72	8,22	8,28	7,36	7,98
21	9,16	9,38	9,30	9,62	9,30	9,24	9,33

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Fechando a análise das avaliações referentes à turma 1/2004, verifica-se que em poucas disciplinas os alunos separam de forma objetiva a nota atribuída ao professor e ao conteúdo.

Em geral os dois atributos seguem muito próximos. Casos como esses dificultam a tomada de decisão para a melhoria dos processos acadêmicos. A decisão a ser tomada se confunde, e o gestor não consegue identificar o que precisa ser melhorado: se o conteúdo da disciplina precisa ser revisto ou se é o professor que precisa ser auxiliado para melhorar a sua atuação em sala de aula.

#### Turma 2/2004

A idade média dos alunos matriculados na turma 2 de 2004 era de 33,55 anos de idade, a formação acadêmica estava em 41% de engenheiros, 28% de formação na área de Tecnologia da Informação e 31% de Economia, Administração e outras formações, conforme Gráfico 4. O tempo médio de formado dos 29 alunos matriculados nessa turma era de 12,03 anos.

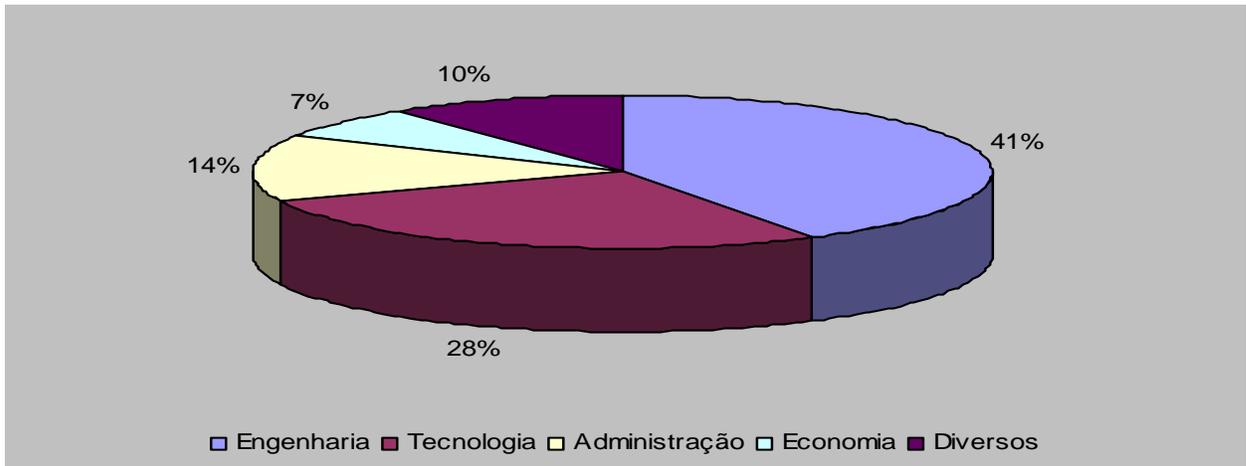


Gráfico 4: Formação acadêmica turma II/04.  
Fonte: A Autora.

O quadro docente da turma 2/2004 era composto por 75% de mestres, 20% de especialistas e 5% de doutores, todos com experiência empresarial comprovada e alguns deles com livros publicados.

A Tabela 15 demonstra que uma das piores médias atribuídas foi para o professor que ministrou a disciplina 9, que inclusive detém o título de mestre e tem 3 livros de sua autoria. O comentário de um aluno pode ilustrar o motivo da nota ter sido baixa, lembrando que cada um coloca a sua expectativa em relação à disciplina quando essa não foi plenamente atendida.

O conteúdo da disciplina é muito teórico; falta de seqüência lógica na explanação; o assunto é muito denso; muitas referências suscitaram dúvidas (comentários de um aluno na disciplina 9).

O grande conhecimento do professor pode ter sido o motivo para a baixa avaliação e a rejeição por parte dos alunos. As referências que um professor com experiência profissional e acadêmica têm em relação ao conhecimento muitas vezes “raso” dos alunos causam, em certos casos, desconforto. O professor foi orientado para trabalhar nas próximas turmas com casos práticos aliados à teoria, necessária para a melhor assimilação dos conteúdos, tornando o aprendizado mais acessível.

Os comentários reforçam a percepção de que o objetivo de um aluno que se matricula em um curso de pós-graduação em nível de especialização quer mesmo a aplicação rápida de ferramentas que possam resolver os problemas imediatos do seu dia-a-dia.

Tabela 15 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 2/2004

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	9,08	8,75	Especialista
2	9,26	9,36	Mestre
3	9,14	9,32	Doutor
4	9,22	9,18	Mestre
5	8,99	8,91	Mestre
6	8,81	8,78	Mestre
7	9,31	9,38	Mestre
8	9,58	9,30	Mestre
9	7,89	8,02	Mestre
10	6,43	6,27	Mestre
11	8,40	8,33	Mestre
12	9,45	9,22	Especialista
13	9,52	9,54	Especialista
14	9,68	9,59	Mestre
15	8,99	9,02	Mestre
16	8,63	8,30	Mestre
17	8,92	8,70	Mestre
18	9,34	9,24	Especialista
19	9,13	9,26	Mestre
20	8,74	8,62	Mestre

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Nessa turma a disciplina 10 obteve a pior média do curso todo, e os comentários de alguns alunos foram transcritos a seguir a fim de facilitar a ilustração do ocorrido.

- A didática do professor pode ser mais desenvolvida; falta de comunicação com a turma; didática não adequada para o nível dos alunos; pouca participação e envolvimento do professor com a turma; falta de compreensão aos questionamentos dos alunos; falta de conexão dos assuntos abordados, pouca objetividade, assunto sem propósito; este professor não possui nenhuma didática para expor o conteúdo da matéria, representa não possuir conhecimento, apesar de ter um currículo fantástico, acredito que não saiba ensinar. (comentários de alunos no item “o que critico” na disciplina 10).
- Inserir mais exercícios práticos para dinamizar as aulas, simular situações práticas para expor as pessoas e fazê-las perceber as dificuldades; nova aplicação da disciplina; café na sala; reposição da aula por um professor que possa nos proporcionar melhor absorção do conteúdo; reposição da disciplina, pois trabalho ativamente com este tema e acreditava que a disciplina seria mais útil na minha vida profissional e na melhoria de resultados do meu departamento (comentários de alunos no item “o que proponho” na disciplina 10).

Nesse caso específico a disciplina foi repostada integralmente por outro professor. A decisão foi tomada em conjunto com os alunos e a coordenação do curso, mas somente após a verificação de que realmente o problema se referia ao conteúdo e à didática do professor que não atenderam aos objetivos propostos.

A instituição tem por prática que, em casos de reposição integral da disciplina, considera-se para efeitos de registro no histórico dos alunos que ela não ocorreu, significando que freqüências ou notas já recebidas na disciplina pelos alunos serão desconsideradas, nova presença registrada e a prova deverá ser realizada por 100% dos alunos. Essa determinação imprime maior responsabilidade aos alunos quando da avaliação de um professor e ajuda a instituição a criar credibilidade em relação à avaliação e aos resultados que ela proporciona.

O docente que ministrou as disciplinas 7 e 8, que além de professor também é coordenador do curso, obteve a melhor avaliação como professor, com médias de 9,31 e 9,58, e no “conteúdo” médias respectivamente de 9,38 e 9,30.

Na Tabela 16 apresentam-se as notas atribuídas aos itens que compõem a avaliação geral de cada disciplina, ressaltando que a média 5,92 foi atribuída ao item “atualização dos recursos didáticos” (ARD), considerados importantes para os alunos, talvez pela diversidade de recursos tecnológicos disponíveis (power point, internet etc.).

Tabela 16 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 2/2004

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	8,95	8,43	8,76	8,75
02	9,36	9,36	9,06	9,36
03	9,82	9,28	9,28	9,32
04	9,46	9,08	8,76	9,18
05	9,04	8,88	8,68	8,91
06	8,76	8,82	8,82	8,78
07	9,52	9,52	9,18	9,30
08	9,60	9,40	8,60	9,30
09	8,54	7,76	8,16	8,02
10	6,96	5,92	6,44	6,27
11	8,58	8,50	7,92	8,33
12	9,47	9,25	9,00	9,40
13	9,54	9,64	9,28	9,54
14	9,61	9,78	9,55	9,59
15	9,20	8,88	8,80	9,02
16	8,42	8,28	8,20	8,30
17	9,36	8,34	8,34	8,70
18	9,40	9,20	9,80	9,24
19	9,48	9,39	8,96	9,26
20	9,00	8,66	8,22	8,62

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Analisando os itens na Tabela 17 referentes ao atributo “conteúdo” das disciplinas verifica-se que as piores médias (5,58 e 5,78) foram atribuídas respectivamente à exposição didática do conteúdo (EDC) e a atenção ao grau de compreensão da turma (AGCT).

Tabela 17 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 2/2004

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	8,90	9,20	9,05	9,10	9,14	9,10	9,08
02	9,36	9,26	9,16	9,48	9,16	9,16	9,26
03	9,46	9,36	9,46	9,36	9,28	7,90	9,14
04	9,70	9,16	9,00	9,76	9,24	8,46	9,22
05	8,84	9,35	9,12	9,12	9,00	8,54	8,99
06	8,88	9,00	8,18	9,53	8,47	8,82	8,81
07	9,64	9,18	9,42	9,88	9,06	8,70	9,31
08	9,62	9,40	9,80	10,00	9,40	9,20	9,58
09	8,62	7,62	8,00	8,46	7,54	7,08	7,89
10	6,96	5,58	5,78	6,92	6,50	6,86	6,43
11	8,75	8,58	8,25	8,42	8,17	8,20	8,40
12	9,50	9,44	9,38	9,69	9,44	9,25	9,45
13	9,24	9,64	9,54	10,00	9,14	9,54	9,52
14	9,73	9,70	9,74	9,83	9,57	9,52	9,68
15	9,36	9,52	9,20	9,36	8,72	9,12	7,68
16	8,50	8,48	8,48	8,42	8,20	8,62	8,63
17	9,04	8,28	8,34	9,10	9,52	9,22	8,92
18	9,80	8,60	9,20	9,40	9,40	8,80	9,34
19	9,26	9,48	9,26	9,35	8,48	8,96	9,13
20	9,12	8,56	8,22	9,12	9,12	8,34	8,74

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Com base nas avaliações e comentários dos alunos da turma 1/2004 e nas reuniões com os mesmos, foram realizados ajustes de carga horária e número de disciplinas. A turma 2/2004 passou a ter 20 disciplinas, ressaltando-se que a carga horária total do curso não foi alterada. Houve a retirada de uma disciplina que, segundo os alunos e professores, não alterava o objetivo do curso.

#### Turma 1/2005

O perfil dos alunos da turma 1/2005 se caracterizou pela idade média de 33,31 anos de idade, sendo 51% deles com formação acadêmica na área das engenharias, 23% na de tecnologia, 11% na de administração, conforme Gráfico 5. O tempo médio de formado era de 8,89 anos. A turma contava com 35 alunos matriculados, tendo um percentual, nesse caso, de 83% de alunos do sexo masculino e 17% do feminino.

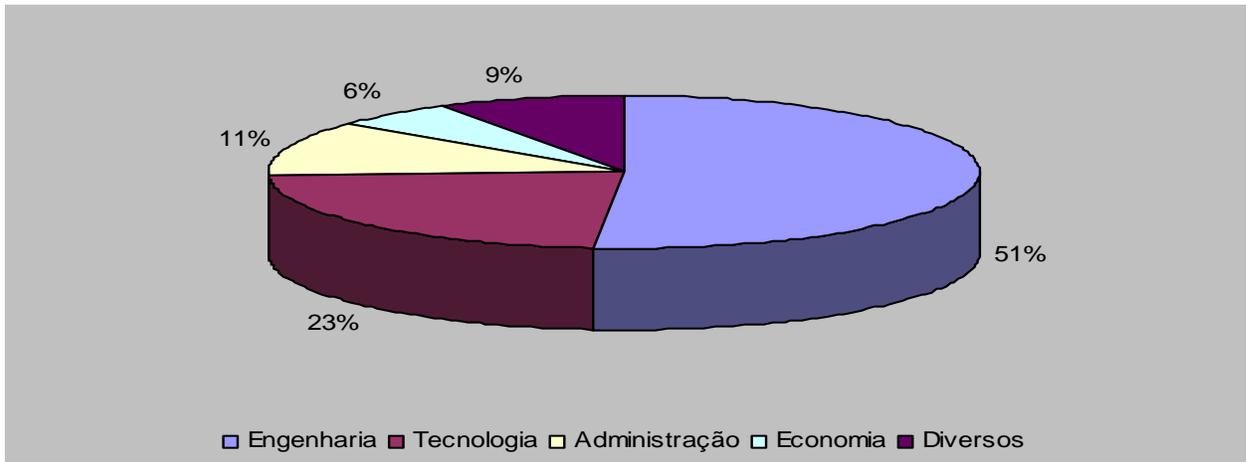


Gráfico 5: Formação acadêmica turma I/05  
Fonte: A autora.

O corpo docente dessa turma era composto por 72% de mestres, 22% de especialistas e 6% de doutores e a distribuição quanto à titulação foi de 1 doutor, 12 mestres e 3 especialistas.

Na Tabela 18 apresentam-se as médias de cada “professor” e “conteúdo”, constatando-se que a disciplina 10 apresentou a média mais baixa (6,35 para o professor e 6,26 para o conteúdo). Na disciplina 11 a maior nota foi atribuída ao item “professor”, ficando o mesmo com a média de 9,75, considerada extremamente alta quando a condução do conteúdo é realizada com uma turma heterogênea como a 1/2005.

Tabela 18 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 1/2005

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	9,35	9,11	Especialista
2	8,81	8,84	Mestre
3	8,86	8,73	Mestre
4	9,06	8,81	Mestre
5	8,88	8,59	Mestre
6	9,19	9,08	Mestre
7	8,51	8,68	Mestre
8	8,49	8,74	Mestre
9	9,46	9,19	Mestre
10	6,35	6,26	Especialista
11	9,75	9,70	Mestre
12	9,04	9,15	Doutor
13	7,70	7,90	Especialista

14	9,43	9,16	Mestre
15	9,30	8,95	Mestre
16	9,19	9,00	Mestre
17	8,74	8,75	Especialista
18	9,08	8,89	Mestre

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Na disciplina 10 o comentário de um aluno chama atenção.

Rever o tempo destinado à contextualização, dedicando mais tempo na análise das questões cotidianas; maior carga horária para a disciplina; muita informação para pensar, refletir e rever conceitos (comentários de alunos na disciplina 10).

Novamente há considerações em relação à excessiva conceituação teórica e à falta de exercícios práticos, reforçando considerações anteriores sobre a excessiva carga de teoria. A análise de casos reais e problemas empresariais do dia-a-dia são extremamente relevantes para eles.

As médias de cada item do atributo “conteúdo” apresentam-se na tabela 19 com ênfase em depoimentos contraditórios entre os alunos, conforme comentário a seguir:

Tempo excessivamente longo para o conteúdo apresentado; faltaram mais discussões reais, *feedback* dos trabalhos em sala; ótima ligação teoria-metodologia/estudos de casos – exemplos práticos (comentários de alunos sobre a disciplina 3).

Enquanto um aluno considera o tempo dedicado à apresentação do conteúdo (teoria) extenso e com falta de casos reais, o outro elogia a metodologia e os estudos de caso. Considerações como essas reforçam a questão da heterogeneidade das turmas, com conhecimentos e experiências diversas, o que leva os alunos a terem maior interesse em determinadas disciplinas em detrimento de outras. Nem sempre as considerações dos alunos se refletem diretamente nas notas atribuídas; em alguns casos temos um professor extremamente elogiado por alguns alunos, mas em contrapartida outros consideram que os objetivos não foram atendidos.

Tabela 19 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 1/2005.

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	9,03	8,90	8,83	9,11
02	9,05	8,76	8,77	8,84
03	8,76	8,67	8,81	8,73
04	9,29	8,71	8,21	8,81
05	8,70	8,95	8,58	8,59
06	9,23	9,00	8,95	9,08
07	9,06	7,78	8,56	8,68
08	9,15	8,81	8,54	8,74
09	9,26	9,18	8,88	9,19
10	6,59	5,48	7,04	6,26
11	9,54	9,67	9,75	9,70
12	9,38	9,12	8,88	9,15
13	8,38	7,48	8,12	7,90
14	9,40	9,14	8,82	9,16
15	9,22	9,36	8,06	8,95
16	9,38	8,72	8,72	9,00
17	9,30	8,41	8,44	8,75
18	9,05	8,81	8,50	8,89

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

As avaliações do professor segundo os atributos definidos seguem apresentados na Tabela 20 com ênfase em alguns comentários nas disciplinas 4, 5 e 7.

- Elogio a capacidade didática do professor; quantidade de estudos de caso, discussões em aula e preocupação do professor com a turma; domínio e habilidade do professor ao trazer exemplos práticos (comentários de alunos na disciplina 4).
- Faltou trabalhar algumas ferramentas em sala de aula com exemplos que simulem o real (comentário de um aluno na disciplina 5).
- Falta de práticas e tempo dedicado a teorias; a didática do professor; pouca interação com a turma (comentários de alunos na disciplina 7).

Tabela 20 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 1/2005.

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	8,90	9,33	9,30	9,60	9,57	9,37	9,35
02	9,24	8,68	8,36	9,24	8,50	8,86	8,81
03	8,74	8,95	8,81	9,43	8,45	8,76	8,86
04	9,20	9,14	8,82	9,39	9,21	8,57	9,06
05	8,75	8,80	8,68	9,70	8,75	8,60	8,88
06	9,41	9,32	9,23	9,50	8,73	8,95	9,19
07	9,18	8,17	7,61	8,44	9,17	8,47	8,51
08	8,63	8,70	8,37	8,89	7,89	8,44	8,49
09	9,38	9,62	9,32	9,88	9,68	8,88	9,46
10	7,15	5,70	5,63	6,07	6,77	6,77	6,35

11	9,79	9,96	9,71	9,96	9,54	9,57	9,75
12	9,62	9,22	8,56	8,88	9,50	8,44	9,04
13	7,26	7,68	7,76	8,88	6,50	8,12	7,70
14	9,54	9,68	9,32	9,82	9,18	9,04	9,43
15	9,36	9,36	9,10	9,46	9,30	9,22	9,30
16	9,42	9,48	9,42	9,74	8,66	8,42	9,19
17	9,00	8,67	8,44	9,56	8,59	8,19	8,74
18	9,10	9,19	9,14	9,67	8,67	8,71	9,08

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Percebe-se que novamente houve redução do número de disciplinas ofertadas nessa turma em relação à anterior, ou seja, de 20 para 18 disciplinas, mantendo-se a carga horária do curso.

#### Turma 2/2005

O perfil dessa turma se caracteriza por um aumento considerável da participação das mulheres em relação à turma anterior: 28% dos alunos eram do sexo feminino e 72% do sexo masculino de um total de 35 alunos matriculados. A formação acadêmica estava distribuída de forma mais heterogênea, os engenheiros respondiam por 41% dos alunos, os formados em tecnologia por 14%, os administradores por 17% e os economistas também por 14%, conforme demonstrado no Gráfico 6. A idade média dos alunos era de 34,86 anos e o tempo de formado, de 11,39 anos.

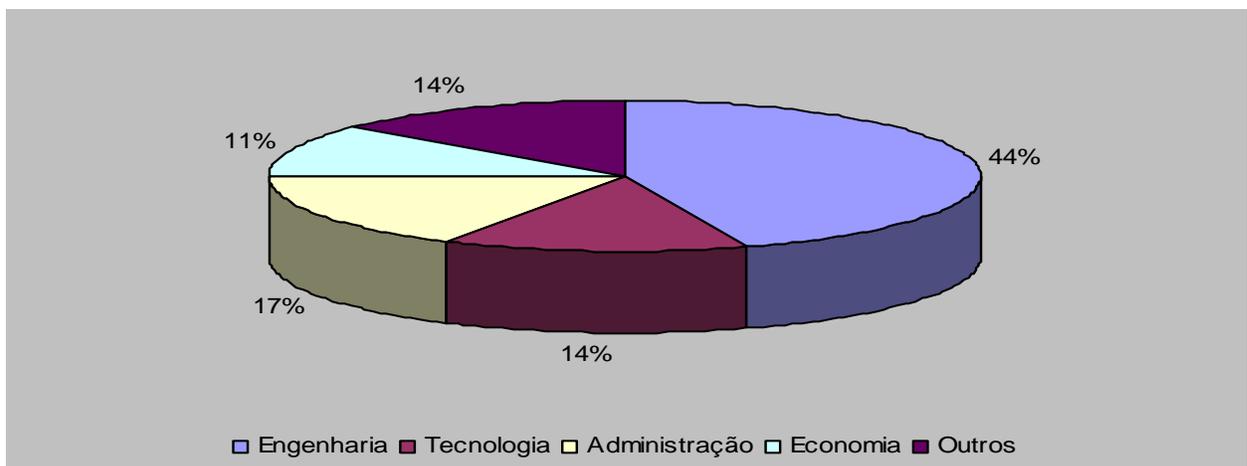


Gráfico 6: Formação acadêmica turma II/05.

Fonte: A autora.

O corpo docente dessa turma era constituído por 13% de doutores, 67% de mestres e 20% de especialistas.

Tabela 21 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 2/2005.

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	8,19	8,19	Mestre
2	8,22	7,98	Doutor
3	8,82	8,83	Doutor
4	8,39	7,57	Mestre
5	9,26	9,12	Mestre
6	9,02	8,77	Mestre
7	9,47	9,35	Mestre
8	8,31	8,25	Especialista
9	8,99	8,66	Mestre
10	8,98	8,77	Especialista
11	8,24	8,30	Mestre
12	8,62	8,30	Mestre
13	6,74	6,44	Especialista
14	9,16	9,00	Mestre
15	8,65	8,66	Mestre

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Como se pode verificar na Tabela 21, a média mais baixa dada por essa turma foi na disciplina 13, ministrada por um especialista. Salieta-se que a titulação pode não ser o motivo, outros fatores podem estar conjugados e não foi possível identificar pelas avaliações por não haver considerações dos alunos em relação às notas atribuídas.

Tabela 22 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 2/2005.

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	8,68	8,00	8,06	8,19
02	8,45	7,95	7,00	7,98
03	9,14	8,79	8,57	8,83
04	8,65	8,17	7,87	7,57
05	9,33	8,89	8,81	9,12
06	8,90	8,69	8,69	8,77
07	9,67	9,30	9,04	9,35
08	8,58	8,21	8,00	8,25
09	9,03	8,63	8,29	8,66
10	9,29	8,95	8,59	8,77
11	8,62	8,46	8,10	8,30
12	8,38	8,52	8,18	8,30
13	6,33	6,48	6,50	6,44
14	9,35	9,15	8,58	9,00
15	8,89	8,52	8,46	8,66

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

Os comentários de alunos em relação às disciplinas 6 e 7 foram utilizados para reforçar às expectativas dos alunos em cursos dessa modalidade de ensino.

- O professor conseguiu demonstrar claramente que resultados podem ser obtidos com as ferramentas apresentadas; a utilização de exercícios em sala de aula para a fixação da teoria; faltou completar alguns exercícios; tempo de aula x quantidade de tempo está inadequado (comentários de alunos na disciplina 6).
- Professor excelente, principalmente nas dinâmicas; essa disciplina proporcionou uma profunda reflexão, todos os alunos se abriram e participaram sinceramente; a melhor disciplina que já tivemos (comentários de alunos no item “O que elogio” na disciplina 7).
- Carga horária extensa para pouco aprofundamento: talvez fosse necessário rever a ementa da disciplina (comentários de alunos no item “o que proponho” na disciplina 7).

Chama a atenção novamente a contradição entre os depoimentos dos alunos na disciplina 7, a “profunda reflexão” e o “pouco aprofundamento”. A Tabela 23 demonstra a avaliação do professor segundo cada item. Na disciplina 8 o elogio ao professor aparece com espontaneidade.

Dinâmica e motivação; professor com ótimo domínio de conteúdo; o bom humor e sagacidade da turma (comentários de alunos no item “o que elogio” na disciplina 8).

Outro comentário a seguir traduz exatamente o contrário, caracterizando a falta de consenso quando se trata de avaliar professor e conteúdo.

A falta de atenção à compreensão da turma; a segunda parte da aula é muito importante e, no entanto, foi muito corrida, muita informação para pouco tempo; respostas a algumas questões relevantes não foram satisfatórias, a produtividade do primeiro dia não foi tão boa como foi no primeiro; administração do tempo de aula e perda do foco na explicação. (comentários de alunos no item “o que critico” na disciplina 8).

Tabela 23 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 2/2005.

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	8,29	7,97	8,19	8,58	7,77	8,35	8,19
02	8,86	8,26	8,09	8,52	8,52	7,09	8,22
03	9,00	9,79	8,86	9,23	8,36	8,71	8,82
04	8,70	8,43	8,48	8,70	8,30	7,74	8,39
05	9,44	9,56	9,37	9,30	9,19	8,72	9,26
06	9,25	9,16	8,69	9,28	9,06	8,69	9,02
07	9,36	9,67	9,59	9,74	9,67	8,81	9,47
08	8,69	8,23	7,87	8,67	8,13	8,26	8,31
09	9,28	9,00	8,84	9,50	9,16	8,13	8,99
10	9,00	8,83	9,04	9,33	9,13	8,55	8,98
11	8,00	8,18	8,10	8,10	8,52	8,52	8,24
12	8,53	8,35	8,62	9,00	8,71	8,48	8,62
13	7,19	6,22	6,44	7,33	6,93	6,19	7,74
14	9,05	9,10	9,15	9,70	9,15	8,80	9,16
15	8,63	8,86	8,86	9,50	8,86	7,22	8,65

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

#### Turma 1/2006

Composta por 37 alunos, sendo 22% de mulheres e 88% de homens, a idade média era de 29,73 anos e o tempo de formado de 6,4 anos. Quanto à formação acadêmica, a turma contava com 41% de engenheiros, 16% de profissionais da área de tecnologia, 16% de administradores e 27% de profissionais de diversas áreas, conforme representado no Gráfico 7.

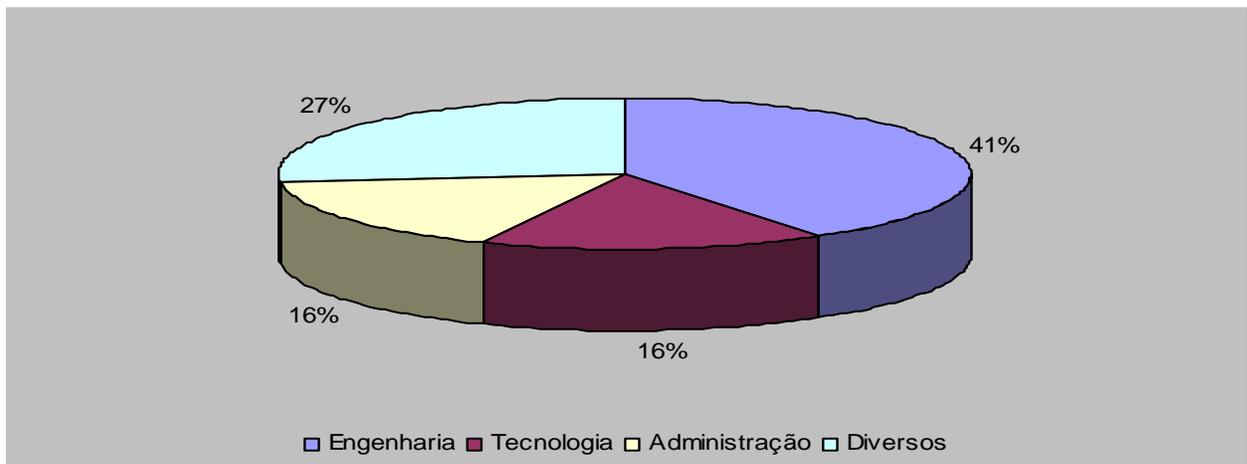


Gráfico 7: Formação acadêmica da turma I/06.

Fonte: A autora.

O perfil do corpo docente para essa turma estava assim distribuído: 8 professores portadores do título de mestre, 3 professores com título de doutor e 4 professores com apenas a titulação de especialista. A Tabela 24 reflete as avaliações de “professor” e “conteúdo” conforme a titulação do corpo docente.

Tabela 24 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 1/2006.

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	8,65	9,07	Mestre
2	7,68	7,57	Mestre
3	8,22	8,41	Mestre
4	9,46	9,51	Doutor
5	8,74	9,11	Doutor
6	9,49	9,35	Mestre
7	9,13	8,61	Mestre
8	9,52	9,39	Mestre
9	9,37	9,36	Especialista
10	8,52	8,17	Especialista
11	8,98	9,27	Mestre
12	9,21	9,10	Doutor
13	9,45	9,48	Mestre
14	8,75	9,03	Especialista
15	8,68	7,87	Especialista

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

A menor média atribuída pelos alunos nessa turma foi para a disciplina 2, ministrada por um professor com titulação de mestre (Tabela 24).

A dinâmica poderia ser mais motivadora, a primeira parte expositiva das aulas foi muito longa, poderia ser melhor dosada com as atividades práticas; achei que faltou objetividade na definição das atividades a serem realizadas nas dinâmicas de grupo; professor com profundo conhecimento na área, porém, tem um pensamento de que os alunos já possuem conhecimento desejável do conteúdo; tive dificuldade de compreensão do conteúdo (comentários de alunos na disciplina 2).

Os comentários anteriores refletem a insatisfação dos alunos em relação ao desenvolvimento da disciplina.

Na Tabela 25 apresentam-se as médias de conteúdo referentes aos atributos do item avaliado. Salienta-se que o número de disciplinas nessa turma e na seguinte foi reduzido de 18 para 15 disciplinas. A carga horária de várias delas foi aumentada,

proporcionando assim um maior aprofundamento em cada conteúdo ministrado. Essas alterações foram realizadas com base nos resultados das avaliações.

Tabela 25 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 1/2006.

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	8,93	8,77	8,57	9,07
02	7,95	7,70	7,30	7,57
03	8,41	8,12	8,29	8,41
04	9,44	9,60	9,48	9,51
05	9,48	9,28	9,00	9,11
06	9,43	9,20	9,30	9,35
07	9,33	8,67	8,42	8,61
08	9,56	9,39	9,22	9,39
09	9,56	9,11	8,85	9,36
10	8,41	8,06	7,71	8,17
11	8,90	9,07	9,10	9,27
12	9,21	9,29	8,92	9,11
13	9,27	9,42	9,43	9,48
14	8,84	8,68	8,60	9,03
15	8,29	7,71	7,62	7,87

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

As disciplinas que tiveram o maior número de considerações dos alunos foram a 3, 4 e 14. Percebe-se que eles utilizam o espaço para considerações nas disciplinas de que mais gostam ou nas de que, segundo eles, não agregaram valor.

- A aula poderia ser mais dinâmica, com mais exercícios e exercícios simples e rápidos; às vezes a apresentação dos temas era um pouco confuso, melhorando o entendimento no decorrer da explicação; sugiro a utilização de casos reais dos quais se possam tirar conclusões sobre os itens expostos em aula. (comentários de alunos na disciplina 3).
- Professor com muito conhecimento; explanação com experiências, casos e exemplos que dão clareza e bom entendimento do assunto; excelente didática; o professor manteve muito interesse por parte dos alunos durante todas as aulas e prendeu a atenção em todos os momentos; excelente em todos os sentidos. Parabéns! (comentário de um aluno na disciplina 4).
- Gostei principalmente dos exemplos relacionados à vida/experiência profissional que dão maior veracidade aos ensinamentos (comentário de um aluno na disciplina 14).
- Poderia ser melhor explorada a colaboração/participação dos alunos pelo professor, ou seja, ouvir mais e complementar depois (comentário de um aluno na disciplina 14).

Tabela 26 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 1/2006.

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	8,93	8,93	8,71	9,14	8,50	7,71	8,65
02	7,70	7,23	7,52	9,00	7,15	7,48	7,68
03	8,53	7,94	7,82	8,29	8,41	8,35	8,22
04	9,48	9,68	9,44	9,60	9,32	9,24	9,46
05	8,79	9,16	8,76	9,00	8,13	8,57	8,74
06	9,73	9,43	9,47	9,53	9,67	9,10	9,49
07	8,92	9,00	9,58	9,75	9,00	8,50	9,13
08	9,39	9,50	9,67	9,89	9,28	9,39	8,52
09	9,07	9,59	9,37	9,74	9,37	9,07	9,37
10	8,59	8,47	8,29	9,12	8,71	7,94	8,52
11	9,00	8,90	8,90	9,57	8,77	8,73	8,98
12	9,48	9,42	9,08	9,38	9,21	8,67	9,21
13	9,62	9,69	9,12	9,38	9,72	9,15	9,45
14	9,04	8,00	7,96	8,84	9,08	9,60	8,75
15	8,86	8,48	8,62	9,14	9,00	7,95	8,68

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

O comentário a seguir deixa clara a importância dada à abertura para a participação dos alunos na troca de experiências.

Parabéns, foi o primeiro professor que se preocupou em abrir espaço e convidar, literalmente, os alunos a prestarem depoimentos de suas experiências no tema da disciplina (comentário de um aluno na disciplina 14).

#### Turma 2/2006

O tempo médio de formação dos alunos da turma 2 de 2006 era de 7,3 anos, com idade média de 33,8 anos quando da entrada no curso. A formação acadêmica do grupo era de 20 engenheiros, 6 de áreas da tecnologia, 7 administradores e 6 de áreas diversas, entre elas arquitetura, contabilidade, economia (Gráfico 8).

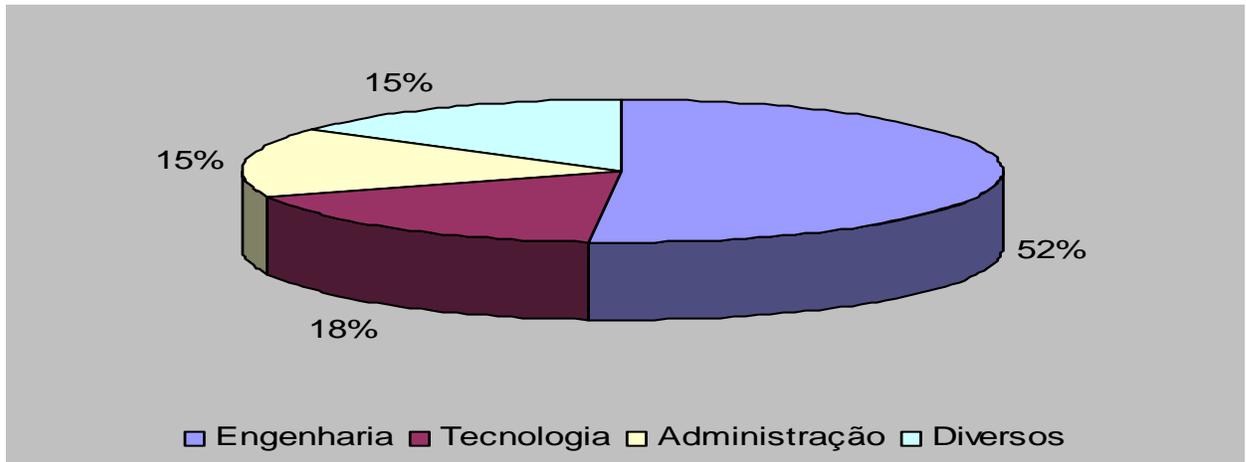


Gráfico 8: Formação acadêmica turma II/06.  
Fonte: A autora.

O corpo docente era formado por 53% de professores com título de mestre, 20% com título de doutor e 27% com apenas especialização e a grande maioria tinha experiência profissional empresarial comprovada.

Tabela 27 - Titulação dos professores para cada disciplina ofertada para a turma 2/2006.

Disciplina	Professor	Conteúdo	Titulação do Professor
1	9,55	9,59	Mestre
2	9,67	9,59	Mestre
3	8,84	8,65	Doutor
4	9,59	9,01	Mestre
5	8,59	8,82	Mestre
6	8,25	8,43	Mestre
7	9,80	9,74	Mestre
8	9,82	9,69	Especialista
9	7,82	8,11	Doutor
10	9,88	9,82	Especialista
11	8,62	8,56	Especialista
12	8,91	8,64	Doutor
13	9,42	9,35	Especialista
14	8,89	9,01	Mestre
15	9,13	9,48	Mestre

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

As Tabelas 27, 28 e 29 apresentam os dados quantitativos tabulados em cada disciplina durante o desenvolvimento do curso. Verifica-se que após todos os ajustes realizados no curso desde a primeira turma analisada até a turma em questão, as notas

atribuídas a cada atributo avaliado foram superiores a 8,00 e em apenas uma (disciplina 9) a média do professor foi 7,82 (Tabela 27).

Tabela 28 - Média de conteúdo para cada disciplina da turma 2/2006.

Disciplina	ACD	ARD	QCMD	MGD
01	9,66	9,59	9,10	9,59
02	9,56	9,33	9,56	9,59
03	8,86	9,29	8,43	8,65
04	9,30	9,34	9,08	9,01
05	8,85	8,59	8,56	8,82
06	8,54	7,93	8,22	8,43
07	9,76	9,72	9,66	9,74
08	9,74	9,70	9,61	9,69
09	8,31	7,93	8,18	8,11
10	9,90	9,85	9,85	9,82
11	8,86	8,71	8,05	8,56
12	8,54	8,65	8,73	8,64
13	9,64	9,28	9,05	9,35
14	9,09	9,10	8,99	9,01
15	9,34	9,25	9,56	9,48

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

- Disciplina com pouco enfoque prático, atividades em grupo com pouco conteúdo agregado; o tempo destinado à disciplina não condiz com a sua importância, deveria ser mais completa (comentários de alunos na disciplina 12).
- Aplicar dinâmicas para que a aula fique mais interessante; aula com muita exposição, poucos estudos de casos, com isso a aula fica cansativa; aula monótona, turma dormindo literalmente, mais exercícios práticos e troca de experiência, por favor: mais prática, pois o volume de teoria contínua foi maçante demais (comentários de alguns alunos na disciplina 6).

Tabela 29 - Avaliação de professor segundo cada atributo/disciplina para a turma 2/2006.

Disciplina	CIE	EDC	AGCT	RT	ATA	QRD	MGP
01	9,86	9,62	9,59	9,86	9,66	8,72	9,55
02	9,78	9,67	9,72	9,67	9,72	9,44	9,67
03	9,63	8,50	8,13	8,88	8,75	9,14	8,84
04	9,73	9,60	9,30	9,57	9,83	9,50	9,59
05	9,33	8,19	8,11	8,41	9,00	8,52	8,59
06	8,82	7,93	7,44	8,19	8,68	8,43	8,25
07	9,83	9,83	9,79	9,93	9,79	9,62	9,80
08	9,83	9,83	9,87	9,87	9,87	9,65	9,82
09	8,28	8,24	8,03	8,17	7,25	6,93	7,82
10	9,90	9,95	9,85	9,95	9,85	9,79	9,88
11	9,19	8,67	8,43	8,81	8,43	8,19	8,62
12	9,00	8,35	9,20	9,19	8,73	9,00	8,91
13	9,63	9,42	9,17	9,67	9,57	9,08	9,42
14	8,67	9,42	9,17	8,43	8,73	8,90	8,89
15	9,20	8,98	9,32	9,30	8,99	8,98	9,13

Fonte: Elaborada pela autora a partir das avaliações respondidas pelos alunos da turma.

- Ótima didática, experiência e conhecimento inquestionável; professor tem ótimo relacionamento com a turma; bons exercícios aplicados em sala de aula ajudaram na fixação do conteúdo (comentários de alunos na disciplina 1).
- Poderia colocar mais estudos de caso (comentário de um aluno na disciplina 3).
- Mais exemplos práticos como projetos reais, exemplos dos alunos que o professor já deu aula (comentários de um aluno na disciplina 5).
- A disciplina é 10; aula muito boa; excelente aula; foi o melhor professor que já tive até o momento; muito bom e motivante; o conhecimento e dedicação são acima da média! a disciplina atingiu plenamente seus objetivos; o professor tem muita qualidade e entendimento do assunto e sua didática é excepcional, melhor professor que já tive; este professor está fazendo a diferença na nossa formação (comentários dos alunos na disciplina 8).

Com base nos dados analisados das turmas de 2004, 2005 e 2006 fica claro que a participação dos alunos, o envolvimento dos professores e o compromisso da instituição com a qualidade do curso se fazem necessárias. As decisões tomadas com relação a cada turma proporcionaram a melhoria do curso, aumentando conseqüentemente a satisfação dos alunos.

A sinalização dos alunos em relação aos itens avaliados permitiu, especificamente para essas turmas algumas ações que foram realizadas, buscando atender da melhor maneira possível as expectativas em relação ao curso. Em alguns casos os ajustes para a melhoria da qualidade só foram possíveis utilizando as indicações dos alunos matriculados, a fim de atualizar o programa e a metodologia para a turma seguinte.

Verifica-se com clareza a alteração do número de disciplinas que compunham o programa das turmas do ano de 2004, com 21 disciplinas de 24 h/a e 12 h/a. Em face das informações dos alunos a turma 1 de 2005 passou a ter 18 disciplinas e as duas turmas de 2006 já contavam com um programa composto por apenas 15 disciplinas, algumas delas com a carga horária aumentada ou diminuída, mantendo sempre o total de horas-aula determinadas pela Resolução n.º1/2001.

Sinalizações importantes também foram repassadas aos professores quanto à metodologia a ser utilizada em sala, observando a distribuição equilibrada entre teoria e prática, fazendo dessa forma com que a aplicabilidade tão solicitada fosse embasada de forma concreta e não apenas superficial, ou seja, não existe prática sem teoria, pois

a prática sozinha é efêmera. Nas análises realizadas ficou clara a visão dos alunos sobre a categoria “professor” e “disciplina” no decorrer do curso. A análise mostra que os alunos não distinguem claramente a avaliação entre “professor” e “conteúdo da disciplina”, melhor apresentado nos Gráficos 9 a 14 constantes do Apêndice A.

Quando não há identificação/empatia por parte do aluno com o professor por algum motivo, seja pela metodologia utilizada, seja pela didática, o aluno avalia de forma igual o conteúdo das disciplinas, do mesmo modo a disciplina que, na visão dos alunos, não corresponde ao objetivo, seja pelo conteúdo, aprofundamento ou carga horária utilizada para a sua apresentação. Esse efeito provoca a queda na média da avaliação do professor.

Essa distorção quando do preenchimento dos questionários pode levar a uma interpretação nem sempre justa quando se utilizam os resultados numéricos da avaliação para proceder às revisões e alterações nos currículos dos cursos.

Os dados das respostas abertas são os que embasam de forma mais adequada a tomada de decisão em relação aos cursos e currículos. Os comentários dos alunos devem ser considerados e, sempre que necessário, deverá haver interferência para melhoria dos programas. Reuniões com alunos visando a obter informações mais concretas e comuns a todos são realizadas periodicamente. As considerações são analisadas e muitas vezes implementadas, objetivando a melhoria da qualidade do curso.

### **Ações promovidas a partir das análises realizadas ano a ano.**

#### **a) Pedagógicas:**

- Revisão da carga horária das disciplinas.
- Substituição de algumas disciplinas com conteúdo não condizente com as expectativas dos alunos.
- Aperfeiçoamento do processo de entrevista para ingresso no curso.
- Implantação de programas e atividades extracurriculares que possibilitassem ao aluno maior troca de experiência.

#### **b) Relacionadas ao corpo discente:**

- Conscientização da importância da avaliação para a instituição.
- Esclarecimento sobre a percepção dos itens relacionados ao professor e dos itens relacionados ao conteúdo das disciplinas.

c) Em relação ao corpo docente:

- Recepção do professor antes da aula para apresentação de relatório da turma.
- Preparação de material específico com informações sobre a turma: perfil dos alunos, expectativas do grupo.
- Orientação para trabalhar com melhor distribuição entre a teoria e a prática.

d) De caráter administrativo:

- Os materiais didáticos passaram a ser entregues, além de impressos e encadernados (preto e branco), também disponibilizados no site da instituição para *download*.
- Contratação de pessoal técnico com formação superior para atendimento aos alunos.
- Substituição do programa de registro e controle acadêmico.

e) De infra-estrutura:

- As salas de aula passaram por reformas em relação à acústica e à iluminação.
- Houve substituição de equipamentos multimídia.

f) De gestão:

- Para o atendimento na secretaria acadêmica estabeleceu-se uma distribuição de recursos humanos que possibilitasse a presença e o acompanhamento mais próximos dos alunos e dos professores.
- Reuniões periódicas com grupo (4 a 5) alunos de cada turma.
- Concentração maior de recursos humanos nos horários de início e de intervalo das aulas.
- Incentivo para que os recursos humanos internos participassem de programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

- Programas de capacitação para os docentes.

Na triangulação “gestão institucional, avaliação de curso e processo decisório”, as ações praticadas servem de base para a melhoria da qualidade do curso. As análises realizadas por meio das avaliações aplicadas aos alunos durante o decorrer dos cursos comprovam que os resultados podem e devem ser utilizados para a melhoria dos currículos, para ajustes de posicionamento dos professores, e também como instrumento de credibilidade da instituição de ensino. A preocupação com a qualidade da educação e da formação é reconhecida pelos alunos, professores e pela comunidade. O reconhecimento da qualidade do curso e da instituição traz benefícios que nenhuma ação de *marketing* pode superar.

## 5 RESULTADO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO - MELHORIAS E PERCEPÇÕES

A avaliação da pós-graduação *lato sensu* aplicada na instituição contribuiu significativamente para a melhora da qualidade dos programas, pois as informações obtidas na avaliação interna permitiram e agilizaram o processo decisório.

O processo de avaliação de curso integrou as ações relativas às áreas pedagógica, administrativa, de gestão, de relação com o corpo docente e discente e também de infra-estrutura, que permitiu verificar os indicadores de qualidade dos cursos ofertados na instituição analisada. Os procedimentos e instrumentos de avaliações construídos e aplicados na perspectiva de realizar um trabalho “responsável” foram relevantes para a obtenção de índices de satisfação dos alunos e maior aproveitamento do curso. O estudo neste trabalho caracterizou-se como um processo de diagnóstico que considerou as informações disponíveis nas avaliações realizadas pelos alunos matriculados.

A avaliação do curso determinou encaminhamentos que orientaram a tomada de decisão, bem como a projeção para o futuro a partir dos resultados analisados.

É possível, nesse sentido, responder ao problema de pesquisa que orientou a reflexão nesta dissertação: **Quais os efeitos que a avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu* pode produzir nesse nível ensino com vistas a subsidiar o processo de decisão e a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino?**

Considerando as ações geradas pelo processo de avaliação com vistas à melhoria da qualidade e à agilidade do processo decisório, constata-se que o processo avaliativo realizado na instituição analisada resultou em pontos positivos, pois possibilitou dar encaminhamento a questões delicadas ao mesmo tempo que validou o instrumento utilizado.

A partir da análise realizada, as decisões tomadas resultaram em ações concretas além de outros questionamentos. Qual é o melhor modelo de avaliação? Quem deve avaliar os programas de pós-graduação *lato sensu*: o Estado, a academia

ou o mercado? Quando a academia avalia, ela realmente atua de forma a buscar a melhoria da qualidade dos seus programas?

São inúmeras as variáveis que levam a pensar sobre a necessidade de avaliação dos cursos de pós-graduação em nível de especialização, o aumento do número de matrículas na graduação, o acesso mais fácil e rápido ao ensino superior, a qualidade dos programas, o corpo docente, a produção científica, a expansão visível daquela modalidade de curso, as novas demandas da sociedade quanto à exigência de maior qualificação, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais, o Estado neoliberal que transfere para o indivíduo a responsabilidade pela sua qualificação e pela sua formação continuada.

A regulação talvez não seja o fator mais importante neste momento. Pensa-se que a mão invisível do mercado já vem trabalhando, visto que as instituições de ensino que não estão se adequando às exigências dos profissionais, das empresas e da legislação vigente tendem a desaparecer.

A preocupação com a avaliação deve ser mais das próprias instituições de ensino para saber como o aluno está chegando ao mercado de trabalho, e a avaliação do MEC é então uma consequência. As IES reclamam muito quando acontece a avaliação do MEC, mas no momento da auto-avaliação muito pouco é feito para a melhoria da qualidade do ensino e para a resolução de problemas. Esses detectados internamente, devem ser analisados e resolvidos e as ações tomadas devem ser atribuídas aos resultados da avaliação, reforçando assim a importância dela junto à comunidade acadêmica.

É um grande desafio avaliar os programas de pós-graduação *lato sensu*, principalmente pelo tamanho e pelo número de cursos em universidades, faculdades, cursos fora da sede e em instituições credenciadas para oferecer essa modalidade de curso. Houve tentativa do MEC de cadastrar e registrar todos os cursos, gerando enorme confusão, pois o sistema do MEC não estava preparado para tantos dados, ocasionando complicações na vida das IES, inclusive nas avaliações da graduação, sobrecarregando o sistema com dados do *lato sensu*.

Tendo como parâmetro as dimensões do SINAES, pode-se pensar em uma avaliação da pós-graduação *lato sensu*, tanto interna quanto externa.

Vale lembrar que o art. 3.º dos SINAES diz que “a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais”, com destaque para a questão da **missão** e do **plano de desenvolvimento institucional**, considerados aqui como de fundamental importância. A missão diz “a que uma instituição veio e a que ela se propõe” e qual o objetivo que deve norteá-la.

Quanto à questão da **pesquisa** ela é necessária, pois deve ser o item que qualifica o seu corpo docente. A produção acadêmica do corpo docente só é possível com pesquisa. A pergunta que se faz é: por que na pós-graduação *lato sensu* ela não é incentivada? Por que o sistema de bolsas não se aplica a esse nível de ensino?

A **responsabilidade social** é importante tanto para as instituições de ensino quanto para qualquer outro tipo de organização e deve ser considerada de forma objetiva, inclusive para que proporcione a “inclusão social”.

A **comunicação com a sociedade** deve ser constante, a academia deve estar atenta às necessidades dos envolvidos no processo acadêmico.

As **políticas de pessoal** devem ser consideradas como forma de prestar um bom serviço, pois se se pensar em qualidade, essa inclui a formação e o desenvolvimento não somente do corpo docente, mas também do corpo técnico e administrativo das IES.

A **organização e gestão da instituição** são itens relevantes. Se a qualidade é fator determinante, a gestão profissional deve ser objeto de análise.

A **infra-estrutura física**, também se caracteriza como um importante item a ser considerado quando da avaliação. Como capacitar um corpo docente, discente e administrativo sem as mínimas condições de informação e comunicação?

O **planejamento e a avaliação**, quando se busca a melhoria contínua e a qualidade dos processos, é primordial.

**Política de atendimento aos estudantes** poderia ser considerada aqui no sentido de ouvir as suas reais necessidades. Nesse contexto os cursos de graduação não têm muita autonomia para atuar, enquanto a “formação” no nível de especialização

*lato sensu*, por ser mais rápido e com foco no desenvolvimento profissional, pode agir de forma mais urgente.

A **sustentabilidade financeira**, indiscutivelmente, deve ser objeto de análise constante; interromper um processo de ensino-aprendizagem por má administração financeira é, no mínimo uma “irresponsabilidade social”.

Enquanto não se tem uma forma objetiva, concreta e validada para a avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, as IES deveriam pensar um modelo de avaliação interna para com ela buscar a melhoria da qualidade de ensino e o direcionamento para o processo decisório. Definir o que será avaliado e como será o processo de avaliação é necessário e imprescindível. A discussão sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* é extremamente pertinente tanto na esfera da definição de políticas públicas, como na esfera administrativa, pois se compreende que o processo de avaliação permite definir novos rumos e o avanço institucional, além de se constituir indispensável estratégia de gestão.

A avaliação se faz necessária para conciliar os interesses do educador e do gestor institucional, que devem trabalhar de maneira responsável, tendo como objetivo principal formar seres humanos cada vez melhores e mais preparados para a vida e para o mercado de trabalho. Essa reflexão tem por objetivo contribuir de alguma forma para a discussão sobre a necessidade da avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*, como estratégia determinante para atingir os objetivos a que qualquer instituição séria se propõe. Um posicionamento em relação a essa questão deve ser definido.

O poder público, as instituições educacionais e a sociedade têm responsabilidades que devem ser assumidas. É essencial que a academia se posicione e que o poder público, que tem sérias responsabilidades em relação a essa questão deixe de ficar alheio às suas obrigações e assumam as responsabilidades que lhe cabem de direito.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MBA. Disponível em: <<http://www.anamba.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de abril de 2004, Seção 1, p. 3/4. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2008.
- ,-----, Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Edição Extra, p. 19257. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br>>. Acesso em: 29 abr. 2008.
- ,-----, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2008.
- BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. de 1999. Seção I, p. 14. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 30 abr. 2008.
- ,-----, Parecer n.º 617 de 8 de junho 1999. Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 set. 1999. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 30 abr. 2008.
- BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portaria INEP n.º 31, de 17 de fevereiro de 2005. Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações externas das IES para fins de credenciamento e credenciamento dos cursos de graduação, tecnológicos, seqüenciais, presenciais e



-----,-----, Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 908 de 2 dez. 1998.** Dispõe sobre a especialização em área profissional. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 30 abr. 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 2, de 3 de abril de 2001. Dispõe sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 13. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 5 maio 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 24 de 18 de dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4.º do artigo 1.º e o artigo 2.º, da Resolução CNE/CES n.º 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 49. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 5 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 066/2005.** Aprecia a indicação CNE/CES n. 5/2004, que propõe a alteração do *caput* do art. 6.º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 6 maio 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 066 de fevereiro de 2005.** Aprecia a Indicação CNE/CES n.º 5/2004, que propõe a alteração do *caput* art. 6º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 6 maio 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 263 de novembro de 2006. Reanálise do Parecer CNE/CES n.º 66, de 24/2/2005, que propôs a alteração do art. 6.º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 3/4/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 21 de maio de 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 6 maio 2008.

-----,-----, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o

funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 de junho de 2007, Seção 1, p. 9. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 5 maio 2008.

-----,-----, Casa Civil. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 10.5.2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. Os dinossauros e as gazelas do ensino superior. 2.ed. In: MEYER JÚNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas & tigres: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular, 2000.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. **Estado e mercado na regulação da educação superior**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COLOMBINI, Letícia. Visão Panorâmica. **Você S/A**, n.º 41, p. 10-13, out. 2001.

DE MARI, Juliana. Jornada Dupla. **Você S/A**, n.º 29, p. 26-31, out. 2000.

-----,-----, Diploma Virtual. **Você S/A**, n.º 29, p. 38-41, out. 2000.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Vozes, 2000.

-----,-----, **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

-----,-----, **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

-----,-----, **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Universidade desconstruída.** Florianópolis: Insular, 2000.

DINIZ, Daniela. Melhores MBAs do Brasil. **Você S/A** n.º 112, p. 50-53, nov. 2007.

EYNG, Ana Maria. Avaliação e identidade institucional: Construindo uma cultura de antecipação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.º 11, p. 33-42, jan/abr. 2004.

-----,-----, A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)**, Campinas, v.9, n. 3, p. 32-50, set. 2004.

-----,-----, **Projeto pedagógico institucional:** a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. Ijuí: UNIJUI, 2006. (No prelo).

FREITAS, Ieda Maria Araújo Chaves; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior.** 18. ed. Florianópolis: Insular, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Maria Tereza. A nota de quem dá notas. **Você S/A**, n.º 29, p.5-16 out. 2000.

-----,-----, A nota de quem dá notas. **Você S/A**, n.º 29, p.18-21, out. 2000.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento:** a educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

JACOMINO, Dalen. Os Gringos estão aí. **Você S/A**, n.º 29, p. 44-49, out. 2000.



ROCHA, Márcia. Os melhores MBAs no Brasil. **Você S/A** n.º 77, p. 56-61, nov. 2004.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 19. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n.º 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2008.

SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGARA, Silvia Constant. Universidade Corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 182, out. 2000.

VIEIRA, Paulo Reis. **Avaliação institucional e acadêmica: tendências nos Estados Unidos e no Brasil**. 2.ed. In: MEYER JÚNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas & tigres**: um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2003.

WEBER. **Jornal o Globo**. Governo desiste de fiscalizar os MBAs. 25/11/2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APENDICE A

APÊNDICE A – GRÁFICOS PROFESSOR/CONTEÚDO

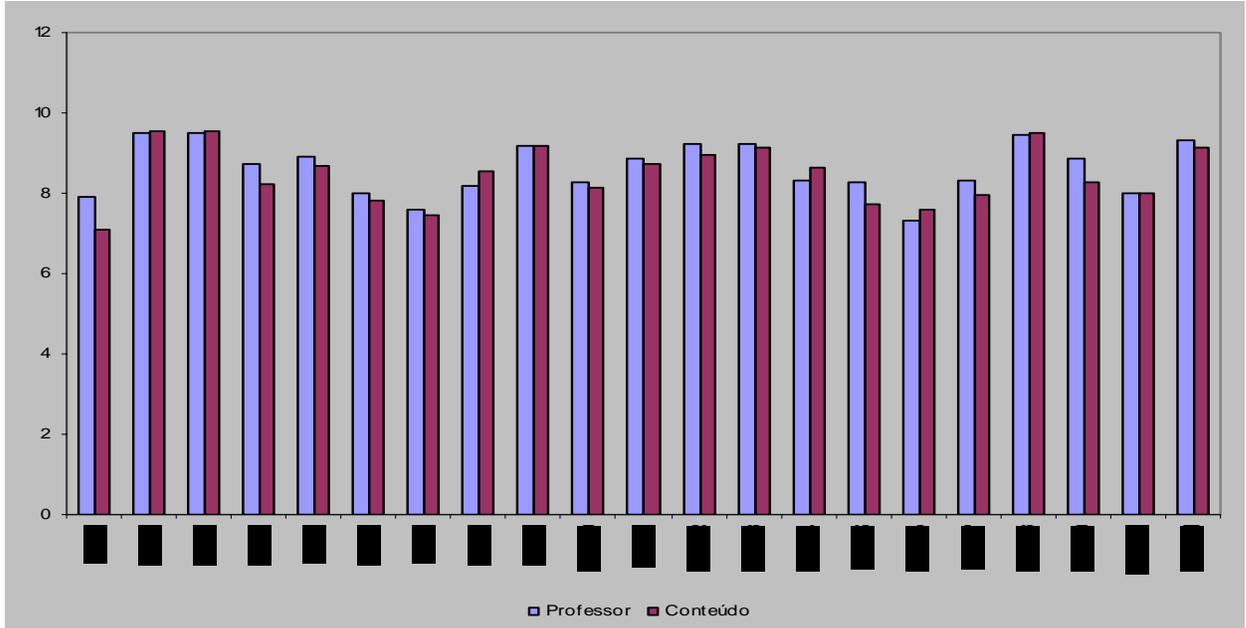


Gráfico 9: Média avaliação – professor/conteúdo turma I/04.  
Fonte: A autora.

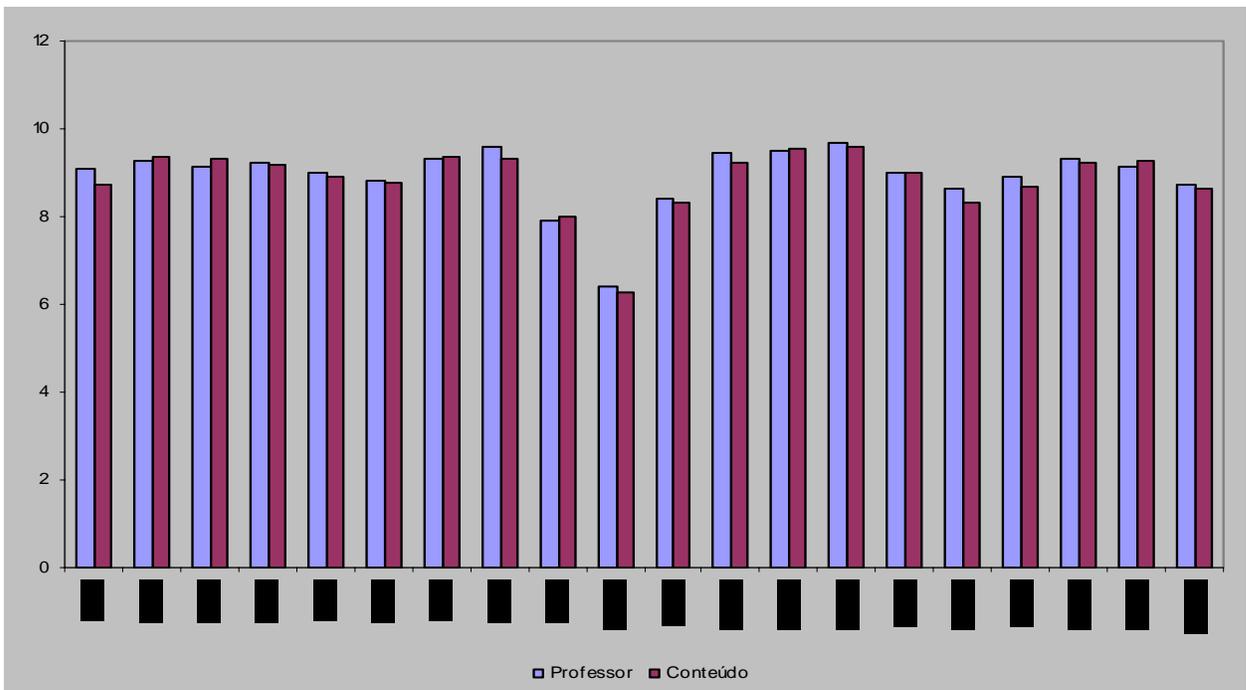


Gráfico 10: Média avaliação – professor/conteúdo turma II/04.  
Fonte: A autora.

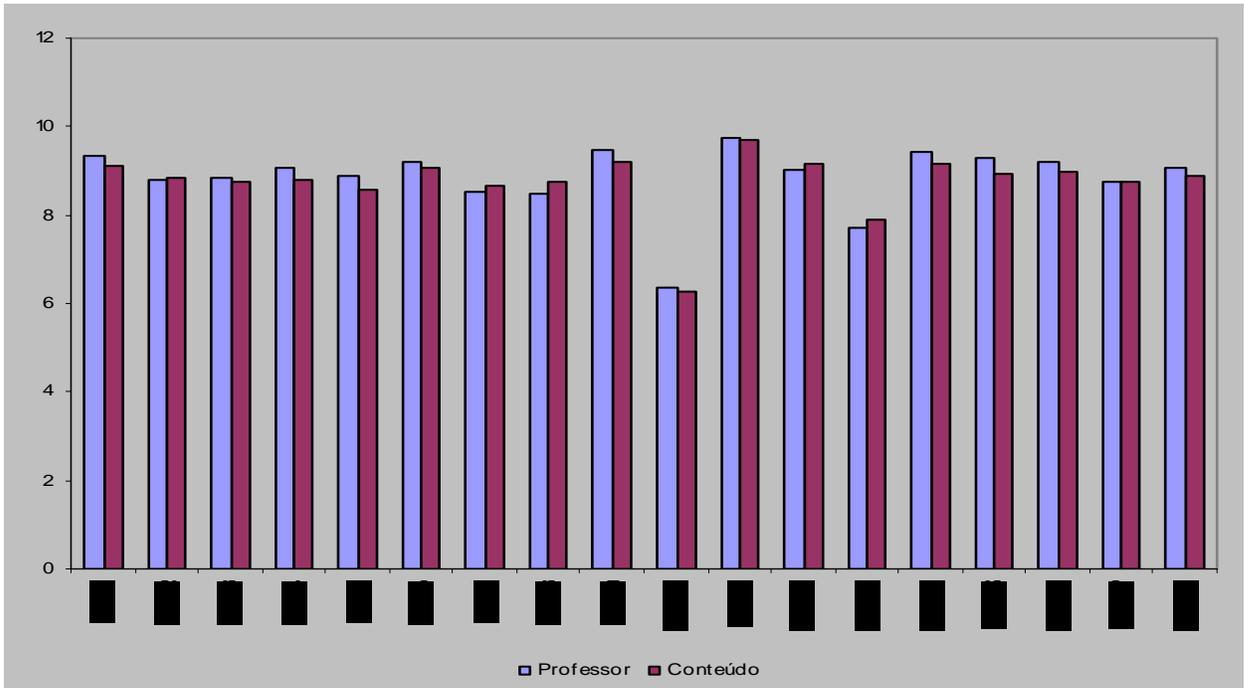


Gráfico 11: Média avaliação – professor/conteúdo turma I/05.  
Fonte: A autora.

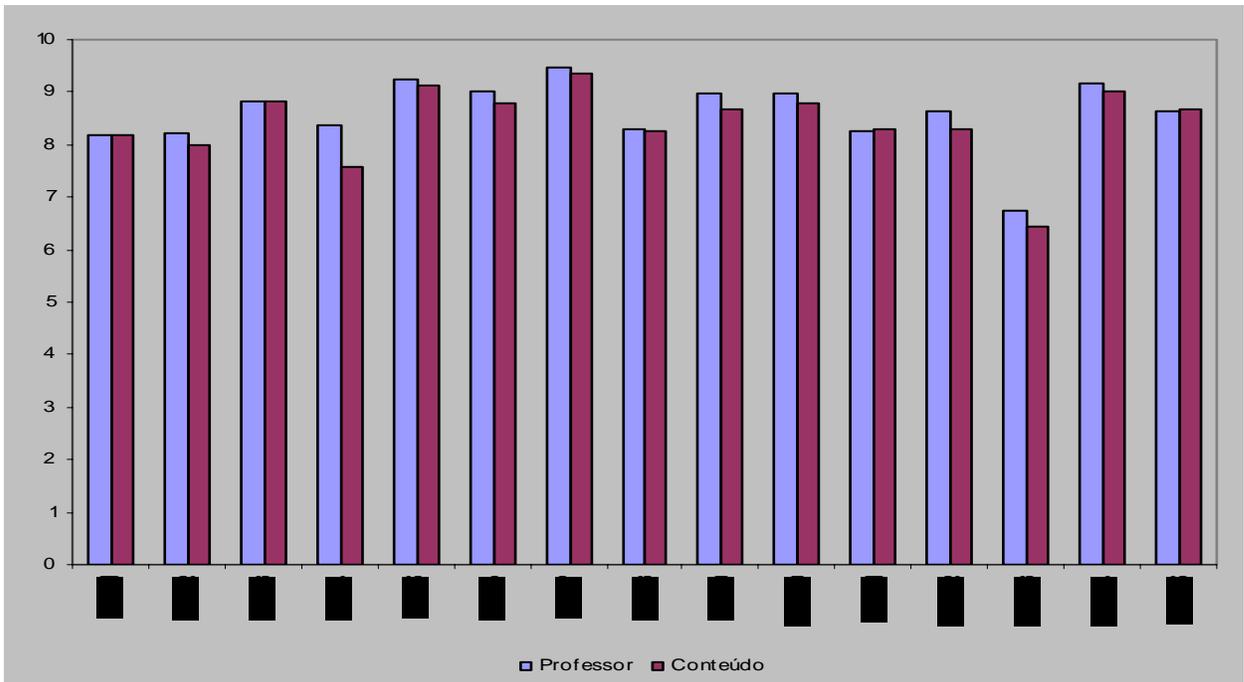


Gráfico 12: Média avaliação – professor/conteúdo turma II/05.  
Fonte: A autora.

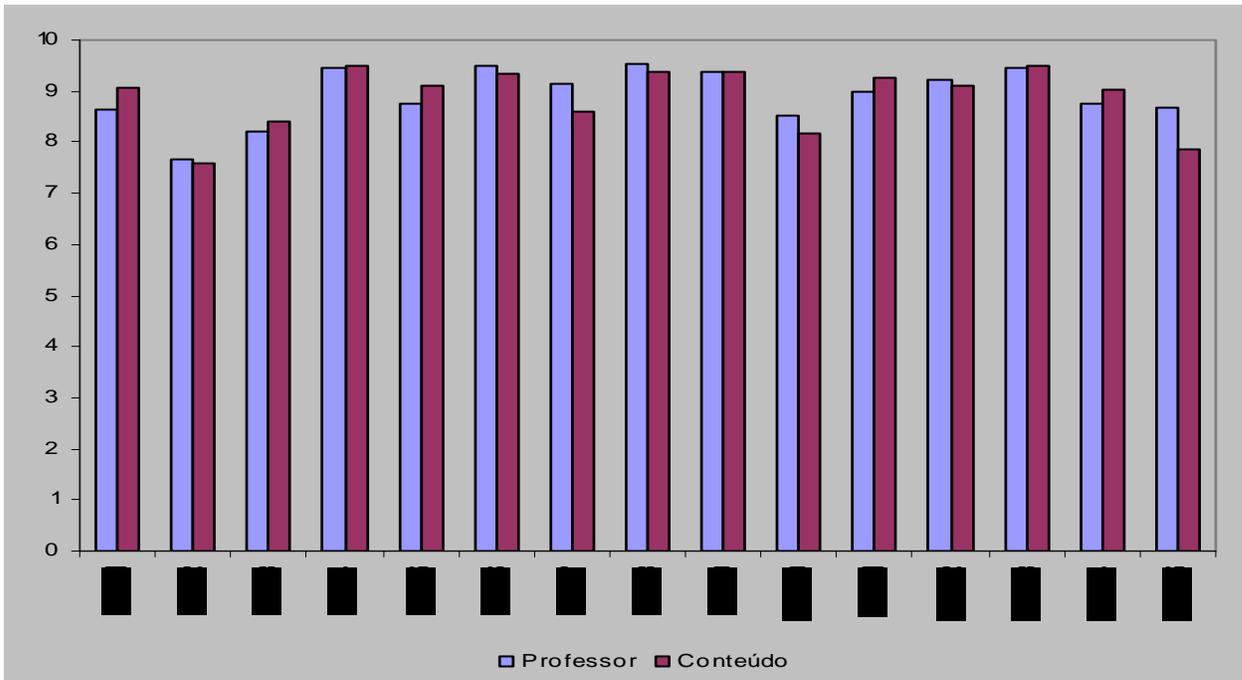


Gráfico 13: Média avaliação – professor/conteúdo turma I/06.  
Fonte: A autora.

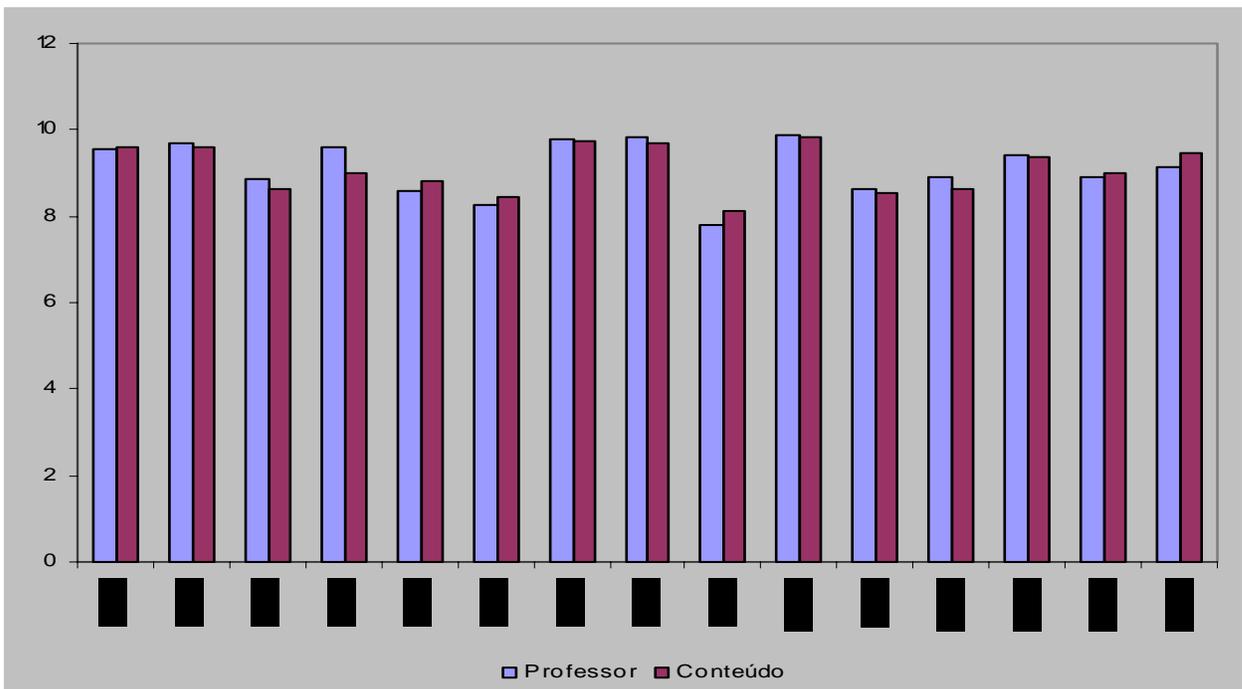
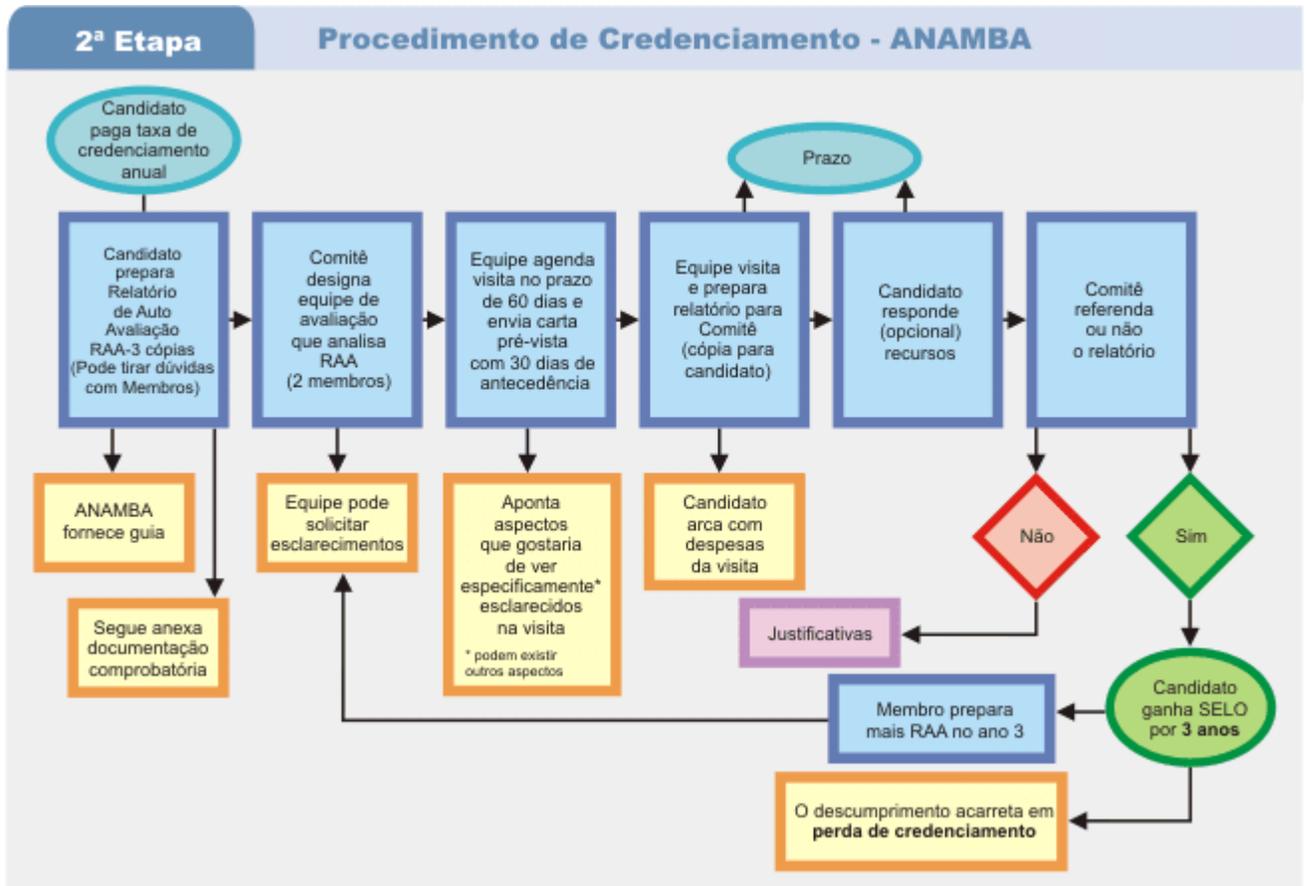
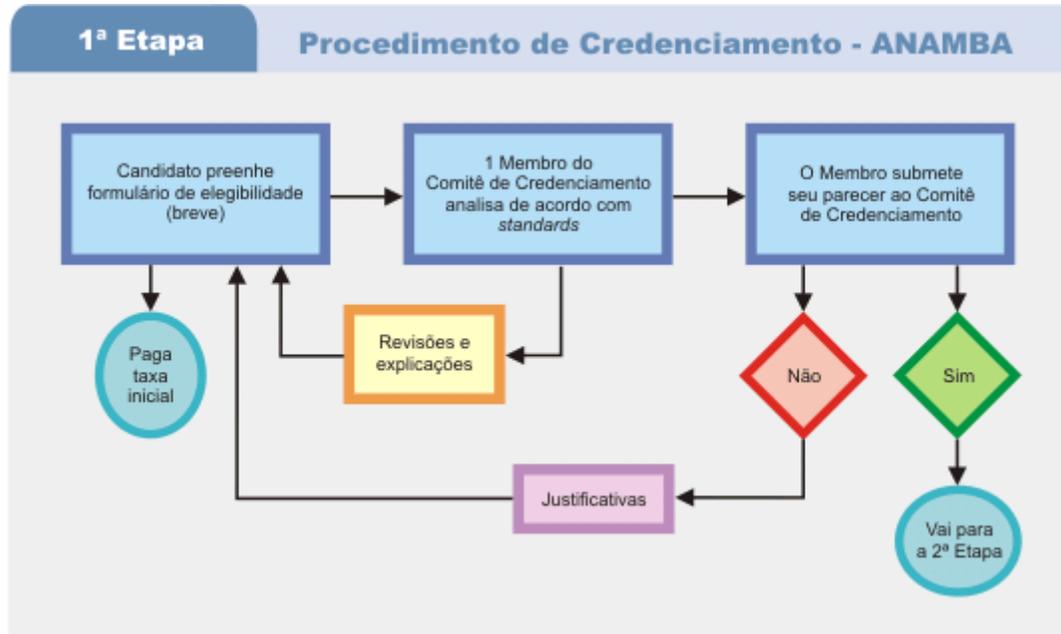


Gráfico 14: Média avaliação – professor/conteúdo turma II/06.  
Fonte: A autora.

## ANEXO A ANEXO A - PROCEDIMENTO DE CREDENCIAMENTO DE CURSOS - ANAMBA



**ANEXO B**  
**ANEXO B - PADRÕES PARA CREDENCIAMENTO DE CURSOS - ANAMBA**  
**ANAMBA**

**CREDENCIAMENTO DE CURSOS DE MBA – PADRÕES**

Objetivo e Público-Alvo

Padrões 1 – Objetivos

O objetivo fundamental do programa de MBA deve ser o de formar um profissional com: (a) capacidade de liderar; (b) capacidade de aplicar conhecimento em circunstâncias novas e não familiares, por um entendimento conceitual de disciplinas relevantes; (c) capacidade de adaptar e inovar para lidar com eventos imprevistos e gerenciar ambientes em transformação.

Padrão 2 – Público-Alvo

O público-alvo dos cursos de MBA deve ser constituído por profissionais com formação superior, com mais de três anos de experiência profissional relevante, ocupando posição de liderança ou ter a perspectiva de ocupá-la no curto prazo.

Padrão 3 – Processo de Seleção

O processo de seleção deve ser capaz de avaliar habilidades lógicas, quantitativas, interpretação de texto, proficiência em língua inglesa, análise de currículo e experiência profissional. Deve ser capaz de privilegiar a formação de turmas plurais e precisa ter um nível de documentação que lhe permita ser auditado pela ANAMBA.

Conteúdo do Curso

Padrão 4 – Carga Horária

O programa de MBA deve ter uma carga horária mínima de quatrocentos e oitenta (480) horas de aula presenciais (60 minutos).

### Padrão 5 – Currículo

Ao menos trezentos e sessenta horas do programa devem incluir, de forma adequadamente distribuída, os seguintes conteúdos:

1. Ética e Responsabilidade Social em Organizações e no Ambiente Social.
2. Teorias, Análises, Relatórios e Mercados Financeiros.
3. Gestão de Operações.
4. Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional.
5. Teoria da Decisão e Análise Estatística.
6. Tecnologias de Informação.
7. Teorias econômicas.
8. Marketing.
9. Estratégia.

### Padrão 6 – Trabalho Final de Curso

O trabalho final de curso deve ser realizado individualmente ou em grupo, sob a orientação de um professor participante, versando sobre aspectos práticos ou teóricos que tenham sido abordados ao longo do curso. Sua avaliação se fará por meio de banca, sendo que as instituições deverão manter cópia de cada trabalho.

### Corpo Docente

#### Padrão 7 – Qualificação Acadêmica do Corpo Docente

O curso deverá ser ministrado por um corpo docente constituído por, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de docentes academicamente qualificados. Adicionalmente, no mínimo, trinta por cento (30%) do corpo docente deve possuir título de doutor.

#### Padrão 8 – Qualificação Profissional do Corpo Docente

O curso deverá ser ministrado por um corpo docente constituído por, no mínimo, cinquenta por cento (50%) de docentes profissionalmente qualificados na área da disciplina em que estiverem lecionando.

#### Padrão 9 – Qualificação Geral do Corpo Docente

O Corpo Docente deverá ser composto de, no mínimo, 90% de docentes academicamente ou profissionalmente qualificados.

#### Padrão 10 – Participação do Corpo Docente

O curso deverá ser ministrado por um corpo docente constituído por, no mínimo, setenta e cinco por cento de docentes participantes do programa.

#### Padrão 11 – Produção Intelectual do Corpo Docente

O Corpo Docente dos cursos de MBA deve apresentar regularidade em publicações relevantes ao ambiente de negócios.

#### Infra-Estrutura

#### Padrão 12 – Infra-estrutura

A infra-estrutura institucional disponível ao curso (biblioteca, recursos tecnológicos, recursos didáticos e pessoal de apoio) deve ser adequada à missão do curso.

**ANEXO C**  
**ANEXO C - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – ROTEIRO BÁSICO**

Informação	Detalhamento
1. Nome do Curso e Área do Conhecimento	Identificação do curso, área do conhecimento a que pertence e a forma de oferta: presencial ou a distância.
2. Justificativa	Razões que deram origem à criação do programa: carências a serem supridas na área do Magistério Superior ou formação profissional e contribuição para o desenvolvimento regional sob o ponto de vista econômico e social.
3. Histórico da Instituição	Descrever a experiência da instituição no ensino de pós-graduação <i>lato sensu</i> , desde a sua criação. Mencionar sua missão, visão e objetivos.
4. Objetivos	Explicitar os objetivos do curso: geral e específicos.
5. Público-Alvo	Definição do público-alvo e a contribuição que pretende dar em termos de competências e habilitações aos egressos.
6. Concepção do Programa	Aspectos fundamentais que nortearam a criação do curso em termos de inserção no contexto global e das principais abordagens teórico-práticas pretendidas, além dos aspectos de inovação introduzidos por meio do programa. Descrever as parcerias firmadas com outras organizações para desenvolvimento do curso.
7. Coordenação	Indicação do nome, titulação e regime de contratação do coordenador do Programa, descrição da experiência acadêmica e profissional.
8. Carga Horária	Indicação da carga horária total em sala de aula, em atividades práticas, atividades individuais, em grupo, fora de sala de aula e no trabalho de conclusão de curso.
9. Período e Periodicidade	Indicar o período de duração do curso – início e fim – e o turno, com a carga horária por turno, início e fim de cada turno.
10. Conteúdo Programático	Relacionar os módulos e as disciplinas com a respectiva carga horária. Descrever a ementa de cada disciplina e a bibliografia básica, com até três obras por disciplina.
11. Corpo Docente	Indicação do nome e da titulação de cada integrante do corpo docente do curso, experiência acadêmica e profissional e forma de contratação.
12. Metodologia	Relacionar os recursos metodológicos a serem empregados no curso. Explicitar o uso de métodos inovadores de ensino e a forma como se pretende alcançar a integração entre teoria e prática.
13. Interdisciplinaridade	Descrever as atividades interdisciplinares desenvolvidas, a forma de realização e os resultados alcançados ou pretendidos.
14. Atividades Complementares	Indicação das atividades fora da sala de aula: visita a empresas, elaboração de projetos, estudos de caso, viagens, período de estudos em outro Estado ou País, <i>workshops</i> , participação em eventos e outras.
15. Tecnologia	Descrever a tecnologia empregada, principalmente no caso de curso a distância: plataforma, ferramentas específicas, recursos de multimídia, produção de material de apoio, sessões presenciais, tutoria, monitoria e outras informações relevantes.
16. Infra-Estrutura Física	Relacionar as condições de infra-estrutura física – salas de aula, biblioteca, equipamentos e laboratórios, áreas de acesso especiais – e demais instalações asseguradas aos professores e alunos do

	curso proposto.
17. Critério de Seleção	Critério de seleção dos alunos e pré-requisito para ingresso no curso.
18. Sistemas de Avaliação	Indicação da forma de avaliação do desempenho dos alunos. Indicar também a forma como os alunos irão avaliar os professores, a coordenação do curso, o atendimento administrativo e as instalações físicas.
19. Controle de Frequência	Frequência mínima exigida e forma de controle.
20. Trabalho de Conclusão	Indicação do tipo de trabalho, formação de banca examinadora e demais requisitos para certificação.
21. Certificação	Instituição que irá chancelar o certificado e condições para sua emissão. Indicação da forma de controle da documentação nos termos da Resolução n.º 1/2001.
22. Indicadores de desempenho	Indicadores fixados para avaliação global do programa de pós-graduação: número de alunos a serem formados, índice médio de evasão admitido, produção científica, média de desempenho dos alunos, grau de aceitação dos egressos e outros.
23. Relatório Circunstanciado	<p>Neste item, a instituição deve fazer um relatório do desenvolvimento das atividades do curso e dos resultados alcançados <b>nos últimos três anos</b>, permitindo ao Ministério da Educação uma análise quanto à qualidade do programa e sua contribuição para o desenvolvimento econômico, social e educacional de sua área de influência. O relatório deve citar os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Número de alunos formados por ano.</li> <li>▪ Percentual médio de desistência.</li> <li>▪ Número de monografias defendidas, por ano.</li> <li>▪ Número de trabalhos publicados pelos docentes em publicações especializadas.</li> <li>▪ Descrever os principais projetos desenvolvidos pelos alunos.</li> <li>▪ Descrever as reformulações feitas no programa em termos de conteúdo, corpo docente, carga horária e outras.</li> <li>▪ Relatar ações e outras informações sobre o aproveitamento dos egressos pelo mercado de trabalho.</li> <li>▪ Relatar resultados de avaliações internas e externas realizadas na instituição.</li> <li>▪ Relatar a existência de mecanismos de avaliação internos e externos, bem como procedimentos sistemáticos para utilização dos resultados dessas avaliações.</li> <li>▪ Outras informações consideradas relevantes.</li> </ul>

**Observação:** Limitar o Projeto Pedagógico de cada curso a, no máximo, 20 páginas ou 500 KB.

**ANEXO D**  
**ANEXO D - QUESTIONÁRIO PARA ENTRADA NO CURSO**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Curso : \_\_\_\_\_

Qual a sua experiência profissional atual e anterior? Quanto tempo de atuação?
Você já escreveu algum artigo científico? Se sim, qual o tema?
Você já teve experiência acadêmica /profissional internacional?
Porque você escolheu este curso e como acha que o MBA escolhido vai contribuir para sua carreira?
O que você espera da instituição e do curso?
De que forma você contribuirá para o sucesso do curso e quanto tempo (horas/dia) você dedicará a estudos extra-classe?
Considerando que a instituição tem como prática para construção do conhecimento a heterogeneidade das turmas, como você vê esta questão?
Como você ocupa suas hora vagas? (hobby, lazer etc.)

**ANEXO E**  
**ANEXO E - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO – DISCIPLINA/PROFESSOR**

---

Formulário do Aluno

---

Instituição: \_\_\_\_\_  
 Professor: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Disciplina: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Aluno (a): \_\_\_\_\_

Prezado (a) Aluno (a), atribua a pontuação que melhor reflete sua avaliação sobre o professor e a disciplina por ele ministrada, utilizando a escala de 0 (grau mais baixo) a 10 (grau mais alto).

Professor	
Cumprimento dos itens da ementa.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Exposição didática do conteúdo.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Atenção ao grau de compreensão da turma.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Relacionamento com a turma.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Administração do tempo de aula.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Qualidade dos recursos visuais utilizados em aula.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Conteúdo da disciplina	
Atualização do conteúdo da disciplina.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Atualização dos recursos didáticos (estudos de casos, exercícios, etc.).	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Qualidade do conteúdo do material didático.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Avaliação global.	[0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]
Caso deseje, utilize o espaço abaixo ou o verso para fazer comentários específicos sobre o professor e/ou a disciplina por ele lecionada, ou deixar sugestões:	

**ANEXO F**  
**ANEXO F – RESOLUÇÃO N.º 1/2007**

## **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Edição Número 109, de 8/6/2007

**Conselho Nacional de Educação**

**Ministério da Educação**

**Câmara de Educação Superior**

RESOLUÇÃO N.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007.

**Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação  
*lato sensu*, em nível de especialização.**

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9.º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES n.º 263/2006, homologado por despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1.º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2.º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4.º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3.º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4.º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6.º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1.º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7.º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1.º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2.º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente

registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3.º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8.º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º da Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO

## ANEXO G

## ANEXO G - LEI N.º 10.861-SINAES



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI N.º 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.**

Conversão da MPv n.º 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9.º, VI, VIII e IX, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2.º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2.º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3.º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1.º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2.º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3.º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4.º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1.º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2.º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5.º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

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

§ 2.º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3.º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4.º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5.º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6.º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7.º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2.º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8.º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9.º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6.º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7.º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1.º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2.º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3.º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4.º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5.º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6.º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8.º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9.º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas à superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1.º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2.º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3.º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4.º Da decisão referida no § 2.º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5.º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3.º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7.º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2.º do art. 9.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts 3.º e 4.º da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183.º da Independência e 116.º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Tarso Genro*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.4.2004