UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

WILKA MAYRA FERREIRA GOMES MONTEIRO

CONTEÚDO INFORMACIONAL GERADO NAS PESQUISAS COM OS EGRESSOS DIPLOMADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Recife
2018

WILKA MAYRA FERREIRA GOMES MONTEIRO

CONTEÚDO INFORMACIONAL GERADO NAS PESQUISAS COM OS EGRESSOS DIPLOMADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Concentração: Organizações e Desenvolvimento Sustentável

Orientadora: Profa. Dra. Nadi Helena Presser

Recife
2018

Catalogação na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

M775c Monteiro, Wilka Mayra Ferreira Gomes
Conteúdo informacional gerado nas pesquisas com os egressos diplomados nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Wilka Mayra Ferreira Gomes Monteiro. - 2018.
141 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dra. Nadi Helena Presser.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.
Inclui referências e apêndices.

1. Egressos. 2. Matriz curricular. 3. Empregabilidade. I. Presser, Nadi Helena (Orientadora). II. Título.

351 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2018 – 129)

WILKA MAYRA FERREIRA GOMES MONTEIRO

CONTEÚDO INFORMACIONAL GERADO NAS PESQUISAS COM OS EGRESSOS DIPLOMADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22 /08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Nadi Helena Presser (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eli Lopes da Silva - (Examinador Externo Titular)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Dr. Murilo Artur Araújo Silveira (Examinador Externo Suplente)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.ª Dra. Emanuela Souza Ribeiro (Examinadora Interna Titular)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dra. Cátia Wanderley Lubambo (Examinadora Interna Suplente)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus filhos Bruno e Maria Cecília que serão sempre a minha maior força. Vocês são minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor meu Deus que me permitiu chegar até aqui e me dá forças para continuar a cada dia.

A minha orientadora querida Professora Dra. Nadi Helena Presser, por não desistir de mim, por seu incentivo, paciência, disponibilidade, compreensão e apoio o qual sempre demonstrou em momentos tão difíceis... Sem sua condução humana e profissional durante tudo o que passei não teria conseguido. Aqui lhe exprimo a minha gratidão.

A todos os meus Professores e Professoras que tanto contribuíram para meu processo de formação nessa etapa tão peculiar da minha vida. À Professora Dra. Emanuela Souza Ribeiro, por sua disponibilidade e incentivo para que eu tivesse esperança e superasse os obstáculos. Ao Professor Doutorando Alejandro Caballero, que foi a luz estatística no uso do software para nortear a organização de todos os dados e dar sentido ao raciocínio da pesquisa.

A todas as amigas e amigos queridos que direta ou indiretamente, contribuíram, ou me auxiliaram a continuar nessa jornada incrível. Pela paciência, atenção e força que prestaram em todos os momentos... Momentos que foram regados de muitos risos, muito choro, orações, jardins, trocas, aprendizados, conselhos, socorros, desabafos e brincadeiras mergulhadas em litros de café... Para não correr o risco de ser injusta não vou identificar ninguém, pois todos vocês são especiais a sua maneira e sabem o quanto me ajudaram mesmo com o mais breve momento que puderam dispor para comigo, seja de maneira acadêmica, profissional ou pessoal desde já os meus agradecimentos.

Não poderia deixar de agradecer a toda a minha família que é minha base fundamental e que me move na direção da perseverança, honestidade, bondade e amor. Aos que sempre estiveram comigo e mesmo a distância nunca deixaram de torcer e orar por mim. Por vocês darei sempre o meu melhor.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco e a sua gestão atual na pessoa da Reitora Professora Dr Maria José de Sena e do Vice-Reitor Professor Dr. Marcelo Brito Carneiro Leão pela oportunidade deste curso mediante seus respectivos empenhos e comprometimento para com o melhoramento e desenvolvimento das competências e habilidades do corpo administrativo.

À Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos da UFRPE por ser minha base e fonte de pesquisa. À Vera Lúcia (que foi a primeira pessoa a me incentivar e apoiar para enfrentar o processo seletivo), Carina Almeida e Danielle Luise por me apoiarem, me aguentarem todos os dias e estarem comigo em tudo. Não tenho como agradecer o suficiente.

Agradeço também a todas e todos aqueles que se predispuseram a ajudar-me da melhor maneira em realizar e apresentar esta dissertação. Aos egressos da UFRPE que se predispuseram a responder o instrumento de pesquisa. Agradeço a vossa atenção e paciência, sem vocês a coleta desses dados teria sido impossível.

A todos e todas a quem desejo bênçãos celestiais de toda sorte, os meus sinceros e profundos agradecimentos. Muito Obrigada!

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. (MARTHIN LUTHER KING).

RESUMO

Analisa o conteúdo informacional referente às manifestações dos egressos sobre sua formação nos cursos de graduação na modalidade presencial nas unidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nos seus objetivos específicos, examina a situação dos egressos em relação à empregabilidade e em relação à educação continuada, e identifica o que os egressos reconhecem como boa estrutura curricular. É objeto de estudo o conteúdo informacional oriundo dos questionários respondidos pelos diplomados dos cursos de graduação presenciais oferecidos pela UFRPE na Sede, e em suas Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e Serra Talhada (UAST). Tão logo se formem, os graduados são convidados a responderem um questionário por *e-mail*, pelas mídias sociais, bem como pela disponibilidade permanente de um *link* que dá acesso ao questionário no *site* institucional da universidade. O período de análise compreende os anos de 2012 até 2017. No referido período foram diplomados 7.702 estudantes nos cursos de graduação presenciais, dos quais total de 2.377 discentes responderam os questionários. Pesquisa de natureza aplicada e documental, pois os questionários semiestruturados preenchidos pelos egressos no período de 2012 até 2017 se constituíram como principal fonte de coleta de dados. Dos 53 cursos analisados, 22 contribuíram com 80,40% dos respondentes, enquanto 31 cursos com 19,60%. Portanto, as inferências que foram realizadas ao longo do trabalho refletiram, principalmente, as características e atributos dos cursos mais representados e não necessariamente as de todos os cursos da UFRPE. Em relação à empregabilidade, embora a maioria informou estar preparada ou razoavelmente preparada para o mercado de trabalho, apenas 32,18% do total afirmaram estar desempenhando suas atividades profissionais nas suas áreas de formação. A análise do conteúdo informacional referente às manifestações dos egressos suscitou questões complexas relativas às concepções sobre educação, sugerindo uma reflexão de alcance mais amplo e profundo no âmbito da comunidade acadêmica da UFRPE sobre a dicotomia que se criou entre ciência dita pura e ciência dita aplicada, que tem raízes antigas e, em consequência, quanto à separação que se constrói entre a teoria e a prática na dinâmica educacional.

Palavras-chave: Egressos. Conteúdo informacional. Matriz curricular. Empregabilidade. Educação continuada.

ABSTRACT

This study analyzes the content informational regarding the manifestations of the graduates about his/her formation in the degree courses in the modality presential in the units of Rural Federal University of Pernambuco. More specifically, it analyzes the situation of the graduates in relation to the employability and to the continuous education and it identifies what the graduates recognize as good it structures curricular. There is object of study the informational content from the questionnaires answered by the graduates of the graduation courses offered by the UFRPE's head office, and in its Academic Units of Garanhuns (UAG) and Serra Talhada (UAST). As soon as they are formed, the graduates are invited to answer a questionnaire by e-mail, by social media and by the permanent availability of a link that gives access to the questionnaire on the institutional site of the university as well. The analysis period understands the years of 2012 to 2017. In referred him period were graduated 7.702 students in the degree courses witness, but a total of 2.377 students answered the questionnaires. Applied and documentary research, the questionnaires semi-structured filled out by the graduates were constituted as main source of collection of data. Of the 53 analyzed courses, 22 contributed with 80,40% of the respondents, while 31 courses, only, with 19,60%. Therefore, the inferences that were accomplished along the work contemplated, mainly, the characteristics and attributes of the courses more acted and no necessarily the one of all of the courses of UFRPE. In relation to the employability, although most informed to be prepared or reasonably prepared for the job market, only 32,18% of the total affirmed to be carrying out their professional activities in his/her formation area. Therefore, that would be the only portion capable to evaluate if he/she sweats academical formation was really appropriate for the professional acting in his/her formation area. analysis of the content informational regarding the manifestations of the graduates raised relative complex subjects to the conceptions about education, suggesting a reflection of wider and deep reach in the academic community' of UFRPE extent on the dichotomy that grew up between pure science and applied science, that he/she has old roots and, in consequence, as for the as for the separation that was built between the theory and the practice in the education dynamics.

Keywords: Graduates. Informational content. Curriculum. Employability. Continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	O contexto do objeto de estudo	**23**
Gráfico 1-	Total geral dos alunos dos cursos presenciais concluintes no período de 2012- 2017	**27**
Gráfico 2-	Quantidade de respondentes do questionário por ano (questionários 2012-2017)	**27**
Gráfico 3-	Respondentes por gênero (questionários 2012-2017)	**63**
Gráfico 4-	Relação entre tipo de curso concluído e gênero dos respondentes (questionários 2012-2017)	**64**
Gráfico 5-	Distribuição de respondentes por idade (questionários 2015-2017)	**65**
Gráfico 6-	Distribuição de respondentes por estado civil (questionários 2012-2017)	**65**
Gráfico 7-	Distribuição dos respondentes por curso (questionários 2012-2017)	**66**
Gráfico 8-	Preparação dos graduados da UFRPE para o mercado de trabalho (questionários 2012-2017)	**67**
Gráfico 9-	Egressos que atuavam profissionalmente na sua área de formação (questionários 2012-2017)	**68**
Gráfico 10-	Preparação para o mercado do trabalho segundo o curso (questionários 2012-2017)	**69**
Gráfico 11-	Preparação para o mercado do trabalho segundo ano de conclusão do curso (questionários 2000-2017)	**70**
Gráfico 12-	Correspondência entre atividade profissional e área de formação segundo o ano de conclusão de curso (questionários 2000-2017)	**71**
Gráfico 13-	Principais motivos pelos que a atividade profissional não corresponde com a área de formação (questionários 2012-2017	**72**
Gráfico 14-	Principais motivos expressados pelos respondentes para	**73**

que sua atividade profissional não coincida com a sua área de formação de acordo com o curso (questionários 2012-2017)

Gráfico 15- Principais motivos expressados pelos respondentes para que sua atividade profissional não coincida com a sua área de formação, segundo o ano de conclusão da graduação (questionários 2012-2017) **74**

Gráfico 16- Percentual de egressos que deseja ter seu próprio negócio (questionários 2014-2017) **75**

Gráfico 17- Distribuição dos respondentes segundo a situação laboral (questionários 2015-2017) **76**

Gráfico 18- Situação laboral dos respondentes por idade (questionários 2015-2017) **76**

Gráfico 19- Situação laboral dos respondentes segundo curso de graduação concluído (questionários 2015-2017) **77**

Gráfico 20- Distribuição dos respondentes segundo o tempo em que iniciou a sua atividade profissional após a colação do grau (questionários 2012-2017) **78**

Gráfico 21- Distribuição percentual do vínculo profissional por gênero (questionários 2012-2017) **79**

Gráfico 22- Importância dos cursos de pós-graduação na competitividade profissional (questionários 2012-2017) **80**

Gráfico 23- Realização de cursos de pós-graduação (questionários 2014-2017) **81**

Gráfico 24- Nível do último curso realizado ou em realização (questionários 2014-2017) **82**

Gráfico 25- Preferência de formação continuada realizada pela UFRPE (questionários 2012-2017) **82**

Gráfico 26- Cursos de formação continuada preferidos segundo curso de graduação concluído (Cursos de especialização, Mestrado e Doutorado – questionários 2012 – 2017) **83**

Gráfico 27-	Cursos de formação continuada e o atendimento das demandas do mercado de trabalho (questionários 2014-2017)	**84**
Gráfico 28-	Avaliação da matriz curricular dos cursos (questionários 2014-2017)	**85**
Gráfico 29-	Avaliação da matriz dos cursos, de acordo com o curso concluído (questionários 2014-2017)	**86**
Gráfico 30-	Avaliação dos cursos em relação aos docentes (questionários 2014-2017)	**87**
Gráfico 31-	Avaliação dos cursos em relação aos docentes e ao curso (questionários 2014-2017)	**88**
Gráfico 32-	Avaliação das dos cursos de acordo com as atividades práticas (questionários 2014-2017)	**89**
Gráfico 33-	Avaliação dos cursos de acordo com atividades práticas, segundo o curso concluído (questionários 2014-2017)	**90**
Gráfico 34-	Avaliação dos cursos e as oportunidades do mercado de trabalho (questionários 2014-2017)	**91**
Gráfico 35-	Avaliação dos cursos de acordo com as oportunidades do mercado de trabalho, segundo o curso concluído (questionários 2014-2017)	**92**
Gráfico 36-	Avaliação da atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho (questionários 2014-2017)	**93**
Gráfico 37-	Avaliação da atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho, segundo curso concluído (questionários 2014-2017)	**94**
Gráfico 38-	As oportunidades de melhorias dos cursos	**95**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Total de concluintes por cursos de bacharelados no período de 2012- 2017	**24**
Quadro 2-	Total de concluintes por cursos de licenciaturas no período de 2012- 2017	**25**
Quadro 3-	Total de concluintes por cursos de engenharias no período de 2012- 2017	**26**
Quadro 4 -	O âmbito de avaliação do SINAES	**37**
Quadro 5 -	Período de avaliação dos cursos de graduação	**38**
Quadro 6 -	Como atribuir os conceitos aos indicadores em avaliação	**39**
Quadro 7 -	Indicador, conceito e critérios de análise referentes ao egresso constante no instrumento de avaliação dos cursos de graduação	**39**
Quadro 8 -	Eixos e dimensões da avaliação institucional externa de IES	**40**
Quadro 9 -	Como atribuir os conceitos aos indicadores em avaliação	**40**
Quadro 10-	Indicadores sobre os egressos do eixo 3 - Políticas Acadêmicas	**41**
Quadro 11 -	Documentos legais consultados na pesquisa	**59**
Quadro 12 -	Questão sobre o tempo entre a colação de grau e o início da atividade profissional do egresso	**61**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLAS	NOMES OFICIAIS
SBEA	Associação Brasileira de Engenharia Agrícola
ABZ	Associação Brasileira de Zootecnistas
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CONFAEAB	Confederação dos Engenheiros Agrônomos do Brasil
CFMV	Conselho Federal de Medicina Veterinária
CAME	Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos
CGE	Coordenação Geral de Estágio
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
EUA	Estados Unidos da América
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES	Instituições de Ensino Superior
IPA	Instituto Agronômico de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	*Programme for International Student Assessment*
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UEDT	Unidade de Educação a Distância
UAG	Unidades Acadêmicas de Garanhuns
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 OBJETO DE ESTUDO 22
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO 28
1.3 OBJETIVOS 29
1.3.1 Objetivo Geral 29
1.3.2 Objetivos Específicos 29
1.4 JUSTIFICATIVA 30
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 32
2.1 O ESTADO AVALIADOR 32
2.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior 36
2.1.1.1 Avaliação dos cursos de graduação 37
2.1.1.2 Avaliação institucional externa de IES 39
2.1.1.3 A empregabilidade dos egressos em evidência 42
2.2 MINERAÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISAS COM OS EGRESSOS 47
2.2.1 Organização e representação da informação 50
2.2.2 A construção do conhecimento 52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 58
3.1 A NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA 58
3.2 COLETA DOS DADOS E AMOSTRA 59
3.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS 62
4 RESULTADOS E ANÁLISES 63
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES 63
4.2 EMPREGABILIDADE 67
4.2.1 Percepção dos graduados sobre sua preparação para o mercado de trabalho 67
4.2.2 Correspondência entre atividade profissional e área de formação 71
4.2.3 Empreendedorismo e vínculo profissional 75
4.3 EDUCAÇÃO CONTINUADA 80
4.4 AVALIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR 85
4.4.1 Avaliação da matriz curricular dos cursos 85
4.4.2 Avaliação da matriz curricular em relação aos docentes 87

4.4.3 Avaliação da matriz curricular de acordo com as atividades práticas 89
4.4.4 Avaliação da matriz curricular de acordo com as oportunidades de trabalho 91
4.4.5 Avaliação da atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho 93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
REFERÊNCIAS 101
APÊNDICE A - ATIVIDADE PROFISSIONAL E ÁREA DE FORMAÇÃO (questionários 2012-2017) 108
APÊNDICE B - PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DO TRABALHO (questionários 2012-2017) 110
APÊNDICE C - MOTIVOS PARA A NÃO CONCORDÂNCIA ENTRE ATIVIDADE PROFISSIONAL E ÁREA DE FORMAÇÃO (questionários 2012-2017) 112
APÊNDICE D - SITUAÇÃO LABORAL SEGUNDO A IDADE (questionários 2015-2017) 114
APÊNDICE E - SITUAÇÃO LABORAL SEGUNDO O CURSO DE GRADUAÇÃO (questionários 2015-2017) 115
APÊNDICE F - TEMPO DE INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL (questionários 2012-2017) 117
APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DA MATRIZ DOS CURSOS (questionários 2014-2017) 119
APÊNDICE H - AVALIAÇÃO DOS CURSOS EM RELAÇÃO AOS DOCENTES (questionários 2014-2017) 121
APÊNDICE I - AVALIAÇÃO DOS CURSOS E ATIVIDADES PRÁTICAS (questionários 2014-2017) 123
APÊNDICE J - AVALIAÇÃO DOS CURSOS E AS OPORTUNIDADES DE TRABALHO (questionários 2014-2017) 125
APÊNDICE L - QUESTÕES A MELHOR TRABALHADAS NOS CURSOS 127
APÊNDICE M - FORMULÁRIO DE CADASTRO EGRESSO 129

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as universidades estão sob pressão constante para demonstrar o valor do ensino superior para a sociedade. A relação universidade e sociedade, subjacente ao tema desta pesquisa, envolve não só a definição do que seja uma universidade, mas implica em questões como autonomia, controle dos processos, avaliação da educação superior, dentre outros.

A universidade é um espaço no qual diversas ciências não só coexistem, mas se fecundam mutuamente. Assim, a universidade tem a produção de ciência na sua essência e na constituição de sua identidade. Todavia, a universidade tem também responsabilidade social que está na essência de sua criação. É o homem social que conhece, e não é sem motivo que os cientistas hoje, cada vez mais recorrem à comunidade científica a fim de avalizar e, por assim dizer, dar certificado de qualidade a sua produção científica. A universidade é, assim, uma criação da sociedade, que lhe atribui funções e, entre essas, a tem a seu cargo a formação das novas gerações e, em especial, de suas lideranças.

Na análise de Goergen (1998), ao longo dos anos, Instituições de Ensino Superior (IES) foram criadas e organizadas com o objetivo de produzir ciência e traduzir seus resultados para a prática, e a universidade foi paulatinamente incorporando este sentido prático do saber. "...dela se espera, cada vez mais, que produza conhecimentos 'úteis' e também forme pessoas capazes de atender aos quesitos de um mundo laboral moldado pelas mesmas ciência e tecnologia." (GOERGEN, 1998, p. 1).

Nessa linha, Harvey (2001) alerta sobre a maneira de entender a empregabilidade e sua relação com a universidade, pois a mesma traz consigo duas questões inter-relacionadas que precisam ser debatidas: primeiro, o argumento de que a empregabilidade é medida em termos de resultados de obter emprego de graduados; e segundo, a tendência de cair na visão de que a empregabilidade é mais uma conquista institucional do que a propensão individual dos estudantes para obter emprego.

Por exemplo, Lefresne (1999) salienta que o conceito de empregabilidade não se explica por si mesmo, considerando os muitos modelos econômicos e sociais subjacentes. E, na mesma linha, Gamboa et al. (2007) observam que, em geral, a empregabilidade faz referência ao grau em que a pessoa tem oportunidades de obter um emprego ou melhorar o que ela possui, mas as variáveis envolvidas em torno deste fenômeno variam. Embora capacidades como a

preparação do indivíduo, preparação para o trabalho, capacidade de desempenhar diferentes funções no mercado de trabalho e outras não sejam apenas dependentes das características do indivíduo e sua preparação, também não o são de responsabilidade única e exclusivamente da universidade. Dependem também das oportunidades de emprego disponíveis no mercado de trabalho, da situação econômica do mercado de trabalho, da discriminação de certos grupos, entre outros fatores.

No Brasil, há alguns anos vem se dando atenção à relação entre a universidade e o setor produtivo. Trata-se, sem dúvida, de um aspecto importante do desempenho acadêmico, mas, desde muito tempo Goergen (1998) vem notificando que o discurso de que é a partir da articulação entre a universidade e o setor produtivo que se mede a qualidade da academia é, no mínimo, simplificado.

É claro que a cooperação entre universidade e empresa é importante e deve ser estimulada ao máximo como observa Goergen (1998), mas, segundo ele, é igualmente importante deixar claro que se trata de uma relação complexa, que além das vantagens que ambos os lados dela esperam, também envolve riscos, sobretudo para a universidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/96,

> Art. 43, a educação superior tem, entre outras finalidades, a de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996).

Na mesma década da criação da LDBEN, nos âmbitos institucionais e dos cursos de graduação, os processos avaliativos em nível nacional foram introduzidos, ganhando a condição de política de Estado bem depois, a partir de 2004, com a promulgação da Lei no 10.861 (BRASIL, 2001), que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A Lei do SINAES estabelece critérios para avaliação da qualidade da educação superior, os quais se constituem referencial para os processos de regulação e supervisão do ensino superior, cujo processo avaliativo é viabilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (INEP), que o realiza por meio de três componentes principais: a) avaliação institucional, b) avaliação de cursos, c) avaliação do desempenho dos estudantes.

Para avaliar os cursos de graduação, o SINAES criou um documento denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância[1]. O referido instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. O instrumento está organizado em três dimensões que refletem o escopo do processo de ensino, cada uma delas composta por uma série de indicadores, estruturais, de processo e de resultado: a dimensão 1 (que aqui nos interessa) trata da organização didático-pedagógica, a dimensão 2 trata do corpo docente e tutorial e a 3 da infraestrutura.

A Dimensão 1: Organização didático-pedagógica, contempla o indicador políticas institucionais no âmbito do curso, que se refere particularmente à política de acompanhamento e avaliação de egressos, articulada à avaliação dos cursos de graduação.

Para avaliar as IES, o SINAES criou um documento denominado Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Este Instrumento subsidia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de instituições de educação superior e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade. O instrumento está organizado em cinco eixos, dividido em 10 dimensões. O Eixo 3 – Políticas Acadêmicas abrange a dimensão Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, a dimensão Comunicação com a Sociedade e a dimensão Políticas de Atendimento aos Discentes.

Essas três dimensões avaliam dois indicadores sobre o egresso: o indicador Política e ações de acompanhamento dos egressos e o indicador Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.

Assim, os indicadores de cada dimensão, funcionando como recursos do governo e dos gestores acadêmicos para avaliar e monitorar os cursos de graduação e as IES, apontam a sua situação em um determinado momento que, comparados com os padrões estabelecidos pelas instâncias reguladoras, podem evidenciar a sua situação em cada dimensão. A combinação de pontuação e ponderação diferenciada de diversos indicadores resulta em um conceito final que reflete variáveis qualitativas e quantitativas.

[1] Neste estudo foi utilizado a versão 2015, pois ao elaborar o projeto e iniciar a pesquisa, era essa versão em uso. Atualmente já há outra versão do instrumento de avaliação dos cursos de graduação disponível atualizada, publicado em outubro de 2017.

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco* (BRASIL, 2015c).

Por meio dos sistemas de avaliação, são reorientadas as práticas desenvolvidas pelas IES em relação aos seus cursos, que tentam se adaptar aos indicadores instituídos nos instrumentos de avaliação, pois a não adaptação coloca em questão sua própria continuidade. Ou como observaram Yannoulas e Oliveira (2013, p. 71)

> No caso do ensino superior, é grande o poder de controle outorgado às avaliações, devido ao atrelamento dos resultados aos processos de reconhecimento de instituições educacionais, o credenciamento de cursos, a outorga de recursos financeiros para pesquisa, publicação, participação em eventos, entre outros aspectos.

Ou seja, as IES são estimuladas a melhorar a qualidade pela obrigação de submeter suas práticas a procedimentos de avaliação. Um dos impactos que diferentes procedimentos e modalidades de avaliação da educação superior trazem para a própria cultura acadêmica diz respeito ao acompanhamento e monitoramento dos egressos.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) implementou a Política de Acompanhamento de Egressos mediante a Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos (CAME). Como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2020 da UFRPE, criada pela Resolução 263/2012 de 05/11/2012 do Conselho Universitário da Instituição, a CAME tem por diretriz desenvolver a política de acompanhamento de egressos, levando em consideração as oportunidades de formação profissional e educação continuada de inserção no mundo do trabalho e de implementação de ações institucionais para atender às exigências científicas, mercadológicas, econômicas e sociais. Obedece ao disposto na Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004), que institucionaliza avaliação institucional externa, e no Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006), que trata no eixo temático das políticas acadêmicas que abrangem a dimensão de atendimento de egressos e ao disposto no artigo 43 da lei 9.394/96, que versa

sobre a finalidade de colaborar com a formação contínua, aperfeiçoamento e prestação de serviço à comunidade universitária.

Com o objetivo de aprimorar o trabalho desenvolvido pela CAME, foram traçadas ações para a política de acompanhamento de egressos, entre as mais significativas, consolidar e atualizar base de dados cadastrais e de informações, que possibilitem manter com o egresso comunicação permanente e continuar estreitando o vínculo institucional e manter a gestão superior informada sobre os resultados apurados para subsidiar parâmetros de possíveis ações institucionais na UFRPE (PDI, 2013-2020).

Assim, ao tempo que o Brasil realizou progressos na área de avaliação na década de 1990, também produziu notáveis quantidades de informação educacional, entre elas, informações sobre os egressos. Mas, até que ponto essas informações estão sendo usadas para orientar políticas governamentais e ações institucionais no âmbito das IESs ainda não é muito conhecido. Se as informações não são usadas, os programas de acompanhamento dos egressos se resumem somente em atividades de coleta de informações.

Kobashi e Tálamo (2003, p. 9) dizem que "[...] a carência de informação provoca a carência de conhecimento". Mas, segundo as autoras, carência é diferente de escassez, isto é, quando a produção de informação é constante não existe escassez. Pelo contrário, o que existe é muita informação e pouca solução dos problemas relacionados ao seu fluxo, isto é, problemas que inviabilizam sua recuperação e acesso, dificultando a ação do indivíduo conhecer (KOBASHI; TÁLAMO, 2003). Diante da produção excessiva de informação, fica difícil encontrar algo que seja útil e relevante para se gerar conhecimento organizacional.

É com base no exposto que se delineou o objeto deste estudo, sucedido da questão desta pesquisa, respondida ao logo do desenvolvimento desta investigação.

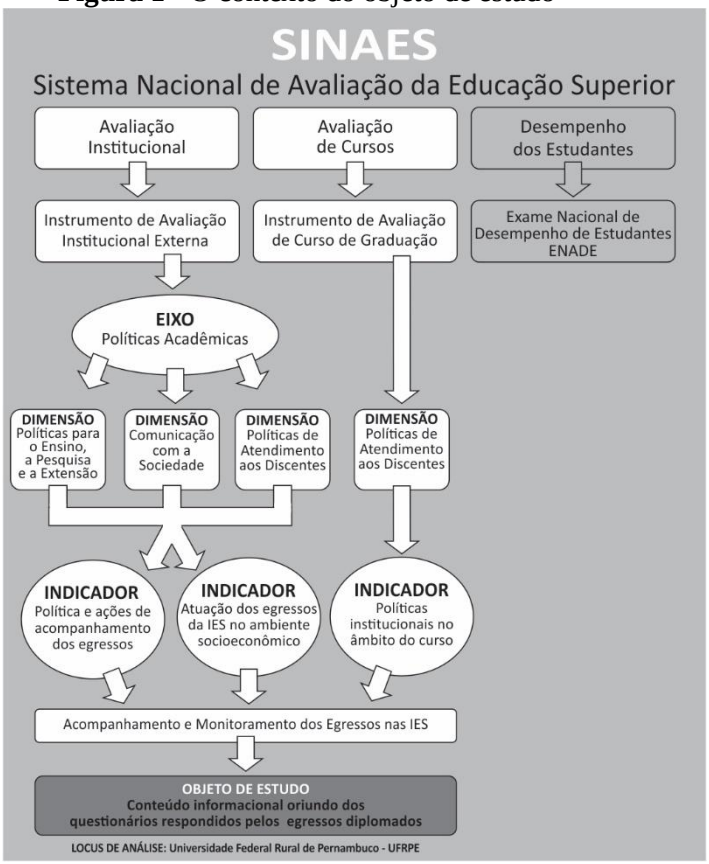
1.1 OBJETO DE ESTUDO

É objeto de estudo o conteúdo informacional oriundo dos questionários respondidos pelos diplomados dos cursos de graduação presenciais oferecidos pela UFRPE na Sede, e em suas Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e Serra Talhada (UAST). Tão logo se formem, os graduados são convidados a responderem um questionário por *e-mail*, pelas mídias sociais, bem como pela disponibilidade permanente de um *link* que dá acesso ao questionário no *site*

institucional da universidade. O período de análise do conteúdo informacional produzido pelos egressos compreende os anos de 2012 até 2017. O questionário e as dimensões avaliadas podem ser visualizados no Apêndice-N.

Tratando-se de uma modalidade de avaliação da educação superior como explicitado anteriormente, o fluxograma apresentado na Figura 1 mostra o contexto sumarizado do objeto deste estudo.

Figura 1 - O contexto do objeto de estudo



Fonte: A autora (2018).

No âmbito deste trabalho, apoiado em Lousada e Martins (2005), egresso refere-se ao aluno que efetivamente concluiu os estudos e recebeu o diploma num dos cursos de graduação oferecidos na UFRPE, neste estudo, na modalidade presencial.

Entre o período de 2012 a 2017 a UFRPE as unidades acadêmicas da sede em Recife, UAST E UAG diplomaram 7.702 estudantes nos cursos de graduação presenciais como pode ser visto nos quadros 1, 2 e 3. Em relação aos bacharelados (Quadro 01), o curso que mais formou

foi Medicina Veterinária (371), seguido por Agronomia (306) e, em terceiro, Administração (290).

Quadro 1 – Total de concluintes por cursos de bacharelados no período de 2012- 2017

Cursos		Total de Alunos Formados
BACHARELADOS	Administração	290
	Administração - UAST	224
	Administração Pública - UEDT	209
	Agronomia	306
	Agronomia - UAG	155
	Agronomia - UAST	119
	Ciência da Computação	39
	Ciência da Computação - UAG	50
	Ciências Biológicas	211
	Ciências Biológicas - UAST	183
	Ciências Econômicas	214
	Ciências Econômicas - UAST	96
	Ciências Sociais	152
	Economia Doméstica	101
	Gastronomia	68
	Medicina Veterinária	371
	Medicina Veterinária - UAG	235
	Sistemas da Informação	69
	Sistemas de Informação - UAST	141
	Sistemas de Informação - UEDT	100
	Zootecnia	130
	Zootecnia - UAG	124
	Zootecnia - UAST	84
	Total :	3671

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Quadro 1, destaca-se a representatividade de 47,66% no total de formados pela instituição**,** seguido de 45% nas licenciaturas (Quadro 2) e 7,4% das engenharias (Quadro 3).

Quadro 2 – Total de concluintes por cursos de licenciaturas no período de 2012- 2017

Cursos		Total de Alunos Formados
LICENCIATURAS	Artes Visuais - UEDT	77
	Ciências Agrícolas	121
	Ciências Biológicas	460
	Ciências Socias	1
	Computação	62
	Computação - UEDT	290
	Educação Física	66
	Física	98
	Física - UEDT	114
	História	255
	História - UEDT	83
	Inter. Ciências Naturais - UEDT	42
	Letras - Port - UEDT	45
	Letras - Port./Espa.	85
	Letras - Port./Ingle. - UAG	132
	Letras - Port./Ingle. - UAST	137
	Matemática	148
	Pedagogia	123
	Pedagogia - UAG	246
	Pedagogia - UEDT	399
	Química	261
	Química - UAST	126
	Segunda Computação - PARFOR	41
	Segunda Pedagogia - PARFOR	55
	Total	3467

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação aos cursos da área de licenciaturas, o que se lê no Quadro 2**,** o curso de Ciências Biológicas formou a maior quantidade de alunos (460), seguido pelo curso de Pedagogia – Unidade de Educação a Distância (UEDT) (399) e depois Computação – UEDT (290).

Quadro 3 – Total de concluintes por cursos de engenharias no período de 2012- 2017

Cursos		Total de Alunos Formados
ENG.	Agrícola e Ambiental	180
	Alimentos - UAG	49
	Florestal	101
	Pesca	134
	Pesca - UAST	100
	Total	564

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Entretanto, relativos aos Quadros 1, 2 e 3 e ao Gráfico 1, não foram utilizados dados relativos a alguns cursos, devido à falta de dados sobre alunos concluintes no relatório fornecido pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) UFRPE (2018):

a. 2012.1 – Curso de Segunda Licenciatura em Computação.
b. 2012.2 - Cursos de Segunda Licenciatura em Computação e Pedagogia.
c. 2014.1 - Curso de História da UEDT.
d. 2016.2 - Curso de Interdisciplinaridade em Ciências Naturais da UEDT.
e. 2017.1 - Curso de Engenharia Civil da UACSA.
f. 2017.2 – Cursos de Bacharelado em Administração da UAST, Administração Pública da UEDT, Ciências Econômicas, Ciências Socias, Sistemas de Informação da UAST, Economia Doméstica e Zootecnia da UAG, Licenciatura em Artes Visuais da UEDT, Ciências Agrícolas, Computação da UEDT, Física da UEDT, História da UEDT, Letras - Port./Espanhol, Computação, Química da UAST e Segunda em Computação.

Além disso, dos 16 cursos do semestre de 2017.2, o relatório apresentava somente alunos integralizando, mas não alunos concluintes. Assim optou-se por não incluir esses dados nas

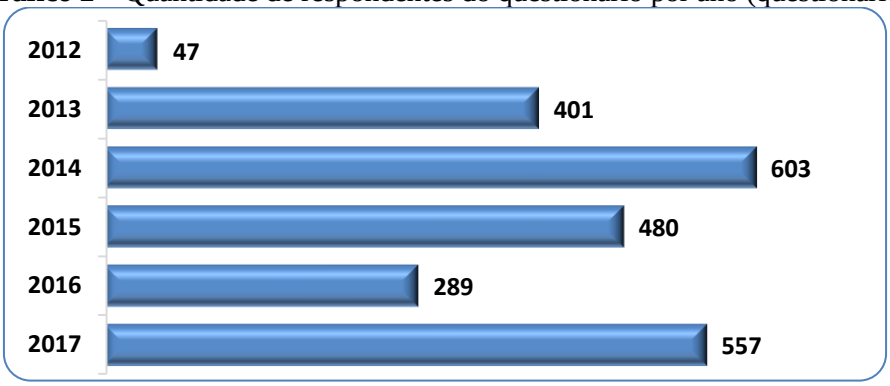
análises. O gráfico 1 mostra o total de alunos concluintes de todos os cursos especificados nos Quadros 1, 2, 3.

Gráfico 1 – Total geral dos alunos dos cursos presenciais concluintes no período de 2012- 2017

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao longo do período 2012-2017, um total de 2.377 discentes responderam os questionários. A distribuição por ano aparece no Gráfico 2. Os cursos de graduação analisados pelos egressos somam um total de 53 cursos.

Gráfico 2 – Quantidade de respondentes do questionário por ano (questionários 2012-2017)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A UFRPE tem 104 anos de tradição em ensino, extensão e pesquisa. A instituição oferece cursos de graduação, nas áreas de Engenharia, Educação, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Ciências Ambientais.

Além disso, a UFRPE oferta cursos na modalidade de educação a distância e na pós-graduação com 48 cursos de mestrado e doutorado, embora os egressos desses cursos não se constituem como objeto desse estudo. Além do campus do Recife sede, fazem parte da estrutura: a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA).

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Para que uma IES possa efetuar pesquisas sobre os egressos é necessário estabelecer um canal de comunicação com eles. Na UFRPE, esse canal foi viabilizado por meio de uma pesquisa *online* de acompanhamento de egressos. Não se trata de pesquisa isolada e, sim, de uma estrutura que acompanha, efetivamente, de modo sistemático, pelo menos durante um período predeterminado, a evolução da trajetória profissional e acadêmica dos egressos.

Todavia, a geração de informações sobre os egressos, se apresenta, em sua expressiva maioria, fragmentada, condição que requer organização e análise adequada para ajudar na compreensão do fenômeno sob investigação. Portanto, o real valor das pesquisas com os egressos está na habilidade de transformar esse conjunto de dados em informações capazes de gerar conhecimento e melhorar os processos decisórios da universidade.

Assim, uma questão central no processo de avaliação dos egressos está no modo com que as IES organizam, analisam e interpretam essas informações. Portanto, o problema que se investigou ao longo deste estudo consistiu em responder: **O que pode a análise do conteúdo informacional referente às manifestações dos egressos evidenciar sobre a trajetória profissional e acadêmica dos diplomados nos cursos de graduação na modalidade presencial da UFRPE?**

Entendendo ser a gestão das manifestações dos egressos um processo com expressiva complexidade, envolvendo decisões com implicações de responsabilidade social e que dizem respeito mais diretamente ao processo de ensino, exige, portanto, como condição *sine qua non*,

solução de continuidade e seriedade de propósito. Essas demandas requerem capacidades de apropriação das informações com vistas a potencializar o conhecimento organizacional. E é isso o que se espera obter com as técnicas de mineração de dados para analisar o conteúdo informacional produzidos pelos egressos. Hand, Mannila e Smyth (2001) definem a mineração de dados como a análise de conjuntos de dados para encontrar relacionamentos desconhecidos ou ignorados e apresenta-los de maneiras novas, compreensíveis e úteis para o tomador de decisão.

1.3 OBJETIVOS

Todas as ações deste projeto de pesquisa mantêm uma estreita ligação entre si, ou, em outras palavras, os objetivos que se seguem são um modo de contribuir na investigação do problema. O objetivo geral, como se lê a seguir, apresenta uma visão mais abrangente do tema a ser pesquisado.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é analisar o conteúdo informacional referente às manifestações dos egressos sobre sua formação nos cursos de graduação na modalidade presencial nas unidades da UFRPE.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos que se seguem, procurarão respostas detalhadas do fenômeno sob investigação pelo fato de se relacionarem de maneira direta com a essência do tema, particularizando situações.

- ✓ Analisar a situação dos egressos em relação à empregabilidade e à educação continuada;
- ✓ Identificar o que os egressos reconhecem como boa estrutura curricular.

1.4 JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo reside em sua capacidade de gerar informações que potencializam o conhecimento organizacional. Embora as informações coletadas dos questionários oriundos de pesquisas com egressos sejam sistematicamente usadas pelos coordenadores de cursos da UFRPE, uma análise do conteúdo informacional ao longo de um período ainda não é plenamente realizada pela universidade de forma integrada.

A análise do conteúdo informacional produzido pelos egressos, com vistas a evidenciar informações úteis ao processo de potencialização do conhecimento para analistas e tomadores de decisão mostra a complexidade do contexto de uma universidade pública federal. A análise mostra também que as explicações sobre os fenômenos não são lineares nem simples. O estudo sobre o egresso envolve debates desde o Estado como avaliador, passando pelas técnicas de mineração de dados, até o processo de organização e representação da informação, a busca e uso de informações e o complexo processo de criação do conhecimento humano e organizacional.

Além disso, a vivência profissional diária da pesquisadora como servidora pública na UFRPE lotada na Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos (CAME) cativou a proposição desse estudo, uma vez que na referida universidade e em específico na CAME, estão disponíveis muitas informações importantes sobre os egressos dos cursos de graduação, pois todos são convidados a responderem ao questionário após a conclusão do curso. Essas informações são relevantes para uma avaliação da formação obtida e, consequentemente, para a melhoria do ensino, pesquisa e extensão da universidade.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O capítulo de Introdução delimita o tema de pesquisa, explicita o objeto de estudo, o problema, define os objetivos e apresenta a justificativa da temática.

Em seguida, no capítulo 2, são apresentadas as diferentes ideias já formuladas por outros autores sobre o tema em estudo, em duas partes. Na primeira, são abordadas as políticas de avaliação da educação superior. Na segunda, são apresentadas as temáticas relacionadas à organização e representação da informação e, posteriormente, a discussão sobre *data mining*

como recurso de análise do conteúdo informacional produzido pelos egressos e a criação do conhecimento humano.

Na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, desde a abordagem, a coleta dos dados, até as técnicas de análise e interpretação dos resultados.

Logo após o trabalho apresenta a análise dos resultados, procurando responder ao problema e aos objetivos da pesquisa. Em seguida, nas considerações finais, é apresentada uma síntese da pesquisa, além de demonstrar, também, a posição da autora diante do tema, após ler, analisar os resultados, e discuti-los com base nos autores que já escreveram a respeito da temática estudada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Também denominada referencial teórico, revisão de literatura, embasamento teórico, dentre outras, a fundamentação teórica deve esclarecer os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores (GIL, 2006). Nesta seção são apresentadas as diferentes ideias já formuladas por outros autores sobre o tema em estudo. A revisão teórica está dividida em duas partes.

Na seção 2.1 são abordadas as políticas de avaliação da educação superior, aqui tratado como um movimento internacional orientado por organismos supranacionais como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Especificamente no caso brasileiro, é discutido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o perfil profissional do egresso como parte dessa política.

Na seção 2.2, a discussão evidencia a *data mining*, ou mineração de dados, como recurso de análise do conteúdo informacional produzido pelos egressos e sobre a criação do conhecimento humano.

2.1 O ESTADO AVALIADOR

No final da década de 1980 o interesse na questão da avaliação de políticas sociais demonstrado pelos governos de países centrais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado-avaliador" (NEAVE, 1988 apud YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009; AFONSO, 2009). O Estado-avaliador confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas e mais sofisticadas estratégias de avaliação.

Uma pesquisa de Yannoulas, Souza e Assis (2009) identificou Guy Neave, professor de estudos comparados sobre políticas de educação superior da universidade *Twente* (Holanda), o autor que utilizou em 1988, pela primeira vez a expressão ("*the rise of the evaluative state*") num artigo publicado pelo *European Journal of Education - Research, Development and Policy*. "[...] O mencionado artigo concentra sua atenção na mudança da relação estabelecida entre o Estado e as instituições europeias ocidentais de educação superior, e foi muito bem acolhido pela comunidade científica europeia." (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 59).

Segundo Neave (1988 apud YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009), o Estado-avaliador consistiria numa racionalização e uma redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global. O foco do controle por parte do Estado-avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos. "O novo tipo de controle realizado pelo Estado permitiu a adaptação gradativa das próprias instituições de educação superior europeias, introduzindo os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo." (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 59).

Ellit (2002 apud YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009) atualizou essas reflexões sobre o Estado-avaliador para a realidade do Reino Unido, em um processo no qual o Estado abandona progressivamente seu papel de provedor direto de serviços públicos para erigir-se como o ente regulador do mercado educacional privatizado por excelência. "A relação entre o Estado e essas entidades fundamenta-se no princípio da responsabilidade contratual, e são criadas instâncias visando o exercício dos procedimentos de auditoria e avaliação externa." (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p.59).

No contexto latinoamericano, Brunner (1990 apud YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009) diz que após a reinstalação das democracias nos países latino-americanos os sistemas de educação superior se massificaram e se diversificaram, o Estado abandonou suas antigas funções educacionais e passou a regular, outorgando financiamento público negociado segundo metas e objetivos a serem atingidos.

Assim, o Estado-avaliador presente na América Latina assume uma função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista, observam Yannoulas, Souza e Assis (2009). E, consequentemente, os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes:

> [...] são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional. (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p.60).

Uma influência marcante na produção brasileira sobre o Estado-avaliador é o autor português Afonso (2009, 2013). As abordagens ao campo da avaliação educacional têm sido múltiplas e heterogêneas, ressalta Afonso (2013, p. 267):

> quer em termos de olhares disciplinares ou interdisciplinares: quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interação entre dimensões e funções envolvidas; quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou, ao contrário, mais descritivas e compreensivas).

Afonso (2009, 2013) sugere, em termos genéricos, que a primeira fase ou versão do Estado-avaliador, ocorreu, inicialmente, em países capitalistas centrais como os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra e estendeu-se, ao longo dos anos de 1980, para uma grande parte de outros países. Relativamente consensual, segundo Afonso (2013), é o fato de a avaliação constituir, a partir desse momento, um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governo reinventadas, passando a ser usada e convocada tendo em mente muitos outros domínios das políticas públicas e educativas.

Dias Sobrinho (2003, 2004) aponta para o papel técnico, ético e político que desempenha a avaliação, de grande impacto nas transformações e reformas da educação superior e da própria sociedade. Sua preocupação diz respeito ao exercício autoritário da avaliação dos cursos e IES por parte do Estado, vivenciada na Europa e também na América Latina.

Há dois paradigmas relacionados ao exercício da função avaliativa: um paradigma que vincula a avaliação à lógica de mercado, e outro, de caráter formativo, que concebe a avaliação como um bem público, e a universidade como formadora de cidadãos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Nos EUA, segundo Afonso (2013), no início dos anos de 1980, a avaliação é vinculada à lógica do mercado. Segundo ele, a reforma conservadora, *A Nation at Risk,* se justificou porque a competitividade econômica e a inovação tecnológica daquele país se davam como fortemente ameaçadas pelo fato de as performances dos alunos serem, em muitos casos, inferiores às de alunos de outros países capitalistas.

Ressalvando as especificidades nacionais, foi assim também no caso da Inglaterra, como observa Afonso (2013), nomeadamente com a alteração nas condições do exercício da autonomia profissional dos professores, com a introdução de um currículo nacional e com a adoção de

exames nacionais em decorrência da reforma *thatcheriana* (EDUCATION REFORM ACT 1988).

As políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes padronizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos AFONSO, 2009, 2013).

Nos anos de 1990, com a presença crescente no campo educacional de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Estado-avaliador entra em uma nova fase (AFONSO, 2013). Neste sentido, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) é hoje "[...] um dos principais meios de ação da OCDE no sector educativo e constitui também um importante instrumento de regulação baseado no conhecimento" (CARVALHO, 2011, p. 15).

Nessa segunda fase do Estado-avaliador, conforme Afonso (2013), há uma retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais OCDE. A este propósito, a perspectiva de Afonso (2013) é a de que certas formas de avaliação comparada (como faz o PISA) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos continuam a perseguir objetivos de modernização, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) e por agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos. Por isso a participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de *rankings* (como o PISA da OCDE).

Schneider e Rostirola (2015) assinalam que a adesão ao PISA e às formas de avaliação internacional constituem evidências da entrada do Brasil em um segundo estágio do Estado-avaliador. "[...] Com esse e outros programas de estudos comparados, o país capitalizou sua participação na construção de um ambiente cultural e político pautado no intercâmbio de experiências de comparabilidade internacional." (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 170).

Afonso (2013) delineia uma terceira fase, que ele designa de pós-Estado-avaliador. Santos (2004 apud AFONSO, 2013) acentua a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, "[...] o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de

transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização.'' (SANTOS, 2004 apud AFONSO, 2013, p. 280).

Afonso (2013) entende que determinadas políticas de avaliação e de acreditação, sobretudo no âmbito do ensino superior, poderão se aprofundar, ampliar e a se disseminar por meio de processos regulatórios de avaliação e acreditação e sairão cada vez mais do âmbito do Estado nacional, sobretudo em países periféricos e semiperiféricos.

Porém, de acordo com Morosini (2001), é preciso refletir sobre o conceito de qualidade que subjaz à avaliação, visando entender qual seria o propósito ou objetivo maior da avaliação proposta e praticada. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como um dos maiores patrimônios do Estado e ainda como fator corresponsável pelo desenvolvimento econômico. Por meio da avaliação são reorientadas as práticas desenvolvidas pelas instituições educacionais, as quais tentam se adaptar às novas lógicas, pois a não adaptação coloca em questão sua própria sobrevivência em tempos de focalização dos investimentos em políticas sociais e regulação estatal do desempenho institucional.

Nas considerações de Yannoulas, Souza e Assis (2009), os programas de avaliação talvez constituam o mecanismo mais importante e eficiente para o controle e a regulação do processo de reestruturação do papel do Estado em relação à educação. Porém, num contexto, no qual o conhecimento é visto como um dos maiores patrimônios do Estado e também como fator corresponsável pelo desenvolvimento econômico.

No que se refere as IES, é por meio da avaliação que são reorientadas as práticas desenvolvidas pelas instituições educacionais, as quais tentam se adaptar às novas lógicas imperantes, pois a não adaptação coloca em questão seu próprio desempenho institucional (credenciamento e recredenciamento institucional) e dos cursos (autorização, reconhecimento).

2.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Coerentes com os pressupostos do Estado-avaliador, várias iniciativas de avaliação da educação superior foram sendo implementadas a partir da década de 1990 no Brasil. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação

Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a organização de todo o processo avaliativo (BRASIL, 2015b).

O SINAES tem a missão de avaliar a educação superior, valorizando aspectos indutores da melhoria da qualidade e da formação acadêmica dos estudantes brasileiros. As avaliações realizadas no âmbito desse sistema aferem a qualidade das IES, de cursos de graduação e de desempenho de estudantes, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O resultado das avaliações possibilita traçar um panorama da educação superior brasileira. O quadro 4 descreve o âmbito de avaliação do SINAES no contexto das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Quadro 4 - O âmbito de avaliação do SINAES

Avaliação	Dimensões avaliadas
Avaliação das IES	Identifica o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e infraestrutura.
Cursos de graduação	Verifica as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente, organização didático-pedagógica e a infraestrutura.
Desempenho dos estudantes	Realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2015b).

O papel do SINAES:

> [...] aprimorar instrumentos e procedimentos de avaliação, divulgar seus resultados e, além disso, reafirmar o seu caráter formativo e diagnóstico da avaliação para agregar valor e densidade quantitativa e qualitativa ao processo avaliativo. (BRASIL, 2015b, p.20).

Dessa forma, as próprias instituições podem utilizar os resultados das avaliações como recurso de diagnóstico para referenciar e definir políticas públicas para o desenvolvimento institucional e social.

2.1.1.1 Avaliação dos cursos de graduação

Ao longo do tempo, foram muitos os instrumentos utilizados nos processos de avaliação institucional externa e de cursos. A partir de maio de 2012, passou a ser adotado um instrumento de avaliação capaz de subsidiar os processos avaliativos em caso de diferentes atos regulatórios,

para os cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2015b).

As avaliações são feitas por comissões de avaliadores designadas pelo INEP e caracterizam-se pela visita *in loco* nas IES públicas e privadas para avaliar os cursos. São avaliadas três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. E em cada um desses processos é avaliado o indicador perfil profissional do egresso. O período no qual um curso é avaliado é explicitado no quadro 5.

Quadro 5 - Período de avaliação dos cursos de graduação

Avaliação	Período da avaliação
Autorização	Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*.
Reconhecimento	Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias.
Renovação de reconhecimento	Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem ENADE, obrigatoriamente terão visita in loco para este ato autorizado.

Fonte: a autora, com base em Brasil (2015b)

De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, a aplicação dos indicadores do instrumento de avaliação dos cursos de graduação dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC (2017)[2]. Os avaliadores atribuem conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência ao indicador. O quadro 6 mostra como é feita a atribuição dos conceitos.

[2] O e-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação do Ensino de Superior. Foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e

Quadro 6 - Como atribuir os conceitos aos indicadores em avaliação

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM ou MUITO BEM
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017a).

Na avaliação dos cursos de graduação, a avaliação do egresso é um indicador da dimensão organização didático-pedagógica. Os critérios de análise do indicador perfil profissional do egresso constam no quadro 7.

Quadro 7 - Indicador, conceito e critérios de análise referentes ao egresso

Indicador	Conceito	Critério de Análise
Perfil profissional do egresso	1	Quando o perfil profissional **não expressa** competências do egresso
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira **insuficiente**, as competências do egresso
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira **suficiente**, as competências do egresso
	4	Quando o perfil profissional expressa, **muito bem**, as competências do egresso
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira **excelente**, as competências do egresso

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017a).

2.1.1.2 Avaliação institucional externa de IES

O acompanhamento do egresso é também proposto no instrumento de avaliação institucional externa, que subsidia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de IES e a transformação da organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade. O instrumento está organizado em cinco eixos, contemplando as dez dimensões do SINAES, como se lê no quadro 8.

---

renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente.

Quadro 8 - Eixos e dimensões da avaliação institucional externa de IES

Eixos	Dimensões
1-Planejamento e Avaliação Institucional	Dimensão 8 - Planejamento e Avaliação. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação.
2-Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional. Dimensão 3 - Responsabilidade Social da Instituição.
3-Políticas Acadêmicas	Dimensão 2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade. Dimensão 9 - Políticas de Atendimento aos Discentes.
4- Políticas de Gestão	Dimensão 5 -Políticas de Pessoal. Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição. Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira.
5-Infraestrutura Física	Dimensão 7 - Infraestrutura Física.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017b).

Os cinco eixos contemplam as dez dimensões estabelecidas na Lei N° 10.861/2004 do SINAES. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa nº 40/2007, a tramitação dos processos, incluindo a aplicação dos indicadores desse instrumento, dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores, ao preencherem o formulário eletrônico, atribuem conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada um dos cinco eixos. A atribuição dos conceitos é realizada da forma como se lê no quadro 9**.**

Quadro 9 - Como atribuir os conceitos aos indicadores em avaliação

Conceito	Descrição
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE (M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS.
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017b).

Relativo à relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente, dois indicadores, dois se referem aos egressos (Quadro 10).

Quadro 10- Indicadores sobre os egressos do eixo 3 - Políticas Acadêmicas

Indicador	Conceito	Critério de Análise
Política e ações de acompanhamento dos egressos	1	Quando **não existe** política institucionalizada de acompanhamento dos egressos.
	2	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto ou implantado atende de maneira **insuficiente** à política de acompanhamento dos egressos.
	3	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto ou implantado atende de maneira **suficiente** à política de acompanhamento dos egressos.
	4	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto ou implantado atende **muito bem** à política de acompanhamento dos egressos.
	5	Quando o plano de ação/ações institucionais previsto ou implantado atende de maneira **excelente** à política de acompanhamento dos egressos.
Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico	1	Quando **não existem** ações previstas/implantadas pela IES para acompanhamento do egresso em relação à sua formação.
	2	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional são **insuficientes**, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	3	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação profissional são **suficientes**, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	4	Quando as ações previstas/implantadas pela IES atendem **muito bem** à verificação do egresso em relação à sua atuação profissional, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.
	5	Quando as ações previstas/implantadas pela IES para verificação do egresso em relação à sua atuação

		profissional são **excelentes**, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: responsabilidade social e cidadania onde a IES está inserida, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho, relação com entidades de classe e empresas do setor.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017b).

Como se lê nos quadros 7 e 10, cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise do egresso. Os aspectos normativos, a dinâmica e a lógica processual que orientam a educação superior brasileira, no que se refere às avaliações de instituições e cursos de graduação, apontam a vinculação entre avaliação, regulação e supervisão[3]. Isso significa dizer, conforme se lê em Brasil (2015c, p. 16) "[...] que os resultados do SINAES, no seu conjunto ou em cada uma das dimensões que o integram, podem atender a finalidades diferenciadas, a depender das ações que serão implementadas com base nos seus resultados."

Entretanto, e independentemente do fim a que se destinam, as avaliações realizadas pelo INEP "[...] objetivam subsidiar o aprimoramento de instituições e cursos, além de informar a sociedade em geral." (BRASIL, 2015c, p. 16).

O que se lê nos instrumentos de avaliação do INEP, é que a política de acompanhamento dos egressos se caracteriza no ambiente socioeconômico. Os indicadores buscam verificar a situação profissional do egresso, considerando os aspectos como responsabilidade social e cidadania, empregabilidade, preparação para o mundo do trabalho e um perfil profissional que expresse com excelência as suas competências.

2.1.1.3 A empregabilidade dos egressos em evidência

A preocupação com a empregabilidade dos jovens está em todas as agendas políticas do mundo (LANTARÓN, 2012) e do governo brasileiro também. Embora também seja verdade que a formação universitária é reconhecida como um valor em si mesma, segundo Lantarón (2012),

[3] De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, a regulação se efetiva por meio de atos autorizativos administrativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação. Já a supervisão se realiza com o objetivo de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Essas ações são de responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação e se efetivam por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Assim, o ciclo de avaliação começa e termina no Inep, mas as medidas de supervisão e de regulação são efetivadas pelas secretarias do MEC.

cada vez mais se busca uma formação que permita uma adequada e pertinente incorporação ao mundo laboral.

Segundo Lantarón (2012), se assume tanto a relevância profissional (atendendo aos requisitos e expectativas do campo profissional para o qual os graduados estão preparados), quanto à capacidade de flexibilidade e inovação das universidades, para prever e antecipar e responder rapidamente às questões e requisitos dos empregadores e aos novos desenvolvimentos dos diferentes campos profissionais. Talvez, por isso, para o SINAES, um dos requisitos de prestação de contas da IES é a empregabilidade dos graduados, um indicador significativo de desempenho.

Embora a proposição de que a empregabilidade se baseie em uma série de atributos (que incluem tanto conhecimento e habilidades, quanto atributos na gestão de carreira e busca de emprego) parece ser amplamente aceita, no entanto, como destacam Rothewell e Arnold (2007), que a empregabilidade não se refere apenas a atributos pessoais, pois uma série de fatores também devem ser levados em consideração, como oferta de emprego e taxa de desemprego.

Vieira Caires e Coimbra (2011) também ressalta que quando se fala sobre empregabilidade, são mencionadas duas ideias: a empregabilidade individual e a das instituições. No primeiro caso, a empregabilidade individual se refere a características, fatores, qualidades, habilidades pessoais, etc. que um indivíduo possui para ajustar a atividade de trabalho, ou para estar em sintonia com o mercado de trabalho. Em outras palavras, refere-se aos atributos que os graduados podem demonstrar em um trabalho.

No entanto, a empregabilidade do ponto de vista das instituições tem mais a ver com o desenvolvimento de tais competências que são adquiridas por meio de currículos e seu ajuste à necessidade do mercado de trabalho. Nesse caso, está mais em sintonia com a ideia de indicador, com as taxas de inserção laboral de seus graduados.

Como podemos ver, o conceito de empregabilidade guarda estreita relações com educação e está cada vez mais relacionado com capacidades e atributos. No entanto, García Manjon (2009) e Rodríguez Espinar, et al. (2010) ainda incorporaram na definição, além de habilidades e competências, atributos pessoais relacionados à busca de emprego. Salientam que empregabilidade é ter um conjunto de habilidades, capacidades e conhecimentos, bem como atributos pessoais que tornam a pessoa mais propensa a escolher e se consolidar em um trabalho.

Porém nisto, na avaliação de Goergen (1998), encontra-se também o risco de uma avaliação que se propõe simplesmente verificar em que medida a IES está respondendo a um mandado de formar indivíduos úteis. Segundo esse autor, é preciso superar este "abreviamento" do papel da universidade que reduziu sua função a formar indivíduos para atender "necessidades sociais", sejam elas quais forem e recuperar seu papel de instância crítica da sociedade a partir de interesses humanos mais amplos e democraticamente discutidos.

A Universidade de *Exeter* da Inglaterra definiu a empregabilidade como o estabelecimento de mecanismos claros pelos quais os acadêmicos podem desenvolver, usar e empregar uma ampla gama de habilidades e oportunidades para melhorar sua própria aprendizagem acadêmica e permitir que eles se tornem mais empregáveis (LEE; CARSWELL; ALLEN, 2000).

No entanto, emprego e empregabilidade não são a mesma coisa e devem ser diferenciados, observam Lee, Carswell e Allen (2000). “Estar empregado significa ter um emprego, ser empregável significa ter as competências necessárias para manter o emprego e progredir no local de trabalho”. Empregabilidade da perspectiva das IES é, portanto, formar graduados capazes e aptos, e este impacto deve envolver todas as áreas da vida universitária, em termos de entrega de programas acadêmicos e atividades extra curriculares. Fundamentalmente, então, empregabilidade é aprender - aprender a aprender – e, mais importante, empregabilidade não é um produto, mas um processo (LEE; CARSWELL; ALLEN, 2000).

Vidanapathirana (2001) identificou quatro principais partes envolvidos na relação entre empregabilidade e desemprego: empregadores, candidatos (graduados), estado (governo) e IES (universidades). O autor apresentou a situação das quatro partes:

a. Geralmente se diz que os graduados não têm as competências necessárias, conhecimentos, habilidades e experiência.
b. Os empregadores são a segunda parte nesse modelo e, na visão deles, os graduados não preencheram os requisitos e as competências essenciais que eles necessitam nas suas organizações.
c. As IES são criticadas por não acomodarem o volume e a variedade de demanda dos estudantes, pelo alto custo unitário decorrente de despesas gerais improdutivas, pelos currículos e métodos de ensino inflexíveis e pela falta de resultados nas atividades de pesquisa.

d. A quarta parte é o governo que também deve se envolver na solução do problema.

Existem vários modelos alternativos criados por pesquisadores para entender as partes interessadas e o seu papel no desenvolvimento de competências de empregabilidade nas IES. Todas as partes interessadas: o governo, os administradores do sistema universitário, os empregadores e os graduados devem estar envolvidos nesse processo para descobrir as competências necessárias, a maneira de desenvolver ou melhorar essas competências e apresentar soluções para as lacunas de competências (WELIGAMAGE; MUNASINGHE, 2006). Hoje, o setor privado está se tornando o ator dominante na economia e deve gerar mais oportunidades de emprego. Mas, muitos dos estudantes ainda esperam selecionar futuros empregos em um setor do governo (WELIGAMAGE, 2005).

Forester (1997 apud GOERGEN, 1998) alerta que, em muitos casos, a falta de trabalho se tornou uma norma pela qual o excluído se torna dono falido de seu próprio destino que não passa de um número colocado pelo acaso numa estatística. E a universidade, talvez inconscientemente, pode tornar-se cúmplice prometendo um emprego que estatisticamente já não existe. A universidade insufla ânimo e esperança nos graduandos, garantindo-lhes que boa formação garantirá um futuro de inclusão. Mas, a universidade também precisa estar consciente da responsabilidade que assume ao prometer, direta ou indiretamente, algo que talvez jamais será cumprido.

Por outro lado, não resta dúvida que a empregabilidade é um indicador da eficácia da formação recebida, como assinalam Lousada e Martins (2005). Inserir os egressos no mercado, em meio a uma economia globalizada, com tecnologias cada dia mais avançadas é a situação ideal das IES e de um país. Cabe ressaltar que, como em todas as ações complexas, dúvidas e inquietações, também estão presentes no processo do egresso. Apesar das fragilidades inerentes ao processo avaliativo, o conjunto das avaliações resultantes da implementação do SINAES, materializa o cumprimento de uma importante etapa rumo à consolidação de uma cultura de avaliação na educação superior.

A empregabilidade de um graduado é a propensão do mesmo de exibir atributos que os empregadores reconheçam que serão necessários para o futuro e efetivo funcionamento de suas organizações (HARVEY; LOCKE; MOREY, 2002). E como observaram Bhola e Dhanawade (2012), as IES são uma das principais intervenientes no reforço da empregabilidade e têm a

responsabilidade quase que exclusiva para identificar como melhorar as competências dos futuros empregados (grifo nosso) de uma nação.

Todavia, a tarefa de reconhecer, expandir e avaliar a empregabilidade de um egresso e qual o papel ou a responsabilidade de uma IES nesse processo fica difícil de distinguir. Se, como definiram Bhola e Dhanawade (2012) - empregabilidade é a capacidade de um indivíduo de obter e sustentar um emprego, ou a capacidade de um indivíduo de se deslocar no mercado de trabalho e compreender o potencial que está disponível nele - é muito complexo avaliar até onde começa ou termina a responsabilidade de cada parte: do graduado, da IES, do empregador.

O INEP organizou uma coleção com cinco volumes, visando consolidar os resultados do 2º Ciclo Avaliativo do SINAES, no ENADE 2005 e 2008, apresentando estudos acerca dos resultados e dos elementos que o compõem.

O volume 4, Egresso e Empregabilidade – Análise da Relação do Egresso dos Cursos de Graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho, analisa a relação entre o desempenho do estudante concluinte no ENADE 2005 e no ENADE 2008 e o seu perfil de empregabilidade por área do conhecimento e região federativa, as condições de emprego relacionando-as com indicadores socioeconômicos das regiões e unidades federativas desse período, além da opinião do egresso sobre a qualidade de sua formação (BRASIL, 2015c).

O questionário aplicado aos egressos do ENADE 2008 contou com 2.959 respostas de 59 áreas informadas na pesquisa (BRASIL, 2015c). O que se lê em Brasil (2015c) é que, para todas as regiões, é possível identificar como comum a importância atribuída a investimentos na organização didático-pedagógica dos cursos das áreas avaliadas, com ênfase:

a. Na inserção de disciplinas e temas (coerentes e atualizados) que possam construir competências para a prática profissional, incluindo o estágio supervisionado;
b. Nas metodologias de ensino e atividades de estágio que oportunizem o exercício da prática durante a formação;
c. Na ampliação de parcerias com empresas e organizações para o exercício da prática desde o início da formação;
d. No desenvolvimento de pesquisas com a participação de estudantes em projetos de iniciação científica;

e. Na qualificação e atualização do quadro de professores dos cursos, enfatizando a importância na manutenção de professores com atuação profissional na área do curso;
f. No rigor dos processos de avaliação realizados pelo MEC/INEP para o fechamento dos cursos com má qualidade.

Em razão desses fatores torna-se clara a necessidade de alinhar as estratégias acadêmicas e sociais no sentido de desenvolver propostas temáticas e inovadoras que sejam consentâneas com a dinâmica de um mercado que devem absorver e maneira eficiente e eficaz os profissionais formados pelas instituições para atender a demanda da sociedade em geral.

2.2 MINERAÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISAS COM OS EGRESSOS

Durante a última década, testemunhamos o crescimento exponencial de produção de grandes quantidades de dados e avanços rápidos em Tecnologias Informação e Comunicação (TICs). A explosão de grandes quantidades de dados e TICs, provocaram mudanças radicais ao convergir para uma nova tecnologia, a digital. No centro desta transformação digital, segundo Song e Zhu (2017), está a ciência dos dados, para desenvolver a capacidade de resolver problemas e criar valores, informações e conhecimento usando tecnologias em domínios e aplicativos para dar sentido as grandes quantidades de dados. Surgem novos conceitos, tecnologias e aplicativos, tais como *data warehousing*, Internet das coisas, inteligência artificial, realidade virtual, *data mining*, entre muitas outras.

Essas tecnologias contribuíram para o desenvolvimento de muitas aplicações inovadoras em todos os setores da indústria e da sociedade. Com a evolução das tecnologias, as qualificações profissionais são alteradas, bem como a forma com que as pessoas vivem, se informam e se comunicam. Mesmo que as pessoas que atuam nas organizações não precisem aprender aspectos técnicos de todas essas tecnologias, elas precisam entender os conceitos, bem como seus usos, para aproveita-las em seu trabalho e em suas vidas.

Entre essas tecnologias, a mineração de dados é aqui expandida para abarcar o contexto dos dados sobre os egressos: os processos de coleta, integração, organização, visualização e comunicação. Essa opção faz sentido, no momento em que essas atividades estão intimamente relacionadas com capacitar a criação de valor, transformando os dados em informações para que

as mesmas ajudem os gestores da universidade a criar o conhecimento organizacional a partir do conjunto dos registros de informação sobre a formação dos egressos.

Vetrivel, Niyoperpasiline e Jeyanthirani (2017) definem mineração de dados como o processo de descoberta de informações a partir de grandes registros. É descrito como um "método de extração e análise de padrões, relacionamentos e informações de grandes bancos de dados." (VETRIVEL; NIYOPERPASILINE; JEYANTHIRANI, 2017, p.80).

Segundo Kitchin (2014), grandes quantidades de dados não são simplesmente caracterizadas por volume. Em contraste, são caracterizados por serem gerados continuamente, exaustivamente, por serem abrangentes e produzidos com condições de serem medidos ou classificados de acordo com uma escala.

Exemplos da produção de tais dados incluem registro de compras no varejo, dispositivos digitais que gravam e comunicam a história de uso (por exemplo, telefones celulares), digitalização de objetos legíveis por máquina, como passagens de viagem ou códigos de barras, entre outros que produzem fluxos dinâmicos de dados relacionais e diversificados. A mineração de dados busca extrair informações úteis de qualquer tipo de dados, mas é comumente usada para dar significado e fazer análises de dados numéricos, por exemplo, vinculando suas compras de cartão de crédito ao seu perfil demográfico (PORTER, 2009).

Na avaliação de Miller (2010), a indústria e o governo produzem grandes conjuntos de dados, por exemplo, censos nacionais. No entanto, considerando os custos e as dificuldades de gera-los, processá-los, analisa-los e armazená-los, tais conjuntos de dados são produzidos de maneira controlada, usando técnicas de amostragem que limitam seu escopo, temporalidade e tamanho.

O desafio de analisar grandes quantidades de dados é lidar com abundância, exaustão e variedade, tempo e dinamismo, confusão e incerteza, alta relação, e, ainda, devido ao fato de que grande parte não foi gerado com base em questões específicas. Embora tratar-se de situações complexas, tais análises são possíveis hoje em dia devido a computação de alta potência e novas técnicas analíticas.

Essas novas técnicas estão fundamentadas na pesquisa sobre inteligência artificial e sistemas inteligentes que procuraram produzir aprendizado computacional e automático nas máquinas para minerar e detectar padrões e construir modelos preditivos, bem como otimizar resultados (HAN et al., 2011 apud KITCHIN, 2014).

Uma vez que os diferentes modelos têm seus pontos fortes e fracos, e muitas vezes é difícil julgar qual tipo de modelo e suas várias versões serão melhores para analisar um conjunto de dados, Seni e Elder (2010) sugerem que uma abordagem de conjunto pode ser empregada para construir soluções múltiplas.

O que Seni e Elder (2010 *apud* KITCHIN 2014) querem salientar é que se trata de uma abordagem radical e distinta da comumente utilizada, em que o analista escolhe um procedimento adequado embasado em seu conhecimento de técnicas e dados. Ou seja, a análise de *Big Data* possibilita uma abordagem epistemológica inteiramente nova para dar sentido ao mundo; em vez de testar uma teoria por meio da análise de dados relevantes, a nova análise de dados busca obter informações ou *insigths* dos próprios dados, ou como assinala Kitchin (2014, p.2) "nascido dos dados".[4]

Segundo Kitchin (2014), a explosão na produção de *Big Data*, juntamente com o desenvolvimento de novas epistemologias, está levando muitos a argumentar que está em andamento uma revolução de dados que tem consequências de longo alcance para o modo como o conhecimento é produzido, os negócios conduzidos e a governança executada (ANDERSON, 2008; BOLLIER, 2010; FLORIDI, 2012; MAYER-SCHONBERGER; CUKIER, 2013).

No que diz respeito à produção do conhecimento, Kitchin (2014) assinala que o *Big Data* apresenta a possibilidade de um novo paradigma de pesquisa na academia. Segundo ele, conforme estabelecido por Kuhn (1962), um paradigma constitui uma maneira aceita de interrogar o mundo e sintetizar o conhecimento comum a uma proporção substancial de pesquisadores em uma disciplina em qualquer momento. Kuhn (1962) argumenta que de tempos em tempos surge uma nova maneira de pensar que desafia as teorias e abordagens aceitas. Por exemplo, a teoria da evolução de Darwin refletia radicalmente o pensamento conceitual dentro das ciências biológicas, além de desafiar a doutrina religiosa do criacionismo.

Outra abordagem, conhecida como visão empirista, ganhou credibilidade fora da academia, especialmente nos círculos empresariais, sugere que o *Big Data* com seu volume de dados, acompanhado por técnicas que podem revelar sua verdade inerente, permite que os dados falem por si mesmos sem teorias (KITCHIN, 2014). Essa é uma visão preocupada em empregar a análise de dados para identificar novos produtos, mercados e oportunidades.

[4] Em inglês 'born from the data'.

Neste estudo, adota-se a visão acadêmica, entendendo ser a mineração de dados uma maneira de entender o mundo e determinar explicações sobre fenômenos e processos, visando criar conhecimento organizacional.

2.2.1 Organização e representação da informação

Como exposto, a mineração ajuda a localizar padrões de informações preditivas a partir da exploração de dados, para gestores interessados no seu uso na solução de suas expectativas. Os dados são informações potenciais (FERNANDEZ-MOLINA, 1994). O objetivo da mineração de dados é encontrar informações extraídas do conjunto de dados (neste estudo, a partir das manifestações dos egressos nas suas respostas às pesquisas propostas pela UFRPE) na forma de estruturas compreensíveis pelo ser humano, de modo a possibilitar a criação do conhecimento humano e organizacional.

Há diferentes visões encontradas nas diferentes áreas acerca do conceito informação, no entanto, não é aqui nosso objetivo contrapor as ideias dos diversos estudiosos desse tema.

Com relação ao conceito de informação, o que conta como informação – o que é informativo – depende da questão a ser respondida (CAPURRO; HJØRLAND, 2007). Ou seja, informação é qualquer coisa que é de importância na resposta de uma questão. Na prática, contudo, segundo Capurro e Hjørland (2007), informação deve ser definida em relação às necessidades dos grupo-alvo. Isto é, informação é o que pode responder questões importantes relacionadas às atividades dos usuários.

Desta forma, informação é um conceito subjetivo, mas não fundamentalmente em um sentido individual, assinalam Capurro e Hjørland (2007). Os critérios sobre o que conta como informação são formulados por processos socioculturais e científicos. Uma pedra em um campo pode conter diferentes informações para um arqueólogo ou um geólogo. Por isso, segundo esses autores, usuários de informação devem ser vistos como indivíduos em situações concretas dentro de organizações sociais e domínios de conhecimento.

Assim, surgem problemas para determinar se algo é informativo ou não para determinado domínio de conhecimento. Alguns domínios têm alto grau de consenso e critérios de relevância explícitos. Outros domínios têm paradigmas diferentes, conflitantes, cada um contendo sua própria visão da informatividade dos diferentes tipos de fontes de informação.

O objetivo do processo de organização da informação é possibilitar o acesso ao conhecimento contido na informação (BRASCHER; CAFÉ, 2008). Svenonius (2000 apud BRASCHER; CAFÉ, 2008) ressalta que ressalta que, para ser organizada, a informação precisa ser descrita. Uma descrição é um enunciado de propriedades de um ‘objeto’ ou das relações desse objeto com outros que o identificam: textos, imagem, registros sonoros, representações cartográficas. Todos esses tipos de informações registradas são denominados por Brascher e Café (2008, p. 5) de “'objeto informacional”.

Assim, na concepção de Brascher e Café (2008, p. 5), para que os objetivos da organização da informação sejam alcançados, “ [...] é preciso realizar a descrição física e de conteúdo dos objetos informacionais.”. Fogl (19790 apud BRASCHER; CAFÉ, 2008) sugere que a descrição de conteúdo tem por objeto o conhecimento; a descrição física, por sua vez, direciona-se ao suporte da informação; e a linguagem é um elemento da informação que permeia os dois tipos de descrição.

A organização da informação é, portanto, um processo que envolve a descrição física e de conteúdo dos objetos informacionais. O produto desse processo descritivo é a representação da informação. Assim, a representação da informação é “[...] um conjunto de elementos descritivos que representam os atributos de um objeto informacional específico.” (BRASCHER; CAFÉ, 2008, p. 5).

No âmbito da organização e da representação da informação temos como objeto os registros de informação. Segundo Brascher e Café (2008), estamos, portanto, no mundo dos objetos físicos, distinto do mundo da cognição, ou das ideias, cuja unidade elementar é o conceito. Ou seja, quando nos referimos à organização e a representação do conhecimento, estamos no mundo dos conceitos e não naquele dos registros de informação.

Assim, todo tipo de método de indexação, resumo, catalogação, classificação, criação de bases de dados bibliográficas e textuais para a recuperação da informação se referem à organização da informação.

No que se refere à descrição de conteúdo, que compreende, por exemplo, a elaboração de resumos, a classificação e a indexação de um artigo científico, pode-se argumentar que essa também lida com os objetos informacionais propriamente ditos, pois, na concepção de Brascher e Café (2008), nesse tipo de representação tem-se uma representação conceitual individual, relativa a um objeto informacional em particular, na qual a escolha dos elementos de

representação leva em conta a maneira com o autor expõe as ideias no texto, bem como as necessidades informacionais dos usuários potenciais de um sistema de informação. Portanto, caracteriza-se como representação da informação. No caso da representação do conhecimento, a representação construída não se restringe ao conhecimento expresso por um autor.

> [...] ela é fruto de um processo de análise de domínio e procura refletir uma visão consensual sobre a realidade que se pretende representar. A representação do conhecimento reflete um modelo de abstração do mundo real, construído para determinada finalidade. (BRASCHER; CAFÉ, 2008, p. 6).

Esses dois processos produzem, consequentemente, dois tipos distintos de representação: segundo Brascher e Café (2008, p. 8):

> A representação da informação deve ser compreendida para esta análise, como o conjunto de atributos que representa determinado objeto informacional e que é obtido tanto pelo processo de descrição física e quanto o processo de conteúdo.

Segundo Le Moigne (1977 apud CAMPOS, 2004, p. 23):

> A representação do conhecimento deve ser entendida para esta análise, como a que se constitui numa estrutura conceitual que representa modelos de mundo, os quais permitem descrever e fornecer explicações sobre os fenômenos que observamos.

Percebe-se, pelo exposto, que a representação da informação e a representação do conhecimento também se inter-relacionam, mas são dois processos distintos.

2.2.2 A construção do conhecimento

Note-se que, "[...] quanto mais a informação segue sua definição, mais ela realiza em si a própria essência, isto é, produzir conhecimento" (XAVIER; COSTA, 2010, p.81).

Assim, disponibilizar informação sobre os egressos é promover a geração de conhecimento, que por sua vez produzirá mais informação e assim sucessivamente. Somente com uma política de acompanhamento dos egressos é possível viabilizar a manutenção desse fluxo.

No entanto, o conhecimento, em sentido amplo, não se confunde com a própria informação. Segundo Le Coadic (2004), a informação é o veículo do conhecimento. Isso justifica o objetivo deste estudo - analisar o conteúdo das manifestações dos egressos sobre sua formação nos cursos de graduação na modalidade presencial nas unidades da UFRPE, visando potencializar o conhecimento dos gestores sobre processo de ensino, pesquisa e extensão, e da própria universidade.

Existe na ciência cognitiva uma tradição para investigar os modelos mentais ou cognitivos dos indivíduos na construção do conhecimento. Todavia, Hjørland (2000) prefere usar "epistemologias" ou "teorias". A teoria da atividade, a teoria linguística e a teoria da evolução, por exemplo, analisam os fenômenos psicológicos individuais como algo essencialmente formado em um processo histórico-cultural. A consequência é uma ênfase na investigação dos contextos históricos e sociais, em que ocorre o comportamento de busca e uso de informação.

Segundo Hjørland (2000), independente da definição de informação, uma perspectiva evolutiva é, no entanto, fundamental para colocar a busca e o uso da informação na perspectiva apropriada. Holyoak (1995 apud HJØRLAND 2000) diz que a psicologia cognitiva foi definida como o campo que investiga como as pessoas adquirem conhecimentos e o usam para tomar decisões e resolver problemas. Mas, na concepção de Hjørland (2000), essa visão psicológica cognitivista é limitada para olhar para os processos de identificação de necessidade, busca e uso de informação. Hjørland (2000) prefere usar a análise evolutiva que trata a cognição da maneira como os biólogos tratam qualquer órgão, ou seja, como uma adaptação.

Segundo Hjørland (2000), os organismos vivos são geneticamente programados para se manterem e se replicarem, envolvendo-se em seus mundos em caminhos direcionados a objetivos. Ou seja, os organismos vivos têm objetivos que devem ser satisfeitos, e, para isso, eles se guiam em direção aos seus objetivos. Para fazer isso, os organismos precisam de informações relevantes sobre o seu meio ambiente. Essas informações podem ser processadas pelo organismo, os dados podem ser armazenados, os problemas resolvidos e o comportamento modificado. Em suma, os organismos tomam consciência do seu ambiente e, no curso da evolução, desenvolvem mecanismos cognitivos (percepção, memória, pensamento, etc.) para se adaptarem aos seus ambientes.

Este é o ponto de vista da biologia evolutiva e representa uma visão fundamental sobre o comportamento de busca de informação das pessoas. Mesmo que se possa argumentar que os

animais processam informações para cumprir objetivos de sobrevivência, e que a necessidade dos seres humanos pode ser uma necessidade de informação derivada, a informação é sempre exigida para a realização de uma necessidade mais fundamental (LE COADIC, 2004).

Le Coadic (2004, p. 40) considera duas grandes classes de necessidades de informação, ambas derivadas de necessidades fundamentais: "a necessidade de informação em função do conhecimento e a necessidade de informação em função da ação".

A necessidade de informação em função do conhecimento é uma necessidade que resulta do desejo de saber, e a necessidade de informação em função da ação é uma necessidade que resulta de necessidades materiais exigidos para a realização de atividades humanas, profissionais e pessoais. Mas "[...] a informação permanece sendo o meio de desencadear uma ação com objetivo; é a condição necessária à eficácia dessa ação. "(LE COADIC, 2004, p.40).

Todavia, Hjørland (2000) assinala que a informação não é por si só, a motivação básica ou a meta para o organismo que busca informação. Alimentos, parceiros sexuais ou um lugar seguro para residir podem ser o objetivo. A informação não é normalmente um fim em si mesma, apenas algo que ajuda a orientar o organismo para um objetivo. É um fenômeno pragmático no sentido de que o que é informação para um organismo não precisa ser informação para outro.

O mesmo objeto pode informar um organismo sobre algum tipo de ações possíveis e outro organismo sobre outras ações possíveis. A informatividade de um objeto é, portanto, subjetiva em sua dependência da percepção do organismo, dos seus objetivos, do seu aparato cognitivo, do seu conhecimento prévio e do seu estado atual. Ou seja, a informação somente vai fazer sentido no contexto onde ela é produzida, disseminada e usada.

Portanto, segundo Hjørland (2000), para entender os princípios básicos do comportamento de busca e uso de informação, é preciso entender como os organismos se adaptaram psicologicamente aos seus ambientes. Isto é, devemos entender como os organismos desenvolveram seu aparelho cognitivo com instrumentos específicos para lidar com tarefas e restrições específicas, como a parte subjetiva da relação sujeito-objeto se desenvolveu historicamente e instrumentalmente com adaptações a demandas ambientais específicas.

Para debater sobre a busca e uso de informação no contexto, além da teoria da adaptação dos organismos, Hjørland (2000) também recorre ao sociolinguista alemão Ammon (1973), que formulou visões teóricas sobre os determinantes sociais da linguagem e do conhecimento teórico,

as quais partem do pressuposto de que as atividades das pessoas devem ser exploradas no contexto estabelecido pela "estrutura de produção".

Em todos as linguagens, segundo Hjørland (2000), podemos fazer uma distinção entre linguagem comum e linguagem especializada (ou linguagem para fins especiais). A linguagem comum é aquela parte de uma linguagem natural que é quase uniforme entre todos os membros de uma sociedade e que se refere a coisas, assuntos e pensamentos comumente conhecidos. A linguagem especializada, por outro lado, separa os membros de uma sociedade uns dos outros e se refere a assuntos e pensamentos que são particulares de determinada vida social.

Uma linguagem especializada é, como o nome sugere, uma linguagem que serve um propósito especial. Um propósito especial é definido num domínio específico, no qual uma linguagem particular se forma e evolui para comunicar um conhecimento específico de maneira inequívoca. O significado de uma linguagem especializada e sua terminologia são definidos dentro de um contexto especial. A linguagem especializada é especialmente desenvolvida na vida profissional, nos domínios, mas também existe na esfera do consumo, inclusive entre muitos *hobbies*.

Ammon (1973) descobre que diferentes linguagens especializadas podem variar em sua distância da linguagem comum. Segundo ele, essa distância depende da distância entre a esfera de trabalho onde é usada e a esfera comum de toda a sociedade, que na sua opinião é a esfera do consumo. O setor estatal, que regula a vida social em geral é um exemplo. Mesmo que a política estatal, o poder judiciário, as finanças, etc. são relevantes para todos os cidadãos, esses setores, no entanto, representam a típica linguagem especializada, muito longe da linguagem comum, que é visto por Ammon (1973) como uma desproporção social.

Na visão de Hjørland (2000), essa é também uma teoria relevante para os estudos de busca e uso de informações, pois pode ajudar a explicar os problemas terminológicos. Existe, no entanto, uma causa ainda mais profunda, saliente esse autor. Como as pessoas que trabalham com informação precisam de terminologia, e porque existe uma conexão entre conhecimento linguístico e conhecimento substancial, essa teoria pode ajudar a explicar os problemas na busca de informações multidisciplinar. Poderia explicar o que sobre o conhecimento e o que sobre a terminologia não fazem parte do repertório das pessoas comuns.

A base de dados com os resultados das pesquisas com egressos conta com um conteúdo de informações muito diversificado, necessitando a organização e representação dessas

informações e de terminologias que ajudem os gestores a perceberem a extensão do conteúdo a que se referem, especialmente sobre a formação dos acadêmicos dos cursos de graduação presenciais. Mas, além disso, a base de dados criada deve identificar e apresentar a informação a partir da linguagem especializada da UFRPE.

Assim, a mineração de dados otimiza melhor o processo de busca e identificação de informações e apoia os gestores no processo de interpretação e análise dessas informações, de vários modos, tais como:

a. A estimativa realista do potencial do conteúdo informacional existente sobre a formação dos acadêmicos. Muitas das informações relevantes, é claro, muitas vezes podem ser desconhecidas para o gestor, mas isso não deve subestimar nem superestimar a quantidade de informações relevantes.
b. As avaliações realistas da relevância do conteúdo informacional identificado. Se o conteúdo é muito simples, o gestor corre o risco de investir tempo em algo que acaba por ser de pouca utilidade, mas se o gestor é muito crítico ou muito negligente, perde a oportunidade de se beneficiar da informação.

Todavia, é importante aqui ressaltar a diferença entre assimilar informação e construir conhecimento, conforme ressaltam Meadow e Yuan (1997). O conhecimento não se manifesta somente porque uma pessoa encontrou ou assimilou alguma informação. O impacto ocorre porque as pessoas foram motivadas a fazer algumas mudanças que resultam em benefícios organizacionais. O conhecimento, portanto, se manifesta numa mudança pessoal, ou numa mudança organizacional, pois a informação levou a pessoa a concluir que um benefício pode ser obtido ao buscar e usar informação.

É o valor da informação, não o volume, a força motriz da inteligência (PRESCOTT; MILLER, 2002). A inteligência organizacional é a informação tão bem analisada que já pode servir de base para decisões. Levar a informação a tal estágio é o que constitui o valor. Transformar informação em inteligência organizacional é gerar conhecimento para a melhoria do desempenho da organização, permitindo solucionar problemas, criar novos produtos, projetar mudanças e melhorias.

Mas, o real valor da informação é determinado em relação ao uso e aos usuários da informação (SARACEVIC; KANTOR, 1997). Entretanto, segundo eles, o valor da informação deve ser discutido em relação ao contexto, representado pela intencionalidade em relação a

alguma razão, tarefa, ou problema em questão. Em outras palavras, não é possível considerar "a mensagem isolada" sem levar em conta a motivação ou intencionalidade do usuário. Por isso o valor da informação está relacionado ao contexto social ou horizonte mais amplo, como cultura, trabalho ou problema em questão, os quais fornecem as razões para a busca e uso de informação.

Assim, não há maneira de analisar valor da informação, a não ser pela referência de quem a usa. O conhecimento é privado, enquanto a informação é pública: a informação pode ser transmitida, distribuída, disseminada, mas o conhecimento, por si só, é de cada pessoa (FERNANDES, 1991).

Segundo Lima e Alvares (2012), a informação obtida por uma pessoa para se transformar em conhecimento dialoga com a sua cultura, seus valores e princípios, seu modo de ser e sua maneira de ver e compreender o mundo. O conhecimento, nesse caso, é subjetivo (inerente a cada pessoa), mas ao mesmo tempo social, pois o ser humano interage com o mundo que o circunda, no domínio que ele atua como defendem Capurro e Hjørland (2007.

Considerando o contexto no qual possíveis mudanças organizacionais poderão ser implantadas há de se considerar a compreensão das estruturas organizacionais nas quais o gestor deve tomar suas decisões para soluções aos impasses encontrados. Inclui-se, aqui, a compreensão dos diferentes domínios do conhecimento que compõem uma universidade (como envolver um determinado departamento, curso ou áreas específicas). Inclui também a disposição para buscar mais informações quando apenas pistas limitadas do conteúdo informacional foram identificadas, mas que necessitam de mais pesquisas e análises.

A percepção dos gestores dos benefícios e custos de se engajar em diferentes tipos de atividades decorrentes do uso dessas informações se referem às mudanças requeridas, aos projetos pedagógicos de curso que poderão necessitar de revisão, à sensibilização e envolvimento de docentes, entre outras reações da comunidade acadêmica.

Outro aspecto, diz respeito aos aspectos conceituais, políticos, econômicos e ideológicos que circundam o processo avaliativo da educação superior. Bhola e Dhanawade (2012), por exemplo, trazem ao debate o significado de empregabilidade. Esses autores indagam como compreender, visualizar ou examinar a empregabilidade. Na análise desses autores, não há qualquer acordo sobre este assunto até o momento. De um modo geral, empregabilidade significa estar empregado, mas, dependendo da situação econômica de uma nação ou de uma pessoa pode significar, ser abençoado com um emprego.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é uma atividade de indagação e descoberta, desenvolvida em um processo intrinsecamente inacabado com apoio de procedimentos metodológicos. Cabe ao pesquisador explicar com segurança suas descobertas por meio do método científico.

3.1 A NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Pesquisa de natureza aplicada, seu propósito é aplicar seus resultados na gestão da UFRPE. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p.78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de "[...] contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade".

Também caracterizada como pesquisa documental, pois os questionários semiestruturados preenchidos pelos egressos se constituíram como principal fonte de coleta de dados

Neste estudo, alguns tipos de informações, dados e evidências obtidas pedem descrições, compreensões, interpretações e análises, caracterizando a abordagem qualitativa desta pesquisa. Por outro lado, muitos dados serão organizados, relacionados e sumarizados, caracterizando também sua abordagem quantitativa. Para o pesquisador, segundo Laville e Dionne (1999, p.43).

> [...] não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito". Em vez disso, "[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda.

Demo (2000) ressalta que o essencial é que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o propósito de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Assume também a forma de pesquisa documental (MARTINS; THEÓPHILO, 2009), pois se tratando de uma temática, cujo *locus* de análise é uma universidade pública regulada pelo

Estado, os documentos legais, sobretudo a legislação, complementando o estudo numa triangulação com a revisão bibliográfica e os dados empíricos.

No que se refere à legislação, foram consultados os textos de Lei, Decretos, Portarias e demais documentos oficiais, assim como documentos eletrônicos gerados pelo INEP disponíveis no próprio portal, como descritos no quadro 11**.**

Quadro 11 - Documentos legais consultados na pesquisa

Documento Legal	Descrição	Ano
Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências	2004
Nota Técnica n 08 CGACGIES/DAES/INEP	Reformulação dos instrumentos de avaliação institucional externa do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)	2013
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância	Subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância	2015
Instrumento de avaliação institucional externa	Subsidia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de Instituições de Educação Superior e a transformação da organização acadêmica de Faculdade para Centro Universitário e deste para Universidade	2014
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação	2007
Resolução nº 263 de 05 de novembro de 2012 do Conselho Universitário da UFRPE	Institui o cumprimento do item egressos da avaliação institucional- através da Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos	2012

Fonte: A autora (2018).

3.2 COLETA DOS DADOS E AMOSTRA

Os questionários semiestruturados preenchidos pelos egressos se constituíram como principal fonte de coleta de dados. Segundo Martins e Theóphilo (2009), o questionário é um instrumento composto por um conjunto ordenado de perguntas a respeito das variáveis que se quer analisar.

Como já dito anteriormente na Introdução deste estudo, ao longo do período 2012-2017, um total de 2.377 egressos dos cursos de graduação presenciais oferecidos pela UFRPE em suas unidades acadêmicas da SEDE - Recife, UAST e UAG (Quadros 01, 02, 03 e Gráfico 1). responderam os questionários e se constituíram como amostra desta pesquisa.

Embora os questionários foram respondidos no período de 2012 a 2017, isso não significa que os respondentes se diplomaram nesse período. Portanto, os respondentes podem ser egressos formados desde a primeira turma de diplomados, até o período de 2017, porém reponderam ao questionário no período de 2012 a 2017.

Ressalta-se, também, que não é limitado ao mesmo egresso responder ao questionário mais de uma vez. Portanto, a amostra analisada pode dizer respeito às manifestações do egresso mais de uma vez.

Atualmente, o egresso é convidado a responder ao questionário após a integralização do curso e da conferência da colação de grau, bem como da lista emitida pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), referendada pela Secretaria Geral dos Conselhos e dados da Coordenação Geral de Estágio (CGE). Aos nomes constantes na referida lista, o link do questionário *online* é enviado por e-mail.

Os egressos que se formaram em períodos anteriores são convidados a responderem o instrumento de pesquisa por meio de e-mails, contatos telefônicos, uso de mídias sociais, além da disponibilidade permanente no site institucional de um *link* que dá acesso ao questionário, disponibilizado de modo permanente na aba Estudantes, sessão *Ex* alunos.

De acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 263/2012 do Conselho Universitário, da UFRPE a Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos (CAME) é responsável por desenvolver uma política de acompanhamento de egressos.

A primeira versão do questionário foi elaborada e disponibilizada aos egressos em 2012. Atualmente o questionário contém 40 perguntas e pode ser visualizado no Apêndice A. Todavia, desde a sua implantação, o questionário sofreu reformulações: Versão 1, em 2013; Versão 2, em 2014; Versão 3, em 2015; Versão 4, em 2016.

Neste estudo, utilizou-se como padrão a versão 4, a qual, na sua maioria, tem as questões mantidas desde a primeira versão. Porém, no quadro 12, apresentam-se algumas questões que sofreram pequenas alterações se comparadas com a versão padrão, mas não comprometem a sua essência e, portanto, foram mantidas para fins dessa análise. Note-se que, em algumas versões a

referida questão foi excluída do questionário, mas mantida nas demais versões, e, embora a redação não seja idêntica, não compromete o seu conteúdo.

Quadro 12 - Tempo entre a colação de grau e o início da atividade profissional do egresso

Questões	Versão 4 - Padrão	Versão 3	Versão 2	Versão 1
O tempo entre a colação de grau e o início da atividade profissional do egresso	Em quanto tempo, após a colação de grau, foi iniciada a sua atividade profissional?	Não havia a pergunta	Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?	Quanto a sua inserção no mundo do trabalho responda: com quanto tempo após ter concluído o curso ocorreu essa inserção?
Sobre a importância de um curso de pós-graduação para egresso	Qual a importância de um curso de pós-graduação no aumento da competitividade profissional para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?
Sobre a realização de curso de pós-graduação após a graduação	Qual a importância de um curso de pós-graduação no aumento da competitividade profissional para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?	Qual a importância de um curso de pós-graduação para você?
Sobre o nível do último curso realizado e/ou em realização	Qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?	Qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?	Qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?	Nessa versão ainda não havia essa questão

Fonte: A autora, com base nos questionários disponibilizados aos egressos (2018).

3.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram coletados em outubro de 2017 e foram submetidos ao processo de mineração, seguindo Vetrivel, Niyoperpasiline e Jeyanthirani (2017), três fases, nomeadamente: pré-processamento, mineração de dados e pós-processamento.

A fase de pré-processamento envolveu a limpeza, integração, seleção e transformação dos dados. Os dados foram transferidos em uma planilha *Excel* e organizados de modo a manter somente as questões que não foram modificadas ao longo do tempo. Em seguida, a fase de mineração de dados se constituiu na limpeza dos dados, visando transformá-los em um conjunto coerente, combinando-os e cruzando-os conforme as análises que se pretendia realizar.

Finalmente, um pós-processamento apresentou o resultado da mineração relacionando-o conforme os objetivos que se pretendia responder nesta pesquisa, evidenciando as seguintes categorias temáticas para a análise: perfil dos egressos, empregabilidade, educação continuada e matriz curricular.

A análise estatística e de informações descritivas dos questionários foram tratados pelas categorias de conhecimentos expressos, bem como pelos significados das expressões agrupadas e associadas entre si.

As estatísticas descritivas (frequência e tabelas de referência cruzadas) foram realizadas mediante o uso do software estatístico SPSS 20.0. As tabelas foram transferidas para uma planilha Excel para elaborar histogramas, gráficos de dispersão e de pizza. As tabelas de referência cruzada foram transferidas como matrizes para o software de visualização e manipulação de gráficos *Gephi* 0.9.2, para criar visualizações das relações entre variáveis. Por fim, os dados foram analisados de acordo com os resultados observados e posteriormente representados, com base nos relacionamentos e padrões encontrados nas análises.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

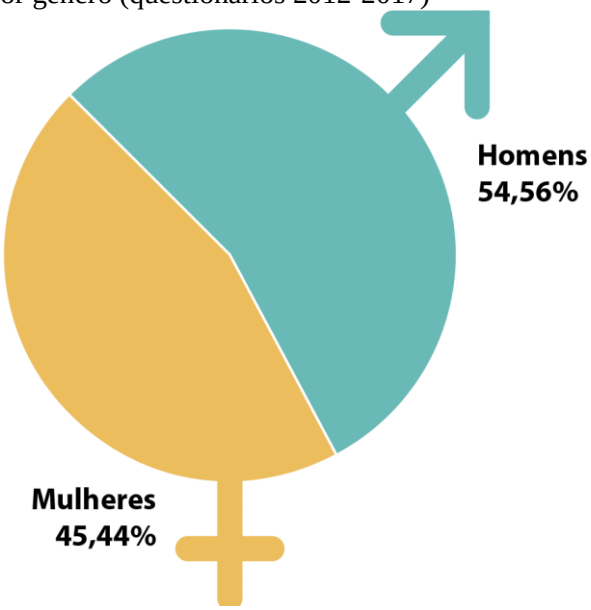
Iniciando pela descrição do perfil dos respondentes, foram criadas mais três categorias: Empregabilidade, Formação continuada e Matriz curricular.

Além de responder aos objetivos da pesquisa, as referidas categorias apresentam relação mais direta com os indicadores avaliados pelo INEP na avaliação da IES e dos cursos de graduação em relação aos egressos.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Ao longo do período 2012-2017, um total de 2.377 egressos diplomados nos cursos da UFRPE, objeto deste estudo, responderam os questionários. A distribuição por gênero aparece no gráfico 3.

Gráfico 3 – Respondentes por gênero (questionários 2012-2017)



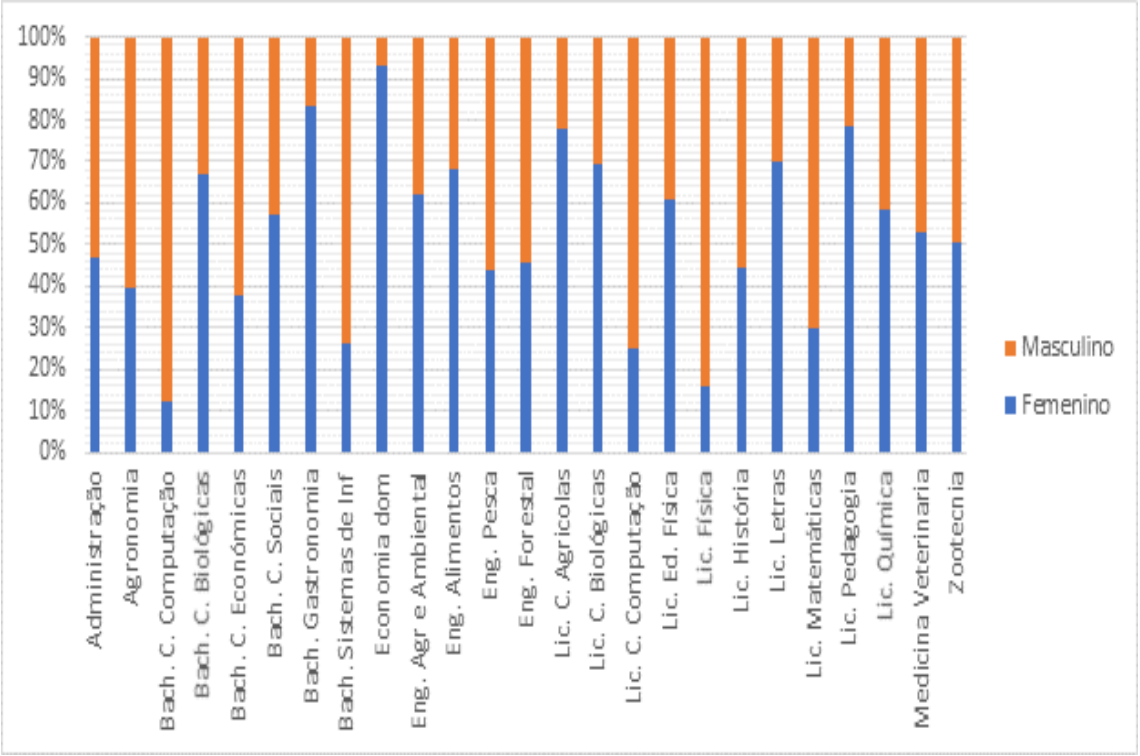
(n=2.377; 100% de respostas)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao relacionar os respondentes por curso cursos e segundo o gênero é possível apreciar que os respondentes dos cursos de Economia Doméstica, Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Agrícolas e Letras eram predominantemente do gênero feminino (mais de 70%). Os

respondentes masculinos predominaram nos cursos de Computação, Física, Sistemas de Informação e Matemática (mais de 70%) (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Relação entre tipo de curso concluído e gênero dos respondentes (questionários 2012-2017)

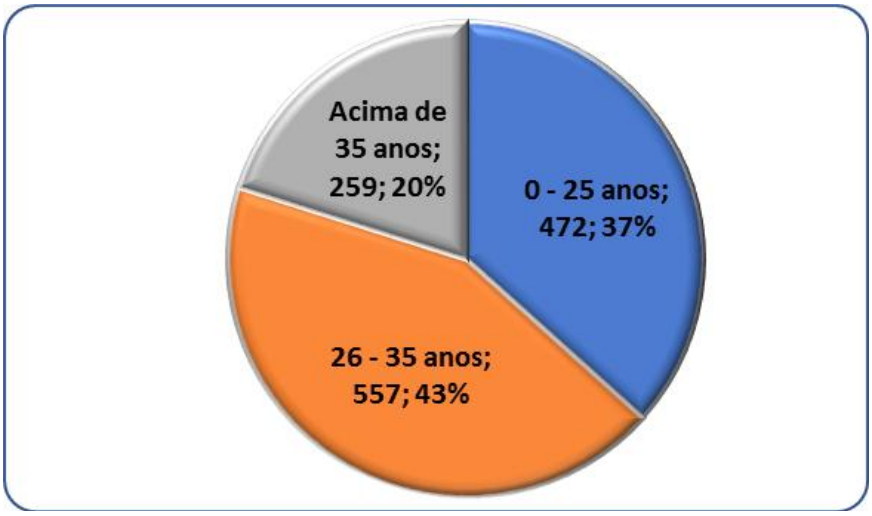


(n=2.377; 100% das respostas)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à idade, 43% dos respondentes correspondiam à faixa etária entre 26-35 anos, 37% tinham 0-25 anos e 20% estavam numa faixa acima de 35 anos (gráfico 5). Porém, é válido esclarecer que essa estrutura etária responde unicamente aos dados coletados entre 2015-2017. Nos anos 2012-2014 não se coletavam dados sobre a idade dos respondentes, deixando-se de considerar 1.089 respondentes (45,81% do total geral).

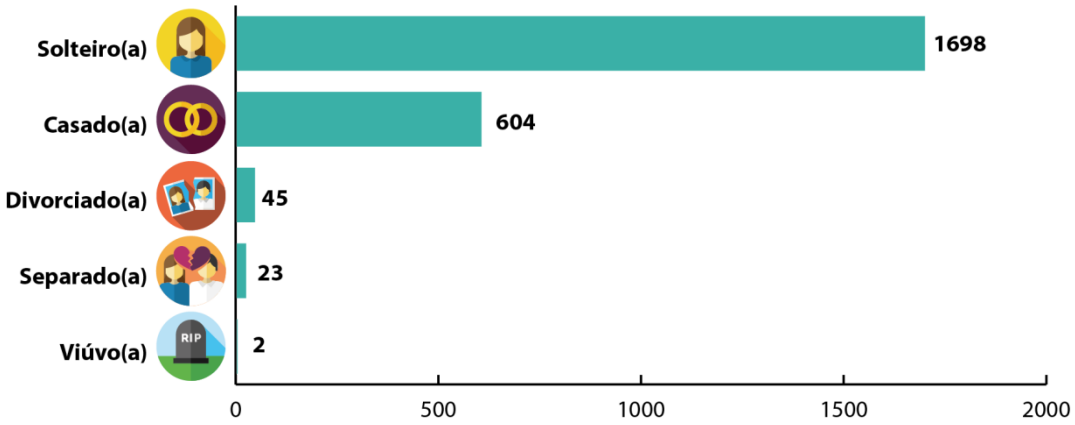
Gráfico 5 – Distribuição de respondentes por idade (questionários 2015-2017)



(n=1.288; 54,18% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observando o gráfico **6**, os dados sobre o estado civil dos respondentes indicaram que a maior parte eram solteiros (1698 egressos, ou seja, 71,43%).

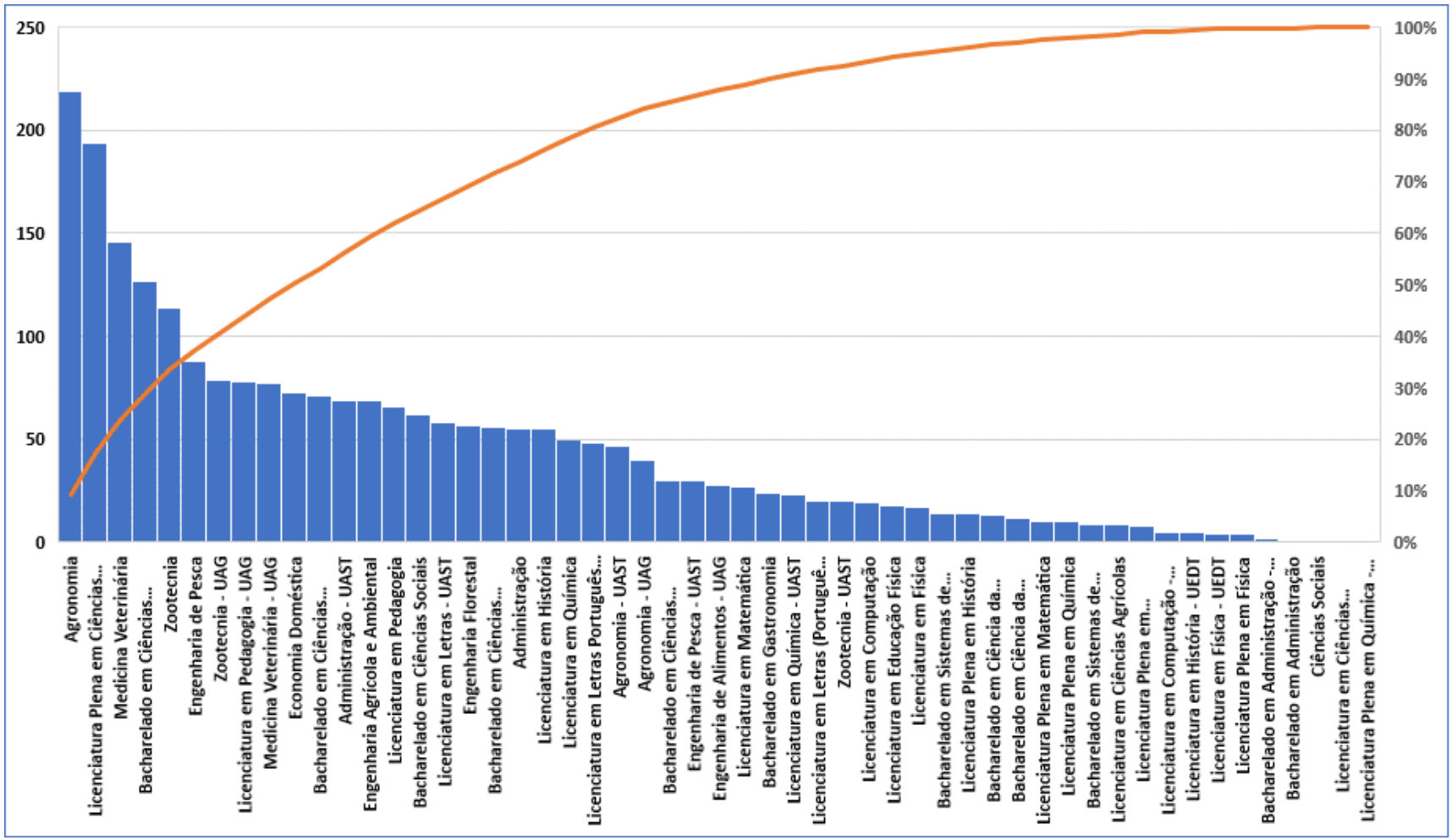
Gráfico 6 – Distribuição de respondentes por estado civil (questionários 2012-2017)



(n=2.372; 99,79% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dos 53 cursos da UFRPE analisados, 22 contribuíram com 80,40% dos respondentes, enquanto 31 cursos, unicamente, com 19,60%. Particularmente, se destacaram os cursos de

Gráfico 7 – Distribuição dos respondentes por curso (questionários 2012-2017)



(n=2.377; 100% de respostas)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Essa é uma demonstração gráfica de importância relevante, pois as inferências que foram realizadas ao longo do trabalho refletiram, principalmente, as características e atributos dos cursos mais representados e não necessariamente as de todos os cursos da UFRPE.

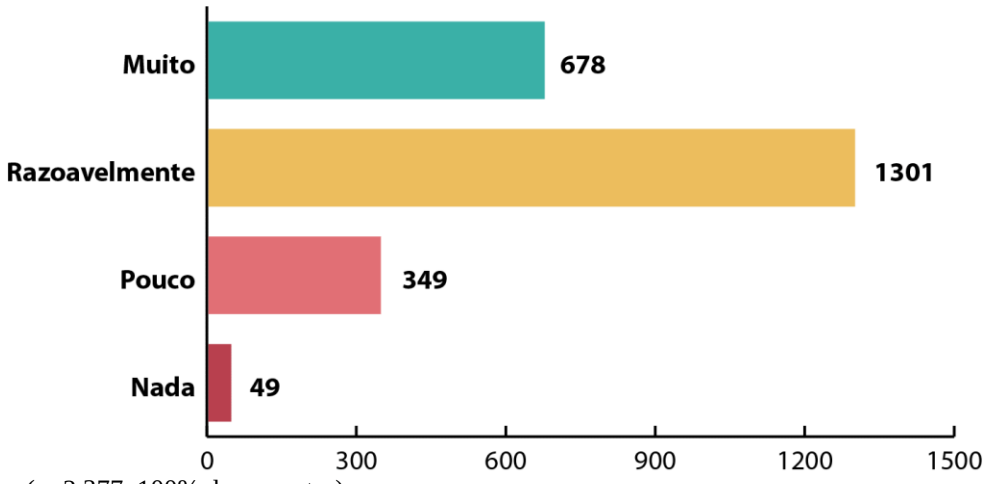
4.2 EMPREGABILIDADE

Uma das questões que a pesquisa avaliou a partir dos questionários foi à empregabilidade dos graduados, egressos da UFRPE. Empregabilidade é um ponto vital levado em consideração na avaliação da educação superior, especificamente na avaliação institucional e dos cursos de graduação. Como já debatido na revisão da literatura na seção 2, também tem se instituído como tema dos debates mais comentados em relação ao Estado -Avaliador.

4.2.1 Percepção dos graduados sobre sua preparação para o mercado de trabalho

O gráfico 8 mostra que a preparação dos graduados da UFRPE para o mercado de trabalho foi avaliada favoravelmente por 83,26% dos respondentes: 678 (28,52%) afirmaram estar muito preparados, enquanto 1.301 respondentes (54,73%) consideraram estar razoavelmente preparados. Em contraposição, 16,74% dos respondentes avaliaram negativamente a sua preparação; 349 respondentes (14,68%) afirmaram sentir-se pouco preparados e 49 (2,06%) consideraram não estar preparados.

Gráfico 8 – Preparação dos graduados para o mercado de trabalho (questionários 2012-2017)



(n=2.377; 100% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No entanto, essa avaliação deve ser considerada com cuidado, apreciando os dados apresentados no Apêndice A. Apenas 765 respondentes (32,18% do total) afirmaram estar desempenhando suas atividades profissionais na sua área de formação. Portanto, essa seria a única parcela capaz de avaliar se sua formação universitária foi realmente adequada para o desempenho profissional na sua área de formação. Um terço dos respondentes (733; 30,84%) não respondeu essa pergunta e 879 (36,97%) não está desempenhando sua atividade profissional na sua área de formação (gráfico 9). Uma avaliação mais realista sobre a preparação profissional relativa aos cursos da UFRPE deveria se focar especificamente nos graduados que atuavam profissionalmente na sua área de formação.

Gráfico 9 – Egressos que atuavam profissionalmente na sua área de formação (questionários 2012-2017)

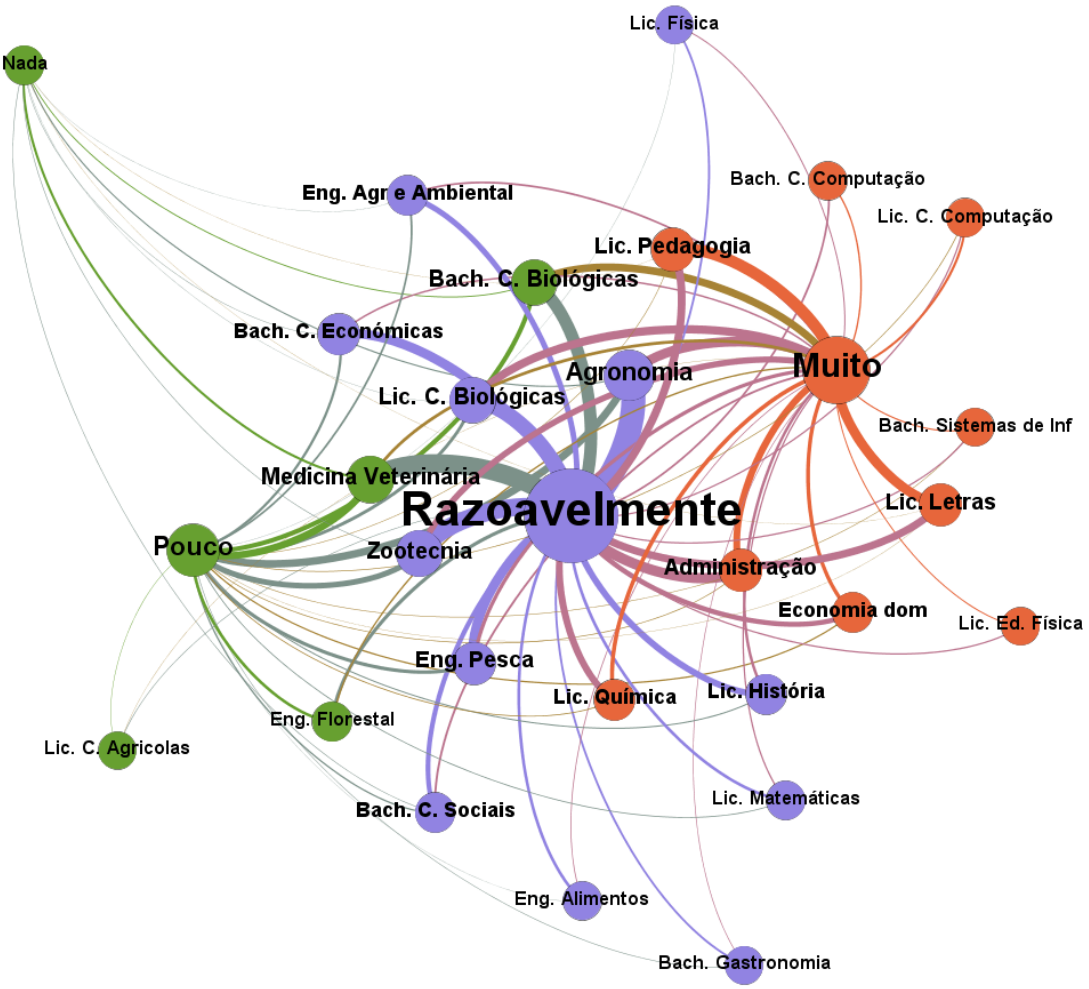
(n=1.644; 69,16% de resposta)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice A também é possível apreciar os dados correspondentes ao desempenho profissional dos respondentes de cada curso, considerando se atuavam profissionalmente na sua área de formação ou não. Predominaram as respostas negativas (53,5%). Dos cursos com mais de 100 respondentes, Pedagogia e Medicina Veterinária apresentaram as maiores porcentagens de respostas positivas, enquanto os egressos de Agronomia, Bacharelado em Ciências Biológicas e Zootecnia as maiores porcentagens de não correspondência entre atividade profissional e área de formação.

O INEP organizou uma coleção com cinco volumes, visando consolidar os resultados do 2º Ciclo Avaliativo do SINAES, no ENADE 2005 e 2008, apresentando estudos acerca dos resultados e dos elementos que o compõem. O questionário aplicado aos egressos do Enade 2008 contou com 2.959 respostas de 59 áreas informadas na pesquisa (BRASIL, 2015c). Entre 60% e 70% dos egressos respondentes da pesquisa exerciam atividades profissionais na sua área de formação na graduação. Entre 10% e 20% atuavam em atividades profissionais indiretamente vinculadas a sua área de formação (BRASIL, 2015c).

Na UFRPE, um resumo sobre as respostas relativas à preparação dos respondentes para o mercado de trabalho segundo o curso concluído é apresentado no Apêndice-B. Adicionalmente, esse aspecto é mostrado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Preparação para o mercado do trabalho segundo o curso (questionários 2012-2017)



(n=2.377; 100% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

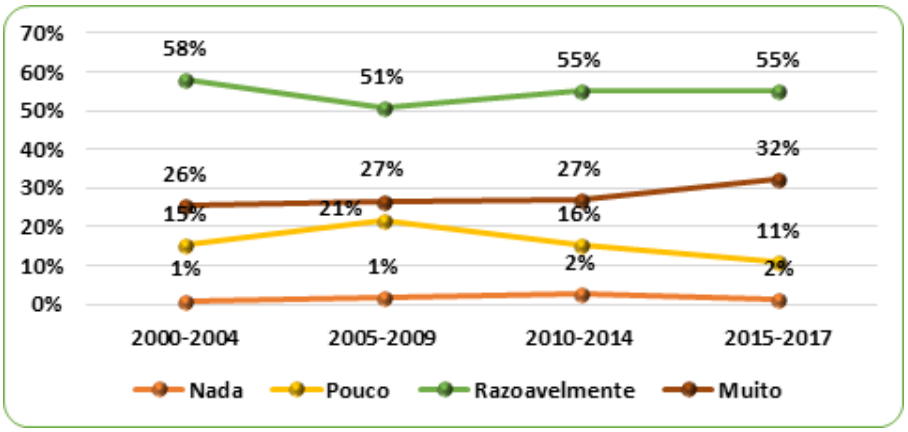
O gráfico 10 foi elaborada por meio de um algoritmo do *software Gephi* v.0.9.2, que cria agrupamentos de diferentes cores segundo similaridades, representando, assim, os agrupamentos de cursos e categorias (Nada, Pouco, Razoavelmente e Muito), segundo as respostas dos participantes. O tamanho dos nós, dos rótulos e a densidade das arestas são proporcionais às frequências das respostas.

É possível apreciar que entre os egressos mais satisfeitos com a preparação para o mercado do trabalho estão agrupados nos nós azuis e vermelhos. Por outro lado, os cursos de Medicina Veterinária, Bacharel em Ciências Biológicas, Lic. em Ciências Agrícolas e Engenharia Florestal apresentam a maior quantidade de respostas negativas (nós verdes - Pouco ou Nada preparados).

Complementarmente, foi analisada a preparação para o mercado do trabalho considerando o ano de conclusão de cursos dos respondentes. Para isso, os graduados foram divididos em quatro períodos (2000-2004, 2005-2009, 2010-2014; 2015-2017) (ver Gráfico 11).

Aprecia-se que, em geral, 78% - 87% dos graduados, ao longo do período 2000-2017 consideram que estavam muito ou razoavelmente preparados para o mercado de trabalho, 13% - 22% consideram que estavam pouco ou nada preparados. No período 2015-2017, percebe-se um incremento no percentual de respondentes (com relação aos períodos 2000-2014) que consideraram que estavam razoavelmente preparados para o mercado do trabalho e uma diminuição dos que consideraram que estavam pouco preparados. Isso pode estar indicando uma melhora na qualidade dos cursos.

Gráfico 11 – Preparação para o mercado do trabalho segundo ano de conclusão do curso



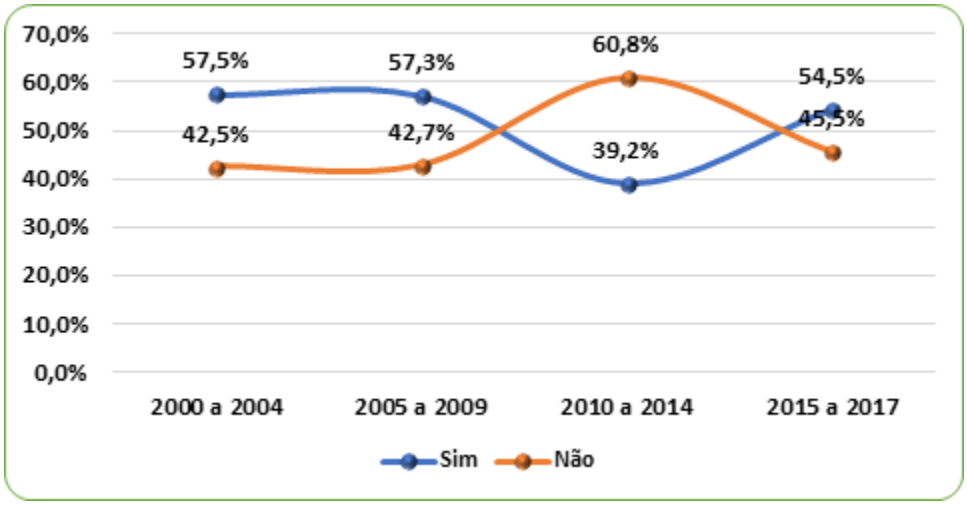
(n=2.377; 100% de respostas)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

4.2.2 Correspondência entre atividade profissional e área de formação

No gráfico 12 se apresenta a correspondência entre a atividade profissional dos respondentes e sua área de formação, considerando o ano de conclusão do curso. Foram analisados quatro períodos (2000-2004, 2005-2009, 2010-2014, 2015-2017). Os dados analisados apontaram que 60,80% dos graduados entre 2010-2014 declararam não estar desenvolvendo uma atividade profissional relacionada com sua área de formação. Esse resultado é bastante chamativo, se considerar que em períodos anteriores e posteriores esse percentual oscila entre 42% a 46%.

Gráfico 12 – Atividade profissional e área de formação e ano de conclusão



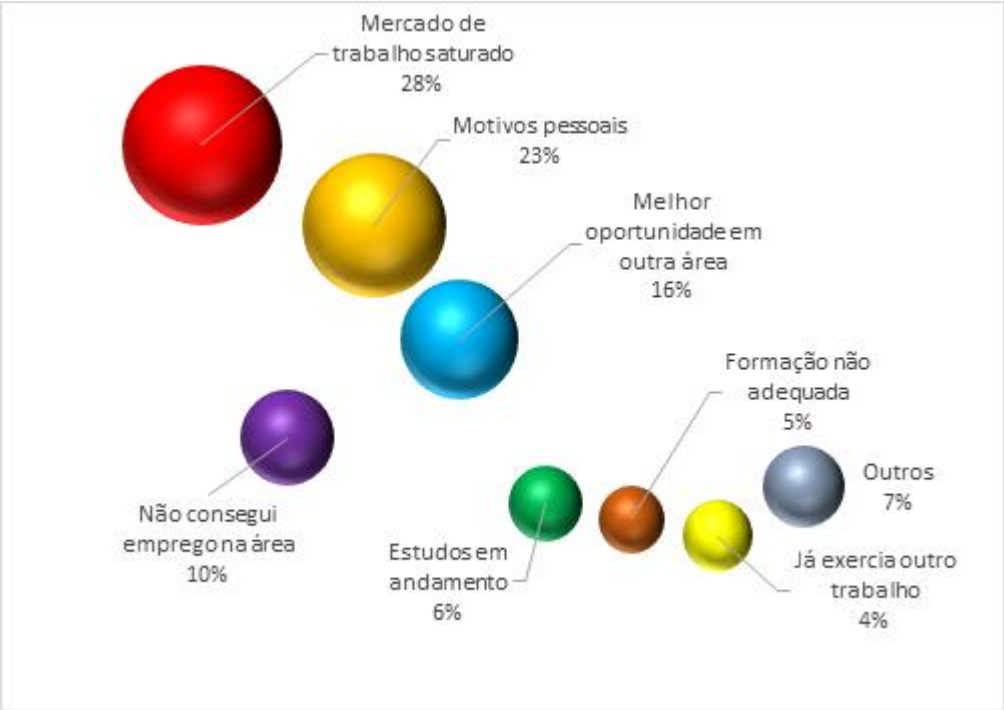
(n=1.288; 54,18% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice C são apresentados os dados correspondentes aos principais motivos expressados pelos respondentes para explicar por que sua atividade profissional não correspondia com sua área de formação. Dos 879 respondentes que indicaram que sua atividade profissional não correspondia com sua área de formação**,** 828 (94,2%) indicaram o motivo principal, destacando: mercado de trabalho saturado (246; 28%), motivos pessoais (202; 23%) e melhor oportunidade em outra área (141; 16%).

Exclusivamente 44 respondentes (5%) consideraram que o problema radica na formação não adequada recebida na UFRPE (gráfico 13). Outros motivos expressados pelos respondentes

incluem: exigência de experiência prévia ou de pós-graduação para ocupar uma vaga; urgência de trabalho; baixa remuneração salarial; ser recém-graduado; ser aposentado; ser militar; estar aguardando concurso público; falta de apoio da universidade na divulgação do curso no mercado de trabalho; desorganização da administração pública; incompatibilidade do horário de trabalho com o dos cursos de pós-graduação e; oferta de trabalho incompatível com a área de formação.

Gráfico 13 – Motivos de a atividade profissional não coincidir com a área de formação (questionários 2012-2017)



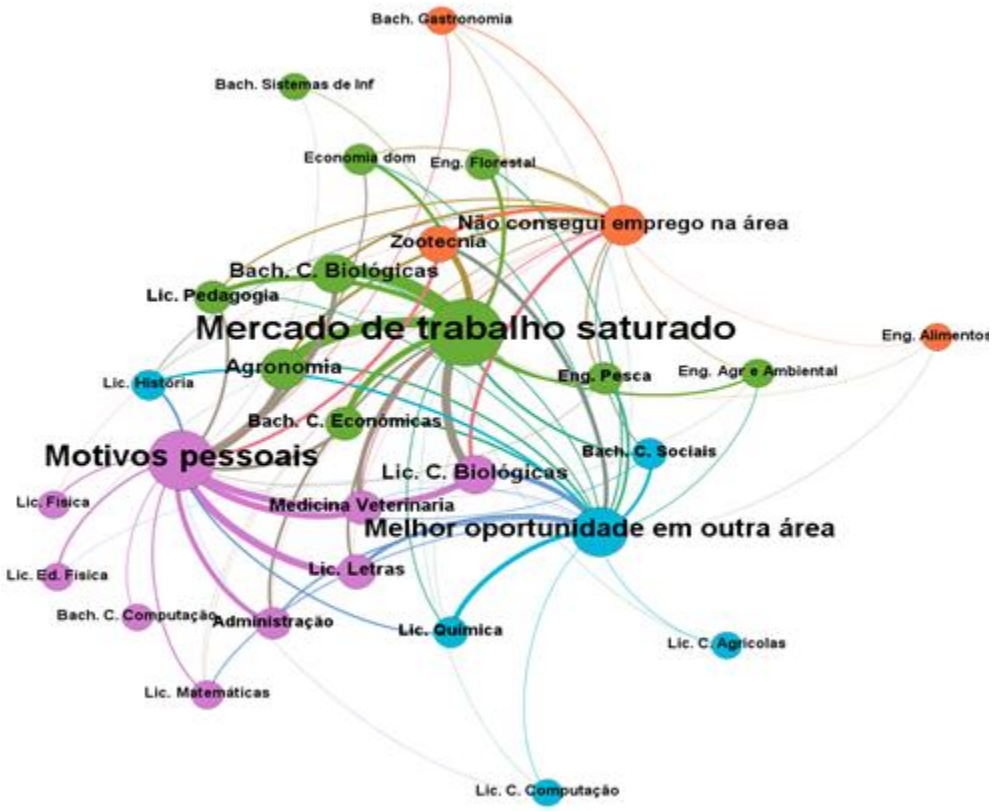
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No gráfico 14 são apresentados os quatro motivos principais indicados pelos respondentes (Mercado de trabalho saturado; Motivos pessoais; Melhor oportunidade em outra área; Não consegui emprego na área), segundo curso de graduação. No gráfico 14 foi elaborada com o software *Gephi* v.0.0.2. O tamanho dos nós e dos rótulos, bem como a espessura das arestas são proporcionais à quantidade de respostas. Para colorir os nós e as arestas se utilizou um algoritmo que cria módulos (agrupamentos) de diferentes cores segundo similaridades; neste caso, agrupam-se os cursos e motivos segundo as respostas dos respondentes.

No centro aparecem os cursos e motivos com maior quantidade de respostas e na periferia os que acumularam menos respostas. É possível observar cursos com altas proporções de

respostas em dois ou mais motivos (ex. Agronomia; Bacharelado em Ciências biológicas; Licenciatura em Ciências Biológicas, etc.), indicando que os respondentes expressaram vários motivos para não estar desempenhando sua atividade profissional na área de formação (ex. mercado de trabalho saturado; motivos pessoais).

Gráfico 14 – Motivos de a atividade profissional não coincidir com a área de formação de acordo com o curso (questionários 2012-2017)



(n=1.288; 54,18% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

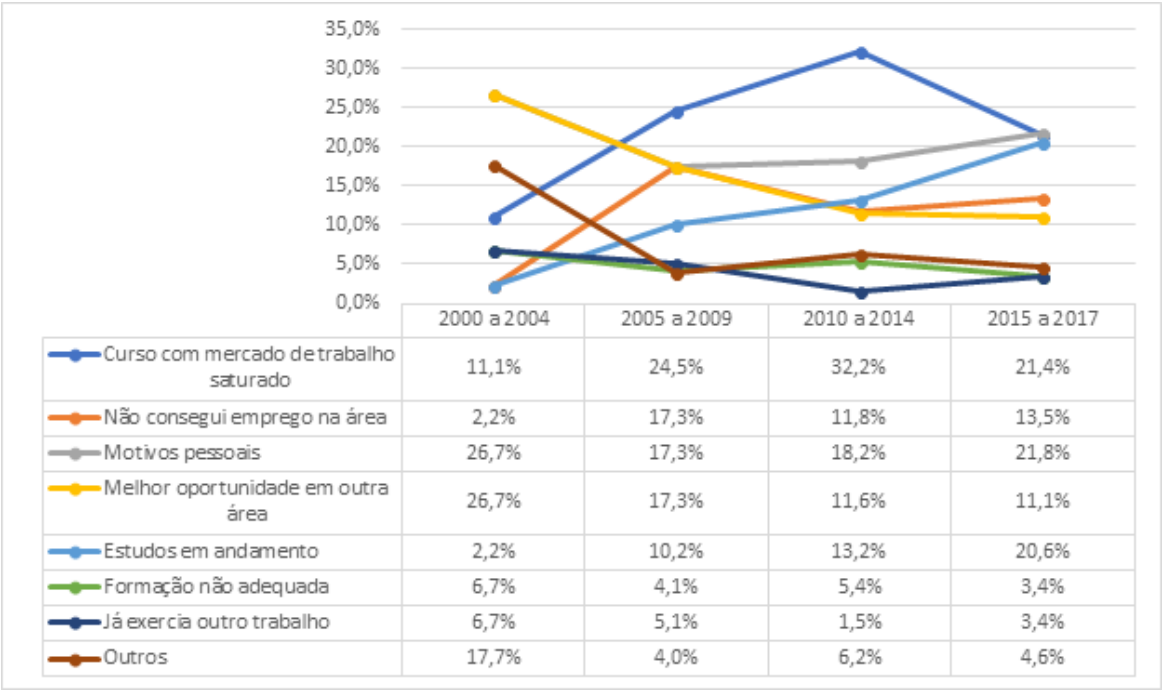
Adicionalmente, no gráfico 15**,** relacionam-se os principais motivos declarados pelos respondentes para que sua atividade profissional não corresponda com a sua área de formação, segundo o ano de conclusão do curso. Os respondentes foram agrupados em quatro períodos (2000-2004, 2005-2009, 2010-2014 e 2015-2017).

Para os concluintes no período 2000-2004 os principais motivos eram: Melhor oportunidade em outra área e Motivos pessoais. Porém, esses motivos mostraram menor preponderância nos períodos seguintes, particularmente Melhor oportunidade em outra área desce para a quarta posição nos períodos 2010-2014 e 2015-2017.

Para os concluintes entre 2005 - 2009, o principal motivo foi Mercado de trabalho saturado, que se incrementa significativamente no período seguinte (2010-2014) e se mantém como o motivo principal para os concluintes do período 2015-2017, embora com um percentual menor.

Por sua vez, Estudos em andamento (estar realizando estudos de pós-graduação ou em preparação para concursos) cresceu no período 2010-2014 e se manteve como um dos três principais motivos no período 2015-2017.

Gráfico 15 – Motivos de a atividade profissional não coincidir com a área de formação (questionários 2012-2017)



	2000 a 2004	2005 a 2009	2010 a 2014	2015 a 2017
Curso com mercado de trabalho saturado	11,1%	24,5%	32,2%	21,4%
Não consegui emprego na área	2,2%	17,3%	11,8%	13,5%
Motivos pessoais	26,7%	17,3%	18,2%	21,8%
Melhor oportunidade em outra área	26,7%	17,3%	11,6%	11,1%
Estudos em andamento	2,2%	10,2%	13,2%	20,6%
Formação não adequada	6,7%	4,1%	5,4%	3,4%
Já exercia outro trabalho	6,7%	5,1%	1,5%	3,4%
Outros	17,7%	4,0%	6,2%	4,6%

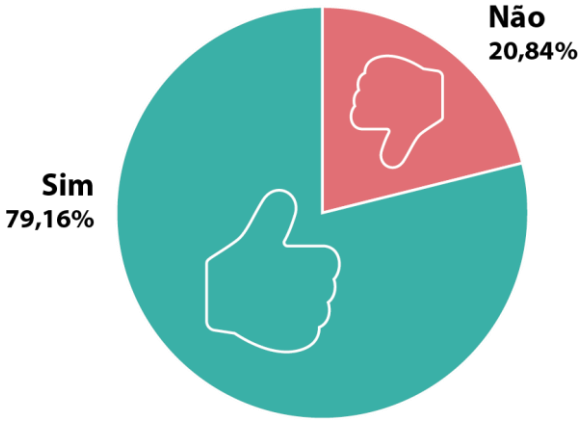
(n=2.377; 100% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Neste ponto, destaca-se que entre motivos pessoais e melhor oportunidade em outra área nos comentários e sugestões o empreendedorismo apareceu como um dos principais mecanismos utilizado pelos egressos como meio de sobrevivência.

4.2.3 Empreendedorismo e vínculo profissional

No que diz respeito ao desejo de ter seu próprio negócio, uma parte maioritária dos respondentes (1.527; 79,16%) foi favorável a essa ideia, em contraposição com 402 (20,84%) que não manifestaram interesse (gráfico 16). O resultado pode indicar uma tendência empreendedora e o reconhecimento de que a graduação universitária pode fornecer as competências básicas para iniciar negócio próprio. Considere-se também que muitos dos cursos oferecidos pela UFRPE requerem abertura de negócios próprios para atuação como autônomos, como é o caso de Medicina Veterinária (para maiores detalhes ver gráfico 17, mais adiante). É válido esclarecer que essa pergunta não considera os respondentes de 2012-2013 (448; 18,85%).

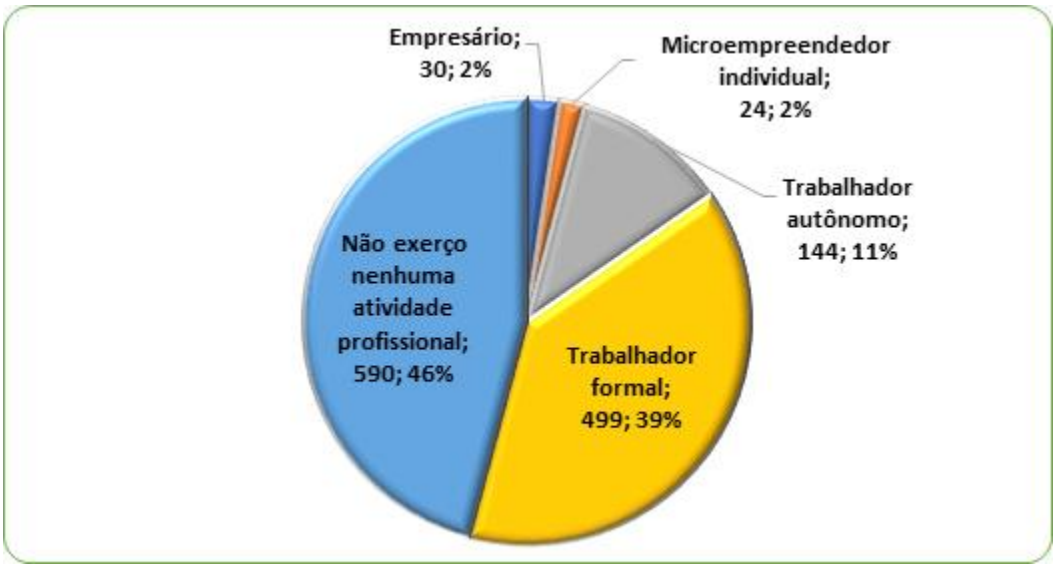
Gráfico 16 – Desejo de ter seu próprio negócio (questionários 2014-2017)



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à situação laboral dos respondentes, a maior parte, (697; 54,16%), expressaram ter algum vínculo profissional, em contraposição com 590 (45,84%), que afirmaram que não exerciam nenhuma atividade profissional. Entre os que tinham vínculo profissional se destacaram os trabalhadores formais (499; 39%) e os autônomos (144; 11%) como mostra o gráfico 17. No entanto, é necessário esclarecer que essa pergunta foi incorporada ao questionário a partir de 2015, portanto, os respondentes do período 2012-2014 não foram considerados.

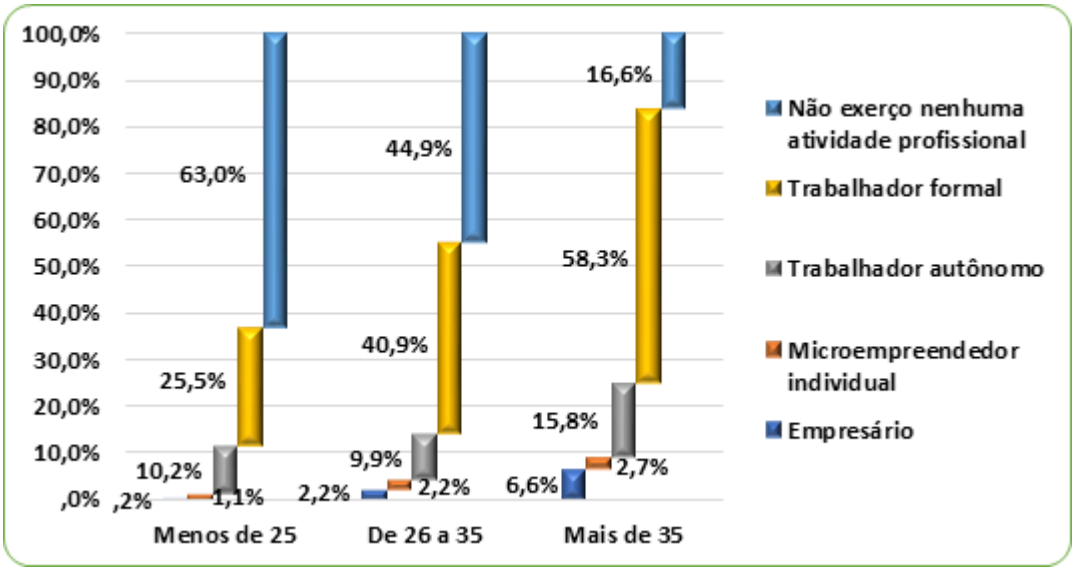
Gráfico 17 –Situação laboral (questionários 2015-2017)



(n=1.287; 54,14% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados sobre a situação laboral dos respondentes segundo a idade são apresentados no Apêndice-D e representados no Gráfico 18.

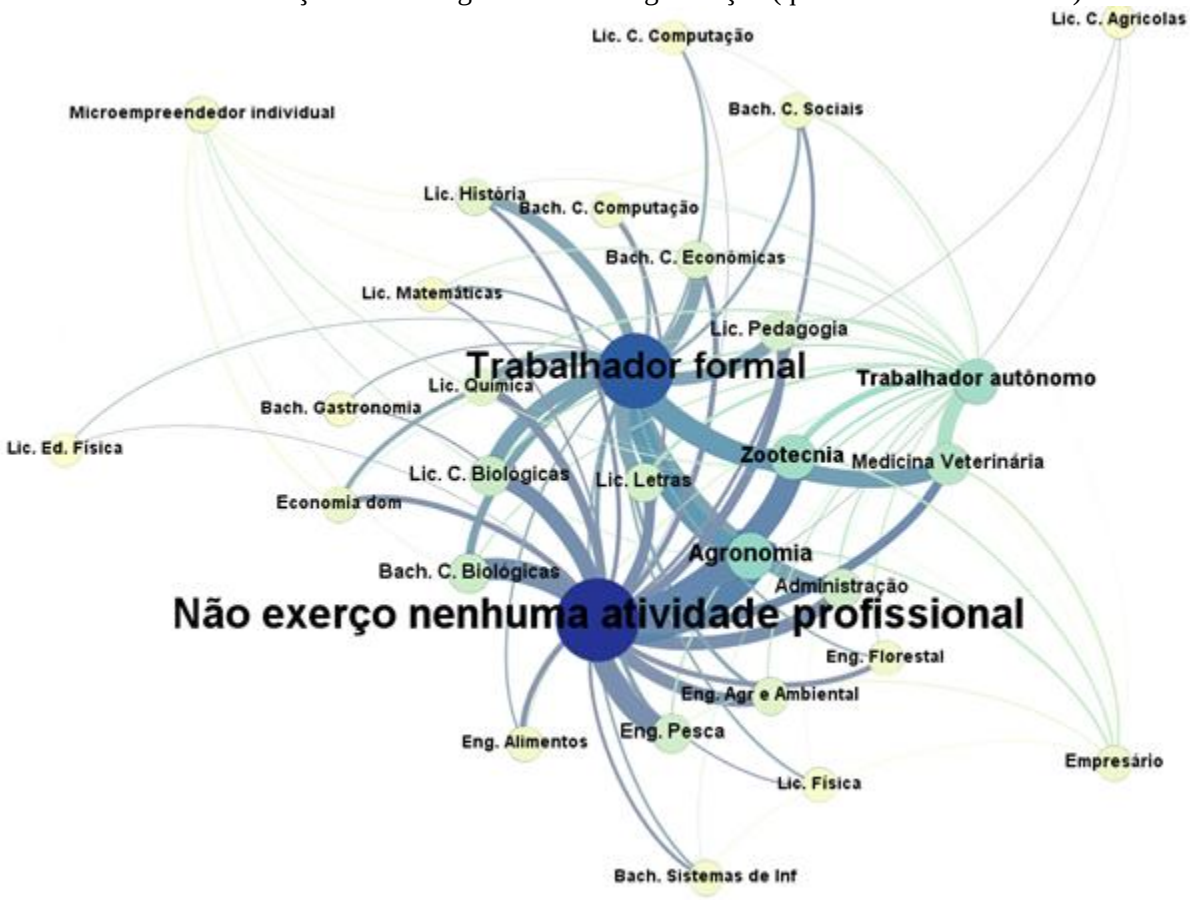
Gráfico 18 - Situação laboral por idade (questionários 2015-2017)



(n=1.288; 54,18% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Destaca-se o fato que, com o incremento da idade, diminui significativamente o percentual de respondentes que não exerce nenhuma atividade profissional e aumenta expressivamente o percentual dos que passam a ser trabalhadores formais. É válido esclarecer que as respostas correspondem unicamente ao período 2015-2017.

Gráfico 19 – Situação laboral segundo curso de graduação (questionários 2015-2017)



(n=1.288; 54,18% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice-E se apresentam os dados da situação laboral dos respondentes segundo o curso de graduação concluído. Adicionalmente, esses dados são representados no Gráfico 19. No centro aparecem as situações laborais com maior número de respostas (não exerço nenhuma atividade profissional e trabalhador formal) e nos extremos aquelas com menor número (microempreendedor e empresário). Igualmente, os cursos com maior quantidade de respondentes tendem a ser apresentados no centro do gráfico, enquanto os de menor quantidade na periferia.

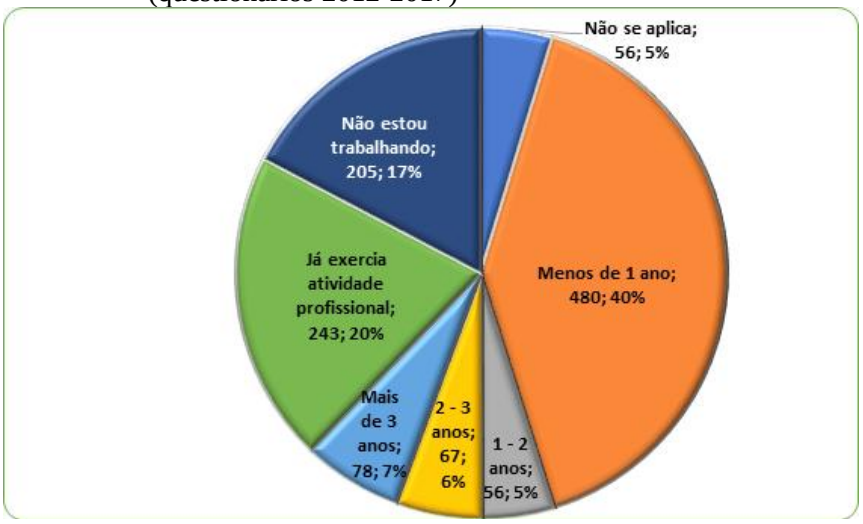
Os cursos com maior quantidade de respondentes (mais de 100) são os de Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. No caso do curso de Agronomia, 60% dos respondentes indicaram não exercer nenhuma atividade profissional, enquanto 32% sinalizaram ser trabalhadores formais. No curso de Zootecnia, 44% dos respondentes apontaram não estar exercendo atividade profissional, enquanto 38% e 12% declararam ser trabalhadores formais e autônomos, respetivamente. Já os respondentes do curso de Medicina Veterinária declararam ser fundamentalmente trabalhadores formais (37%) e autônomos (43%).

No gráfico 20 apresenta-se a distribuição percentual dos respondentes segundo o tempo em que iniciaram a sua atividade profissional após a colação do grau.

Considerando as respostas válidas, a maior parte (480;40%) conseguiu fazer isso em menos de um ano, enquanto 201 (18%) precisou um tempo consideravelmente maior (entre um e mais de três anos). Uma parte importante dos respondentes já exercia atividade profissional no momento em que colou grau (243; 20%); porém, uma quantidade expressiva (205; 17%) ainda não havia conseguido trabalho. O estudo do INEP identificou que o tempo de desemprego é menor nas unidades federativas com alto grau de desenvolvimento (Sul e Sudeste) (BRASIL, 2015c).

Considera-se importante esclarecer que, devido ao alto percentual de respondentes que não forneceram resposta (50,15% do total), a estrutura real da população analisada pode não corresponder, necessariamente, com a obtida, unicamente, a partir das respostas válidas.

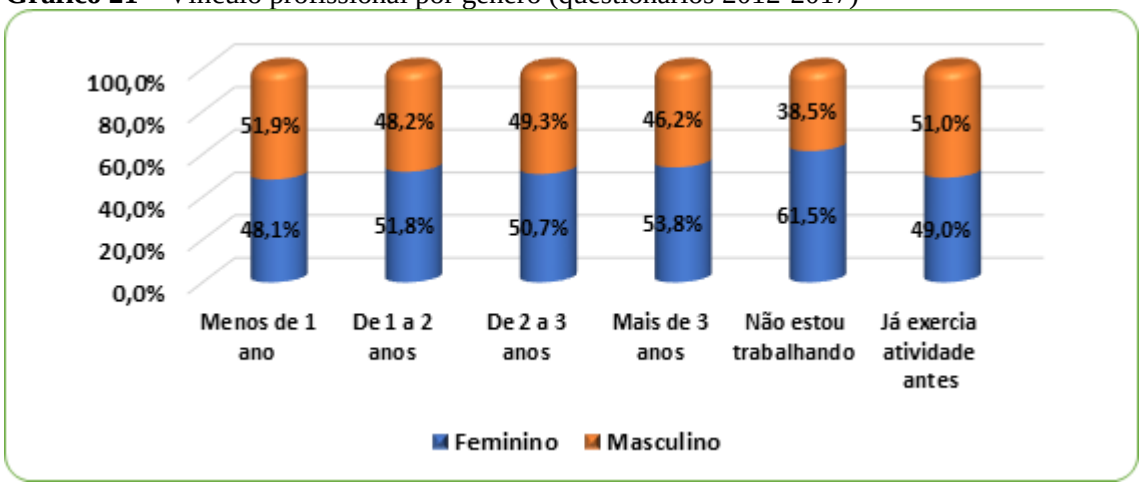
Gráfico 20 – Tempo em que iniciou a atividade profissional após a colação do grau (questionários 2012-2017)



(n=1.185; 49,85% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No g**ráfico 21** apresenta-se a distribuição percentual do vínculo profissional por gênero.

Gráfico 21 – Vínculo profissional por gênero (questionários 2012-2017)



(n=1.185; 49,85% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo os resultados, as mulheres demoram mais do que os homens para começar a trabalhar: 54% iniciou sua atividade laboral mais de três anos após colação de grau e há uma porcentagem maior de mulheres (61,5%) que declararam não estar trabalhando no momento em que foi aplicado o questionário.

No Apêndice-F são apresentados os dados relativos ao tempo de início da atividade profissional dos respondentes, segundo o curso concluído. Dos cursos com mais de 100 respondentes, se destacam Medicina Veterinária (56% de respondentes que começaram a trabalhar em menos de um ano após concluir a graduação), seguido de Agronomia (43%) e Licenciatura em Ciências Biológicas (30%).

No Apêndice C são apresentados os dados correspondentes aos principais motivos expressados pelos respondentes para explicar por que sua atividade profissional não corresponde com sua área de formação. Embora os serviços públicos estão enfrentando restrições de recursos para gerar emprego devido à falta de financiamento e falta de planejamento organizacional, observando atentamente o Apêndice C**,** outros motivos incluem estar aguardando concurso público .

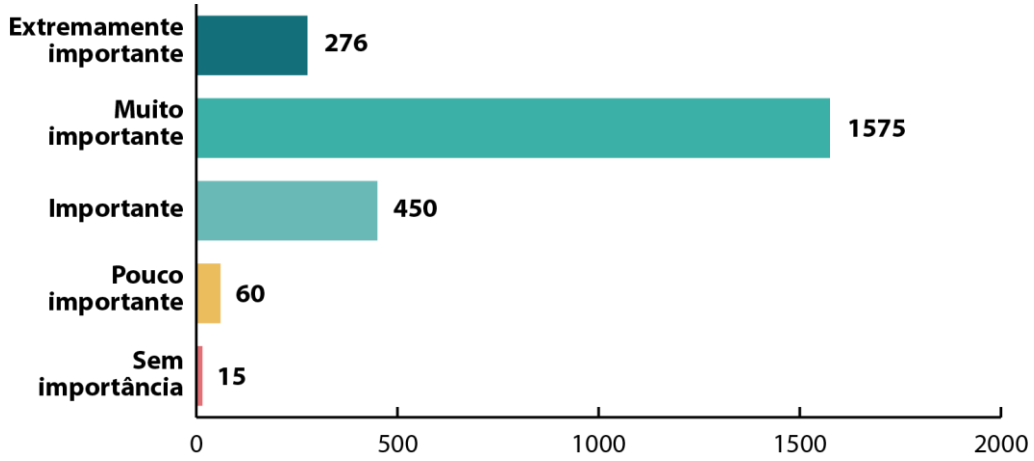
4.3 EDUCAÇÃO CONTINUADA

A preocupação pela formação continuada de docentes, técnicos e dos egressos tem marcado o discurso e a agenda das políticas avaliativas do SINAES dos últimos anos, e está presente nos instrumentos de avaliação institucional e de cursos. Segundo o glossário do Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância para fins de credenciamento de IES do INEP, formação continuada é:

> Processo educativo relacionado à educação profissional, científica e tecnológica, vinculado a políticas educacionais, que visa a atender demandas de desenvolvimento pessoal, profissional e social, após a formação inicial, estimulando a construção permanente de novos saberes e práticas profissionais pelo individuo, por meio de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e/ou doutorado, oferecidos por instituições de educação. (BRASIL 2017a, p. 37).

No Gráfico 22 é possível observar o grau de importância dos cursos de pós-graduação para o aumento da competitividade profissional, na percepção dos egressos.

Gráfico 22 – Importância pós-graduação (questionários 2012-2017)



(n=2.376; 99,96% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

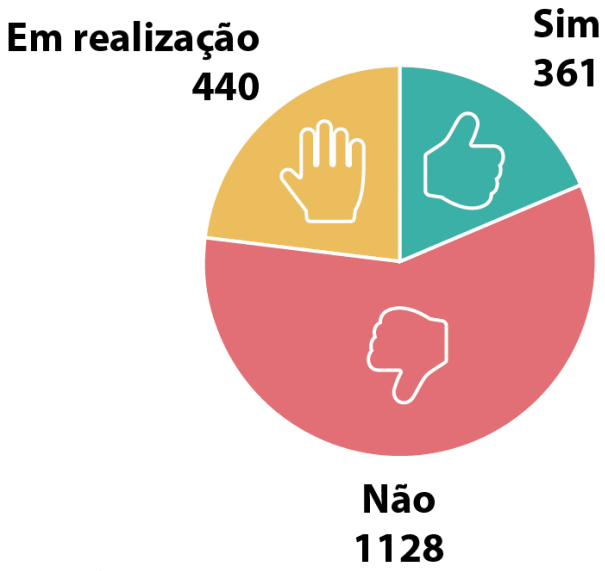
Os cursos de pós-graduação foram percebidos como relevantes por 96,80% dos egressos respondentes e apenas 75 respondentes (3,16%) consideraram que a pós-graduação era pouco importante ou sem importância.

O alto grau de interesse expressado pelos respondentes parece indicar o reconhecimento de que a graduação universitária não é percebida como suficiente para garantir boas vagas profissionais no mercado de trabalho.

No entanto, apesar de reconhecer a importância dos cursos de pós-graduação, o paradoxo é que a maior parte dos respondentes não realizou cursos de pós-graduação (1.128; 58,48%) e somente 41,52% (801) já realizou ou está realizando, como se lê no gráfico 23.

É necessário esclarecer que as respostas correspondem ao período 2014-2017, pois em 2012-2013 essa pergunta não formava parte do questionário.

Gráfico 23 – Realização de cursos de pós-graduação (questionários 2014-2017)

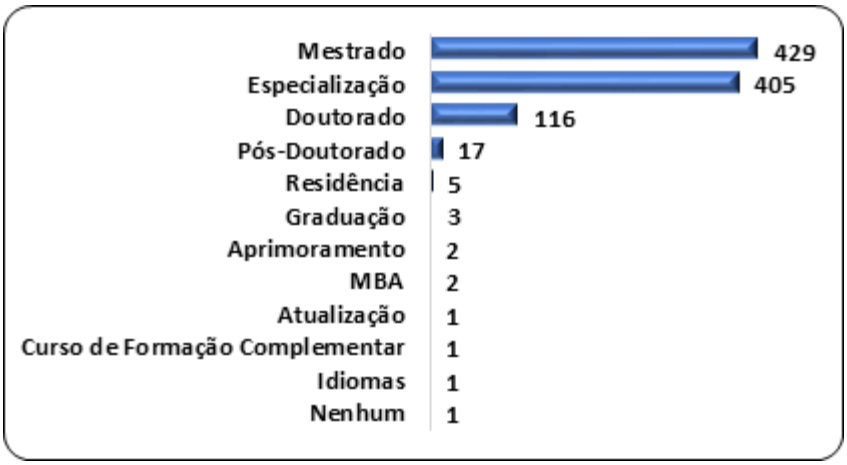


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisar o nível do último curso realizado pelos respondentes, nota-se que predominaram os cursos de Mestrado (429; 43,64%) e Especialização (405; 41,20%); em menor medida os cursos de Doutorado, embora também são representativos (116; 4,88%).

Os outros cursos foram pouco representativos, alcançando apenas 3,36% do total, como mostra o Gráfico 24.

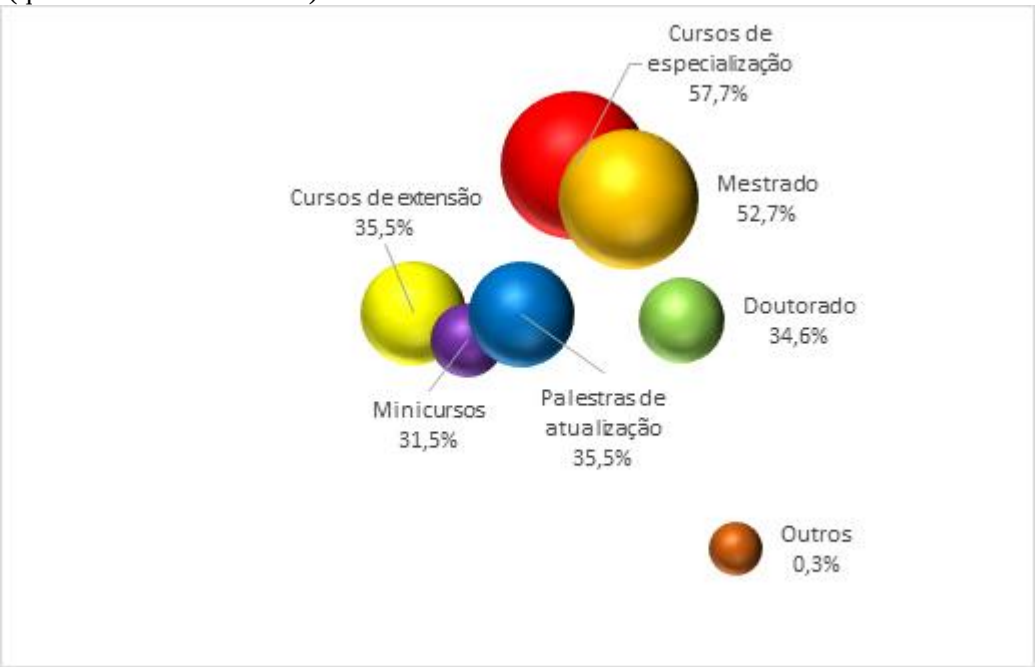
Gráfico 24– Nível do último curso realizado ou em realização (questionários 2014-2017)



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os respondentes também indicaram quais tipos de atividades de formação continuada gostariam que a UFRPE promovesse para completarem sua formação (ver gráfico 25).

Gráfico 25 – Preferência de formação continuada realizada pela UFRPE (questionários 2012-2017)

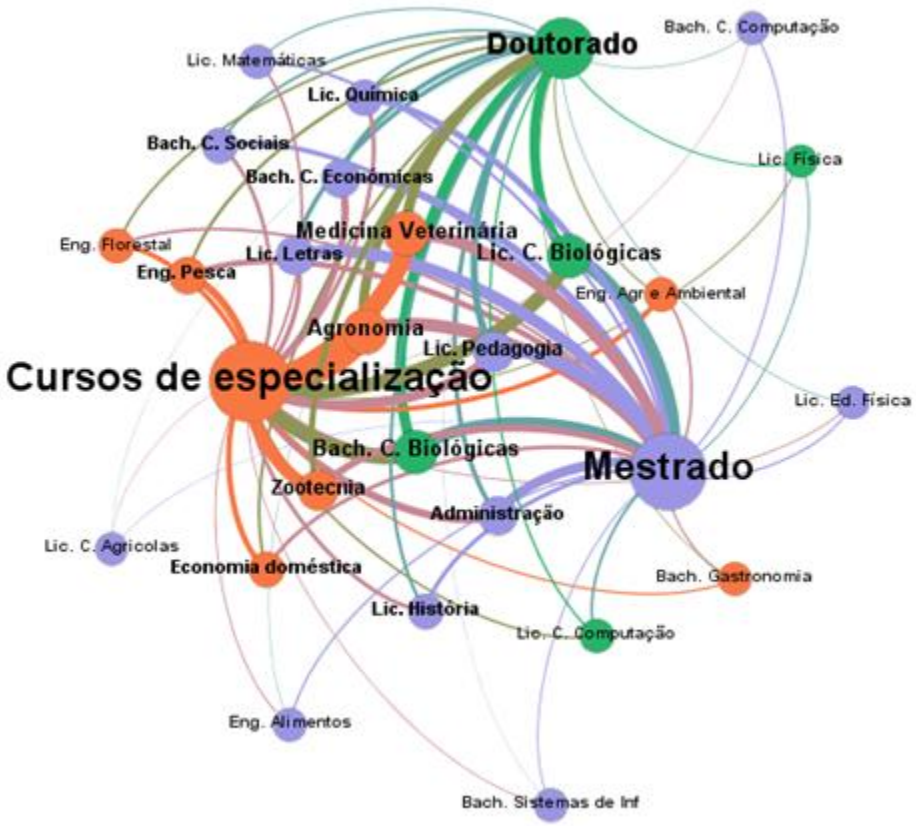


(n=2.377; 100% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice-G apresentam-se os dados correspondentes aos cursos de formação continuada preferidos pelos respondentes (Mestrado, Especialização e Doutorado) considerando seus cursos de graduação.

Esses dados são representados sucintamente no gráfico 26, construída com o *software Gephi* v. 0.9.2, a qual mostra três agrupamentos que apresentam como núcleo os três tipos de cursos. Os agrupamentos elaborados a partir do algoritmo de criação de módulos do *Gephi*, permitem visualizar como se agrupam as preferências dos respondentes, segundo o curso concluído por eles. Os tamanhos dos nós, dos rótulos, bem como a espessura das arestas são proporcionais à quantidade de respostas.

Gráfico 26 - Cursos de formação continuada preferidos (questionários 2012 – 2017)



(n=2.377; 100% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

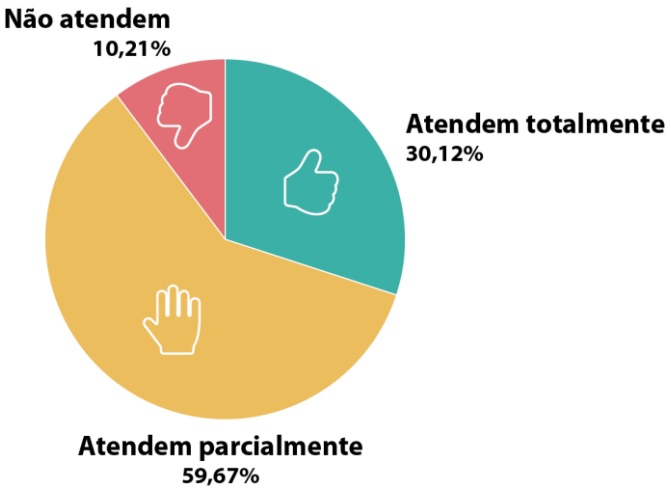
De acordo com a estimativas recentes do SIGA percebe-se que há uma tendência de os egressos optarem pela continuação de seus estudos, independentemente de estarem inseridos no

mercado. Nas quatro áreas (engenharias, bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), registra-se um percentual expressivo – entre 70% e 90% optaram pela continuação de estudos em nível de pós- graduação.

Inseridos no mercado de trabalho, os egressos reconhecem que o mercado de trabalho se modifica com as transformações decorrentes da internacionalização do capital e da globalização da economia, preparam-se continuamente para a atualização da formação, fazendo investimentos na sua capacidade para administrar a própria carreira.

Finalmente, os respondentes também avaliaram se os cursos de formação continuada da UFRPE atendiam as demandas do mercado de trabalho (ver o gráfico 27). Como é possível apreciar, a maior parte dos respondentes (1.151; 59,67%) consideraram que esses cursos atendiam parcialmente as demandas do mercado; 30,12% (581) afirmaram que atendiam totalmente e; uma minoria (197; 10,21%) expressou que não atendiam. É válido esclarecer que foram analisadas as respostas dos questionários de 2014-2017, pois em 2012-2013 essa pergunta não formava parte do questionário.

Gráfico 27 – Formação continuada e as demandas do mercado de trabalho (questionários 2014-2017)



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Numa avaliação geral, a pesquisa apontou que, embora os egressos reconhecem a importância de uma formação continuada, os mesmos não acreditam que a universidade ofereça as melhores opções para uma formação mais voltada ao mercado de trabalho.

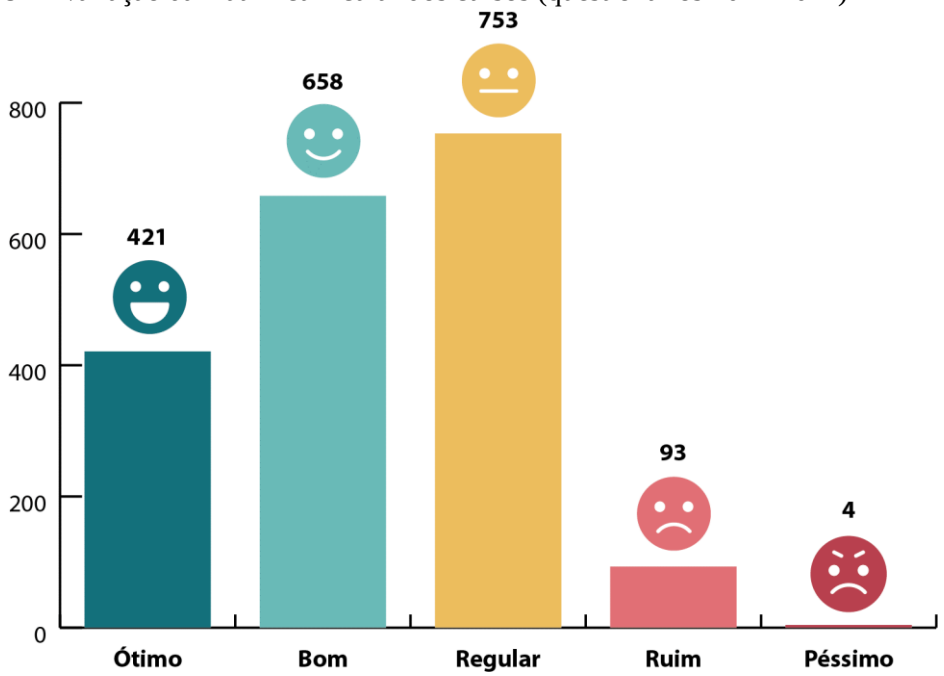
4.4 AVALIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A pesquisa também considerou a avaliação que os egressos fazem dos cursos da UFRPE quanto à matriz curricular, aos docentes, às atividades práticas, às oportunidades do mercado do trabalho e à atualização de acordo com o mercado do trabalho.

4.4.1 Avaliação da matriz curricular dos cursos

O que se lê no gráfico 28 é maior parte dos egressos (1.079; 55,94%) opinaram favoravelmente sobre a matriz dos cursos da UFRPE, considerando-a ótima (421; 21,82%) ou boa (658; 34,11%). No entanto, um número expressivo reivindicou melhorias na matriz dos cursos: 753 egressos (39,04%) a avaliou como regular, seguida de ruim (93; 4,82) e péssima (4; 0,21%). Esclarece-se que as respostas correspondem aos questionários aplicados entre 2014-2017, pois no período 2012-2013 essa pergunta não constava no instrumento.

Gráfico 28 - Avaliação da matriz curricular dos cursos (questionários 2014-2017)

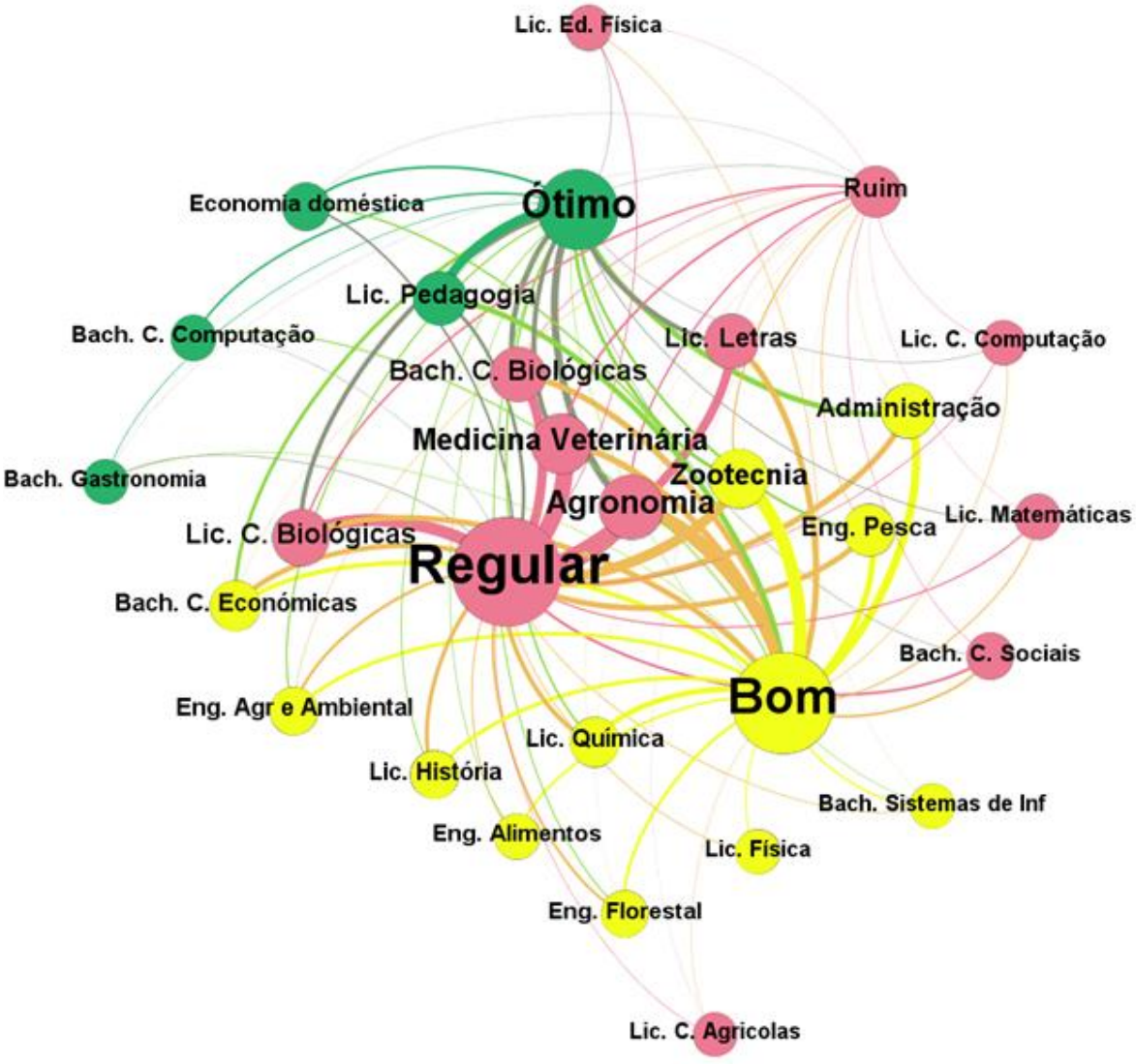


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice H são apresentados os dados correspondentes à avaliação realizada pelos egressos sobre a matriz dos cursos da UFRPE, segundo o curso concluído. Os mesmos dados são

representados sucintamente no gráfico 29, por meio dos agrupamentos Ótimo, Bom, Regular e Ruim. O tamanho dos nós, dos rótulos, bem como a espessura das arestas, se corresponde com as frequências das respostas, portanto, o maior nó corresponde à avaliação Regular (cor rosa), a seguir o nó que corresponde à avaliação Bom (cor amarelo), depois o nó que corresponde à avaliação Ótimo (cor verde) e, finalmente, o nó que corresponde à avaliação Ruim (cor rosa).

Gráfico 29 – Avaliação da matriz dos cursos, de acordo com o curso concluído (questionários 2014-2017)



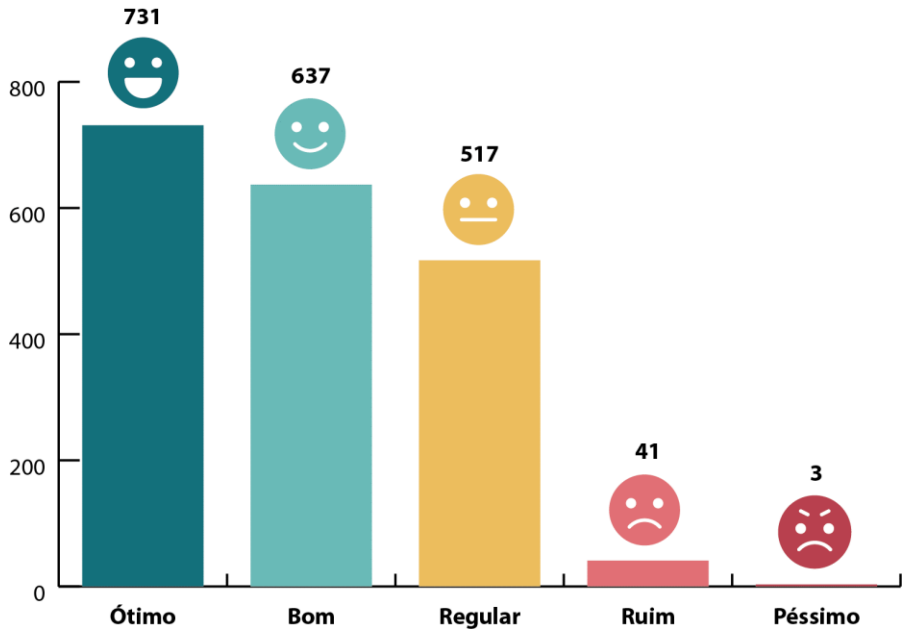
(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Destaca-se que os cursos com maior índice de participação nas respostas avaliam em sua maioria entre bom e regular a sua percepção quanto à comparação de contribuição efetiva da matriz curricular para com sua formação.

4.4.2 Avaliação da matriz curricular em relação aos docentes

O gráfico 30 mostra a avaliação dos cursos em relação aos docentes. Embora 1.368 egressos (70,92%) se expressaram positivamente, (731; 37,90% os considerou ótimos ou bons 637; 26,80%), os 29,1% de insatisfação talvez deva ser considerado um índice alto, indicando espaço para a melhoria Note-se que (517; 26,80%) respondentes consideraram os docentes dos cursos como regulares; (41; 2,13%) como ruim e (3; 0,16%) como péssimos (Gráfico 28). Esclarece-se que as respostas correspondem aos questionários aplicados entre 2014-2017.

Gráfico 30 - Avaliação dos cursos em relação aos docentes (questionários 2014-2017)

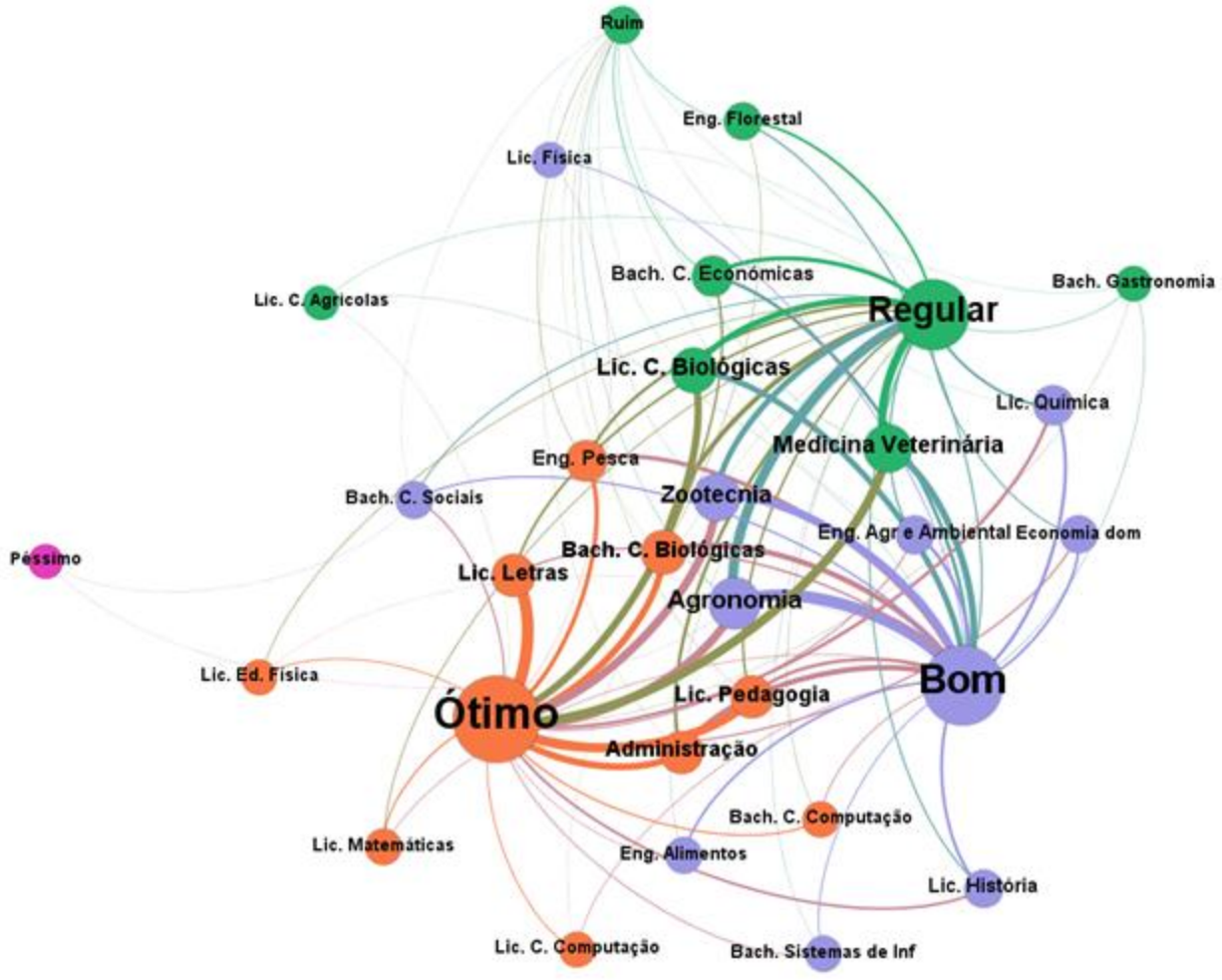


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice I são apresentados os dados correspondentes à avaliação realizada pelos respondentes sobre os cursos em relação ao corpo docente e ao curso concluído.

Os mesmos dados são representados no gráfico 31, por meio das categorias Ótimo, Bom, Regular, Ruim, Péssimo. O tamanho dos nós, dos rótulos, bem como a espessura das arestas, se corresponde com as frequências das respostas. Dos cursos com mais de 100 respondentes, Administração, Pedagogia, Letras e Bacharelado em Ciências Biológicas foram avaliados, predominantemente, como ótimos; enquanto os cursos de Agronomia e Zootecnia como bons. A avaliação de regular foi mais alta nos cursos de Medicina Veterinária e Licenciatura em Ciências Biológicas, embora nesses casos as avaliações Bom e Ótimo também prevalecem.

Gráfico 31 – Avaliação dos cursos em relação aos docentes e ao curso (questionários 2014-2017)

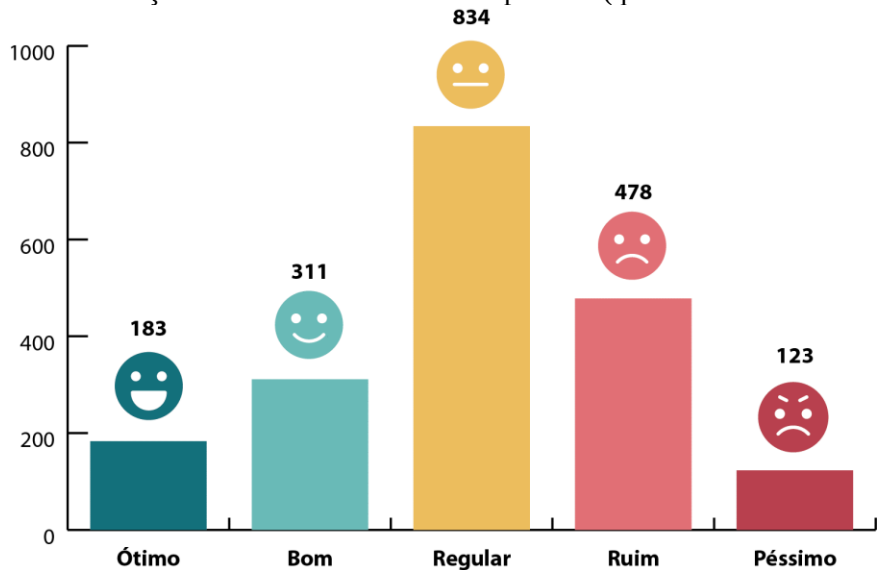


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

4.4.3 Avaliação da matriz curricular de acordo com as atividades práticas

Uma observação no gráfico 32 revela que, de acordo com as atividades práticas, os cursos não foram bem avaliados. A maior parte dos egressos os avaliou como regular (834; 43,23%), ruim (478; 24,78%) ou péssimo (123; 6,38%), totalizando 74,39% das avaliações. Apenas 25,31% dos respondentes avaliou os cursos positivamente; 183 (9,49%) como ótimos e 311 (16,12%) como bons. As respostas indicam a necessidade de fortalecer esse quesito. Esclarece-se que as respostas correspondem aos questionários aplicados entre 2014-2017, pois no período 2012-2013 essa pergunta não formava parte do questionário.

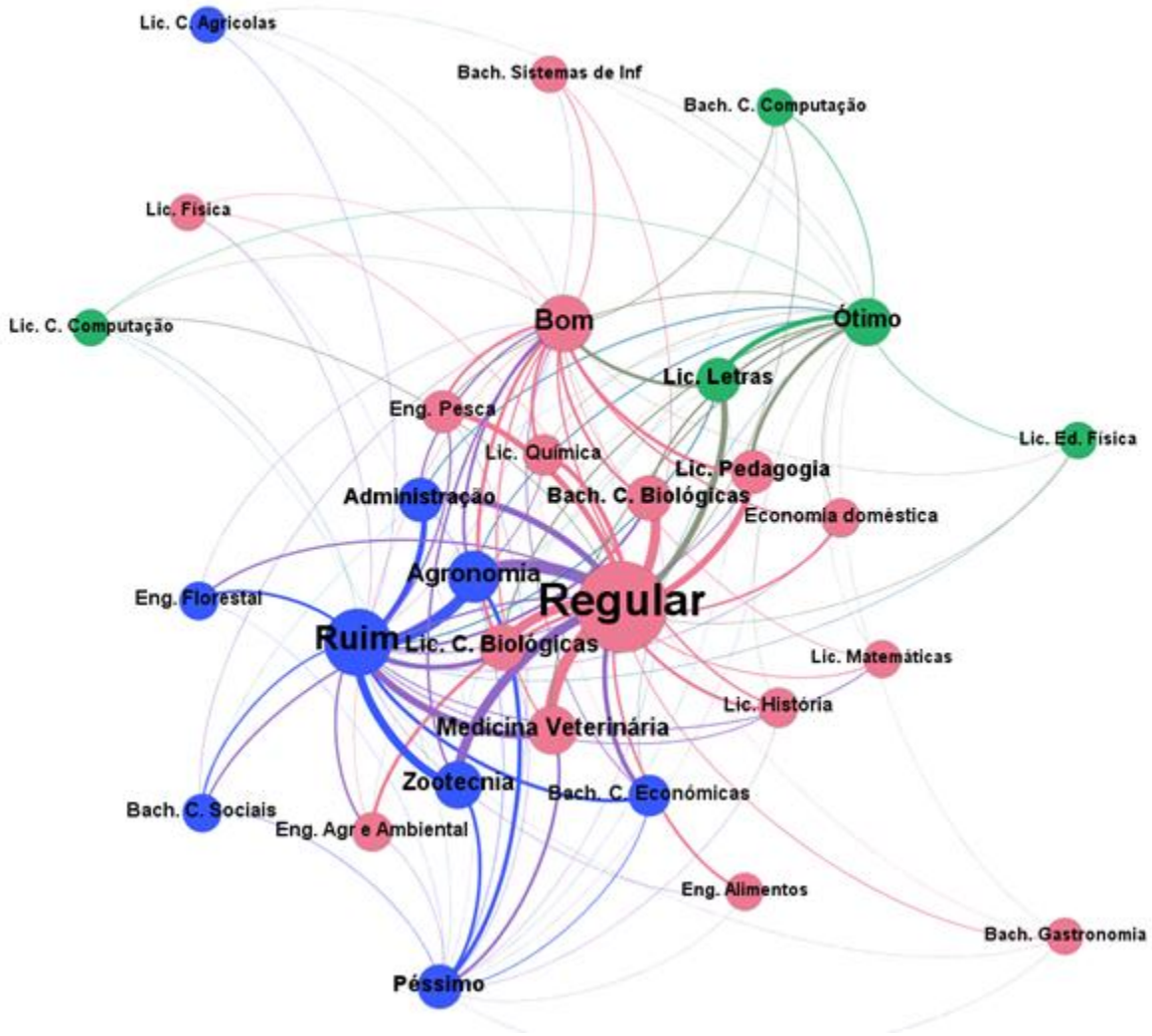
Gráfico 32 - Avaliação dos cursos e as atividades práticas (questionários 2014-2017)



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice J são apresentados os dados correspondentes à avaliação realizada pelos egressos sobre os cursos da UFRPE de acordo com as atividades práticas e segundo o curso concluído.

Gráfico 33 – Avaliação dos cursos e as atividades práticas, segundo o curso concluído (questionários 2014-2017)



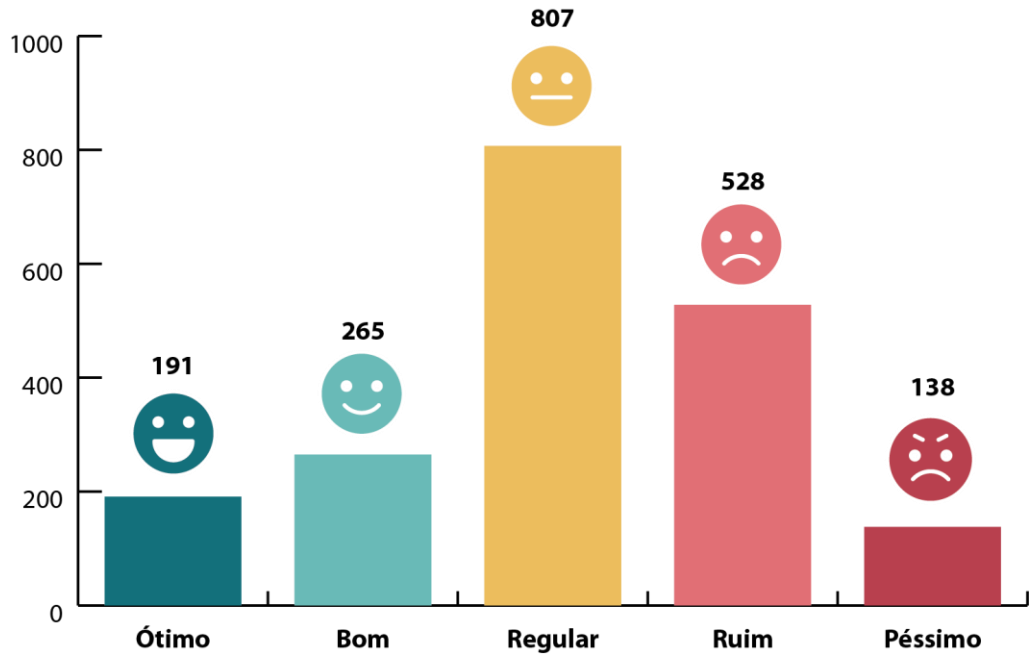
(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os mesmos dados são representados no gráfico 33, agrupados pelas categorias utilizadas (Ótimo, Bom, Regular, Ruim, Péssimo). O tamanho dos nós, dos rótulos, bem como a espessura das arestas, se corresponde com as frequências das respostas. Nesse caso predominam as avaliações Regular e Ruim frente a Bom e Ótimo.

4.4.4 Avaliação da matriz curricular de acordo com as oportunidades de trabalho

De acordo com as oportunidades do mercado de trabalho, uma parte significativa dos respondentes (666; 34,52%) se expressou insatisfeito, considerando os cursos ruins (528; 27,37%) ou péssimos (138; 7,15%), como pode ser isto no **Gráfico 20**. Adicionalmente, 807 respondentes (41,84%) os considerou regulares. Apenas 456 respondentes (23,64%) avaliaram os cursos positivamente, considerando-os ótimos (191; 9,90%) ou bons (265, 13,74%). Esclarece-se que as respostas correspondem aos questionários aplicados entre 2014-2017.

Gráfico 34 - Avaliação dos cursos e as oportunidades do mercado de trabalho (questionários 2014-2017)



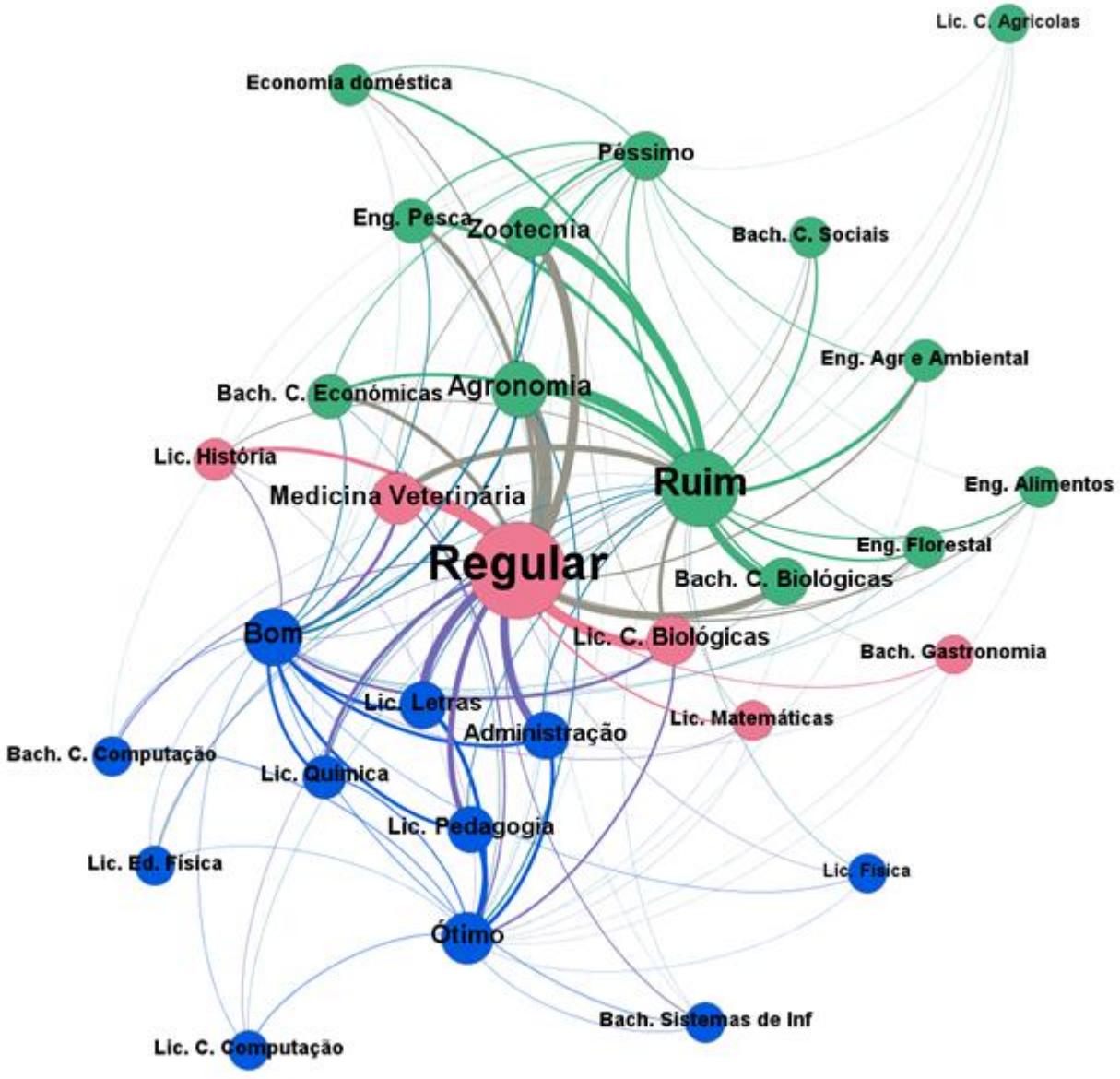
(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice J são apresentados os dados correspondentes à avaliação realizada pelos respondentes de acordo com as oportunidades do mercado de trabalho e segundo o curso concluído.

Os mesmos dados são representados no gráfico 35, agrupando-se pelas categorias Ótimo, Bom, Regular, Ruim e Péssimo. Entre os cursos com maior quantidade de respondentes (acima de 100), os graduados de Medicina Veterinária, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Agronomia e Zootecnia indicaram, predominantemente, que as oportunidades de

mercado para seus cursos eram Regular ou Ruim. No caso dos respondentes de Letras e Administração, destacam as respostas Bom e Regular. As respostas positivas considerando que existiam boas ou ótimas oportunidades de mercado predominaram, unicamente, nos respondentes de Pedagogia.

Gráfico 35 – Avaliação dos cursos de acordo com as oportunidades do mercado de trabalho e o curso concluído (questionários 2014-2017)

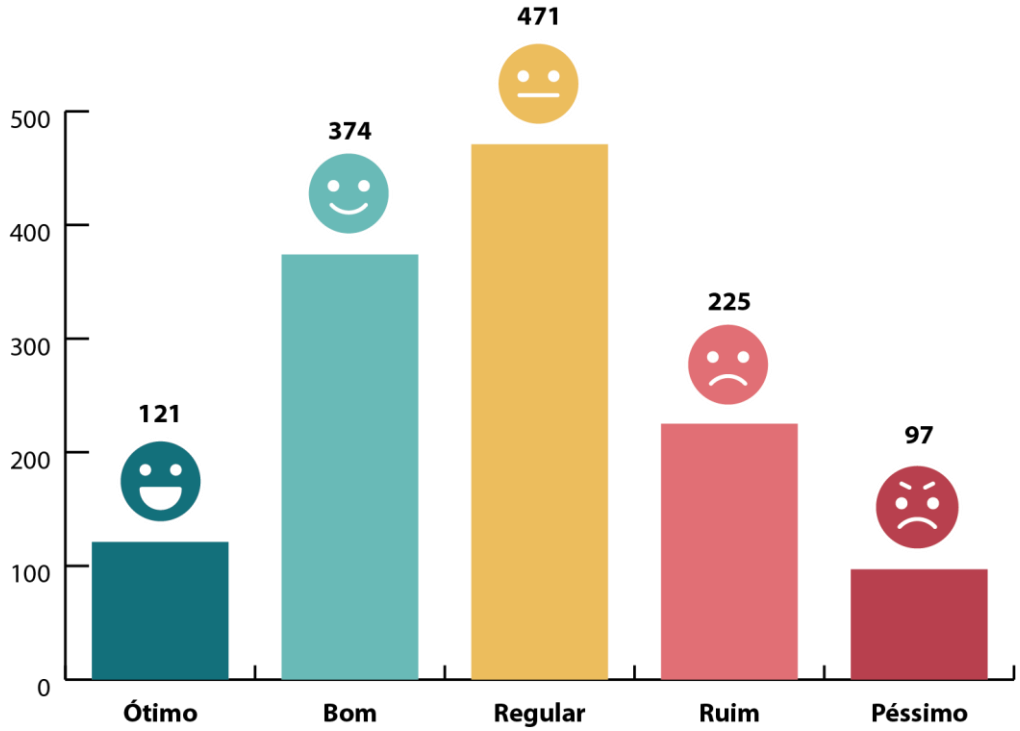


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

4.4.5 Avaliação da atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho

O gráfico 36 sinaliza equilíbrio entre a quantidade de respostas positivas (495;38,43%) e regulares (471; 36,57%), embora as respostas negativas também alcançaram valores expressivos (322; 25,00%). Assim, 121 respondentes (9,39%) consideraram os cursos ótimos, 374 (29,04%) como bons; 471 (36,57%) como regular, 225 (17,47%) como ruim e 97 (7,53%) como péssimos. A dispersão nas respostas parece indicar que a atualização dos cursos varia significativamente dentro da UFRPE. Esclarece-se que as respostas correspondem aos questionários aplicados entre 2014-2017.

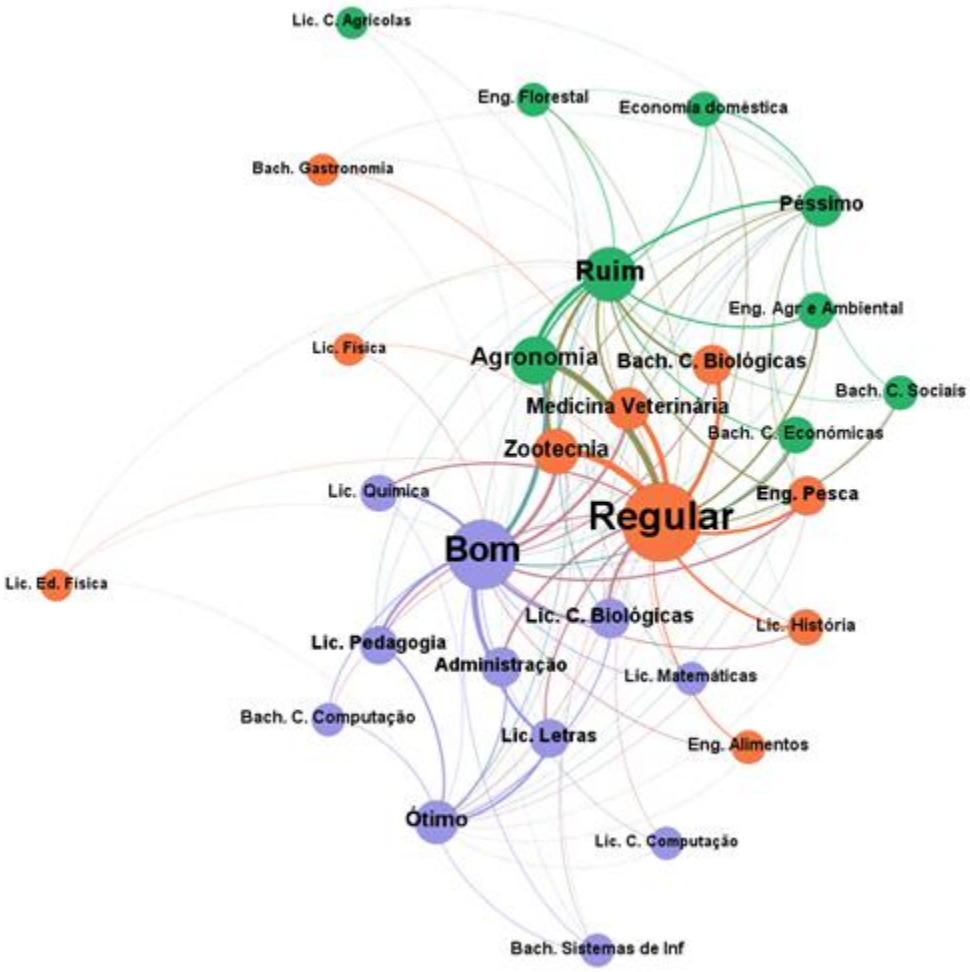
Gráfico 36 – Atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho (questionários 2014-2017)



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No Apêndice M são apresentados os dados correspondentes à avaliação realizada pelos respondentes sobre a atualização dos cursos da UFRPE de acordo com o mercado de trabalho, segundo o curso concluído.

Gráfico 37 – Avaliação da atualização dos cursos de acordo com o mercado de trabalho e o curso concluído (questionários 2014-2017)

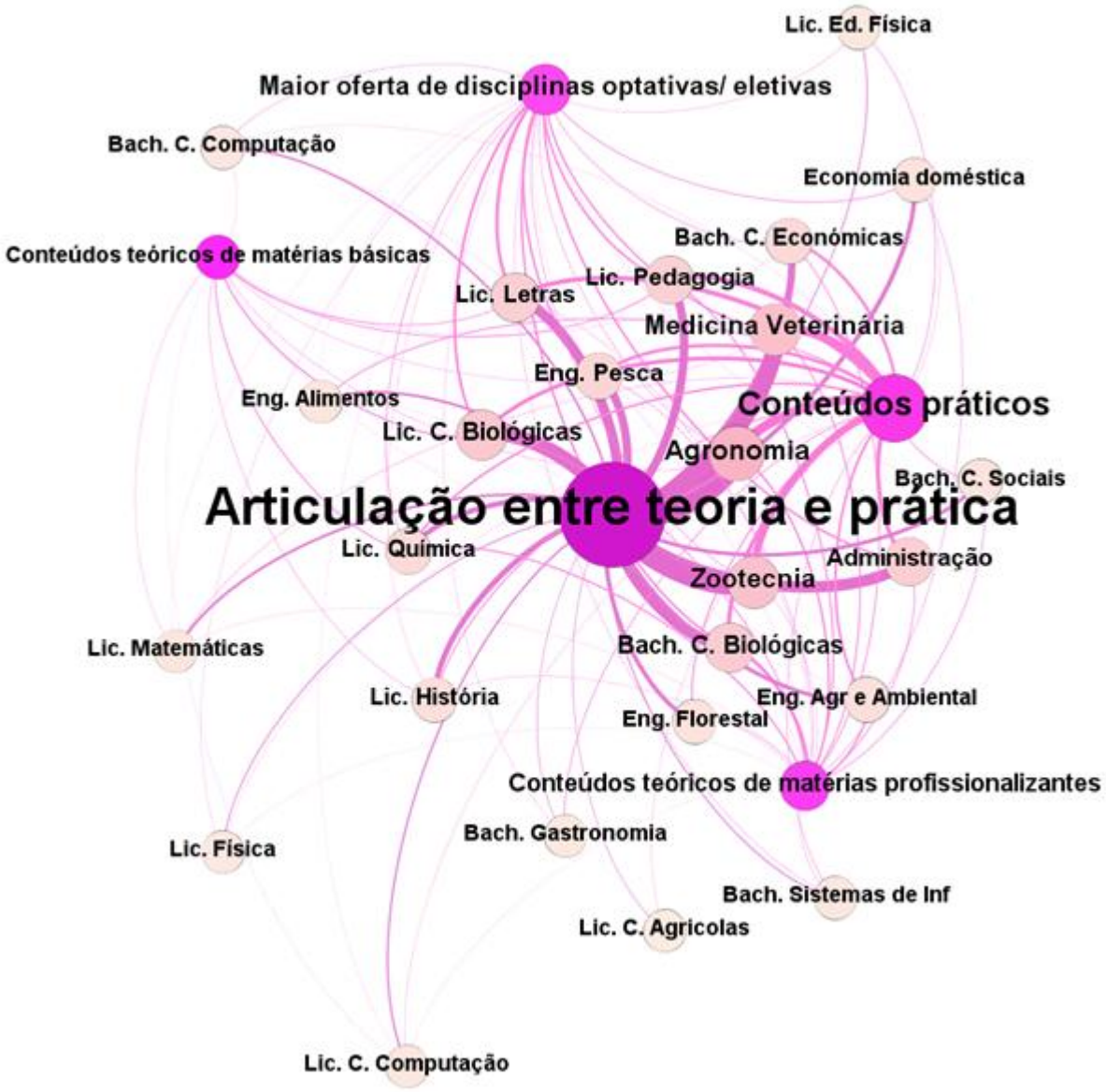


(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os mesmos dados são representados no quadro 37 utilizando as categorias Ótimo, Bom, Regular, Ruim e Péssimo como critério de agrupamento. O tamanho dos nós, dos rótulos, bem como a espessura das arestas, se corresponde com as frequências das respostas. Neste caso, os respondentes dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia (acima de 100 respondentes) avaliaram a atualização dos cursos, fundamentalmente, como Regular e Ruim. Por sua vez, os respondentes dos cursos de Pedagogia, Letras e Administração avaliaram como boa a atualização dos cursos.

Finalmente, e a modo de resumo, no Apêndice-N são apresentados os dados correspondentes às questões que os graduados consideram que deveriam ser melhor trabalhadas nos cursos da UFRPE, segundo o curso concluído.

Gráfico 38 – As oportunidades de melhorias dos cursos



(n=1.929; 81,15% de respostas)
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os mesmos dados são representados no quadro 38**.** Mais da metade dos respondentes (58%) indicou a necessidade de uma maior Articulação entre teoria e prática, seguido de 23%

que indicou a insuficiência de Conteúdos práticos. Dentre os cursos com mais de 100 respondentes, as respostas se comportam de maneira similar, privilegiando as categorias antes mencionadas. Resultados anteriores parecem confirmar que os graduados precisam de mais atividades práticas que lhes permitam adquirir as habilidades necessárias para atuar como bons profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder aos objetivos desta pesquisa, o conteúdo informacional referente às manifestações dos egressos sobre sua formação nos cursos de graduação na modalidade presencial nas unidades da UFRPE foi organizado em quatro categorias: Perfil dos egressos, Empregabilidade, Educação continuada e Matriz curricular.

No atual estágio de implantação do processo de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos, a avaliação do conteúdo informacional produzido justifica e legitima a iniciativa do processo avaliativo estabelecido na UFRPE. Contudo, cabe ressaltar que, como em todas as ações complexas, este estudo suscitou reflexões e consequentes medidas de melhorias e de orientação a mudanças, pautadas a seguir, para qualificação do processo.

Em relação ao perfil do egresso, o que mais chamou a atenção foi a relação dos respondentes com a sua formação em um dos cursos da UFRPE. Dos 53 cursos analisados, 22 contribuíram com 80,40% dos respondentes, enquanto apenas 31 cursos contribuíram com 19,60% dos demais. Particularmente, destacam os cursos de Agronomia (219; 9,21%); Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (194; 8,16%); Medicina Veterinária (146; 6,14%); Bacharelado em Ciências Biológicas (127; 5.34%) e Zootecnia (114; 4,80%). Isso significa que as inferências que foram realizadas ao longo do trabalho refletiram, principalmente, as características e atributos dos cursos mais representados e não necessariamente as de todos os cursos da UFRPE. Essa é uma questão que, se sugere, seja gerenciada pela Universidade.

Em relação à empregabilidade, embora 678 (28,52%) egressos afirmaram estar muito preparados e 1.301 (54,73%) consideraram estar razoavelmente preparados para o mercado de trabalho, apenas 765 (32,18% do total) afirmaram estar desempenhando suas atividades profissionais na sua área de formação. Portanto, os 32, 18?% seria a única parcela capaz de avaliar se sua formação universitária foi realmente adequada para o desempenho profissional na sua área de formação. Um terço dos respondentes (733; 30,84%) não respondeu essa pergunta e 879 (36,97%) não estava desempenhando sua atividade profissional na sua área de formação. Essa é uma questão que se sugere, seja revista no instrumento de coleta de dados: direcionar somente os egressos que estão inseridos no mercado de trabalho para avaliar a qualidade de sua formação.

Há ainda que se ressaltar que as condições de emprego estão relacionadas com indicadores socioeconômicos das regiões e unidades federativas, além da opinião do egresso

sobre a qualidade de sua formação. Uma análise mais completa da relação do egresso e sua inserção no mercado de trabalho deveria ser relacionada com indicadores socioeconômicos desse período. Essa é também uma limitação deste estudo. As variáveis socioeconômicas poderiam ter como fonte de dados indicadores como Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social (IDES); a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do IBGE; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Ademais, como discutido anteriormente, empregabilidade é um conceito que precisa ser amplamente discutido, incluindo uma análise ampla do Estado avaliador. Nem tudo é responsabilidade da UFRPE, mas deve ficar mais claro qual é o papel de cada ator e de cada fator nesse contexto: universidade, empregadores, graduados, governo, fatores sociais, econômicos, culturais, entre outros.

Relativo à educação continuada, os cursos de pós-graduação foram reconhecidos como relevantes por 96,80% dos respondentes. No entanto, apesar de reconhecer a importância dos cursos de pós-graduação, o paradoxo é que a maior parte dos respondentes não realizou cursos de pós-graduação (1.128; 58,48%) e somente 41,52% (801) já realizou ou está realizando algum tipo de formação. Destacaram-se com maior preferência os cursos de especialização (57,7% dos respondentes), seguidos pelos cursos de mestrado (52,7%) como recursos de formação continuada. Essa é uma questão que se sugere receber atenção da Universidade.

No que diz respeito à matriz curricular, embora a maior parte dos egressos (1.079; 55,94%) opinou favoravelmente sobre a matriz dos cursos da UFRPE, considerando-a ótima (421; 21,82%) ou boa (658; 34,11%), um número expressivo reivindicou melhorias na matriz dos cursos: 753 egressos (39,04%) a avaliou como regular, seguida de ruim (93; 4,82) e péssima (4; 0,21%).

Do mesmo modo, na relação entre matriz e as atividades práticas, os cursos não foram bem avaliados. A maior parte dos egressos avaliou as atividades práticas como regular (834; 43,23%), ruim (478; 24,78%) ou péssimo (123; 6,38%), totalizando 74,39% das avaliações.

A mesma insatisfação se revelou em relação às oportunidades do mercado de trabalho, uma parte significativa dos respondentes (666; 34,52%) se expressou insatisfeito, considerando os cursos ruins (528; 27,37%) ou péssimos (138; 7,15%) ou regulares (807; 41,84%).

E de acordo com o mercado de trabalho, houve equilíbrio entre a quantidade de respostas positivas (495;38,43%) e regulares (471; 36,57%), embora as respostas negativas também alcançaram valores expressivos (322; 25,00%). O que os egressos apontam como pontos mais fracos, é a articulação entre teoria e prática e poucos conteúdos práticos.

Complementando, o que a análise do conteúdo informacional evidenciou é que a articulação entre teoria e prática, uma matriz curricular mais ajustada as demandas do mercado de trabalho e com mais atividades práticas foram os tópicos que mais se acentuaram negativamente nas declarações dos egressos. Um outro ponto que deveria ser considerado na matriz curricular em alguns dos cursos da UFRPE é a inserção de disciplinas sobre empreendedorismo, especificamente nos cursos que possibilitam aos graduados abrir seu próprio negócio.

Os dados desta pesquisa não falam por si só. Este estudo suscitou questões complexas relativas às concepções sobre educação e levou à abertura de uma reflexão de alcance mais amplo e profundo sobre a falsa dicotomia que se criou entre ciência dita pura e ciência dita aplicada, e, em consequência, quanto à separação que se constrói entre a teoria e a prática que, como destacou Ribeiro (2010), é um processo social e histórico profundo e com raízes históricas bem antigas, mas que deve ser profundamente discutidas no âmbito da comunidade acadêmica da UFRPE.

Conclui-se, assim, que a produção, a organização e controle dos estoques de informação sobre o egresso, para uso imediato ou futuro, são importantes recursos para que se efetive a interpretação da informação, visando o seu uso. Nesse panorama, o conteúdo informacional sobre os egressos se constitui como um recurso para a UFRPE, e o conhecimento organizacional é o resultado do processo da análise dessas informações.

É, pois, importante saber o que os egressos pensam a respeito da formação recebida para se proceder a ajustes em todas as partes os programas de ensino ofertados. Além disso, conhecer sua trajetória profissional e suas iniciativas na educação continuada, são informações que podem e devem ser consideradas pela UFRPE no planejamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todavia, é também importante reconhecer o papel da economia e o grau de desenvolvimento de uma região na questão da empregabilidade.

Concluindo, algumas considerações sobre o instrumento de coleta dos dados. Há um aspecto notável na escala do Gráfico 8 que merece uma atenção especial. Nele se apresenta uma

escala que a favorece, diferente do padrão *Likert* (que geralmente tem 3, 5 ou 7 elementos). Sobre o mercado de trabalho, o egresso assinala estar Muito, Razoavelmente, Pouco ou Nada preparado. Parece haver uma distância grande entre Razoavelmente e Muito, o que "força" o egresso a responder "Razoavelmente", dando um entendimento de possível satisfação. A escala poderia ser como as outras, como exemplo o gráfico 30 "Ótimo, Bom, Regular, Ruim ou Péssimo". Neste sentido, regular, ruim ou péssimo estão mais para uma valoração negativa que positiva. Já no gráfico 8, a impressão é que razoavelmente é uma valoração positiva o que, na verdade, pode não ser. Note a contradição que o instrumento de coleta de dados cria: na avaliação do gráfico 8, faz parecer que Razoavelmente é um índice satisfatório, enquanto que para avaliação dos demais quesitos, esse cotejo equivale ao Regular, que é um índice insatisfatório.

A limitação deste estudo está na grande quantidade de dados gerados pelos egressos, os quais, na nossa avaliação, ainda podem ser mais explorados durante o processo de construção de conhecimento da universidade que quer ouvir seus egressos. Se a UFRPE ignorar essa responsabilidade, esse será mais um estoque informacional armazenado para cumprir uma obrigação do SINAES.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023.** Informação e documentação.Trabalhos.Acadêmicos. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=1825> Acesso em 6 set. 2017.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, UL, n. 13, p. 13-29, jul. 2009.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 53, p. 260-284, abr./jun. 2013.

AMMON, U. **Probleme der soziolingvistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1973.

ANDERSON, C. The end of theory: The data deluge makes the scientific method obsolete. **Wired,** 23 June 2008. Disponível em: <https://www.wired.com/2008/06/the-end-of-theo/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A.de S. **Fundamentos de Metodologia**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BHOLA, S. S.; DHANAWADE, S. S. Higher education and employability: a review. **PMR**, jan-jun. p. 45-54, 2012. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2290103>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BOLLIER, D**. The promise and peril of Big Data. The Aspen Institute**, 2010. Disponível em: < https://www.emc.com/collateral/analyst-reports/10334-ar-promise-peril-of-big-data.pdf >. Acesso em: 15 set. 2017.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UESP, 2004.

BRASCHER, M.; CAFÉ, L. Organização da informação ou organização do conhecimento? In: ENCONTRO NACIONAL DA PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais**… São Paulo: USP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 40*, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil n**º 249, 29 dez . 2010. p. 23 (*) Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, p. 39 - 43, com incorreção no original.

BRASIL. Exame Nacional de Cursos. **Resumo Técnico**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011..Disponível.em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância. Brasília, agosto de 2015a. Disponível.em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância.** Brasília: outubro.de 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Instrumento de avaliação institucional externa:** subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília: 2017b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2015/instrumento_institucional_072015.pdf >>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. v. 5. **Referenciais no âmbito do Sinaes avaliação in loco. Brasília: Inep**, 2015b. Disponível em <http://inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. v. 4. **Egresso e empregabilidade – análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho**. Brasília: Inep, 2015c. Disponível em <http://inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL Decreto nº 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 sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: jun.2018.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 15 jun. 2018.

BRUNNER, J. J. Universidad, sociedad y Estado en los 90. **Nueva Sociedad**, n. 107, p. 70-76, mayo/jun. 1990.

CAMPOS, M. L. de A. Modelização de domínios de conhecimento: uma investigação de princípios fundamentais. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 1, p .22-32, jan./abr. 2004.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.

CARVALHO, L.M. (Coord.). **O espelho do perito**. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

CORREIA, M. La internacionalización de la industria de la educación: el caso australiano. Calidad en la Educación, **Chile: Consejo Nacional de Educación**, v. 6, n. 32, p. 169-204, jul. 2010.

DEMO, M. P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

ELLIOTT, J. La reforma educativa en el Estado Evaluador. **Perspectivas**, v. XXXII, n. 3, p.01-20, Sept. 2002.

FERNANDES, P. O. Economia da informação. **Ci. Inf., Brasília**, v. 20, n. 2, p. 165-168, jul./dez. 1991.

FERNANDEZ-MOLINA, J. C. Enfoques objetivo y subjetivo del concepto de información. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 17, n .3, p. 320-331, 1994.

FLORIDI, L. Big data and their epistemological challenge. **Philosophy and Technology**, v. 25, n. 4, p. 435–437, nov. 2012.

FOGL, J. Relations of the concepts 'information' and 'knowledge'. International Fórum on Information and Documentation, **The Hague**, v. 4, n. 1, p. 21-24, 1979.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1997.

GAMBOA, J.P.; GRACIA, F.J.; RIPOLL, P.; PEIRÓ, J.M. **La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral.** 2007. Disponível em: <http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-2007-01.pdf > Acesso em: 15 ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Educ. Soc.,** v.19, n. 63, p. 53-79, ago. 1998.

GARCÍA MANJÓN, J.V. (Coord.) **Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior**. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Netbiblo, 2009.

KITCHIN, R. Big Data, new epistemologies and paradigm shifts. **Big Data & Society**, p. 1–12, April/June 2014.

KNIGHT, P. T., & YORKE, M. Employability through the curriculum, **Tertiary Education and Management**, v. 8, n. 4, p. 261-276, Dec. 2002.

KOBASHI, N. Y.; TÁLAMO, M. F G. M. Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. **Transinformação**, Campinas, v.15, n. esp., p. 7-21, set./dez. 2003.

KUHN, T. The **Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

HAND, D.; MANNILA, H.; SMYTH, P. **Principles of Data Mining.** Massachusetts Institute of Technology, 2001.

HAN, J.; KAMBER, M.; PEI. **Data Mining**: Concepts and Techniques. 3rd ed. Waltham: Morgan Kaufmann, 2011.

HARVEY, L.; LOCKE, W. Y.; MOREY, A. **Enhancing employability, recognising diversity**: Making links between higher education and the world of work. UK: Universities UK, 2002.

HARVEY, L. Defining and measuring employability. **Quality in Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 97-109, July 2001.

HJORLAND, B. lnformotion seeking behoviour: whct should o generul theory look like? **The New Review of Information Behaviour Research,** v.11 p. 19-33, 2000.

HILLAGE, J.; POLLARD, E. **Employability:** developing a framework for policy analysis. Research Report RR85: Department for Education and Employment, 1998.

HOLYOAK, K. J., & THAGARD, P. Mental leaps: Analogy in creative thought. **MIT Press,** Cambridge, MA, v. 2, n. 1, p. 81-93, Marc. 1995.

LANTARÓN, B. S. Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad. **Tesis Doctoral**. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de Léon. Espana.2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE COADIC, Y. **A ciência da informação**. Tradução Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2004.

LEE, K.; CARSWELL, J.; ALLEN, N. A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables. **Journal of Applied Psychology**, v. 85, n. 5, p. 799-811, oct, 2000.

LEFRESNE, F. Employability at the Herat of the European employment strategy. **European Review of Labour and Research,** n. 5, p. 460-480, 1999.

LE MOIGNE, J. L. **A teoria do sistema geral**: teoria da modelização. Lisboa: Instituto Piaget, 1977.

LIMA, J. L. O.; ALVARES, L. Organização e representação da informação e do conhecimento. In ALVARES, L. (Org.) **Organização da Informação e do conhecimento**: conceitos, subsídios interdisciplinares e aplicações. São Paulo: B4 Editores, 2012.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP,** São Paulo, v. 16 , n. 37, p.73-84, jan./abr. 2005**.**

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAYER-SCHONBERGER, V.; CUKIER K. **Big Data**: A revolution that will change how we live, work and think. London: John Murray, 2013.

MEADOW , C.T. and YUAN , W. Measuring the impact of information: defining the concepts. **Information Processing & Management**, v. 33, n. 6, p. 697-714, Nov. 1997.

MILLER, H. J. The data avalanche is here. Shouldn't we be digging? **Journal of Regional Science**, v. 50, n. 1, p. 181–201, 2010.

MOROSINI, M. C. Calidad del educación universitaria: isomorfismo, diversidad y equidad, **Interface,Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p.89-102, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf >. Acesso em: 15 set. de 2017.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n.1/2, p. 7-23, 1988.

PORTER, A. L. Tech mining for future-oriented technology analyses. In: GLENN, J. C.; GORDON, T. J. (Org.). **Futures Research Methodolog y**. [s.l.]: Rockefeller Foundation, 2009.

PRESCOTT, John E.; MILLER, Stephen H. **Inteligência competitive na prática**: técnicas e práticas bem sucedidas para conquistar mercados. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; PRADES, A.; BERNÁLDEZ, L. Y SÁNCHEZ, S. Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Cataluña: del diagnóstico a la acción. **Revista de Educación**, v. 35, n.1, p.107-137, enero/abr. 2010.

ROTHWELL, A.; ARNOLD, J. Self-perceived employability: development and validation of a scale. **Personnel Review**, v. 36, n. 1, p. 23-41, march. 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, C.R. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. **RBPG, Brasília**, v. 7, n. 14, p. 433- 50, dez. 2010.

ROTHEWELL, A.; ARNOLD, J. Self-perceived employability: Development and validation of a scale. **Personnel Review**, v. 36, n. 1, p. 23-4, 2007.

SARACEVIC, T.; KANTOR, P. B. Studying the value of library and information services: establishing a theoretical framework. Parte I. **Journal of the American Society for Information Science**. v. 48, n. 6, p.527–542, Sept. 1997.

SENI G.; ELDER J. Ensemble Methods in Data Mining: Improving Accuracy Through Combining Predictions. **San Rafael: Morgan and Claypool**, v. 2, n. 1 p. 26-34 Feb. 2010.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493- 10 set./dez. 2015.

SONG, I. Y.; ZHU, Y. Big Data and Data Science: Opportunities and Challenges of iSchools. **National Science Foundation,** v. 2, n. 3, p. 1–18, Sept. 2017.

STUBRIN, A. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de internacionalización de la educación superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 4, p. 9-22, dez. 2005.

SVENONIUS, E. **The intellectual foundations of information organization**. Cambridge: The MIT Press, 2000.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil** : livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **RESOLUÇÃO nº 263/12 do Conselho Universitário** - Institui responsável por desenvolver política de acompanhamento e monitoramento de egressos na UFRPE. Recife: UFPE, 2012.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional PDI UFRPE - 2013-2020**. Recife: UFRPE, 2012. Disponível em: http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_ufrpe_2013-2020.pdf. Acesso em 8 dez. 2017.

WEBSTER'S **collegiate dictionary**. Springfield, Mass: Merriam-Webster, 1993.

WELIGAMAGE, S. S.; MUNASINGHE, M.A.T.K. Skills for the future: stakeholders' satisfaction on trainee undergraduates. Paper presented at **5th Annual Research Symposium** , 8th December 2006, University of Keleniya, Sri Lanka, 2006.

WELIGAMAGE S. S. Graduates' employability skills: final year undergraduates' perspective. **10th International Conference on Sri Lankan Studies**, 16th-18th December 2005, Kelaniya, Sri Lanka, 2005.

VIDANAPATHIRANA, U. Employability and expectations of university students: A cross faculty comparison of the attributes of university students. **Sri Lanka Association for the advancement of Science -SLAAS.** Proceeding of the 56th Annual Session,27th Nov-1st Dec, Colombo, Sri Lanka, p.281, 2000.

VIDANAPATHIRANA, U. Unemployment Mismatch-Iceberg? Or Volcano? **Association for the advancement of Science -SLAAS.** Proceeding of the 57th Annual Session,26th Nov-1st Dec, Colombo, Sri Lanka,p.131-143, 2001.

VIEIRA, D. A., CAIRES, S. COIMBRA, J. L. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p. 29-36, jan./jun. 2011.

VETRIVEL, R.S; NIYOPERPASILINE, I.I.J.; JEYANTHIRANI I.I.I.P. Investigation Study on Vantage Point Indexing Search in Multiple Data Pattern Mining. **International Journal of Advanced Research in Computer Science & Technology (IJARCST),** v. 5, n. 1, p. 80, Jan./Mar. 2017.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, C. R. F. de.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate,** Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2009.

YANNOULAS, S. C.; OLIVEIRA, S.Talita, Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais**. Linhas Críticas**, v. 19 n. 38, enero/abr., 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311006>. Acesso em: 15 ago. 2017.

XAVIER, R.C.M.; COSTA, R. O. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito? **Ci. Inf., Brasília**, DF, v. 39 n. 2, p. 75-83, maio/ago. 2010.

APÊNDICE A - ATIVIDADE PROFISSIONAL E ÁREA DE FORMAÇÃO

(questionários 2012-2017)

Cursos		Sim	Não	Total
Administração	Frequência	53	36	89
	%	59,6%	40,4%	100,0%
Agronomia	Frequência	93	101	194
	%	47,9%	52,1%	100,0%
Bach. C. Computação	Frequência	11	3	14
	%	78,6%	21,4%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Frequência	38	88	126
	%	30,2%	69,8%	100,0%
Bach. C. Económicas	Frequência	26	60	86
	%	30,2%	69,8%	100,0%
Bach. C. Sociais	Frequência	11	37	48
	%	22,9%	77,1%	100,0%
Bach. Gastronomia	Frequência	7	12	19
	%	36,8%	63,2%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Frequência	7	4	11
	%	63,6%	36,4%	100,0%
Economia dom	Frequência	22	32	54
	%	40,7%	59,3%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Frequência	14	18	32
	%	43,8%	56,3%	100,0%
Eng. Alimentos	Frequência	9	4	13
	%	69,2%	30,8%	100,0%
Eng. Pesca	Frequência	20	37	57
	%	35,1%	64,9%	100,0%
Eng. Florestal	Frequência	13	28	41
	%	31,7%	68,3%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Frequência	2	4	6
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Frequência	58	89	147
	%	39,5%	60,5%	100,0%
Lic. C. Computação	Frequência	18	10	28
	%	64,3%	35,7%	100,0%
Lic. Ed. Física	Frequência	5	9	14
	%	35,7%	64,3%	100,0%
Lic. Física	Frequência	7	13	20
	%	35,0%	65,0%	100,0%
Lic. História	Frequência	30	29	59
	%	50,8%	49,2%	100,0%
Lic. Letras	Frequência	45	47	92
	%	48,9%	51,1%	100,0%
Lic. Matemáticas	Frequência	10	19	29
	%	34,5%	65,5%	100,0%
Lic. Pedagogia	Frequência	68	50	118
	%	57,6%	42,4%	100,0%
Lic. Química	Frequência	25	31	56
	%	44,6%	55,4%	100,0%

Medicina Veterinária	Frequência	112	52	164
	%	68,3%	31,7%	100,0%
Zootecnia	Frequência	61	66	127
	%	48,0%	52,0%	100,0%
Total	**Frequência**	**765**	**879**	**1644**
	%	46,5%	53,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.644; 69,16% de resposta)

APÊNDICE B - PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DO TRABALHO (questionários 2012-2017)

Cursos		Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito	Total
Administração	Frequência	0	5	74	49	**128**
	%	0,0%	3,9%	57,8%	38,3%	100,0%
Agronomia	Frequência	9	54	173	69	**305**
	%	3,0%	17,7%	56,7%	22,6%	100,0%
Bach. C. Computação	Frequência	0	0	14	11	25
	%	0,0%	0,0%	56,0%	44,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Frequência	7	33	89	54	**183**
	%	3,8%	18,0%	48,6%	29,5%	100,0%
Bach. C. Económicas	Frequência	3	18	68	12	**101**
	%	3,0%	17,8%	67,3%	11,9%	100,0%
Bach. C. Sociais	Frequência	4	10	34	15	63
	%	6,3%	15,9%	54,0%	23,8%	100,0%
Bach. Gastronomia	Frequência	0	4	15	5	24
	%	0,0%	16,7%	62,5%	20,8%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Frequência	0	4	10	9	23
	%	0,0%	17,4%	43,5%	39,1%	100,0%
Economia dom	Frequência	0	10	36	27	73
	%	0,0%	13,7%	49,3%	37,0%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Frequência	1	14	40	14	69
	%	1,4%	20,3%	58,0%	20,3%	100,0%
Eng. Alimentos	Frequência	0	1	21	6	28
	%	0,0%	3,6%	75,0%	21,4%	100,0%
Eng. Pesca	Frequência	0	25	67	26	**118**
	%	0,0%	21,2%	56,8%	22,0%	100,0%
Eng. Florestal	Frequência	0	21	25	11	57
	%	0,0%	36,8%	43,9%	19,3%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Frequência	0	3	4	2	9
	%	0,0%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Frequência	2	23	111	59	**195**
	%	1,0%	11,8%	56,9%	30,3%	100,0%
Lic. C. Computação	Frequência	0	5	10	17	32
	%	0,0%	15,6%	31,3%	53,1%	100,0%
Lic. Ed. Física	Frequência	0	0	10	8	18
	%	0,0%	0,0%	55,6%	44,4%	100,0%
Lic. Física	Frequência	0	2	15	8	25
	%	0,0%	8,0%	60,0%	32,0%	100,0%
Lic. História	Frequência	0	8	46	20	74
	%	0,0%	10,8%	62,2%	27,0%	100,0%
Lic. Letras	Frequência	1	2	54	69	**126**
	%	,8%	1,6%	42,9%	54,8%	100,0%
Lic. Matemáticas	Frequência	0	6	21	10	37
	%	0,0%	16,2%	56,8%	27,0%	100,0%
Lic. Pedagogia	Frequência	1	4	56	83	**144**
	%	,7%	2,8%	38,9%	57,6%	100,0%
Lic. Química	Frequência	0	6	49	29	84
	%	0,0%	7,1%	58,3%	34,5%	100,0%
Medicina Veterinária	Frequência	17	51	133	22	**223**
	%	7,6%	22,9%	59,6%	9,9%	100,0%
Zootecnia	Frequência	4	40	125	44	**213**

	%	1,9%	18,8%	58,7%	20,7%	100,0%
Total	Frequência	49	349	1300	679	2377
	%	2,1%	14,7%	54,7%	28,6%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=2.377; 100% de respostas)

APÊNDICE C - MOTIVOS PARA A NÃO CONCORDÂNCIA ENTRE ATIVIDADE PROFISSIONAL E ÁREA DE FORMAÇÃO (questionários 2012-2017)

Cursos		Mercado de trabalho saturado	Não consegui emprego na área	Motivos pessoais	Melhor oportunidade em outra área	Estudos em andamento	Formação não adequada	Já exercia outro trabalho	Outros	Total
Administração	Freq.	8	1	14	6	1	0	4	1	**35**
	%	22,9%	2,9%	40,0%	17,1%	2,9%	0,0%	11,4%	2,9%	**100,0%**
Agronomia	Freq.	33	9	20	7	10	4	0	10	**93**
	%	35,5%	9,7%	21,5%	7,5%	10,8%	4,3%	0,0%	10,7%	**100,0%**
Bach. C. Computação	Freq.	0	0	3	0	0	0	0	0	**3**
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	**100,0%**
Bach. C. Biológicas	Freq.	38	8	15	4	8	3	1	4	**81**
	%	46,9%	9,9%	18,5%	4,9%	9,9%	3,7%	1,2%	4,9%	**100,0%**
Bach. C. Económicas	Freq.	18	3	11	8	3	7	4	1	**56**
	%	32,1%	5,4%	19,6%	14,3%	5,4%	12,5%	7,1%	2,6%	**100,0%**
Bach. C. Sociais	Freq.	8	4	3	9	1	3	5	3	**36**
	%	22,2%	11,1%	8,3%	25,0%	2,8%	8,3%	13,9%	8,3%	**100,0%**
Bach. Gastronomia	Freq.	2	3	3	1	1	0	1	1	**12**
	%	16,7%	25,0%	25,0%	8,3%	8,3%	0,0%	8,3%	8,3%	**100,0%**
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	2	0	1	0	0	0	1	0	**4**
	%	50,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	**100,0%**
Economia dom	Freq.	10	3	5	4	2	3	0	3	**30**
	%	33,3%	10,0%	16,7%	13,3%	6,7%	10,0%	0,0%	10,0%	**100,0%**
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	7	2	1	3	1	0	1	1	**16**
	%	43,8%	12,5%	6,3%	18,8%	6,3%	0,0%	6,3%	6,3%	**100,0%**
Eng. Alimentos	Freq.	1	1	0	1	0	0	0	0	**3**
	%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	**100,0%**
Eng. Pesca	Freq.	9	4	2	8	5	1	1	3	**33**
	%	27,3%	12,1%	6,1%	24,2%	15,2%	3,0%	3,0%	9,1%	**100,0%**
Eng. Florestal	Freq.	11	5	0	5	3	0	0	0	**24**
	%	45,8%	20,8%	0,0%	20,8%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	**100,0%**
Lic. C. Agrícolas	Freq.	1	0	0	2	0	0	1	0	**4**
	%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	**100,0%**
Lic. C. Biológicas	Freq.	24	11	21	15	1	4	5	6	**87**
	%	27,6%	12,6%	24,1%	17,2%	1,1%	4,6%	5,7%	8,9%	**100,0%**
Lic. C. Computação	Freq.	1	0	1	2	0	0	4	2	**10**
	%	10,0%	0,0%	10,0%	20,0%	0,0%	0,0%	40,0%	20,0%	**100,0%**
Lic. Ed. Física	Freq.	1	0	6	1	0	1	0	0	**9**
	%	11,1%	0,0%	66,7%	11,1%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	**100,0%**
Lic. Física	Freq.	0	1	5	0	0	0	3	3	**12**
	%	0,0%	8,3%	41,7%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	**100,0%**
Lic. História	Freq.	1	3	8	8	1	0	2	5	**28**
	%	3,6%	10,7%	28,6%	28,6%	3,6%	0,0%	7,1%	17,8%	**100,0%**
Lic. Letras	Freq.	8	1	23	11	0	1	1	1	**46**
	%	17,4%	2,2%	50,0%	23,9%	0,0%	2,2%	2,2%	2,2%	**100,0%**
Lic. Matemáticas	Freq.	1	1	5	4	2	0	1	5	**19**
	%	5,3%	5,3%	26,3%	21,1%	10,5%	0,0%	5,3%	26,3%	**100,0%**
Lic. Pedagogia	Freq.	16	5	8	4	4	4	1	5	**47**
	%	34,0%	10,6%	17,0%	8,5%	8,5%	8,5%	2,1%	10,6%	**100,0%**

Lic. Química	Freq.	4	1	6	14	0	1	1	3	**30**
	%	13,3%	3,3%	20,0%	46,7%	0,0%	3,3%	3,3%	10,0%	**100,0%**
Medicina Veterinária	Freq.	14	4	20	2	2	3	0	2	**47**
	%	29,8%	8,5%	42,6%	4,3%	4,3%	6,4%	0,0%	4,2%	**100,0%**
Zootecnia	Freq.	17	12	10	12	6	5	0	1	**63**
	%	27,0%	19,0%	15,9%	19,0%	9,5%	7,9%	0,0%	1,6%	**100,0%**

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE D - SITUAÇÃO LABORAL SEGUNDO A IDADE (questionários 2015-2017)

Idade		Empresário	Microempreendedor individual	Trabalhador autônomo	Trabalhador formal	Não exerço nenhuma atividade profiss.	Total
Menos de 25	Freq.	1	5	48	120	296	470
	%	0,2%	1,1%	10,2%	25,5%	63,0%	100,0%
De 26 a 35	Freq.	12	12	55	228	250	557
	%	2,2%	2,2%	9,9%	40,9%	44,9%	100,0%
Mais de 35	Freq.	17	7	41	151	43	259
	%	6,6%	2,7%	15,8%	58,3%	16,6%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.288; 54,18% de respostas)

APÊNDICE E - SITUAÇÃO LABORAL SEGUNDO O CURSO DE GRADUAÇÃO (questionários 2015-2017)

Curso de graduação concluído		Empresário	Micro Empreen. Individual	Trab. Autônomo	Trab. Formal	Não exerço nenhuma atividade profissio.	Total
Administração	Freq.	2	0	5	38	33	78
	%	2,6%	0,0%	6,4%	48,7%	42,3%	100,0%
Agronomia	Freq.	6	3	6	53	100	168
	%	3,6%	1,8%	3,6%	31,5%	59,5%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	0	0	2	11	9	22
	%	0,0%	0,0%	9,1%	50,0%	40,9%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	0	2	4	21	54	81
	%	0,0%	2,5%	4,9%	25,9%	66,7%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	0	2	4	33	14	53
	%	0,0%	3,8%	7,5%	62,3%	26,4%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	1	3	5	9	10	28
	%	3,6%	10,7%	17,9%	32,1%	35,7%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	0	0	0	5	5	10
	%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	2	0	2	7	9	20
	%	10,0%	0,0%	10,0%	35,0%	45,0%	100,0%
Economia dom	Freq.	0	4	2	12	15	33
	%	0,0%	12,1%	6,1%	36,4%	45,5%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	0	0	5	10	32	47
	%	0,0%	0,0%	10,6%	21,3%	68,1%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	0	0	3	6	15	24
	%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	3	0	6	12	53	74
	%	4,1%	0,0%	8,1%	16,2%	71,6%	100,0%
Eng. Florestal	Freq.	0	0	5	6	14	25
	%	0,0%	0,0%	20,0%	24,0%	56,0%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Freq.	0	0	1	2	2	5
	%	0,0%	0,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	1	1	6	37	40	85
	%	1,2%	1,2%	7,1%	43,5%	47,1%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	0	0	2	8	2	12
	%	0,0%	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	0	1	1	3	2	7
	%	0,0%	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	100,0%
Lic. Física	Freq.	0	0	1	7	5	13
	%	0,0%	0,0%	7,7%	53,8%	38,5%	100,0%
Lic. História	Freq.	1	2	2	28	11	44

	%	2,3%	4,5%	4,5%	63,6%	25,0%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	0	0	9	35	26	70
	%	0,0%	0,0%	12,9%	50,0%	37,1%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	0	0	4	7	6	17
	%	0,0%	0,0%	23,5%	41,2%	35,3%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	1	0	8	33	24	66
	%	1,5%	0,0%	12,1%	50,0%	36,4%	100,0%
Lic. Química	Freq.	0	1	6	22	23	52
	%	0,0%	1,9%	11,5%	42,3%	44,2%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	7	1	38	41	23	110
	%	6,4%	,9%	34,5%	37,3%	20,9%	100,0%
Zootecnia	Freq.	6	4	17	53	62	142
	%	4,2%	2,8%	12,0%	37,3%	43,7%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.288; 54,18% de respostas)

APÊNDICE F - TEMPO DE INÍCIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

(questionários 2012-2017)

Cursos		Menos de 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	Mais de 3 anos	Não estou trabalhando	Já exercia atividade antes	Não se aplica	Total
Administração	Freq.	25	0	0	0	2	30	9	66
	%	37,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	45,5%	13,6%	100,0%
Agronomia	Freq.	62	11	11	8	33	13	6	144
	%	43,1%	7,6%	7,6%	5,6%	22,9%	9,0%	4,2%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	4	0	0	0	0	8	0	12
	%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	22	7	4	11	31	4	2	81
	%	27,2%	8,6%	4,9%	13,6%	38,3%	4,9%	2,5%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	25	1	1	2	5	25	0	59
	%	42,4%	1,7%	1,7%	3,4%	8,5%	42,4%	0,0%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	11	1	4	5	7	5	1	34
	%	32,4%	2,9%	11,8%	14,7%	20,6%	14,7%	2,9%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	8	0	1	0	4	4	0	17
	%	47,1%	0,0%	5,9%	0,0%	23,5%	23,5%	0,0%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	2	0	0	0	1	6	0	9
	%	22,2%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	66,7%	0,0%	100,0%
Economia dom	Freq.	14	0	5	2	12	8	1	42
	%	33,3%	0,0%	11,9%	4,8%	28,6%	19,0%	2,4%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	9	4	3	1	7	3	0	27
	%	33,3%	14,8%	11,1%	3,7%	25,9%	11,1%	0,0%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	6	0	0	0	0	2	0	8
	%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	18	1	4	2	13	1	0	39
	%	46,2%	2,6%	10,3%	5,1%	33,3%	2,6%	0,0%	100,0%
Eng. Florestal	Freq.	13	2	1	0	8	0	0	24
	%	54,2%	8,3%	4,2%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Freq.	3	0	0	0	0	0	0	3
	%	100,0 %	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	30	7	6	6	24	22	5	100
	%	30,0%	7,0%	6,0%	6,0%	24,0%	22,0%	5,0%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	14	0	1	0	2	7	2	26
	%	53,8%	0,0%	3,8%	0,0%	7,7%	26,9%	7,7%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	3	0	0	0	0	1	1	5
	%	60,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Lic. Física	Freq.	7	0	1	0	3	7	1	19
	%	36,8%	0,0%	5,3%	0,0%	15,8%	36,8%	5,3%	100,0%
Lic. História	Freq.	21	4	4	3	5	18	0	55
	%	38,2%	7,3%	7,3%	5,5%	9,1%	32,7%	0,0%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	26	1	0	1	0	24	8	60
	%	43,3%	1,7%	0,0%	1,7%	0,0%	40,0%	13,3%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	12	0	0	2	2	3	1	20
	%	60,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	15,0%	5,0%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	33	6	5	3	10	20	9	86

	%	38,4%	7,0%	5,8%	3,5%	11,6%	23,3%	10,5%	100,0%
Lic. Química	Freq.	16	1	2	1	2	14	1	37
	%	43,2%	2,7%	5,4%	2,7%	5,4%	37,8%	2,7%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	68	2	6	16	10	11	8	121
	%	56,2%	1,7%	5,0%	13,2%	8,3%	9,1%	6,6%	100,0%
Zootecnia	Freq.	28	8	8	15	24	7	1	91
	%	30,8%	8,8%	8,8%	16,5%	26,4%	7,7%	1,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.185; 49,85% de respostas)

APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DA MATRIZ DOS CURSOS (questionários 2014-2017)

Cursos		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
Administração	Freq.	0	2	37	50	35	124
	%	0,0%	1,6%	29,8%	40,3%	28,2%	100,0%
Agronomia	Freq.	0	12	97	86	45	240
	%	0,0%	5,0%	40,4%	35,8%	18,8%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	0	0	3	9	13	25
	%	0,0%	0,0%	12,0%	36,0%	52,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	0	6	58	38	34	136
	%	0,0%	4,4%	42,6%	27,9%	25,0%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	0	2	32	27	22	83
	%	0,0%	2,4%	38,6%	32,5%	26,5%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	0	4	17	15	4	40
	%	0,0%	10,0%	42,5%	37,5%	10,0%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	0	1	5	4	5	15
	%	0,0%	6,7%	33,3%	26,7%	33,3%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	0	1	6	11	4	22
	%	0,0%	4,5%	27,3%	50,0%	18,2%	100,0%
Economia dom	Freq.	1	2	14	12	16	45
	%	2,2%	4,4%	31,1%	26,7%	35,6%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	0	4	18	22	10	54
	%	0,0%	7,4%	33,3%	40,7%	18,5%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	0	0	8	15	5	28
	%	0,0%	0,0%	28,6%	53,6%	17,9%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	0	6	35	38	16	95
	%	0,0%	6,3%	36,8%	40,0%	16,8%	100,0%
Eng. Florestal	Freq.	0	1	16	18	8	43
	%	0,0%	2,3%	37,2%	41,9%	18,6%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Freq.	0	1	4	3	0	8
	%	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%	0,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	1	13	75	35	29	153
	%	0,7%	8,5%	49,0%	22,9%	19,0%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	0	3	6	5	4	18
	%	0,0%	16,7%	33,3%	27,8%	22,2%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	0	2	7	5	4	18
	%	0,0%	11,1%	38,9%	27,8%	22,2%	100,0%
Lic. Física	Freq.	0	0	6	8	0	14
	%	0,0%	0,0%	42,9%	57,1%	0,0%	100,0%
Lic. História	Freq.	0	0	25	23	7	55
	%	0,0%	0,0%	45,5%	41,8%	12,7%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	0	2	55	38	31	126
	%	0,0%	1,6%	43,7%	30,2%	24,6%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	0	2	10	9	6	27
	%	0,0%	7,4%	37,0%	33,3%	22,2%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	1	3	21	34	59	118
	%	,8%	2,5%	17,8%	28,8%	50,0%	100,0%
Lic. Química	Freq.	0	1	28	32	12	73
	%	0,0%	1,4%	38,4%	43,8%	16,4%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	1	15	104	40	30	190
	%	,5%	7,9%	54,7%	21,1%	15,8%	100,0%
Zootecnia	Freq.	0	10	65	82	22	179
	%	0,0%	5,6%	36,3%	45,8%	12,3%	100,0%

Total	Freq.	4	93	752	659	421	1929
	%	,2%	4,8%	39,0%	34,2%	21,8%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.929; 81,15% de respostas)

APÊNDICE H - AVALIAÇÃO DOS CURSOS EM RELAÇÃO AOS DOCENTES (questionários 2014-2017)

Cursos		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
Administração	Freq.	0	2	26	42	54	124
	%	0,0%	1,6%	21,0%	33,9%	43,5%	100,0%
Agronomia	Freq.	2	4	77	92	65	240
	%	0,8%	1,7%	32,1%	38,3%	27,1%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	0	0	4	9	12	25
	%	0,0%	0,0%	16,0%	36,0%	48,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	0	1	39	43	53	136
	%	0,0%	,7%	28,7%	31,6%	39,0%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	0	6	33	27	17	83
	%	0,0%	7,2%	39,8%	32,5%	20,5%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	1	1	10	15	13	40
	%	2,5%	2,5%	25,0%	37,5%	32,5%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	0	2	5	5	3	15
	%	0,0%	13,3%	33,3%	33,3%	20,0%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	0	0	3	10	9	22
	%	0,0%	0,0%	13,6%	45,5%	40,9%	100,0%
Economia dom	Freq.	0	0	11	20	14	45
	%	0,0%	0,0%	24,4%	44,4%	31,1%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	0	2	14	27	11	54
	%	0,0%	3,7%	25,9%	50,0%	20,4%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	0	0	3	19	6	28
	%	0,0%	0,0%	10,7%	67,9%	21,4%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	0	5	24	33	33	95
	%	0,0%	5,3%	25,3%	34,7%	34,7%	100,0%
Eng. Florestal	Freq.	0	5	20	13	5	43
	%	0,0%	11,6%	46,5%	30,2%	11,6%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Freq.	0	0	3	3	2	8
	%	0,0%	0,0%	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	0	2	48	46	57	153
	%	0,0%	1,3%	31,4%	30,1%	37,3%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	0	0	2	7	9	18
	%	0,0%	0,0%	11,1%	38,9%	50,0%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	0	0	7	2	9	18
	%	0,0%	0,0%	38,9%	11,1%	50,0%	100,0%
Lic. Física	Freq.	0	1	1	9	3	14
	%	0,0%	7,1%	7,1%	64,3%	21,4%	100,0%
Lic. História	Freq.	0	0	12	23	20	55
	%	0,0%	0,0%	21,8%	41,8%	36,4%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	0	0	19	16	91	126
	%	0,0%	0,0%	15,1%	12,7%	72,2%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	0	0	8	7	12	27
	%	0,0%	0,0%	29,6%	25,9%	44,4%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	0	3	17	26	72	118
	%	0,0%	2,5%	14,4%	22,0%	61,0%	100,0%
Lic. Química	Freq.	0	1	20	26	26	73
	%	0,0%	1,4%	27,4%	35,6%	35,6%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	0	3	64	53	70	190
	%	0,0%	1,6%	33,7%	27,9%	36,8%	100,0%
Zootecnia	Freq.	0	3	46	65	65	179

	%	0,0%	1,7%	25,7%	36,3%	36,3%	100,0%
Total	Freq.	3	41	516	638	731	1929
	%	0,2%	2,1%	26,7%	33,1%	37,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.929; 81,15% de respostas)

APÊNDICE I - AVALIAÇÃO DOS CURSOS E ATIVIDADES PRÁTICAS (questionários 2014-2017)

Cursos		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
Administração	Freq.	5	45	49	15	10	124
	%	4,0%	36,3%	39,5%	12,1%	8,1%	100,0%
Agronomia	Freq.	31	86	91	22	10	240
	%	12,9%	35,8%	37,9%	9,2%	4,2%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	0	2	7	8	8	25
	%	0,0%	8,0%	28,0%	32,0%	32,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	3	21	74	22	16	136
	%	2,2%	15,4%	54,4%	16,2%	11,8%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	8	27	35	9	4	83
	%	9,6%	32,5%	42,2%	10,8%	4,8%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	5	14	16	4	1	40
	%	12,5%	35,0%	40,0%	10,0%	2,5%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	2	1	8	2	2	15
	%	13,3%	6,7%	53,3%	13,3%	13,3%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	0	3	6	10	3	22
	%	0,0%	13,6%	27,3%	45,5%	13,6%	100,0%
Economia dom	Freq.	0	5	19	15	6	45
	%	0,0%	11,1%	42,2%	33,3%	13,3%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	4	17	27	4	2	54
	%	7,4%	31,5%	50,0%	7,4%	3,7%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	2	4	20	2	0	28
	%	7,1%	14,3%	71,4%	7,1%	0,0%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	4	15	45	23	8	95
	%	4,2%	15,8%	47,4%	24,2%	8,4%	100,0%
Eng. Florestal	Freq.	2	22	16	3	0	43
	%	4,7%	51,2%	37,2%	7,0%	0,0%	100,0%
Lic. C. Agrícolas	Freq.	0	3	2	2	1	8
	%	0,0%	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	4	37	72	28	12	153
	%	2,6%	24,2%	47,1%	18,3%	7,8%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	1	3	7	3	4	18
	%	5,6%	16,7%	38,9%	16,7%	22,2%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	0	4	5	3	6	18
	%	0,0%	22,2%	27,8%	16,7%	33,3%	100,0%
Lic. Física	Freq.	1	4	5	4	0	14
	%	7,1%	28,6%	35,7%	28,6%	0,0%	100,0%
Lic. História	Freq.	3	9	24	16	3	55
	%	5,5%	16,4%	43,6%	29,1%	5,5%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	1	11	48	27	39	126
	%	,8%	8,7%	38,1%	21,4%	31,0%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	0	10	9	6	2	27
	%	0,0%	37,0%	33,3%	22,2%	7,4%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	1	9	52	27	29	118
	%	,8%	7,6%	44,1%	22,9%	24,6%	100,0%
Lic. Química	Freq.	0	8	36	25	4	73
	%	0,0%	11,0%	49,3%	34,2%	5,5%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	22	55	88	14	11	190

	%	11,6%	28,9%	46,3%	7,4%	5,8%	100,0%
Zootecnia	Freq.	24	63	72	18	2	179
	%	13,4%	35,2%	40,2%	10,1%	1,1%	100,0%
Total	Freq.	123	478	833	312	183	1929
	%	6,4%	24,8%	43,2%	16,2%	9,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.929; 81,15% de respostas)

APÊNDICE J - AVALIAÇÃO DOS CURSOS E AS OPORTUNIDADES DE TRABALHO (questionários 2014-2017)

Cursos		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
Administração	Freq.	1	12	59	25	27	124
	%	0,8%	9,7%	47,6%	20,2%	21,8%	100,0%
Agronomia	Freq.	21	84	99	23	13	240
	%	8,8%	35,0%	41,3%	9,6%	5,4%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	1	2	10	5	7	25
	%	4,0%	8,0%	40,0%	20,0%	28,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	16	62	53	4	1	136
	%	11,8%	45,6%	39,0%	2,9%	,7%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	9	25	33	11	5	83
	%	10,8%	30,1%	39,8%	13,3%	6,0%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	10	17	10	3	0	40
	%	25,0%	42,5%	25,0%	7,5%	0,0%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	0	3	9	2	1	15
	%	0,0%	20,0%	60,0%	13,3%	6,7%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	1	2	9	6	4	22
	%	4,5%	9,1%	40,9%	27,3%	18,2%	100,0%
Economia dom	Freq.	9	22	11	2	1	45
	%	20,0%	48,9%	24,4%	4,4%	2,2%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	8	30	15	0	1	54
	%	14,8%	55,6%	27,8%	0,0%	1,9%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	2	13	9	3	1	28
	%	7,1%	46,4%	32,1%	10,7%	3,6%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	13	32	36	11	3	95
	%	13,7%	33,7%	37,9%	11,6%	3,2%	100,0%
Eng. Forestal	Freq.	5	19	15	4	0	43
	%	11,6%	44,2%	34,9%	9,3%	0,0%	100,0%
Lic. C. Agricolas	Freq.	1	3	3	1	0	8
	%	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	0,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	7	29	77	23	17	153
	%	4,6%	19,0%	50,3%	15,0%	11,1%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	0	3	5	4	6	18
	%	0,0%	16,7%	27,8%	22,2%	33,3%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	0	6	6	3	3	18
	%	0,0%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
Lic. Física	Freq.	0	4	4	4	2	14
	%	0,0%	28,6%	28,6%	28,6%	14,3%	100,0%
Lic. História	Freq.	1	9	32	10	3	55
	%	1,8%	16,4%	58,2%	18,2%	5,5%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	1	9	61	25	30	126
	%	,8%	7,1%	48,4%	19,8%	23,8%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	0	5	15	5	2	27
	%	0,0%	18,5%	55,6%	18,5%	7,4%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	2	9	43	25	39	118
	%	1,7%	7,6%	36,4%	21,2%	33,1%	100,0%
Lic. Química	Freq.	1	10	29	23	10	73
	%	1,4%	13,7%	39,7%	31,5%	13,7%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	7	48	96	25	14	190

	%	3,7%	25,3%	50,5%	13,2%	7,4%	100,0%
Zootecnia	Freq.	22	70	68	18	1	179
	%	12,3%	39,1%	38,0%	10,1%	,6%	100,0%
Total	Freq.	138	528	807	265	191	1929
	%	7,2%	27,4%	41,8%	13,7%	9,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.929; 81,15% de respostas)

APÊNDICE L - QUESTÕES MELHOR TRABALHADAS NOS CURSOS

(questionários 2014-2017)

Cursos		Articulaç. entre teoria e prática	Conteúdos práticos	Conteúdos teóricos de matérias básicas	Conteúdos teóricos de matérias profissionalizantes	Maior oferta de disciplinas optativas/ eletivas	Total
Administração	Freq.	73	28	1	7	14	123
	%	59,3%	22,8%	,8%	5,7%	11,4%	100,0%
Agronomia	Freq.	160	62	3	11	4	240
	%	66,7%	25,8%	1,3%	4,6%	1,7%	100,0%
Bach. C. Computação	Freq.	14	2	2	2	5	25
	%	56,0%	8,0%	8,0%	8,0%	20,0%	100,0%
Bach. C. Biológicas	Freq.	73	27	0	22	14	136
	%	53,7%	19,9%	0,0%	16,2%	10,3%	100,0%
Bach. C. Económicas	Freq.	47	20	2	8	6	83
	%	56,6%	24,1%	2,4%	9,6%	7,2%	100,0%
Bach. C. Sociais	Freq.	24	7	0	7	2	40
	%	60,0%	17,5%	0,0%	17,5%	5,0%	100,0%
Bach. Gastronomia	Freq.	5	7	0	0	3	15
	%	33,3%	46,7%	0,0%	0,0%	20,0%	100,0%
Bach. Sistemas de Inf	Freq.	9	5	0	4	4	22
	%	40,9%	22,7%	0,0%	18,2%	18,2%	100,0%
Economia dom	Freq.	29	3	0	5	8	45
	%	64,4%	6,7%	0,0%	11,1%	17,8%	100,0%
Eng. Agr e Ambiental	Freq.	25	16	0	12	1	54
	%	46,3%	29,6%	0,0%	22,2%	1,9%	100,0%
Eng. Alimentos	Freq.	17	9	0	1	1	28
	%	60,7%	32,1%	0,0%	3,6%	3,6%	100,0%
Eng. Pesca	Freq.	53	22	0	5	15	95
	%	55,8%	23,2%	0,0%	5,3%	15,8%	100,0%
Eng. Forestal	Freq.	28	10	0	5	0	43
	%	65,1%	23,3%	0,0%	11,6%	0,0%	100,0%
Lic. C. Agricolas	Freq.	5	3	0	0	0	8
	%	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Lic. C. Biológicas	Freq.	95	25	9	7	17	153
	%	62,1%	16,3%	5,9%	4,6%	11,1%	100,0%
Lic. C. Computação	Freq.	12	3	1	1	1	18
	%	66,7%	16,7%	5,6%	5,6%	5,6%	100,0%
Lic. Ed. Física	Freq.	8	6	0	0	4	18
	%	44,4%	33,3%	0,0%	0,0%	22,2%	100,0%
Lic. Física	Freq.	8	2	0	1	3	14
	%	57,1%	14,3%	0,0%	7,1%	21,4%	100,0%
Lic. História	Freq.	36	9	4	3	3	55
	%	65,5%	16,4%	7,3%	5,5%	5,5%	100,0%
Lic. Letras	Freq.	64	30	6	3	23	126

	%	50,8%	23,8%	4,8%	2,4%	18,3%	100,0%
Lic. Matemáticas	Freq.	17	4	3	2	1	27
	%	63,0%	14,8%	11,1%	7,4%	3,7%	100,0%
Lic. Pedagogia	Freq.	54	33	7	10	14	118
	%	45,8%	28,0%	5,9%	8,5%	11,9%	100,0%
Lic. Química	Freq.	33	14	8	11	7	73
	%	45,2%	19,2%	11,0%	15,1%	9,6%	100,0%
Medicina Veterinária	Freq.	111	57	3	8	11	190
	%	58,4%	30,0%	1,6%	4,2%	5,8%	100,0%
Zootecnia	Freq.	123	48	0	3	5	179
	%	68,7%	26,8%	0,0%	1,7%	2,8%	100,0%
Total	Freq.	1123	452	49	138	166	1928
	%	58,2%	23,4%	2,5%	7,2%	8,6%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (n=1.929; 81,15% de respostas)

APÊNDICE M - FORMULÁRIO DE CADASTRO EGRESSO

Caro Egresso,

A UFRPE com o interesse de estreitar e reforçar as relações com o seus ex-alunos, apresenta este questionário, que visa atualizar seus dados cadastrais junto a UFRPE, com o objetivo de interagir de forma sistêmica e obter sua opinião sobre o curso que fez e a nossa instituição. Desta forma, sabendo da importância de seu retorno, promoveremos ações que possibilitem uma melhor interação, com educação continuada, através de informações, cursos e eventos temáticos e oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Gostaríamos de ressaltar que as informações são de cunho acadêmico, com a segurança do anonimato e sigilo de dados informados. Contamos com sua colaboração.

A Equipe da CAME
Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos - Reitoria/UFRPE.

*Obrigatório

1) Nome Completo *

Sem Abreviações

2) Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3) Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 0 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Acima de 35 anos

4) Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)

- Casado (a)
- Separado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)

5) Endereço *

Ex. Rua Dom Manuel, n° 608. Apt. 258.

6) Bairro *

7) Cidade *

8) Estado *

Marcar apenas uma oval.

- Pernambuco – PE
- Acre - AC
- Alagoas – AL
- Amapá – AP
- Amazonas – AM
- Bahia – BA
- Ceará – CE
- Distrito Federal – DF
- Espírito Santo – ES
- Goiás – GO
- Maranhão – MA
- Mato Grosso – MT
- Mato Grosso do Sul – MS
- Minas Gerais – MG
- Pará – PA

- Paraíba – PB
- Paraná – PR
- Piauí – PI
- Roraima – RR
- Rondônia – RO
- Rio de Janeiro – RJ
- Rio Grande do Norte – RN
- Rio Grande do Sul – RS
- Santa Catarina – SC
- São Paulo – SP
- Sergipe – SE
- Tocantins – TO

9) Telefone (s) *

(81) 5555 5555 / (81) 7777 7777

10) E-mail Principal *

11) E-mail Secundário

12) Curso de Graduação concluído na UFRPE: *

Escolha na Lista, seu Curso de Graduação Cursado, atentando para qual Sede o respectivo Curso foi Concluído.

Marcar apenas uma oval.

- Administração
- Administração UAST
- Agronomia
- Agronomia UAG
- Agronomia UAST

- Bacharelado em Administração Pública – EAD
- Bacharelado em Ciência da Computação
- Bacharelado em Ciência da Computação UAG
- Bacharelado em Ciências Biológicas
- Bacharelado em Ciências Biológicas UAST
- Bacharelado em Ciências Econômicas
- Bacharelado em Ciências Econômicas UAST
- Bacharelado em Ciências Sociais
- Bacharelado em Gastronomia
- Bacharelado em Sistemas da Informação – EAD
- Bacharelado em Sistemas de Informação
- Bacharelado em Sistemas de Informação UAST
- Economia Doméstica
- Engenharia Agrícola e Ambiental
- Engenharia de Alimentos UAG
- Engenharia de Pesca
- Engenharia de Pesca UAST
- Engenharia Florestal
- Ensino Médio – CODAI
- Licenciatura em Artes Visuais Digitais – EAD
- Licenciatura em Ciências Agrícolas
- Licenciatura em Computação
- Licenciatura em Computação – EAD
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em Física

- Licenciatura em Física – EAD
- Licenciatura em História
- Licenciatura em História – EAD
- Licenciatura em Letras – EAD
- Licenciatura em Letras (Português e Espanhol)
- Licenciatura em Letras Português/Inglês UAG
- Licenciatura em Letras UAST
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Pedagogia – EAD
- Licenciatura em Pedagogia UAG
- Licenciatura em Química
- Licenciatura em Química UAST
- Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – EAD
- Licenciatura Plena em Ciências Biológicas
- Medicina Veterinária
- Medicina Veterinária UAG
- Pós-Técnico em Agropecuária com Especialização Em Cana de Açúcar - CODAI
- Técnico de Administração Empresarial e Marketing – CODAI
- Técnico em Açúcar e Álcool - EAD CODAI
- Técnico em Administração - EAD CODAI
- Técnico em Agropecuária – CODAI
- Técnico em Alimentos – CODAI
- Técnico em Alimentos – EAD CODAI
- Zootecnia

- Zootecnia UAG
- Zootecnia UAST

Ano de Conclusão do curso: *

13) Ano e Semestre de conclusão. Ex. 2015.2

Situação Profissional

14) Defina sua situação atual. *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalhador Formal (ocupação trabalhista, manual ou intelectual, com benefícios e carteira profissional assinada) Ir para a pergunta 15.
- Trabalhador Autônomo (exerce sua atividade profissional sem vínculo empregatício, por conta própria e com assunção de seus próprios riscos. A prestação de serviços é de forma eventual e não habitual) Ir para a pergunta 21.
- Microempreendedor Individual (MEI) - pessoa que trabalha por conta própria e que se legaliza como pequeno empresário. Ir para a pergunta 21.
- Empresário (sujeito de direito que exerce a empresa, ou seja, aquele que exerce profissionalmente (com habitualidade) uma atividade econômica (que busca gerar lucro) organizada (que articula os fatores de produção) para a produção ou a circulação de bens ou de serviços) Ir para a pergunta 21.
- Não exerço nenhuma atividade profissional. Ir para a pergunta 23.

Atividade Profissional

15) Como você obteve seu emprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Por concurso público
- Por efetivação de estágio
- Por seleção de currículo
- Por indicação direta de pessoas
- Outro:

16) Em quanto tempo, após a colação de grau, foi iniciada a sua atividade profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- De 01 e 02 anos
- De 02 a 03 anos
- Mais de 3 anos
- Já exercia atividade profissional antes da colação de grau.

17) Empresa. *

18) Cargo *

19) Função *

20) A sua atividade profissional corresponde a área de sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 24.
- Não Ir para a pergunta 23.

Atividade Profissional

21) Descreva o ramo de atividade da área do mercado em que você está inserido(a) ou atua. *

_____
_____
_____

22) A sua atividade profissional corresponde a área de sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 24.
- Não Ir para a pergunta 23.

Ir para a pergunta 24.

Situação Profissional

23) Qual o principal motivo pelo qual sua atividade profissional não corresponde a área de sua formação? Caso você não exerça nenhuma atividade profissional, qual o principal motivo? *

Marcar apenas uma oval.

- Mercado de trabalho saturado
- Melhor oportunidade em outra área
- Minha formação não foi adequada para a atuação profissional
- Motivos pessoais
- Outro:

Ir para a pergunta 24.

Educação Continuada

24) Após a graduação você realizou curso(s) de pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 25.
- Não Ir para a pergunta 26.
- Em realização Ir para a pergunta 25.

Educação Continuada

25) Qual o nível do último curso realizado e/ou em realização? *

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outro:

Educação Continuada

26) Qual a importância de um curso de pós-graduação no aumento da competitividade profissional para você? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

27) Os cursos de formação continuada na UFRPE atendem as demandas do mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Atendem totalmente
- Atendem parcialmente
- Não atendem

28) Indique os tipos de atividades de educação continuada que você gostaria que a UFRPE promovesse para seus egressos. *

Marcar apenas uma oval.

- Palestras de atualização de temas específicos por área de conhecimento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Cursos de extensão
- Minicursos

Avaliação do Curso/Instituição

29)Você estava preparado para o mercado de trabalho quando se formou? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco

- Nada

30) Como você avalia o seu curso de acordo com a tabela abaixo? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Matriz do curso					
Docentes					
Atividades práticas					
Oportunidades de mercado de trabalho					
Atualização de acordo com o mercado de trabalho					

31) Em sua opinião, o que deveria ser melhor trabalhado no curso de graduação que você realizou? *

Marcar apenas uma oval.

- Conteúdos teóricos de matérias básicas
- Conteúdos teóricos de matérias profissionalizantes
- Conteúdos práticos
- Articulação entre a teoria e a prática
- Maior oferta de disciplinas optativa/eletivas

32) De forma geral, como você analisa os professores do curso que você concluiu? *

(É possível marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Preparados teoricamente
- Preparados na prática
- Não estão preparados
- Despreparados em relação às demandas do mercado

33) Você escolheria novamente a UFRPE para realizar seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Com certeza
- Provavelmente
- Se não tivesse outra opção, sim.
- Não
- Não tenho opinião formada a esse respeito

34) Como você avalia a infraestrutura da UFRPE em relação a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Biblioteca					
Laboratórios (Aulas Práticas)					
Restaurante Universitário					
Salas de aula					
Laboratórios de Informática					

35) No seu curso teve alguma atividade que transmitiu conhecimentos sobre empreendedorismo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

36) Você gostaria de ter seu próprio negócio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

37) Como você tomou conhecimento do serviço UFRPE em relação aos ex-alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Facebook
- Homepage UFRPE
- Email CAME
- Amigos
- Coordenação
- Outro:

38) Comente os pontos NEGATIVOS da sua graduação

_____

_____

_____

39) Comente os pontos POSITIVOS da sua graduação

_____

_____

_____

40) Faça algum comentário ou sugestão para contribuir para a qualidade dos cursos da UFRPE.

_____

_____

_____

Fonte: formulário disponível na página oficial da UFRPE na aba estudantes opção ex-alunos https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScK_AUOgDbfzmfUkQkeyiOlam2YuiUB7Hho3IAu3k-YteDfCA/viewform