



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA



**JOICY MERI FELIX DA SILVA**

**DIRETRIZES PARA POLÍTICA DE EGRESSO: UM ESTUDO ANALÍTICO  
EM INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR**

**VITÓRIA-ES**

**2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S586d Silva, Joicy Meri Felix da Silva, 1987-  
Diretrizes para Política de Egresso : Um estudo analítico em instituições de Ensino Público Federal / Joicy Meri Felix da Silva Silva. - 2022.  
130 f. : il.

Orientadora: Marilene Olivier Ferreira de Oliveira.  
Coorientadora: Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Gestão Pública. 2. Egressos. 3. Avaliação. 4. Relacionamento com egressos. 5. Política. I. Oliveira, Marilene Olivier Ferreira de. II. Corassa, Maria Auxiliadora de Carvalho. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. IV. Título.

CDU: 35

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**



**JOICY MERI FELIX DA SILVA**

**DIRETRIZES PARA POLÍTICA DE EGRESSO: UM ESTUDO ANALÍTICO  
EM INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilene Olivier Ferreira de Oliveira**

**Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa**

**VITÓRIA – ES  
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA



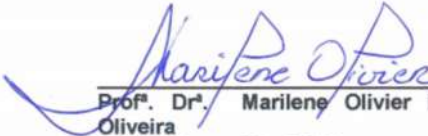
JOICY MERI FELIX DA SILVA

DIRETRIZES PARA POLÍTICA DE EGRESSO: UM ESTUDO  
ANALÍTICO EM INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovado em 31 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Olivier Ferreira de  
Oliveira  
Orientadora – PPgGP/Ufes

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Corassa  
Coorientadora  
Ufes

Documento assinado digitalmente  
ROGERIO ZANON DA SILVEIRA  
Data: 19/05/2022 17:29:40-0300  
Verifique em <https://verificador.jf.br>

Prof. Dr. Rogério Zanon da Silveira  
Membro Interno – PPGGP/IFES

Documento assinado digitalmente  
JANE CORRÊA ALVES MENDONÇA  
Data: 13/05/2022 08:34:17-0300  
Verifique em <https://verificador.jf.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Corrêa Alves Mendonça  
Membro externo – UFGD



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por MARIA AUXILIADORA DE CARVALHO CORASSA - SIAPE 297888 Departamento de Teoria da Arte e Música - DTAM/CAR Em 22/09/2022 às 14:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/566532?tipoArquivo=O>



A Deus, que me deu forças para chegar até aqui.

A Maria Felix, minha mãe, pelas muitas batalhas para que eu chegasse até aqui.

Ao Samuel Ferreira, meu esposo, pelo companheirismo e por acreditar sempre em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas orientadoras, pela parceria na elaboração deste trabalho, pois eu não teria conseguido sem a dedicação incansável para colaborar com meu trabalho. Minha eterna gratidão a você professora e educadora (nos melhores aspectos da palavra) Marilene Oliver, que aceitou este desafio e mesmo com pouco tempo não mediu esforços para me orientar, encorajar e acima de tudo não me deixar desistir, sempre me fazendo acreditar que seria possível.

A minha família e amigos que nesses anos desafiadores me apoiaram e deram apoio emocional.

Aos colegas de curso que juntos dividimos as dúvidas, aflições e experiências.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por oferecer a seus servidores essa oportunidade de qualificação, um caminho que contribui não só para o crescimento profissional e financeiro, mas nos dá possibilidade de ver e entender o mundo à nossa volta com outros olhos.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por acreditar na melhoria das práticas de gestão pública na sociedade brasileira por meio da oferta desse curso, e a cada educador por compartilhar de seus conhecimentos mesmo em face de tantas amarguras vividas nos últimos anos.



“A direção na qual a educação inicia um homem determinará sua vida futura”.

Platão, filósofo grego

## RESUMO

SILVA, Joicy Meri Felix da Silva. **Diretrizes para política de egresso: um estudo analítico para instituições públicas de ensino superior**. Orientadora: Marilene Olivier. Co-orientadora: Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2022.

A avaliação das instituições de ensino superior (IES) foi instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Lei 10.861/2004) e deve contemplar dez dimensões. Dentre estas, está o acompanhamento de egressos, que se faz necessário, principalmente, em função da possibilidade de gerar informações sobre a vida e o perfil profissional dos ex-alunos, os quais podem subsidiar a IES na melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão, reorientando ou intensificando as atividades na comunidade. O **contexto** é que, apesar de não serem apenas Instituições de Ensino Superior os IFs, têm sido avaliados pelo mesmo sistema o que leva conseqüentemente que as políticas institucionais sejam construídas com base neste mesmo sistema. O que poderá trazer desdobramentos negativos com o passar do tempo já que os IFs foram criados com uma concepção bem diferente das universidades. O **problema** é que, ainda hoje, a maior parte dos IFs brasileiros não possuem políticas de Egresso instituídas internamente, e este também é o caso do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), onde esse acompanhamento, antes de ser uma política institucional, tem sido realizado em caráter isolado, por seus *campus*. Nesse sentido, este estudo tem por **objetivo** Analisar as políticas de avaliação institucionais, com foco no acompanhamento e avaliação de egressos adotadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, as quais podem, futuramente, subsidiar a elaboração das políticas dos diversos institutos espalhados pelo Brasil. Para dar sustentação à pesquisa foi elaborado um **aporte teórico** que contemplou esclarecimentos sobre políticas, planejamento governamental, planos, programas e projetos; como foram instituídas as políticas educacionais para o ensino superior ao longo dos anos; o que é a política de acompanhamento de egressos; uma revisão sobre as principais publicações de acompanhamento de egressos nos IFs; uma caracterização dos IFs e alguns trabalhos correlatos. Em **termos metodológicos**, a abordagem utilizada foi qualitativa, sendo a pesquisa classificada como documental-descritiva. O campo contemplou o levantamento e análise de documentos e instrumentos de avaliação de egressos de 23 institutos federais do país. Além disso, foi enviado um questionário eletrônico aos mesmos vinte e três institutos com o intuito de completar os dados extraídos dos textos documentais. A análise foi feita levando-se em consideração o Roteiro de autoavaliação institucional (2004), disponibilizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Com as respostas dos questionários buscou-se entender se os IFs têm conseguido criar políticas claras para os egressos. Como **considerações finais**, a análise sugere que as diretrizes emanadas do Conaes focam a concepção de universidades, com pouca adequação aos IFs, que apresentaram baixo nível de institucionalização de uma Política de Acompanhamento de Egressos, sem atenderem totalmente às exigências e orientações do Conaes. A partir dos resultados obtidos na dissertação foi elaborado um *Guideline* a ser entregue nas instâncias do IF do Espírito Santo, bem como aos demais IFs brasileiros, com o intuito de contribuir para a formulação de diretriz ou esboço para a formulação de uma política institucional para acompanhamento de seus egressos.

**Palavras-chave:** Gestão Pública. Egressos. Avaliação. Relacionamento com egressos. Política.

## ABSTRACT

SILVA, Joicy Meri Felix da Silva. **Guidelines for egress policy**: an analytical study for public institutions of higher education. Advisor: Marilene Olivier. Co-supervisor: Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa. 2020. 130 f. Dissertation (Professional Master in Public Management) – Center for Legal and Economic Sciences – Federal University of Espírito Santo, Vitória/ES, 2022.

The evaluation of higher education institutions (HEIs) was established by the National Higher Education Assessment System (Law 10,861/2004) and must include ten dimensions. Among these, there is the monitoring of graduates, which is necessary, mainly, due to the possibility of generating information about the life and professional profile of former students, which can subsidize the HEI in improving the quality of teaching, research and extension, reorienting or intensifying activities in the community. **The context** is that, although IFs are not just Higher Education Institutions, they have been evaluated by the same system, which consequently leads to institutional policies being built based on this same system. This could have negative consequences over time, as the IFs were created with a very different conception of universities. **The problem** is that, even today, most Brazilian IFs do not have internally instituted egress policies, and this is also the case at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), where this monitoring, before being an institutional policy, has been carried out in isolation, by its campuses. In this sense, **this study aims** to analyze institutional evaluation policies, focusing on the monitoring and evaluation of graduates adopted in the Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil, which may, in the future, subsidize the elaboration of policies of the various institutes spread across Brazil. To support the research, **a theoretical contribution** was elaborated that included clarifications on policies, government planning, plans, programs and projects; how educational policies for higher education were instituted over the years; what is the alumni monitoring policy; a review of the main publications for monitoring graduates in IFs; a characterization of the IFs and some related works. **In methodological terms**, the approach used was qualitative, and the research was classified as documentary-descriptive. The field included the survey and analysis of documents and assessment tools for graduates from 23 federal institutes in the country. In addition, an electronic questionnaire was sent to the same twenty-three institutes in order to complete the data extracted from the documentary texts. The analysis was carried out taking into account the Institutional Self-Assessment Roadmap (2004), made available by the National Commission for the Evaluation of Higher Education (Conaes). With the answers to the questionnaires, we sought to understand whether the FIs have been able to create clear policies for graduates. **As final considerations**, the analysis suggests that the guidelines issued by Conaes focus on the conception of universities, with little adaptation to IFs, which showed a low level of institutionalization of a Policy for Monitoring Graduates, without fully meeting the requirements and guidelines of Conaes. Based on the results obtained in the dissertation, a Guideline was prepared to be delivered to the IF in Espírito Santo, as well as to other Brazilian IFs, in order to contribute to the formulation of a guideline or outline for the formulation of an institutional policy for monitoring of its graduates.

**Keywords:** Public administration. Graduates Evaluation. Relationship with graduates.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Figura 01</b> | Avaliações integrantes do Sinaes.....                       | 19 |
| <b>Figura 02</b> | Os 8Ps da gestão de políticas públicas.....                 | 26 |
| <b>Figura 03</b> | Os 8Ps da gestão de políticas públicas.....                 | 29 |
| <b>Figura 04</b> | Diagrama do plano.....                                      | 32 |
| <b>Figura 05</b> | Etapas do planejamento governamental, na lógica do PPA..... | 37 |
| <b>Figura 06</b> | Planejamento governamental e o PPA.....                     | 38 |
| <b>Figura 07</b> | Modelo de resolução da UFSC.....                            | 83 |

## LISTA DE QUADROS

|                  |  |    |
|------------------|--|----|
| <b>Quadro 01</b> | Ciclos de avaliação do Sinaes.....                             | 17 |
| <b>Quadro 02</b> | Publicações sobre os ciclos avaliativos do Sinaes.....         | 18 |
| <b>Quadro 03</b> | Políticas públicas e seus significados.....                    | 27 |
| <b>Quadro 04</b> | Conceitos de polity, policy e politics.....                    | 29 |
| <b>Quadro 05</b> | O plano e seus significados.....                               | 31 |
| <b>Quadro 06</b> | Planejamento governamental e gestão pública no Brasil.....     | 33 |
| <b>Quadro 07</b> | IFs estrutura Administrativa e Acadêmica.....                  | 63 |
| <b>Quadro 08</b> | Objetivos.....   | 67 |
| <b>Quadro 09</b> | Coerência da pesquisa e dos dados.....                         | 68 |
| <b>Quadro 10</b> | Categorias de análise.....                                     | 71 |
| <b>Quadro 11</b> | Diagnóstico sobre a PAE nos IFs.....                           | 76 |
| <b>Quadro 12</b> | Instrumentos legais para instituir a política de egressos..... | 79 |
| <b>Quadro 13</b> | Mapeamento das Políticas de Acompanhamento de Egressos.....    | 81 |

## LISTA DE TABELAS

|                  |  |    |
|------------------|--|----|
| <b>Tabela 01</b> | Participantes agrupados por região ..... | 68 |
| <b>Tabela 02</b> | Mapeamento das PAEs nos IFs.....         | 77 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>  |           |
| <b>1.1. PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DA MESTRANDA.....</b>  |           |
| <b>1.2. O TEMA.....</b>  |           |
| <b>1.3. O CONTEXTO E O PROBLEMA.....</b>   |           |
| <b>1.4. OBJETIVOS.....</b>   |           |
| <b>1.5. PRODUTO TÉCNICO ELABORADO.....</b>   |           |
| <b>1.6. DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>   |           |
| <b>2. APORTE TEÓRICO.....</b>  |           |
| <b>2.1. POLÍTICAS, PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL, PROGRAMAS E PROJETOS.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.2. TEORIAS SOBRE RECURSOS HUMANOS E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL.....</b>   | <b>39</b> |
| <b>2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR.....</b>  |           |
| <b>2.4. POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS.....</b>  |           |
| <b>2.5. PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL.....</b> |           |
| <b>2.6. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....</b>  |           |
| <b>2.7. TRABALHOS CORRELATOS.....</b>  |           |
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   |           |
| <b>3.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....</b>   |           |
| <b>3.2. AMOSTRA.....</b>   |           |
| <b>3.3. TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....</b>   |           |
| <b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>   |           |
| <b>4.1. DEFINIÇÃO DO VOCÁBULO EGRESSO SEGUNDO OS DOCUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS.....</b>   |           |
| <b>4.2. A SITUAÇÃO DOS IFs EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS.....</b>  |           |
| <b>4.2.1 Ponto 1 – Conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular recebida.....</b>   |           |
| <b>4.2.2. Ponto 2 – Conhecer a opinião dos egressos sobre a formação ética recebida.....</b>   |           |
| <b>4.2.3. Ponto 3 – Qual é o índice de ocupação dos egressos.....</b>  |           |
| <b>4.2.4. Ponto 4 – Relação entre a ocupação dos egressos e a formação profissional recebida.....</b>  |           |
| <b>4.2.5. Ponto 5 – Conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição.....</b>  |           |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.6. Ponto 6 – Utilizar a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas.....             |     |
| 4.2.7. Ponto 7 – Atividades de atualização e formação continuada para os egressos .....                                |     |
| 4.2.8. Ponto 8 – Participação dos egressos na vida da instituição.....   |     |
| 4.2.9. Ponto 9 – Que tipos de atividades desenvolvem os egressos?.....   |     |
| 4.2.10. Ponto 10 – Quais contribuições sociais têm trazido os egressos para a instituição?.....                        |     |
| 4.3. A SITUAÇÃO DOS IF'S EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....          | 107 |
| 4.4. A SITUAÇÃO DOS CAMPI DO IFES EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO..... | 110 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 1   |
| REFERÊNCIAS.....   | 1   |



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1. PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DA MESTRANDA

Graduada em Administração Pública, servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes<sup>1</sup>) desde 2008, após passar por diversos setores de administração desta instituição em maio de 2017 a mestranda assumiu a Coordenação de Relações Institucionais e Extensão Comunitária (REC) do Ifes Vila Velha.

Ao conhecer as rotinas e as atribuições de sua nova função, buscou respaldo nos âmbitos legal e institucional para o desenvolvimento das atividades na REC, visando a padronização, organização e integração dos serviços e ações do Ifes Vila Velha com os demais *campi* da instituição. Dentre essas atividades, está a realização do acompanhamento dos egressos do Ifes Vila Velha.

Assim, ao iniciar o Mestrado em Gestão Pública na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), diante da necessidade de identificar e escolher uma situação institucional que pudesse ser tratada como foco da pesquisa de sua dissertação, de imediato, o primeiro problema que lhe aflorou à mente foi o acompanhamento de egressos no Ifes, uma vez que atividade apresenta um conjunto de elementos que dificultam sua execução.

De início, a mestranda pensou em abordar a questão pelo viés da continuação da vida acadêmica dos egressos, visto que um dos aspectos mais relevantes na análise dos dados obtidos com os egressos em 2018 referia-se à sua preocupação com esse aspecto, enquanto servidora.

Entretanto, ao buscar bases teóricas e legais que permitissem o aprofundamento neste tema, dificuldades foram encontradas, pela ausência de uma política institucional que apontasse os objetivos e as razões pelas quais deve ocorrer o acompanhamento de egressos dos *campi* do Ifes, a despeito de ser uma das exigências do Ministério da Educação (MEC) durante o processo de avaliação de cursos de graduação.

---

<sup>1</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo é conhecido no referido estado como Ifes, ou seja, a mesma sigla atribuída aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em sua designação genérica. Por essa razão esses últimos terão como sigla IF, neste trabalho.

Além disso, em se tratando de um mestrado profissional, é necessário que, ao término do estudo, a entrega de um produto técnico ou tecnológico (PTT) que seja relevante à instituição pesquisada para a solução de problemas que se configuram como obstáculos ao seu desenvolvimento. A fim de esclarecimentos sobre os PTTs a Diretoria de Avaliação (DAV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) instituiu o Grupo de Trabalho de Produção Técnica (GTPT), por meio da Portaria Capes nº 171 de 2 de agosto de 2018. Conforme estabelecido no Relatório do referido grupo de trabalho o Produto Técnico/Tecnológico (PTT) consiste em um

[...] objeto tangível com elevado grau de novidade fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa na PG usados diretamente na solução de problemas de empresas produtoras de bens ou na prestação de serviços à população visando o bem-estar social. (CAPES, 2019, p. 22, destaque nosso)

Diante disso, o interesse pelo tema aumentou, promovendo a busca por estudos científicos que permitissem não apenas compreender como tem sido seu tratamento nas instituições de ensino superior (IES), notadamente de cunho federal, como também identificar a base teórica para a construção de uma proposta de política de acompanhamento de egressos (PAE) para os Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia (IFs), a qual se espera que, no futuro, sirva de base para a elaboração de uma proposta institucional.

## 1.2. O TEMA

O tema central desta dissertação está inserido no amplo contexto da educação superior, dentro da Política Educacional do Brasil, na qual a avaliação institucional configura-se como importante direcionador, para que as instituições, periodicamente, façam uma análise do andamento do trabalho planejado e executado, visando melhorias em seus processos meio e finalísticos.

No contexto brasileiro a avaliação institucional é regulada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, originária da conversão da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Esse dispositivo legal teve como base estudos realizados com a comunidade acadêmica, culminando, posteriormente, no atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que “[...] analisa as instituições, os cursos

e o desempenho de estudantes.”(MEC, 2018), cujo objetivo é “[...] assegurar o processo nacional de avaliação de instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]”, conforme o Art. 1º da referida lei (BRASIL, 2004). Além disso, de acordo com o §1º do mesmo artigo “[...] tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social [...]”.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Sinaes tem por missão

[...] avaliar a graduação valorizando aspectos indutores da melhoria da qualidade da educação superior e da formação acadêmica de estudantes brasileiros. As avaliações realizadas no âmbito desse sistema aferem a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de graduação e de desempenho de estudantes. (FONTE, ano). INEP, 2015?

Para dar cumprimento aos propósitos do Sinaes ficou instituído na legislação a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) que é vinculada ao Gabinete de Estado, sendo supervisionada e coordenada pelo Sinaes. A Lei nº 10.891/2004, em seu Art. 8º estabelece ainda que: “A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será de responsabilidade do INEP”.

O Sinaes desenvolveu suas atividades, nos últimos 14 anos, conforme os ciclos apresentados no Quadro 01:

**Quadro 01 – Ciclos de avaliação do Sinaes**

| <b>Ciclos</b>              | <b>Descrição das atividades</b>  |
|----------------------------|--|
| <b>1º Ciclo avaliativo</b> | A Conaes e o Inep definiram um escalonamento entre as instituições e os cursos a serem avaliados, considerando o grupo de cursos participantes de cada uma das edições de Estudantes (Enade)               |
|                            | Foram avaliados grupos formados pelos cursos das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social – todos já avaliados no Enade de 2004 e de 2007 – , bem como suas respectivas instituições |
| <b>2º Ciclo avaliativo</b> | O segundo grupo, formado pelos cursos das áreas de Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins, foi avaliado no Enade de 2005 e 2008, incluindo nesse processo suas respectivas instituições.             |
| <b>3º Ciclo avaliativo</b> | O terceiro grupo foi formado pelos cursos de Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins, avaliados no Enade 2006 e 2009, para análise posterior.   |

Fonte: Elaborado a partir de Inep (2015, p. 14-15).

Os resultados desse longo trabalho podem ser encontrados em cinco volumes de produção do Inep, apresentados no Quadro 02:

**Quadro 02 – Publicações sobre os ciclos avaliativos do Sinaes**

| Volume   | Título   | Conteúdo   |
|----------|--|--|
| Volume 1 | Análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Enade 2005 e 2008   | A construção deste estudo foi norteada pelas questões: Qual a configuração do desempenho dos estudantes na Prova do Enade 2005 e 2008? Qual o ponto de vista de coordenadores e estudantes acerca de seus cursos de graduação?   |
| Volume 2 | Caracterização dos Cursos de Graduação: análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC)  | Teve por objetivo a análise quantitativa e qualitativa dos resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) obtido em 2008, dos cursos que participaram do 2º Ciclo do Enade, como foco nos resultados considerados insatisfatórios (CPC = 1 e 2)                            |
| Volume 3 | Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES  | Analisa a política institucional de integração e avaliação do egresso dos cursos pertencentes ao 2º Ciclo do Enade, baseando-se nos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA)   |
| 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 2008 e o seu perfil de empregabilidade por área de conhecimento e região federativa; as condições de emprego relacionadas com os indicadores socioeconômicos das regiões e unidades federativas |
| Volume 5 | Avaliação <i>in loco</i> : referenciais no âmbito do Sinaes  | É um subsídio importante para a condução do processo de avaliação. A produção do relatório retrata a realidade dos cursos nos aspectos qualitativos e normativos previstos no Sistema Nacional de Avaliação Superior.  |

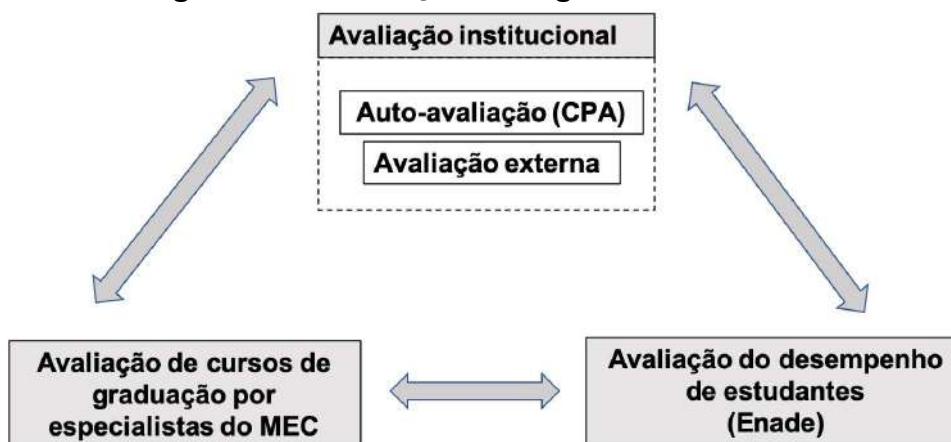
Fonte: Elaborado a partir de Inep (2015, p. 16-17)

Como se pode ver, o processo de avaliação de cursos superiores apresenta complexidade, envolvendo diversas instâncias e órgãos, com elementos que se inter-relacionam. De acordo com o Sinaes (2009, p. 164) uma avaliação institucional, no caso do ensino superior, contempla “[...] a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior”

De forma mais sucinta, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2015, p.16): “Esse ciclo envolve os três pilares do Sistema, ou seja, a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes”,

conforme pode ser visto na Figura 01.

**Figura 01 – Avaliações integrantes do Sinaes**



Fonte: Elaborado a partir da Unesco e CNE (2015).

A avaliação institucional proposta pelo Sinaes envolve elementos dentro das categorias de infraestrutura, ensino, pesquisa e extensão e os recursos humanos para que a instituição funcione a contento.

Entre esses elementos está a política de acompanhamento de egressos, entendida aqui como um conjunto de medidas a serem implementadas, que permitam detectar a evolução do egresso em termos de sua colocação no mercado de trabalho e de desenvolvimento profissional.

No caso do acompanhamento de egressos, perante o Sinaes a responsabilidade fica a cargo da CPA. No entanto, os procedimentos e a operacionalização são realizados por diversas instâncias, no seio da própria instituição, tais como: pró-reitorias e suas unidades, colegiados de cursos e departamentos.

Nesse contexto, é preciso reconhecer a importância do egresso enquanto ator na produção da qualidade dos serviços prestados pela IES, pois embora ele não mais esteja fisicamente presente na estrutura da universidade, deve ser considerado como um membro permanente, visto que é por intermédio de sua atuação que a universidade se faz presente nos mais diversos espaços sociais. Logo, o elo entre ambos deve ser cultivado, até porque, conforme indica o relatório da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de 2003 a 2007, o egresso fornece às instituições

informações que demonstram a forma como a sociedade as entende e as avalia (MEC, 2009).

### 1.3. O CONTEXTO E O PROBLEMA

O egresso constitui-se entre um dos elos entre a sociedade e a instituição que propiciou as condições legais para o exercício de sua profissão. Isso porque seu desempenho no mercado de trabalho produz reflexos sobre sua instituição de origem, no caso, o Ifes no qual se formou.

No entanto, uma leitura mais acurada do tema conduziu-a à nona dimensão da avaliação institucional denominada Políticas de Atendimento aos Estudantes, conforme o Art. 3º da Lei nº 10.861/ 2004.

Segundo o Inep (2015, p. 17) essa dimensão prevê a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior elaborarem uma “Política institucional de integração e de avaliação do egresso”, cujos relatórios devem ser elaborados pela CPA, com base na utilização de instrumentos que permitam verificar a evolução do egresso em termos de sua colocação no mercado e crescimento profissional.

Todavia, mesmo diante da importância da Pesquisa de Acompanhamento de Egressos e de haver uma lei obrigando as IES brasileiras a avaliar esse quesito no processo de avaliação institucional, as determinações contidas neste dispositivo, quanto a esse acompanhamento, não têm sido postas em prática em muitas instituições dedicadas à Educação Profissional.

Particularmente em relação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), em 2013, houve um alerta do Tribunal de Contas da União (TCU) para o fato de neles não terem sido encontradas ações institucionais significativas quanto a essa dimensão (IFES, 2014).

Diante disso e por necessidade de se ter uma averiguar o cumprimento da nona dimensão da autoavaliação nos IFs, foi realizado um levantamento preliminar cujo resultado revelou que apenas 22 dos 38 institutos federais brasileiros têm algum instrumento da Política de Atendimento aos Estudantes, na qual se insere o acompanhamento dos egressos.

Ainda assim, apesar do alerta, alguns desses institutos ainda não elaboraram e/ou implementaram essa política. Essa realidade também é observada no Ifes, no qual, até 2021, vinha ocorrendo apenas um acompanhamento desenvolvido isoladamente em seus *campi*. Nessa dinâmica, ainda que haja o compartilhamento de informações entre algumas coordenações dos *campi* sobre a exigência legal, cada *campus* trabalha esse aspecto a partir de instrumento próprio, cuja elaboração é realizada sem um debate mais aprofundado e em âmbito institucional.

No caso do Ifes, o acompanhamento dos egressos de cursos ofertados no campus pela Coordenação de Relações Institucionais e Extensão Comunitária (REC) deve ser feito “[...] de forma a manter um banco de dados atualizado quanto às demandas de formação, aproveitamento de profissionais e adequação ao mercado, entre outros” (IFES, 2016, p. 37). No entanto, de acordo com as informações encontradas sobre as ações e políticas para o acompanhamento de egressos do Ifes, verificou-se que ainda não havia sido elaborada, no âmbito institucional, a política geral de egressos.

Logo, o que se percebe é o problema, embora constantemente discutido no Fórum de Integração Escola-Empresa Comunidade (FIEC) dos *campi* do Ifes, não apresentou avanço significativo nos últimos anos devido a uma série de fatores estruturais, dentre os quais está a escassez de pessoal; a falta de interação entre os responsáveis nos *campi* sobre essa atividade e a ausência de um direcionamento geral para o assunto. Registra-se que essas observações não se constituem em crítica, somente um relato dos fatos.

No início de 2019, impulsionada pela necessidade de prestar contas e informações sobre os egressos do Ifes Vila Velha, a REC realizou um levantamento básico de dados que, naquele momento, pareciam ser os mais adequados para responder às perguntas do relatório que foi entregue à CPA. Assim, mesmo sem o respaldo de uma política institucional, muitas informações relevantes foram obtidas por meio do questionário aplicado aos egressos daquela unidade, até aquele momento.

Além dessas considerações é preciso registrar ainda que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), de acordo com a Lei nº 11.892/2008 que rege sua criação, têm como finalidade “[...] constituir-se em centro de excelência na oferta

do ensino de ciências, em geral” (art. 6º, § 5º) e “[...] qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino” (art. 6º, § 6º), formando profissionais competentes para atuar no mercado de trabalho. Na mesma legislação, segundo o art. 2º, § 2º, os IFs, “No âmbito de sua atuação [...] exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008).

Por sua vez, a Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, que trata da Rede Federal de Educação Tecnológica, em seu art. 9º, pontua que os IFs, com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, deverão implantar mecanismos de busca permanente de consulta, os quais, conforme o parágrafo único, “[...] deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais” (BRASIL, 1997).

De acordo com o Inep (2015, p. 17)

[...] pode-se afirmar ser indispensável a consolidação do uso do acompanhamento do egresso na busca de uma avaliação sobre as IES na qual se formou. Necessitamos o desenvolvimento de uma cultura de inserção do egresso na instituição universitária [...] quando busca a integração do campo científico com o campo profissional, ou seja, do campo da formação com o campo do trabalho.

Por decorrência torna-se imprescindível levantar dados e gerar informações sobre o egresso e sua empregabilidade, que por sua vez está relacionada ao seu perfil profissional, à qualidade da sua formação e à forma como se deu sua inserção no mercado de trabalho.

Essas informações são importantes para a concretização de um processo avaliativo que mensura e permite potencializar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino. Isso porque possibilita a constante melhoria nas propostas político-pedagógicas, observando-se as habilidades e competências previstas nas matrizes curriculares, visando à melhoria contínua da qualificação e formação acadêmica.

Pensando na avaliação através do conhecimento adquirido, a Lei nº 11.741, de 2008, que alterou o art. 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde passou a constar que “[...] o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, também poderá ser objeto de avaliação,



reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Isso significa que, no caso dos IFs, o acompanhamento dos egressos do ensino médio, representado pelos cursos técnicos que oferecem, também poderá ser exigido pelo MEC.

Mas, apesar dessa singularidade, os IFs têm sido pressionados a se adequarem ao Sinaes, voltados à avaliação de instituições de ensino superior, das quais os institutos se diferem pela complexidade organizacional que possuem, destacando o ensino profissional (ANJOS; RÔÇAS, 2017; BOMFIM, 2019).

Diante desse contexto e buscando dar respostas a esse problema de ordem institucional, esta pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: quais diretrizes e elementos devem ser considerados ao se pensar uma política de acompanhamento e avaliação de egressos para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

#### 1.4. OBJETIVOS

A partir da descrição do problema e do questionamento encetado, foram traçados os objetivos desta pesquisa. Em primeiro plano, como objetivo geral propôs-se:

**Analisar as políticas de avaliação institucionais, com foco no acompanhamento e avaliação de egressos adotadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil.**

Por decorrência, os objetivos específicos consistiram em:

- 1) Descrever a estrutura, concepções e estratégias adotadas no acompanhamento de egressos nos IFs pesquisados;
- 1) Identificar na legislação princípios ou categorias necessárias à composição de uma política de egresso;

O resultado final alcançado foi um diagnóstico comparativo entre os IFs, no que tange à Política de Acompanhamento de Egressos. Dessa forma, a presente dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGGP), intitulada Política, Planejamento e Governança Pública, no bojo do Projeto Estruturante 2, que contempla a Governança e Gestão no Setor Público.

Em termos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) esta dissertação apresenta IFES (2019, p. 73): “Buscar a melhoria contínua da qualidade dos cursos ofertados, por meio de avaliação institucional e política de egressos”.

### 1.5. PRODUTO TÉCNICO ELABORADO

O produto técnico oriundo dos resultados desta dissertação foi caracterizado como um relatório técnico conclusivo: Ferramenta gerencial elaborada, intitulado *Guideline* para Elaboração de Política de Acompanhamento de Egressos.

Trata-se de um *guideline* com diretrizes que devem ser observadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia quando da elaboração de sua Política de Acompanhamento de Egressos. O produto está inserido na mesma linha de pesquisa e projeto estruturante da dissertação, quais sejam: O PTT aqui apresentado encontra aderência com a Linha de Pesquisa 1 – Política, Planejamento e Governança Pública - Projeto Estruturante 1 – Governo, políticas públicas e planejamento, por se tratar de uma proposta de um *guideline* que possa auxiliar na construção e formulação ou reformulação das Políticas de Acompanhamento de Egresso.

O *guideline* foi entregue à direção do Ifes Vila Velha, a qual, avaliando sua pertinência, poderá socializá-lo com as instituições às quais o documento é endereçado, subsidiando as discussões em instâncias ampliadas. O termo de entrega se encontra no Apêndice A. O mesmo documento foi enviado a todos os IFs, a título de colaboração, sobretudo para aqueles que ainda não possuem definida e instituída sua Política de Acompanhamento de Egressos.

Em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional, o PTT apresenta alinhamento com a diretriz que diz que o acompanhamento de egresso poderá contribuir com a melhoria contínua dos processos e ações do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES (2019, p. 73).

### 1.6. DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A análise proposta como pesquisa nesta dissertação, partiu do princípio de que uma política formulada com base nas particularidades encontradas nos institutos poderá

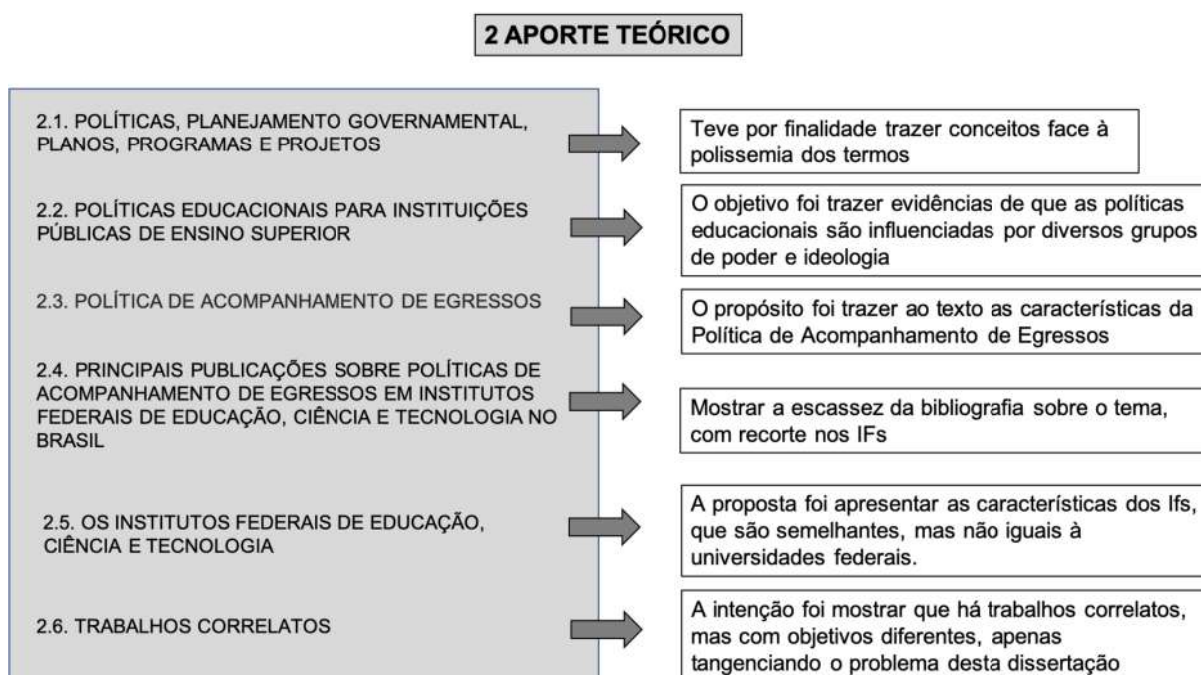
minimizar análises equivocadas, com informações incompletas que poderiam levar a gestão a decisões equivocadas.

Logo, o produto técnico elaborado, o *guideline* com diretrizes que devem ser observadas pelos IFs quando da proposição de uma política de acompanhamento de seus egressos, permitirá aos institutos analisar o impacto dos cursos, projetos de pesquisa e extensão e incentivos dos cursos sobre a vida acadêmica desses atores

## 2. APORTE TEÓRICO

O aporte teórico consiste em um conjunto de textos que ajudaram na estruturação do problema, na compreensão dos trabalhos que já trataram do objeto da pesquisa, no esclarecimento de conceitos e no entendimento das teorias envolvidas. Para melhor fluidez do texto ele foi organizado conforme mostrado na Figura 02.

**Figura 02 – Estrutura do aporte teórico**



Fonte: Elaboração própria

### 2.1. POLÍTICAS, PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL, PLANO, PROGRAMAS E PROJETOS

O levantamento e a leitura de material bibliográfico e documental revelaram uma diversidade dos conceitos utilizados na temática estudada, uma vez que diferentes áreas do conhecimento tratam do mesmo objeto. O planejamento governamental, por exemplo, já foi pautado pelas teorias econômicas que, ao longo do tempo, mudaram seu viés, trazendo olhares sociais ao seu escopo. Além disso, a consolidação das Ciências Sociais Aplicadas gerou adaptações de diversos conceitos aos seus conteúdos e propósitos, dificultando o entendimento do leitor. Segundo Souza (2006, p. 24): “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”, mas “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se

em planos, programas, projetos, base de dados ou sistema de informação e pesquisas”.

Assim foi necessário definir quais conceitos foram tomados como base para a leitura e análise dos documentos e dados coletados.

O conceito de Política no setor público, pode ser entendido e explicado em três de seus significados, quais sejam: enquanto arranjos para discussão e negociação de ideias e propostas; como escolha de caminhos para a execução das propostas de um governo e como definição de rumos em instituições públicas, envolvendo os três poderes: legislativo, executivo e judiciário. Ao primeiro cabe a criação das leis

Segundo Lopes e Jefferson (2008, p. 5) os governantes ou os gestores do setor público, a partir dos problemas visualizados pelo grupo gestor, selecionam aqueles que consideram prioritários para o atendimento das necessidades e pleitos da sociedade, em áreas como a educação, habitação, segurança, saúde, transportes, assistência social, meio ambiente, agricultura, indústria, dentre outras.

O Quadro 03 apresenta um resumo dos conceitos para se entender melhor suas diferenças.

**Quadro 03 – Políticas públicas e seus significados**

| <b>Autor(es)</b>               | <b>Conceito</b>  |
|--------------------------------|--|
| Dye (1984, p.1)                | “[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer”   |
| Teixeira (2002, p. 2)          | “[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”  |
| Souza (2006, p. 26)            | “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”  |
| Lopes e Jefferson (2008, p. 5) | “[...] totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.   |
| Saravia (2011, p.93)           | Sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, através da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos |
| Boullosa (2014, p. 144)        | “[...] ligado aos processos, atores e cargos dentro das  |

|  |  |
|--|--|
|  | repartições e organizações dos governos”.  |
| Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16)                                    | “[...] a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas”.  |
| Gianezini, Barretto, Gianezini, Lauxen, Barbosa e Vieira (2018, p. 1071) | “[...] as intenções governamentais que produzirão transformações profundas ou artificiais no mundo real”   |
| Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 2)                                      | “[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...] Tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões. [...] Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. |
| Fiocruz (2020)   | As políticas públicas, por definição, são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião ou classe social  |

Fonte: Elaborado a partir dos autores identificados no quadro

No entanto, apesar das definições apresentadas no Quadro 03, resta ainda saber como os problemas são incluídos no processo de formulação das políticas públicas.

Souza (2006, p. 30) apresenta três respostas para essa questão, quais sejam:

1. Quando os governantes assumem que só a busca de soluções para os problemas da sociedade deve fazer parte de seu governo, onde a “[...] persuasão é a forma para a construção do consenso”.
2. Quando o ponto de partida é o próprio processo político, em que o consenso é obtido por meio de barganhas, há necessidade de se

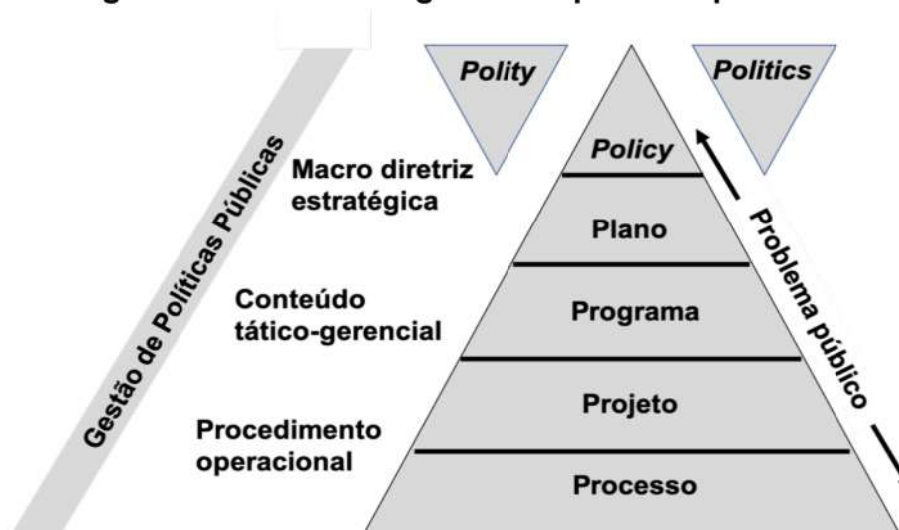
construir a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse

3. Quando as decisões sobre os problemas focalizam os participantes. Esses podem ser classificados como visíveis “(políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc)” e “[...] invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia”, onde os primeiros definem a agenda e os segundos, as alternativas.

| Verbetes        | Significado  | Fonte                               |
|-----------------|--|-------------------------------------|
| <b>Polity</b>   | Uma sociedade ou estado considerado como uma unidade política (Tradução livre) <sup>2</sup>  | Cambridge Dictionary (2022a)        |
|                 | Instituições   | Cecchi, Coelho e Pires (2020, p. 9) |
| <b>Policy</b>   | Um conjunto de ideias sobre o que fazer em situações particulares que foram acordadas oficialmente por um de pessoas, uma organização empresarial, um governo ou um partido político. (Tradução livre). <sup>3</sup> | Cambridge Dictionary (2022b)        |
|                 | Orientação política  | Cecchi, Coelho e Pires (2020, p. 9) |
| <b>Politics</b> | As atividades do governo, membros de organizações legislativas ou pessoas que tentam influenciar a forma como um país é governado. (Tradução livre) <sup>4</sup>   | Cambridge Dictionary (2022c)        |
|                 | Dinâmica política  | Cecchi, Coelho e Pires (2020, p. 9) |

Fonte: Cambridge Dictionary (2022a, 2022b, 2022c) e Cecchi, Coelho e Pires (2020, p. 9)

**Figura 03 – Os 8Ps da gestão de políticas públicas**



Fonte: Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 9)

2 A society or state considered as a political unit.

3 A set of ideas of what to do in particular situations that has been agreed to officially by a group of people, a business organization, a government, or a political party.

4 The activities of the government, members of law-making organizations, or people who try to influence the way a country is governed.

De acordo com Secchi, Coelho e Pires (2020, p. 9) *polity*, *policy* e *politics*, estão interligadas e são traduzidas em “[...] planos (macro diretriz estratégica), os quais se concretizam em ação por meio de programas (conteúdo tático-gerencial). Estes, por sua vez, se subdividem em projetos e são sustentados por processos (procedimento operacional)”.

Dessa forma, pode-se dizer que as políticas públicas, por fazerem parte de um processo dinâmico na sociedade, têm por finalidade trazer soluções para resolver questões levantadas, na maioria das vezes, por algum grupo social. (AZEVEDO, 2010, p. 31).

Em outra dimensão, para Schmidt (2018, p. 128) a política dispõe sobre princípios, objetivos e diretrizes relativas à gestão, estabelece responsabilidades do poder público e da sociedade, elenca meios e recursos, explicitando a forma de atuação governamental em determinada área, enquanto as políticas públicas podem ser definidas como um “[...] conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político” (SCHMIDT, 2018, p. 127).

Por fim, de acordo com a Fiocruz (2020), as políticas públicas, “[...] por definição, são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião ou classe social”.

Levando em consideração as finalidades apresentadas pelos autores supramencionados, pode-se dizer que o propósito das políticas públicas é solucionar problemas gerados por ideias e expectativas diferentes em torno desta problemática de interesse público, levantado por um grupo social. Diante disso, com a intenção de atingir o bem de todos e alcançar a ordem social, o governo intervém colocando o problema em discussão considerando os aspectos, pensamentos e opiniões, na busca por uma definição estrutural que contemple a melhor solução para a sociedade como um todo.



Durante a elaboração de políticas públicas diversos documentos são elaborados e, ao final, devem ser dispostos em um texto único que versa sobre todo o processo, até as decisões finais tomadas. Como se pode ver na Figura 02, **o primeiro documento gerado pelas políticas públicas é o plano**, que “deve conter a especificação de todas as decisões tomadas sobre a ação, e de como serão acompanhadas e revisadas. É o plano que possibilita a existência das outras duas fases, quais sejam: programas e projetos” (MISOCZKY; GUEDES, 2016, p. 17).

De acordo com Cardoso Júnior (2014, p. 84) o plano consiste em “[...] uma aposta técnico-política em direção a um determinado futuro, a um determinado cenário, a uma determinada visão de desenvolvimento que se quer atingir e generalizar para o conjunto do país”.

Para Oliveira (2007, p. 321) o plano é o resultado da política e consiste em um documento formal, no qual as informações, atividades e decisões desenvolvidas durante o processo são consolidadas.

Por sua vez, Cardoso Júnior e Melo (2011, p. 17) consideram que o plano

Visa especificar uma família de rotas possíveis e desejáveis; não escolhe apenas um rumo. Dá orientações gerais para as escolhas e decisões quanto às diversas políticas públicas, assim como para todos os investimentos e empreendimentos privados que dependam de qual direção tome o país no decorrer de vários anos. O objetivo é tornar menos vagas, tanto quanto possível, aquelas rotas e orientações, conforme o permitam o conhecimento existente e as informações coletadas e analisadas pelos especialistas.

Outros conceitos podem ser vistos no Quadro 05 e a diagramação do conteúdo, na Figura 04.

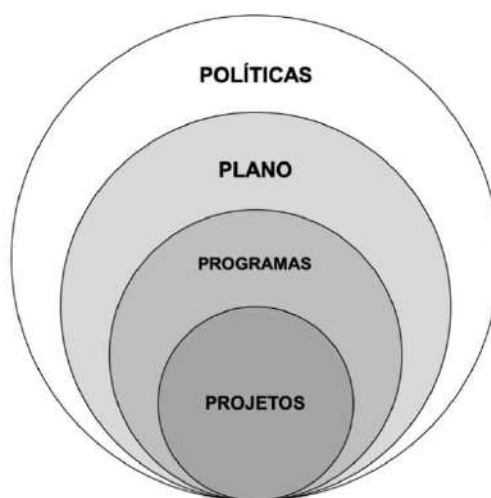
#### Quadro 05 – O plano e seus significados

| Autor(es)                           | Conceito  |
|-------------------------------------|---|
| Oliveira (2007, p. 321)             | “É a formulação do resultado final da utilização de determinada metodologia. Documento formal que consolida informações, atividades e decisões desenvolvidas no processo de planejamento”   |
| Cardoso Júnior e Melo (2011, p. 13) | “O plano traça rumos para o país, interligando projeções, projetos e pretensões: projeções de aspectos e fatores que independem da vontade coletiva, projetos de ações a serem empreendidas pelos diversos atores sociais, e pretensões de resultados a serem deliberadamente conseguidos”. |

|                        |   |
|------------------------|---|
| Rezende (2011, p. 202) | Um plano deve conter “[...] mecanismos e instrumentos voltados para o acompanhamento da execução dos programas e projetos que o integram”.    |
| Schmidt (2018, p. 128) | “[...] detalha as diretrizes da política e, com base em um diagnóstico da situação, estabelece estratégias e metas para um período temporal”. |

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados no quadro

**Figura 04 – Diagrama do plano**



Fonte: Elaboração própria

Dando sequência, tem-se as especificações das Políticas registradas no Plano, os Programas e Projetos.

Para a Fundação João Pinheiro (FJP) (2021, p. 5)

Os programas e projetos devem ser entendidos como o nível mais específico de ações. São unidades básicas da intervenção e têm sempre por objetivo produzir alterações nas condições de vida de indivíduos, grupos, famílias e comunidades. São as traduções de ideias em ações com consequências diretas sobre a realidade.

São os programas que tornam o problema central da política “manuseável”, pois consistem

Eles são frentes de trabalho que atuam sobre partes menores. Mas o que se espera de uma política abrangente e, ao mesmo tempo, coerente, eficiente e efetiva é que essas frentes, que agem em paralelo, possam adiante produzir resultados sinérgicos, integrados (LASSANCE, 2021, p. 64).

O conceito apresentado por Lassance (2021) vai ao encontro do que foi apresentado pela FJP (2021, p.6), ou seja, que “As ações ou as atividades desenvolvidas em um

projeto, programa ou política pública não podem ser um fim em si mesmas”. É preciso que estejam articuladas com os objetivos ou resultados que se pretende alcançar.

Finalizando os esclarecimentos sobre a Figura 04, é importante resgatar um conceito que ainda não foi apresentado. Trata-se do planejamento governamental.

A partir de agora é possível inserir o conceito de planejamento governamental, que até o momento não foi abordado. A expressão pode ser compreendida como uma designação genérica de tudo o que foi descrito até este ponto do texto. O que acontece é que, anteriormente, ao longo da história muitas nomenclaturas e tipos de planejamento foram utilizados com o significado daquilo que os governos e seus representantes traçaram como políticas para o país. Logo, a estrutura apresentada anteriormente, que pode ser vista nas Figuras 03 e 04, nem sempre existiram enquanto gestão pública.

No entender de Cardoso Júnior (2011, p. 13) durante anos consecutivos houve uma separação entre o planejamento e a gestão, com alternância entre essas funções, sem que elas fossem utilizadas em conjunto, de forma coesa. O Quadro 06 apresenta um resumo esclarecedor do longo período de 1889 a 2010.

**Quadro 06 – Planejamento governamental e gestão pública no Brasil**

| Ciclos econômicos e políticos   | Padrão de estado dominante | Contexto econômico-estrutural  | Dimensões do planejamento governamental  | Dimensões da gestão pública           |
|---|----------------------------|--|--|---------------------------------------|
| 1889-1930<br>Primeira República – desenvolvimento para fora           | Liberal oligárquico        | Economia cafeeira voltada para o exterior  | Ausência de planejamento:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Convênio de Taubaté</li> <li>• Crise de 1929</li> </ul>        | Patrimonialista                       |
| 1933-1955<br>Era Getúlio Vargas – nacional-desenvolvimentismo         | Nacional populista         | Industrialização substitutiva de importações:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Bens de consumo não durável</li> <li>• Dependência financeira e tecnológica</li> </ul> | Planejamento não sistêmico:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiras estatais</li> <li>• Plano Salte</li> </ul>         | Patrimonial Burocrática – DASP (1938) |
| 1956-1964<br>Era Juscelino Kubitschek – internacionalização econômica | Estatal democrático        | Industrialização pesada I:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Bens de consumo durável</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento discricionário:</li> <li>• Pensamento cepalino</li> <li>• Ideologia</li> </ul> | Patrimonial Burocrática               |

|  |                      |  |  |  |
|--|----------------------|--|--|--|
|  |                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montagem do tripé do desenvolvimento</li> </ul>   | desenvolvimentista <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Metas (1956-1961)</li> </ul>  |  |
| 1964-1979<br>Regime Militar – crescimento com piora distributiva | Estatual autoritário | Industrialização pesada II: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milagre econômico (1968-1973)</li> <li>• Endividamento externo (1974-1989)</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento burocrático autoritário:</li> <li>• Escola Superior de Guerra (ESG) ideologia Brasil Potência</li> <li>• PAEG (1964-1967)</li> <li>• II PND (1974-1979)</li> </ul> | Patrimonial burocrática – PAEG (1967)          |
| 1980-1989<br>Redemocratização – crise do desenvolvimentismo      | Liberal democrático  | Estagnação econômica: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inflação</li> <li>• Endividamento externo (1974-1989)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos de estabilização:</li> <li>• Plano Cruzado (1986)</li> <li>• Plano Bresser (1987)</li> <li>• Plano Verão (1988)</li> <li>• Plano Mailson (1989)</li> </ul>               | Patrimonial Burocrática – CF (1988)            |
| 1990-2010<br>Consolidação democrática – reformas estruturais     | Liberal democrático  | Reformas econômicas liberais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilização monetária</li> <li>• Endividamento interno (1995-2006)</li> <li>• Reformas estruturais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planos de estabilização:</li> <li>• Plano Collor (1990)</li> <li>• Plano Real (1994)</li> <li>• Planos Plurianuais (PPAs) (2000-2011)</li> </ul>                                | Patrimonial Burocrática Gerencialista Societal |

Fonte: Elaborado a partir de Cardoso Júnior (2011, p. 13)

Segundo Albuquerque, Medeiros e Feijó (2008, p. 113) o planejamento governamental nem sempre foi utilizado na gestão do Estado, pois os estudos que a sistematizaram datam do início do século XX. Trata-se, portanto, de uma:

[...] atividade recente na história, sendo introduzido nas organizações especialmente como decorrência da crescente complexidade das demandas da sociedade, que passa a exigir maior qualidade, diversidade e disponibilidade dos produtos e serviços ofertados pelo governo e pelo setor privado.

Dessa forma, pode-se dizer que o planejamento governamental é uma função essencial do Estado, sem a qual seria impossível gerenciar seus recursos, nem sempre abundantes, e atender às demandas sociais, por meio de escolhas. Nesse sentido

O planejamento governamental é uma atividade permanente da administração pública, além de se constituir uma função essencial de Estado [...] É por meio dele que se definem as estratégias para orientar o rumo que se deseja para o País, pela implementação de políticas públicas capazes de combater os problemas enfrentados pela sociedade em um ambiente escasso de recursos (financeiros, organizacionais, informacionais e tecnológicos) (BRASIL, 2021, p. 10)

Além disso, por lidar com recursos escassos, o governo necessita fazer escolhas e,

nesse sentido

[...] o planejamento governamental se consagra como um espaço político-decisório no qual o governo decide – em resposta às demandas da sociedade – quais políticas públicas serão implementadas para enfrentar problemas e aproveitar oportunidades. (BRASIL, 2021, p. 10)

Por outro lado, de acordo com Santos (2011, p. 314) além dos aspectos técnicos a ele pertinentes, ele possui também uma função política, cabendo aos gestores harmonizar o conflito entre esses dois elementos.

Logo, se o planejamento é um processo, seu resultado consiste em um plano que, no entender de Matus (2006) necessita conter diretrizes, objetivos e metas, pois isso permitirá que uma avaliação seja realizada no futuro, a fim de verificar se o planejamento foi eficiente e se o plano foi com ele condizente.

O mesmo pode ser visto no conceito apresentado por Souza e Carvalho (2016, p. 27) quando afirma que o planejamento governamental

[...] é composto de diretrizes, planos, programas, peças legais e indicadores, requerendo suporte metodológico do processo de planejamento que permite acolher e organizar os conteúdos, estruturação lógica de seu desenvolvimento através da análise econômica de todos os setores que influí diretamente no desempenho da economia e os seus impactos da sociedade e as responsabilidades de cada governo.

Conceito semelhante também pode ser visto em Oliveira (2013, p. 16), para quem o planejamento deve conter

[...] uma visão do futuro que se quer; os objetivos que se deseja atingir e as ações necessárias para alcançá-los. Estas são as bases necessárias à elaboração dos planos, que devem ter condições de implementação e precisam ser monitorados e avaliados. O planejamento, portanto, define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que sequência.

Nesse sentido, Friedmann (1987) já registrava a importância de se ter nos planos objetivos claros apontando os resultados desejados ou esperados, bem como indicadores de desempenho e de gestão bem estabelecidos para viabilizar a avaliação. Além disso, deve conter também os custos necessários para a implementação do plano elaborado.

Para, Brasil (2021, p. 12) “O exercício de planejamento pode ser facilitado mediante a adoção de modelos lógicos que revelem as relações causais entre vários

elementos”. Em resumo:

De forma geral o planejamento governamental é composto de diretrizes, planos, programas, peças legais e indicadores, requerendo suporte metodológico do processo de planejamento que permite acolher e organizar os conteúdos, estruturação lógica de seu desenvolvimento através da análise econômica de todos os setores que influi diretamente no desempenho da economia e os seus impactos da sociedade e as responsabilidades de cada governo. (SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 27)

Um projeto pode ser definido como “[...] um esforço único e não repetitivo, de duração determinada, formalmente organizado, que congrega e aplica recursos visando o cumprimento de objetivos preestabelecidos” (PMI, 2004, p. 45).

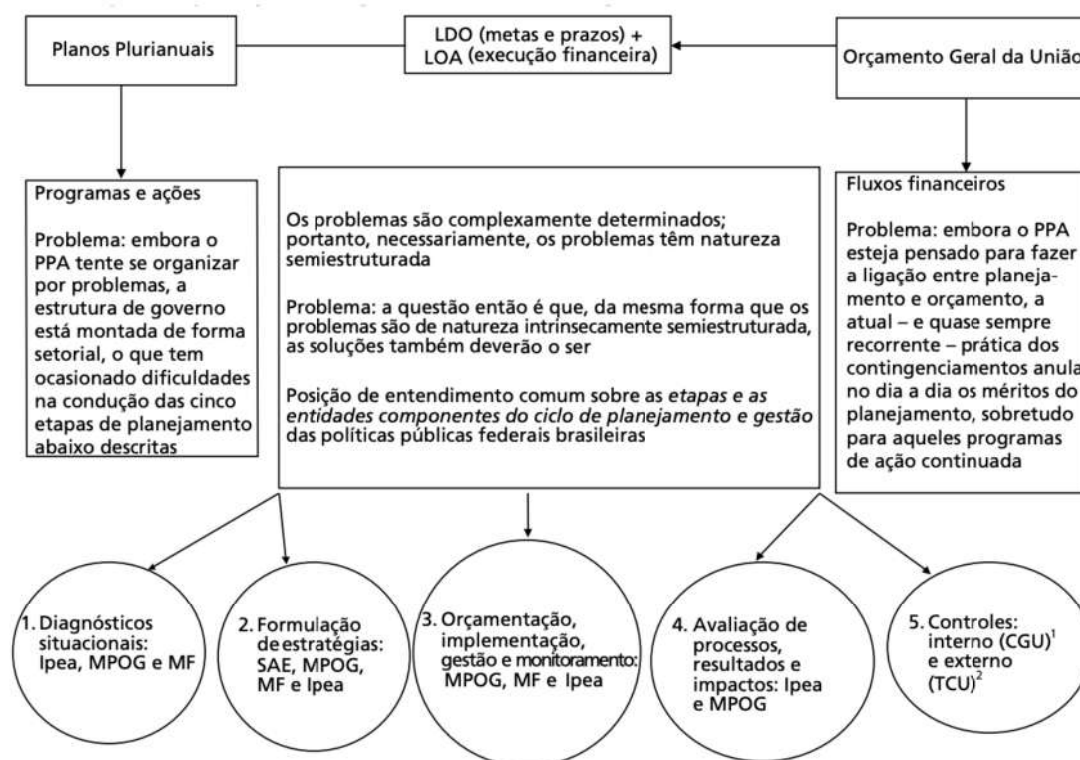
Um programa, por sua vez, consiste em um grupo de projetos que possuem inter-relação entre si, que exigem um gerenciamento coordenado, o que gera vantagens em termos de benefícios e controles que não seriam alcançados com a mesma profundidade, se fossem gerenciados individualmente (PRADO; LADEIRA, 2014, p. 12).

Sucintamente, o planejamento deve conter: uma visão do futuro que se quer; os objetivos que se deseja atingir e as ações necessárias para alcançá-los. Estas são as bases necessárias à elaboração dos planos, que devem ter condições de implementação e precisam ser monitorados e avaliados. O planejamento, portanto, define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que sequência. (OLIVEIRA, 2013, p. 16).

A partir do ano 2000, a esses conceitos e modos de fazer o planejamento do Brasil, foram adotados os Planos Plurianuais (PPAs) como ferramenta de gestão, fazendo parte das obrigações do governo.

Para o Ministério da Economia (2022), o planejamento governamental se traduz principalmente no escopo do Plano Plurianual (PPA), estruturado em programas, diretrizes, objetivos e metas, com vistas a orientar as ações econômicas para o ciclo de governo. A Figura 05 apresenta a estrutura dos PPAs.

**Figura 05 – Etapas do planejamento governmental, na lógica do PPA**



Fonte: Cardoso Júnior (2011, p. 24)

É importante destacar que a partir da Constituição Brasileira de 1988 ficou estabelecido em seu Art. 174 o Estado ficou instituído “Como agente normativo e regulador da atividade econômica”, devendo exercer “[...] as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado”. De forma específica, em seu §1º, complementa que “[...] estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de desenvolvimento”.

Segundo Misoczky e Guedes (2016, p. 139) a Constituição Federal

[...] na parte referente ao planejamento governmental, teve a clara intenção de integrar o PPA ao orçamento, ao tornar obrigatória a adoção dele, da Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) e da Lei de Orçamento Anual (LOA) pelos diversos níveis de governo. Ou seja, a LDO e a LOA têm que estar alinhadas aos dispositivos enunciados no PPA.

A partir da promulgação da Lei n. 10.180, de 6 de fevereiro de 2001, foi criado o Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal (SPOF), que em seu Art. 2º estabelece que o SPOF tem a atribuição e o dever de:

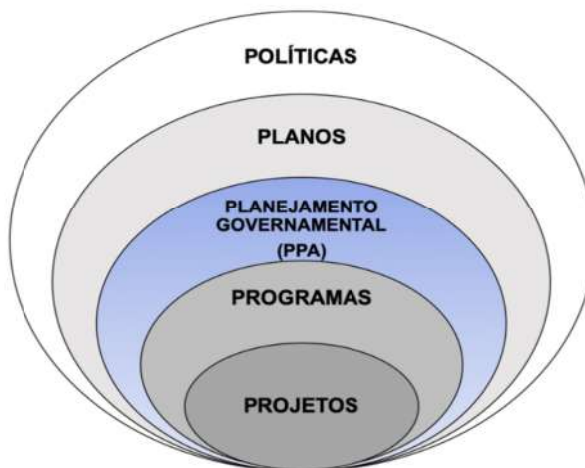
- Formular o planejamento estratégico nacional;
- Formular planos nacionais, setoriais e regionais de desenvolvimento econômico e social;
- Formular o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais;
- Gerenciar o processo de planejamento e orçamento federal; e
- Promover a articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, visando à compatibilização de normas e tarefas afins aos diversos sistemas, nos planos federal, estadual, distrital e municipal.

Além disso, em seu Art. 4º a Lei n. 10.180/2001 estabelece ainda que são competências do SPOF “[...] compreender as atividades de elaboração, acompanhamento e avaliação de planos, programas e orçamentos, e de realização de estudos e pesquisas sócio-econômicas”.

Como se pode ver, duas dimensões foram incorporadas ao sistema de planejamento apresentado anteriormente: a dimensão estratégica e a vinculação entre os orçamentos e os programas.

Dessa forma, essa dimensão das PPAs passou a integrar a estrutura de planejamento, conforme pode ser visto na Figura 06.

**Figura 06 – Planejamento governamental e o PPA**





Fonte: Elaboração própria

No caso das instituições públicas de ensino superior, o que inclui os Institutos Federais, é importante registrar que elas fazem parte dessa estrutura e, por se tratar de uma gestão descentralizada, cada instituto deve elaborar seu PPA, pleiteando recursos orçamentários para seu funcionamento.

No sentido inverso, o planejamento nacional inclui o planejamento dos ministérios e outras unidades do governo. Os IFs e as universidades estão incluídos no planejamento do Ministério da Educação.

Dessa forma, quando se trata das políticas educacionais, elas devem atender a esses imperativos legais.

## 2.2. TEORIAS SOBRE RECURSOS HUMANOS E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL

Na busca por entender porque algumas sociedades dão certo e outras não, estudiosos desenvolveram a teoria do capital social, na qual apresenta a ideia de recursos compartilhados em redes de pessoas que com ajuda mútua visam alcançar seus objetivos.

Segundo Fernandes(2002) a teoria do capital social, também constrói a ideia de que dentro das instituições o compartilhamento e entrosamento deve atingir as relações gerando sentimentos como confiança e solidariedade horizontalmente entre seus agentes para alcançar uma boa gestão. Isso levando em consideração uma abordagem da teoria em que os recursos compartilhados superam apenas a ideia de recursos financeiros ou materiais.

Ainda sobre a Teoria do Capital Social, Putna (1993, p.186) diz que,

[...] grupos mais numerosos e mais fortes significam um governo fraco.  
Sociedade forte, Estado frágil.

Freres, Jimenez e Mendes Segundo(2011 p.) analisando a relação entre teoria do

capital humano e a teoria do capital social sob a ótica das políticas neoliberais sobre a educação apresentam a reflexão de que,

[...] para garantir a coesão social entre os grupos, faz referência a valores como confiança e reciprocidade, indicando a cooperação mútua como mecanismo primordial para a resolução de problemas e conflitos.

A Teoria do capital cultural foi um conceito trabalhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e consiste-se no capital associado “à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, mas também está voltado aos costumes e às culturas, produzidas e conservadas nos diferentes contextos, classes, povos, expressando uma espécie de *ethos*”. (PIES, 2011, p. 29-30).

O capital cultural é, de uma certa forma, ainda segundo Pies (2011, p. 29), um dos principais pilares da organização e manutenção do sistema social", o que significa que esse capital cultural faz parte do modo como a Educação reproduz os valores sociais de uma sociedade.

Thiry-Cherques (2006) explica que o capital cultural é referente ao que a escola reproduz e deixa de “herança” para a sociedade, ou seja, os valores culturais são “perpetuados” pela escola e repassados pelo processo de socialização que qualifica intelectualmente os cidadãos que serão responsáveis por essa reprodução social deste capital cultural. Para Bourdieu (1998, apud. PIES, 2011, p. 30), essa reprodução, na verdade, foi danosa porque:

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe

A crítica de Bourdieu era pela reprodução de valores sociais que não rompiam com os paradigmas conservadores que perpetuam a desigualdade social como um modo de defesa de uma classe dominante de modo que, a Educação seria usada não no contexto inclusivo, mas segregacional. Bourdieu entendia o capital cultural a partir das qualificações intelectuais que eram repassadas pela escola, pela família e pelas instituições sociais eram produzidas e reproduzidas de 3 formas segundo Thiry-Cherques (2006, p. 39):

- a) Pelo estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público);
- a) Pelo estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte);
- b) Pelo estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos.

Em um contexto governamental e político, no caso do estado institucionalizado, especificamente, a ênfase em uma formação profissional meramente tecnicista e desacoplado da realidade social da região faz com que os outros estados reproduzidos pelo capital cultural estejam alicerçados pelo estado institucionalizado, ou seja, a formação acadêmica reproduzida com o intuito de formar “seres superiores” gerando com isso “uma dinâmica de concorrência e dominação, derivada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Por último, a teoria do capital humano que surge com o economista polonês Jacob Mincer (1922 – 2006) e essa teoria consiste na:

[...] existência de correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal. Para o autor, era necessário decidir de forma individual e racional entre gastar tempo para obter novos conhecimentos e aplicá-los posteriormente em atividades profissionais ou manter-se no trabalho sem novas formas de treinamento e estudo de novos conhecimentos. Dessa forma, o autor conclui que a dispersão entre os rendimentos pessoais estava associada ao volume de investimento efetuado em capital humano, os quais impactariam na produtividade e no crescimento da economia. (VIANA e LIMA, 2010, p. 139)

No entendimento de Mincer, a necessidade de investimento no capital humano inverteria a lógica do investimento no capital “mecânico” que seria uma espécie de investimento em tecnologia e máquinas mais modernas. Nesse caso, seria dizer que o desperdício de recursos ao empregar máquinas modernas a pessoas sem a qualificação ou treinamento necessário seria inevitável.

Por outro lado, quando há investimento no capital humano, há também a chance de retorno mais efetivo e eficiente dos indivíduos de maneira que eles não seriam mais vistos como um gasto sem retorno, mas como um ativo que impactaria positivamente não somente para a cadeia produtiva quanto para a própria economia.

Um outro teórico que desenvolveu o capital humano foi o economista norte-americano Theodore William Schultz (1902 – 1998) que para esse autor, o capital humano (semelhante a proposta de Mincer):

A Teoria do Capital Humano afirma que os investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimentos dos países. (ANDRADE, 2010, p. 03)

Para ambos os pensadores, o trabalhador passa a valorizar a si mesmo agregando capital e nesse sentido, a formação acaba por se traduzir em uma Educação que se transformou em ativo econômico a ser valorizado, ou seja, ao potencializar investimentos em Educação e Saúde, o trabalhador não apenas estará melhor qualificado como estará também preparado para auxiliar no desenvolvimento econômico de excelência uma vez que dada a ênfase à escolaridade, um país poderia alcançar os mais altos índices de desenvolvimento econômico sem precisar gastar muito já que o retorno econômico seria muito maior com mão-de-obra mais qualificada.

### 2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

As políticas educacionais, de modo geral, sempre estiveram sob a tutela dos governantes, desde as primeiras escolas do país, fossem elas destinadas à formação em nível fundamental ou superior.

Entende-se como políticas as decisões que são tomadas para definir os rumos do ensino superior no país. Decisões tomadas a partir de forças que interagem no cerne do governo federal, vindas de direções e grupos diversos, incluindo as influências internacionais.

Segundo Bortolanza (2017, p. 2)

O ensino superior no Brasil nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplam muitas das distorções e, ainda hoje, são constantemente questionadas do ponto de vista estrutural e de funcionamento.

Em seu aspecto histórico, de acordo com Freire (1993), durante a Primeira

República (1889 – 1930) os ideais positivistas influenciaram a concepção de mundo, a ciência e, também, a legislação. Nesse período ocorreram mudanças estruturais na economia e no regime político do país. Apesar disso, as modificações no ensino superior brasileiro foram rasas, superficiais (MOROSINI, 2005).

No entender de Sampaio (1991, p. 1), a história revela que a educação superior no Brasil só adquiriu contornos do ensino superior na década de 1930, “[...] quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias”. Porém, para Sguissardi (2005) nem o Império, nem a Primeira República, conseguiram implementar de forma efetiva a universidade no Brasil.

A Revolução de Outubro de 1930 levou ao poder o estadista Getúlio Vargas, cuja gestão ficou configurada em três períodos a saber: O Governo Provisório; o governo após a Constituição de 1934 e o Estado Novo, entre 1937 e 1945.

No tocante ao ensino superior, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, considerado a primeira diretriz geral para esse nível educacional.

Segundo Jacob (1997, p. 55) ele não trouxe mudanças expressivas, apenas estabeleceu que as universidades seriam formadas por faculdades isoladas, da mesma forma que foi estruturada a primeira universidade brasileira. Logo, o vocábulo ‘universidade’ foi usado sem que a realidade expressasse efetivamente seu sentido. Isso, para Sguissardi (2004) estabeleceria um modelo, ou seja, a universidade por aglutinação de estruturas isoladas, preexistentes.

O Decreto nº 19.851/1931 estabelecia ainda que o controle do ensino ficaria na esfera do governo federal. Nesse contexto, três forças traçam os rumos do ensino superior no Brasil: o Governo Federal, os Governos Estaduais e a Igreja Católica.

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, os vetores influenciadores da estrutura orgânica e dos projetos pedagógicos sofreram mudanças. Houve um rompimento com o denominado Modelo Napoleônico, com foco na formação profissional para o

mercado, o que deu lugar ao Modelo Germânico/Humboldtiano, que propugna a integração entre a busca e a crítica do saber (SGUISSARDI, 2004). Atualmente segue-se o Modelo Neo-Humboldtiano, no qual, critérios e indicadores de produção e produtividade são elementos marcantes. Dele fazem parte também forte estrutura para os projetos de pesquisa e cursos de pós-graduação, que além de reconhecidos encontram-se consolidados. A qualificação e titulação dos docentes é fortemente estimulada, sendo a jornada de trabalho em tempo integral a que mais ocorre. A organização administrativa e acadêmica está voltada tanto para a formação de profissionais, quanto para pesquisadores. (SGUISSARDI, 2008).

.Para Sampaio (1991, p. 2) houve um conflito entre “[...] os grupos laicos e politicamente liberais, à esquerda do espectro político, e o conservadorismo católico de direita”. Francisco Campos foi o interlocutor entre o Governo de Getúlio Vargas e a Igreja Católica

[...] através de um pacto que daria à Igreja o controle do sistema educacional, e ao Estado o apoio da Igreja. A Universidade a ser estabelecida pelo governo central no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, deveria ser uma universidade sob controle supervisão estrita da Igreja, enquanto que a Universidade do Distrito Federal, sob a proteção do governo local, pretendia ser um centro de pensamento libertário e leigo. A ambiguidade que porventura existisse no governo Vargas entre suas facções à esquerda e à direita, desaparecem em 1935, na repressão a uma insurreição comunista em alguns quartéis, e pouco depois a Universidade do Distrito Federal foi fechada. (SAMPAIO, 2001, p. 10).

Segundo Durham (2003, p.6), a Igreja Católica buscava “[...] estabelecer no Brasil uma hegemonia sobre o ensino superior, semelhante à que se logra impor em muitos países católicos”. Ela já possuía muitas instituições confessionais e pretendia que o Estado lhe atribuisse o direito de “[...] organizar, com fundos públicos, a primeira universidade brasileira”, em troca de apoio ao governo vigente (Getúlio Vargas). No entanto, o pleito não foi atendido. Contribuíram para isso as forças opositoras dos intelectuais liberais que defendiam que as escolas públicas não deveriam ter caráter confessional, ao contrário, deveriam ser leigas.

Houve, portanto, relações tensas entre forças lutando pelo poder, e para Novaes, Medeiros e Silva (2018, p. 95) a reforma surgida no Governo Vargas não foi tímida, apenas conciliando ideias conservadoras com outras, mais liberais. Dessa forma,

A reforma, mesmo regulamentando o ensino superior no Brasil,

privilegiando as instituições universitárias, não eliminou as escolas autônomas de ensino superior. Também foi mantida a liberdade da iniciativa privada, mesmo que sobre a supervisão do governo, além de assegurar através do art. 154 da Constituição de 1934 a isenção de impostos destas instituições, favorecendo assim o seu crescimento.

Considerando o contexto no qual são formadas as políticas, destaca Sampaio (2001, p. 12) que nesse período, as políticas educacionais foram

[...] antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele.

Para Durham (2003, p. 7) foi uma reforma conservadora, sobretudo quando o olhar se volta para a organização das novas universidades que, como dito anteriormente, ainda reuniam instituições já existente. “Os cursos eram estritamente separados, organizados em função de diferentes carreiras, cada uma das quais sob a responsabilidade de uma faculdade, que, inclusive, decidia sobre o ingresso dos alunos para aquela carreira” (DURHAM, 2003, p.7).

Nesse período, mais especificamente em 22 de dezembro de 1938, surgiu uma nova força vitorial nesse contexto político: a União Nacional dos Estudantes (UNE).

De 1945 a 1964 houve uma expansão da educação superior (SAMPAIO, 2000) e nesse período, a UNE entrou no cenário com o objetivo de

[...] romper com o conservadorismo presente no sistema desde o governo Vargas: [...] o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.5).

Como se pode ver em Santos e Cerqueira (2009, p. 5) mesmo a UNE apresentava seu viés, ao pleitear a “[...] substituição de todo o setor privado” por instituições educacionais públicas. Mas excluía desse pleito as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, dado que a Igreja Católica apresentava um direcionamento para causas sociais, a partir da Teologia da Libertação. Em contrapartida a essa exceção, a Igreja Católica passou a apoiar a UNE.

Ainda assim, o Governo Federal conseguiu fazer prevalecer outras forças mais conservadoras, o que pode ser visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) aprovada em 1961. No corpo do texto vê-se claramente o atendimento aos setores privados e conservadores, dando continuidade ao sistema que já estava implantado.

De acordo com Durham (2003, p. 23) os cursos noturnos foram ofertados pela primeira vez na história da educação do Brasil. Esses cursos possibilitam o acesso à demanda reprimida de egressos do, então, segundo grau, que já estavam no mercado de trabalho e buscam crescimento profissional. Ironicamente, foram as instituições privadas que mais acolheram esses egressos. “E não deixa de ser interessante notar que exatamente nestas universidades onde o discurso exaltava a democracia e o compromisso com as classes populares, a resistência à criação de cursos noturnos foi muito grande” (DURHAM, 2003, p. 23).

Dessa forma, afirma Morosini (2005) os cursos superiores se transformam em meios para a ascensão social, dado que tanto o setor público, quanto o privado, passaram a utilizar a titulação como um elemento de seleção.

Em termos organizacionais, as universidades tinham autonomia limitada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que decidia sobre o funcionamento de todas as instituições de ensino superior (públicas e privadas); sobre o reconhecimento das universidades, da estrutura do currículo mínimo dos cursos superiores (duração e percentuais de conteúdo), dentre outros. (JACOB, 1977, p. 57).

Esse controle, no entanto, foi amenizado pelo Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945, que concedeu “[...] autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil [...]”, dando outras providências.

Até 1960 o Plano de Metas e o slogan de “50 anos em 5” do governo de Juscelino Kubitschek, conseguiu alavancar a industrialização no país. Mas em 1960 o Modelo de Substituição de Importações havia se esgotado (FURTADO, 1962).

Segundo Saviani (2008) houve uma união entre diferentes atores da sociedade (empresários nacionais e internacionais, classes médias, operários e forças da esquerda), em prol da industrialização. Obviamente que os motivos que os levaram nessa direção não eram convergentes.

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um



fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 2008, p. 293).

Com o advento do denominado Golpe Civil-militar ocorrido em 1964, permaneceram no poder as forças dominantes, o que levou à substituição do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência<sup>5</sup> (FURTADO, 1962).

De acordo com Souza (1981) os investimentos no ensino passaram a ser destinados a políticas que possibilitaram assegurar o aumento da produtividade e da renda. Isso incluía os três níveis do ensino, cada qual com seus objetivos, quais sejam:

- Escola primária (fundamental) - deveria capacitar os alunos para atividades práticas
- Ensino médio – deveria preparar profissionais para ingressarem no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país
- Ensino superior – deveria formar profissionais especializados de acordo com a demanda das empresas e do setor público

Durante o período dos governos militares (março de 1964 a janeiro de 1985)

- Governo Castelo Branco (1964-1967)
- Governo Costa e Silva (1967-1969)
- Governo Emílio Médici (1969-1974)
- Governo Geisel e abertura política (1974-1979)
- Governo Figueiredo e declínio (1979-1985)

Nesse ponto é importante registrar que a maior parte dos textos produzidos sobre a educação no período dos governos militares pautam-se mais por críticas do que por descrição dos fatos, quer sejam positivos ou negativos. Há um cunho ideológico que atribui a esses governos a destruição de tudo o que se vinha construindo em termos do discurso social.

Segundo Motta (2008, p. 30) a Revolução de 1964 foi apoiada por “[...] empresários,

---

<sup>5</sup> Doutrina desenvolvida na Escola Superior de Guerra, juntamente com a Doutrina de Segurança Nacional nos anos 1960, partindo do princípio que “não existia mais independência, mas, por outro lado, interdependência”, o Brasil seguiria em uma economia liberal com relativa soberania nacional (SAVIANI, 2011).

militares, classes médias e religiosos [...], conservadores, liberais e nacionalistas de direita”. Essa diversidade dificulta o consenso sobre as propostas de governo. O fato é que o “[...] o único ponto consensual era o propósito de expurgar as esquerdas, particularmente os comunistas, embora a definição sobre comunismo fosse elástica e imprecisa”.

Conforme Ghirardelli Júnior (2001, p. 104), as políticas educacionais passaram por diversas mudanças e em termos da educação brasileira, os presidentes desse período se pautaram

[...] pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional.

Para Vidal e Vieira (2017, p. 76)

Mesmo defendendo o fim do analfabetismo e a instrução popular, os governos militares não permitiram que se colocasse em prática a reforma educacional proposta pelo governo Jango, a qual oficialmente, utilizaria o Método Paulo Freire por toda a extensão territorial brasileira.

De acordo com Motta (2008, p.31)

No que toca especificamente às universidades, a modernização conservadora significou, no eixo modernizante: racionalização de recursos, busca de eficiência, expansão de vagas, reforço da iniciativa privada, organização da carreira docente, criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras, fomento à pesquisa e à pós-graduação.

Porém, não se pode relegar as ações de censura que ocorreram no ambiente acadêmico. O propósito dos governos era combater o comunismo, o que para Motta (2008, p. 41 a 53) foi feito por meio da contrapropaganda e contra informação; controle, vigilância e triagem de pessoas; controle da produção científica; censura e anticomunismo.

Apesar disso, “as verbas públicas destinadas ao ensino superior foram expandidas, assim como os investimentos em instituições de pesquisa como Finep, CNPq e Fapesp”. (MOTTA, 2008, p. 48).

Considera-se, portanto, que a política educacional foi fortemente influenciada pelos Planos de Governo do período de gestão militar. Não se trata aqui de reproduzir de

listar suas consequências, sejam elas positivas ou negativas. O importante é dar mostras de como as políticas educacionais foram elaboradas ao longo dos anos. Depois desse período, assumiram como governantes:

- José Sarney (1985 – 1990)
- Fernando Collor de Melo (1990 – 1992)
- Itamar Franco (1992 – 1995)
- Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003)
- Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011)
- Dilma Rousseff (2011 – 2016)
- Michel Temer (2016 – 2019)
- Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022)

Nesse período de 37 anos muitas mudanças ocorreram nas políticas educacionais, contemplando incentivos e cortes à pesquisa; recuperação de infraestrutura física; apoio e expansão dos hospitais universitários; aumento e diminuição na concessão de bolsas para a pós-graduação; maior rigor nos processos de autorização e reconhecimento de novas instituições de ensino superior, interiorização do ensino superior, implementação do Ensino a Distância, abertura de concursos para docentes e técnicos-administrativos, dentre outros.

As variações ocorridas se deram em função dos resultados obtidos no governo anterior e das demandas das instituições de ensino superior (públicas e privadas), bem como dos recursos existentes e das prioridades estabelecidas por cada governante.

Isso significa que as políticas públicas para a educação superior são fruto da participação e força dos diversos atores sociais, das ideologias políticas, bem como de influências do mundo global. Dentro das políticas gerais para a educação encontram-se outras, com a mesma denominação, focando pontos específicos, como o acompanhamento de egressos.

#### 2.4. POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

A literatura internacional mostra que há uma falta de consenso na definição para o termo “egresso”, do mesmo modo que também não há um padrão para executar o acompanhamento periódico dos ex-alunos, conforme avalia Unangst (2020). Nas instituições de ensino superior envolvidas em seu estudo, uma das dificuldades é o *déficit* de pessoal para fazer esse acompanhamento, o que acarreta falta de dados

sobre os ex-alunos, inclusive sobre suas condições no mercado de trabalho. Para a autora, uma forma eficiente para as IES se comunicarem com esse público é a criação em redes sociais, de atividades que possam gerar engajamento dos egressos, tal como vem sendo realizado por instituições da Alemanha, Canadá, dentre outros países.

No contexto da Uganda, Wahab (2016) ressalta a importância de inserir nas instituições de ensino superior a satisfação percebida pelos alunos não apenas quanto à qualidade do ensino, mas em relação a todas as partes integrantes da instituição, tais como, atendimento dos funcionários dos setores administrativos, auxiliares gerais, gestão, corpo docente e toda e qualquer pessoal com a qual o aluno tenha contato na IES, visto que, conforme assevera a autora, o atendimento ao cliente “[...] não é uma tolice ou um incômodo banal politicamente correto” (WAHAB, 2016, p. 1, tradução nossa).

Analisando diversas teorias e modelos de acompanhamento da qualidade de atendimentos ao cliente, Wahab (2016) sublinha que é preciso olhar, alunos e ex-alunos na perspectiva de clientes que estão sendo atendidos em uma necessidade, no caso, de formação. Para a autora, isso também é necessário, em função do crescente número de novas instituições estrangeiras e de tecnologias que ampliaram as opções dos alunos para a escolha de uma IES naquele país do continente africano, fenômeno que, com a intensificação da globalização, está presente em outras regiões do globo.

Assumindo que o aluno é um “consumidor” dos serviços educacionais, Juan et al. (2018) recomendam que as IES façam uso de softwares de *Customer Relationship Management* (CRM). Essas ferramentas vêm sendo utilizadas no acompanhamento dos clientes nas empresas prestadoras de serviços em geral e possibilitam a comunicação com alunos e ex-alunos, potencializando, refinando e automatizando as ações para melhorar os processos e disponibilizar tempo para ações mais estratégicas. A liberação de tempo é particularmente importante, dada a escassez de pessoal para o acompanhamento de egressos, conforme notou Unangst (2020).

Baseando-se na teoria do compromisso e confiança de Morgan e Hunt (1994) e em amostra de 152 ex-alunos de duas universidades holandesas de Ciências Aplicadas,

Snijders (2019) ratifica a relação positiva entre a qualidade dos relacionamentos entre alunos com professores, funcionários e instituição como um todo durante a trajetória de formação e o envolvimento, lealdade e dedicação à IES quando eles se tornam ex-alunos. Nessa perspectiva, a autora sublinha a relevância de se trabalhar a qualidade do relacionamento, gerando o comprometimento afetivo e a confiança dos alunos, o que também pode resultar em aportes financeiros em favor da instituição.

Khanfar, Swaidan e Mujtab (2009) também destacam a importância de se valorizar o envolvimento dos ex-alunos no sucesso do marketing das universidades, pontuando que uma das mais eficientes ferramentas do marketing é o “boca a boca”. O estudo apresentado pelos autores apontou que a participação dos alunos na associação de ex-alunos deve ser incentivada antes mesmo de sua formatura, pois outro dado apresentado no trabalho foi que um número significativo dos 108 formandos que compuseram a amostra disse não ter conhecimento sobre essa associação. Logo, a divulgação sobre sua existência deve ser intensificada.

Para esses concluintes, as atividades mais importantes e agradáveis para sua participação como ex-alunos seriam representar a universidade na comunidade local, comunicar informações sobre a universidade aos ex-alunos e recrutar alunos ativamente. Para os autores, atividades voltadas para ex-alunos podem, dentre outras, incluir eventos atléticos, jantares, eventos com familiares (KHANFAR; SWAIDAN; MUJTAB, 2009).

O envolvimento dos egressos, na análise de Khanfar, Swaidan e Mujtab (2009), não está relacionado à satisfação com a qualidade do ensino da instituição, mas com o sentimento de pertencimento. Por isso, criar mecanismos que envolvam alunos e ex-alunos em eventos e no cotidiano da IES e também acolha suas opiniões, inserindo-os como representantes nos conselhos, contribui para fazê-los sentir que são peças que integram e importam para a instituição.

Nos Estados Unidos e Europa, essa abordagem permite a geração de recursos financeiros, respectivamente, com doações dos ex-alunos que ampliam a percepção sobre o valor da marca, levando as IES a atraírem novos ingressantes. A cultura de doação financeira às universidades não está presente no Brasil, onde as

universidades são públicas, privadas ou confessionais. Apesar disso, entende-se que, mesmo nas que são financiadas pelo Estado, a ampliação dos vínculos com alunos e ex-alunos traz ganhos, pois também eleva seu status de importância, despertando a preferência dos alunos para elegê-las como sua instituição formadora.

Dito isso, entende-se que uma instituição pública também precisa desenvolver as ações que permitam estender o vínculo com aqueles a quem formou mesmo após sua saída da instituição. Embora os recursos que mantêm essas instituições não venham diretamente do aluno ou de sua família, sua obtenção depende do número de alunos e da importância que a sociedade atribui às suas atividades. Nessa perspectiva, o apoio de alunos e ex-alunos amplia a força da IES pública para exigir os investimentos financeiros necessários à sua manutenção.

Conforme Tremblay, Lalancette e Roseveare (2012), o aumento da demanda alavancou o setor da educação superior, com o surgimento de novas IES, o que, no Brasil, ocorreu a partir dos anos 1990. Antes um setor que alcançava uma pequena parcela da população, nas décadas recentes, passou a atender a pessoas com menor poder aquisitivo, também em função de políticas públicas. Essa ampliação, segundo os mesmos autores, trouxe mudanças ao perfil e posicionamento dos gestores, que precisam agir como empreendedores, sendo forçados a novas interpretações e ao desenvolvimento de ações para alcançar as expectativas de seu público.

Fica ressaltada, portanto, a necessidade de IES públicas compreenderem que suas atividades consistem na prestação de serviço e que os egressos, por figurarem como público-alvo de suas ações, são seus clientes e precisam ser fidelizados como tal, o que pode, conforme Snijders (2019), ser feito por meio do marketing de relacionamento. Argumenta-se, todavia, que o público das IES não inclui apenas alunos e ex-alunos, pois essas organizações também suprem necessidades sociais. Por exemplo, os profissionais que elas formam prestarão serviços que influenciam a dinâmica socioeconômica, às quais, sendo assim, as políticas e ações das IES precisam estar alinhadas. Nesse sentido, as mudanças observadas no setor de educação superior criaram para as IES a necessidade de desenvolver novos modelos de governança (TREMBLAY; LALANCETTE; ROSEVEARE, 2012).

O acompanhamento de egressos, nessa perspectiva, pode ser entendido como um mecanismo de governança institucional, já que permite à sociedade entender os resultados que essas organizações trazem para a sociedade. No caso das IES públicas, como é o caso dos institutos federais, permite, ainda, atender às solicitações dos órgãos de controle, como é o caso do Tribunal de Contas da União (2013), que já alertou sobre lacunas em relação a essa avaliação nos Institutos Federais de Educação Tecnológica de todo país.

A jornada do cliente é um conceito que vem se difundindo, sobretudo, por meio das redes sociais, visando a propiciar experiência de excelência ao público atendido por uma empresa. Com base nesse conceito, Rufano (2014) argumenta que as IES devem realizar um trabalho com foco na gestão do que pode, por analogia, ser denominado “experiência do aluno”, situando-o como cliente, tal como faz Wahab (2016).

Segundo recomenda Rufano (2014), um trabalho dessa natureza deve alcançar todos os pontos de contato entre as partes, buscando propiciar experiência de excelência àqueles a quem a instituição de ensino atende, para atingir suas necessidades e desejos. Nessa direção, conforme a autora, as instituições podem maximizar o número de alunos e ampliar a lealdade de ex-alunos, os quais podem, com a estratégia boca a boca, fazer publicidade para ingressantes em potencial.

Além dos resultados alcançados pelos alunos no mercado de trabalho e do reconhecimento das empresas quanto à qualidade da formação profissional oferecida pelas instituições públicas indica a estas o cumprimento de seus objetivos e de sua missão, fortalecendo a marca institucional aos olhos da sociedade, o que também depende da satisfação do aluno com a qualidade de sua formação e do orgulho que ele sente de pertencer à instituição (SNIJDERS, 2019).

Argumenta-se que uma IES orientada a satisfazer o aluno, seu cliente, e a comunidade em que está inserida, proporcionando-lhes a melhor experiência em relação ao serviço oferecido, pode contar com experiências menos precárias em meio a crises econômicas (BUARQUE, 2003). Ao pleitear verba necessária à manutenção de prédios e equipamentos, uma IES que pauta sua gestão em tal direção tem maior possibilidade de contar com o apoio de alunos, de ex-alunos e da

comunidade em que ela está inserida, a qual, em última instância, é a quem a IES serve.

A avaliação institucional foi instituída pelo SINAES, em 2004, instando as IES que promovam a avaliação contemplando dez dimensões, dentre as quais o acompanhamento de egressos. Entretanto, na análise de Simon e Pacheco (2020), para que o acompanhamento de egressos seja de fato concebido como uma política pública de avaliação educacional, é necessário reformular o modelo de avaliação preconizado pelo SINAES. As autoras recomendam tornar obrigatória a coleta e a divulgação de informações sobre o perfil dos diplomados, os seus níveis de empregabilidade, a avaliação do curso e da instituição, dentre outras questões que podem direcionar as ações de gestão das IES.

Todavia, Freire (2018) apontou que, não há nas IES um esforço para seguir as leis em relação ao acompanhamento de egressos. Isso porque, conforme o autor, o vínculo das IES com o formando após a conclusão do curso não é real. Para superar essa lacuna, a implantação de uma política institucional de egressos na instituição lócus de seu estudo foi embasada na institucionalização, no fortalecimento de uma cultura interna e coletiva que pudesse dar visibilidade ao ex-aluno no cotidiano universitário.

Além disso, outra ação sugerida pelo autor foi a criação de um portal para acompanhamento de egressos, além de listar diretrizes, ações práticas e atores que, a priori, serão os protagonistas da implantação e monitoramento do acompanhamento de egressos na instituição.

Na Escola de Medicina Santa Casa de Misericórdia (ES), a avaliação de egressos de um curso de mestrado ocorre por meio da aplicação anual de um questionário para caracterizá-los em relação ao perfil socioeconômico, político, cultural, inserção no mercado de trabalho e formação/capacitação após conclusão do curso, bem como os valores que o mestrado agregou à sua vida profissional.

Conforme Coelho e Silva (2017), os pontos de fragilidades identificados no programa por meio do instrumento são discutidos pelo colegiado do curso, fornecendo subsídios para ajustes nos processos de formação e adequações do currículo com base nas transformações observadas no mundo profissional.



O próprio processo de acompanhamento, conforme as autoras, a cada ano, sofre adaptações, considerando as lacunas identificadas nos anos anteriores. Além disso, o acompanhamento promove vinculação do egresso ao mestrado.

A respeito desse aspecto, Queiroz e Paula (2015) asseveram que a mudança de atitude da IES sobre a criação e manutenção de laços e relacionamento com alunos e egressos torna-se decisiva para que elas tenham êxito. Para os autores, é preciso proatividade por parte da instituição para promover atividades que demonstrem aos alunos, que, no futuro, serão egressos, o seu interesse em manter-se vinculadas a eles, tal como defendem Khanfar, Swaidan e Mujtab (2009).

Preocupadas em facilitar a comunicação com ex-alunos, muitas IES utilizam sistemas on-line, por meio dos quais também ofertam cursos de extensão para ampliar a qualificação dos egressos (SANTOS; SOUZA, 2015). Essa oferta é importante, não apenas para as instituições públicas, visto que as atividades de extensão compõem o tripé de suas atividades, mas, principalmente, tem sido usada pelas instituições privadas, as quais se financiam comercializando seus serviços e, por isso, acompanham mais minuciosamente a jornada de seus clientes.

Entretanto, compreende-se que o foco não pode estar exclusivamente na oferta de serviços para manter a empregabilidade, sem que haja a criação de um vínculo afetivo com o estudante mesmo antes de ele concluir sua formação na IES (KHANFAR; SWAIDAN; MUJTAB, 2009) e sem que a preocupação também seja direcionada à qualidade dos relacionamentos entre alunos e todos os atores da IES, docentes, equipe administrativo pedagógica e gestores (SNIJDERS, 2019).

Nesse sentido, ao propor diretrizes para a gestão de egressos dos cursos superiores de tecnologia das Faculdades Senac em Santa Catarina, Arnoni (2019) sugere às IES a melhoria nos seus bancos de dados, para que o acompanhamento desse público seja feito com base em quatro etapas fundamentais do marketing de relacionamento: identificação, diferenciação, interação e personalização.

Em síntese, a revisão da literatura apresentada permite observar que o acompanhamento de egressos possui diferenças entre universidades norte-americanas e europeias. Nestas, dadas as particularidades da forma como seu financiamento ocorre, a relação com o egresso é estudada pela ótica da lealdade, a

qual pode gerar às IES doações financeiras por parte de seus ex-alunos, uma cultura não observada no Brasil, onde essas organizações são mantidas com recursos públicos, privados ou são ligadas a confissões religiosas.

Nas IES privadas, a conquista de alunos é importante para sua manutenção, pois seu sustento vem da cobrança de mensalidade. Assim, elas têm sido impelidas a adotar uma nova postura para manter ou aumentar o número de alunos. Isso é necessário em função de mudanças no setor de educação superior, que se apresenta com maior competitividade, ampliada não apenas pela profusão do número de IES, como também pelo fato de que as tecnologias permitem que uma IES atue em uma dada região geograficamente distante de sua sede, por meio de cursos on-line.

Nesse contexto, o aluno é um cliente, um consumidor que elege uma instituição com a qual obtém a prestação de serviços educacionais. Promover vínculos afetivos e cuidar da jornada desse consumidor, com estratégias provenientes do marketing e de relacionamento com o aluno, a partir de banco de dados bem estruturados são aspectos que se destacam nos estudos revisados

## 2.5. PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL

No que diz respeito às IES públicas, pode haver, a princípio, o pensamento de que não seria preciso “conquistar” alunos, visto que seus recursos são mantidos pelo Estado. Contudo, além de esses recursos também serem escassos, sua distribuição depende do quantitativo de alunos atendidos e da relevância do trabalho que a IES realiza para a comunidade em que está inserida. Logo, o acompanhamento de egressos é de grande importância.

Conforme enfatiza a literatura revisada, o relacionamento com o egresso é influenciado pela vinculação que a IES começa a promover com ele ainda durante seu processo de formação, por exemplo, com a qualidade dos relacionamentos entre alunos e professores, equipe pedagógica e gestores. Desse modo, uma política de egressos não está desvinculada das políticas às quais o ex-aluno foi

submetido durante sua formação.

Contextualizar a trajetória do sistema de ensino no Brasil é de extrema importância para entendermos o atual patamar das políticas e organizações das instituições de ensino do país. Nessa direção, primeiramente, é importante lembrar que o Brasil é composto, conforme o art. 1º da CF/1988, pela “[...] união indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal” (BRASIL, 1988). Cabe a cada parte, no entanto, autonomia para atender às necessidades e exercer suas competências de acordo com as características que cada ente possui.

Essa configuração atende ao princípio da cooperação entre os entes federativos, estabelecido no parágrafo único do art. 23 da CF/1988. Seu art. 211, por sua vez, transpõe esse princípio para os sistemas de ensino, os quais devem atuar em colaboração (BRASIL, 1988).

A Constituição expressa a escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado em que se cruzam mecanismos de participação social com um modelo cooperativo e colaborativo que ampliou o universo de sujeitos capazes de participar das decisões (MEC, 2014, p. 1).

O Sistema Nacional de Ensino, por sua vez, apresenta uma estrutura complexa, em função da qual surgiram os mecanismos de avaliação e monitoramento das instituições que o integram. A ideia da criação um Sistema Nacional de Educação surgiu na intenção de sistematizar o Plano Nacional de Educação, buscando o intencionalmente planejado para construir pontos consonantes. Saviani (2010, p. 388) definiu sistema de ensino como “[...] uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina”, o qual dá forma a uma estrutura mais “coerente e operante”, para usar os adjetivos do mesmo autor.

Mesmo antes da CF de 1988, já se notava a necessidade da construção de um mecanismo que organizasse o sistema de ensino no Brasil. Na década de 1930, por exemplo, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, além da CF de 1934 e 1937. A Constituição Federal de 1946 trouxe a ideia da criação da LDB, que viria a ser promulgada somente em 1961, ainda assim, sem longa duração, pois, em 1964, com a instalação da ditadura pelos militares, toda a estrutura de ensino logo foi alterada novamente. Em face das mudanças políticas e documentos que passaram a reger a educação, oportunidades de se implementar diretrizes nacionais para a

educação se perderam. Apenas quando houve a criação da nova CF/1988 é que surgiu uma nova LDB, criada pela Lei 9.424/1996 – logo, quase uma década após a Carta Constitucional ter entrado em vigor (VIEIRA, 2015).

Com a criação da LDB de 1996, chega-se à atual organização do sistema de ensino brasileiro, o qual se divide em dois níveis: Educação Básica (composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior (graduação, especializações e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*). A LDB ainda prevê diferentes modalidades de ensino, a saber: educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação a distância, educação indígena educação profissional e tecnológica, à qual se dedicavam as então Escolas Técnicas Federais (ETF).

Escola Técnica Federal é uma das denominações que os atuais institutos federais tiveram, neste caso, até 1999. As ETFs possuíam apenas a estrutura para a oferta de educação profissional, ou seja, qualificavam os alunos da Educação Básica para o mercado de trabalho. Esse destaque é importante para que se entenda que a estrutura atual dos IFs é relativamente nova, cujo embrião é representado pelos centros federais de ensino tecnológico (Cefet), que funcionaram de 1999 até 2008.

Somente a partir da formação dos Cefets, foram iniciadas as adequações para que essas instituições passassem a ser submetidas ao sistema de avaliação voltado à educação superior, atualmente organizado como SINAES. Até então, como a oferta não incluía esse nível de ensino, somente ocorria a avaliação dos cursos técnicos. A mudança trouxe à gestão a necessidade de um novo olhar em relação aos alunos e também ex-alunos.

Durante os anos em que funcionaram, os Cefets serviram de “teste” para um novo modelo, dos IFs. Criados a partir da Lei nº 11.892/2008 e com o foco em princípios como a [...] “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (MEC, 2010), os institutos federais trouxeram a [...] “implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica” (MEC, 2010).

Diferentemente das universidades, a oferta dos IFs não se restringe a um nível de ensino. Essa nova estrutura permite que os institutos dessa natureza ofereçam

cursos em todos os níveis de ensino, abrangendo todas as modalidades. O legislador, no entanto, mostrou a preocupação de deixar registrada a importância de se manter o foco nas áreas da educação nas quais for notada carência de qualificação e que não sejam abrangidas por outras instituições de ensino público.

Em obediência a isso, os institutos federais deverão ofertar, obrigatoriamente, 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, mínimo de 20% das vagas para cursos de licenciatura ou formação pedagógica para professores da Educação Básica, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática e para a Educação Profissional, mantendo, assim, a missão da instituição desde o início de sua criação, em 1909 (MEC, acesso em 2 abr. 2021).

Antes de apresentar a caracterização dos IFs, feita no próximo tópico, é importante ressaltar que o acompanhamento de egressos está associado aos valores institucionais e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sobretudo no que diz respeito à integração, à transparência e à gestão democrática. Em tal documento, o acompanhamento de egressos deve aparecer como uma das diretrizes que buscam a melhoria contínua da qualidade dos cursos ofertados, a regulação e avaliação educativa da comunidade externa por meio de pesquisa com os egressos.

Assim, no PDI do Ifes, por exemplo, os egressos são citados em uma das políticas mencionadas no documento, destacada a seguir:

Consolidar a integração da Pesquisa com a Extensão e o Ensino, valorizando projetos que envolvam os diversos níveis e modalidades de oferta de vagas, buscando o aprimoramento da formação do egresso e a articulação da produção do conhecimento com as demandas sociais e tecnológicas locais e regionais (IFES, 2019, p. 82).

Todavia, apesar dessas menções ao egresso, ao menos no Ifes, o PDI não sinaliza para a política de acompanhamento desses atores, mesmo porque, até o momento, tal política ainda não foi definida, situação que, conforme mostra a análise nesta pesquisa, ocorre em outros IFs.

## 2.6. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No mesmo ano em que foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e em que foi descoberto o *Trypanosomacruzi*, por Carlos Chagas, surgia no Brasil, também, a Escola de Aprendizes Artífices, aquela que viria, mais recentemente, a se tornar o Instituto Federal do Brasil. A instituição foi criada por Nilo Peçanha, então presidente da República. Criada por meio do Decreto nº 9.070/1909, a instituição visava a habilitar os filhos dos menos favorecidos de fortuna no conhecimento técnico e intelectual, formando-os para trabalhar nas fábricas, as quais, naquele momento, cresciam nas cidades (SUETH et al., 2009).

O perfil do aluno da Escola de Aprendizes Artífices era de meninos de dez a 16 anos, e estava entre os objetivos da formação oferecida ensinar a ler, escrever e contar. A instituição foi criada em Vitória (ES), onde ficou conhecida como “Liceu de Vitória”, e em outras 18 cidades brasileiras, em sua maioria, também capitais. Representava grande prestígio ser matriculado na Escola de Artífices, tanto que o Diário da Manhã, renomado jornal da época, publicava os nomes dos alunos matriculados quando estes eram aceitos, assim como dos professores dos cursos ofertados pela instituição (SUETH et al., 2009).

À época, a luz elétrica era uma tecnologia recém-chegada ao Brasil, sendo o Espírito Santo um dos poucos estados em que a Escola de Aprendizes Artífices ofertava o curso de Eletricidade. A média de rendimento dos alunos no estado estava entre as maiores do país. A instituição foi, de fato, uma das mais importantes criações para a educação brasileira, sendo, desde o início, visionária quanto à transformação que a formação proporcionada pela escola traz à vida dos indivíduos (SUETH et al., 2009).

Em 1942, a instituição se transformou na Escola Técnica de Vitória, que ofertava cursos de alfaiataria, artes de couro, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas e tipografia e encadernação. A escola funcionava em regimes de internato, externato e semi-internato, afinal, atendia, majoritariamente, aos menos favorecidos que recebiam educação de excelência. Por esse motivo, buscava acolher os alunos em todos os sentidos, inclusive na oferta de dormitórios e alimentação. Apenas na década de 1960 o internato deixou de ser oferecido (SUETH et al., 2009).

Em 1965, a Escola Técnica de Vitória passou a se chamar Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), cujo objetivo era atender às demandas de qualificação para a área industrial e que envolviam novas tecnologias que estavam surgindo à época. A instituição tem no período a partir de 1964, quando o Brasil sofreu o golpe militar, um de seus momentos mais desafiadores.

O regime militar instaurado trouxe profundas mudanças à política brasileira e também à estrutura administrativa das escolas técnicas federais (ETF). Além disso, essas escolas passaram a receber vários professores que eram oficiais militares. O cotidiano escolar também sofreu alterações, inclusive pela introdução da educação cristã. Durante esses anos, a instituição também passou por transformações advindas de mudanças na estrutura da educação brasileira, que delega a profissionais de distintas esferas responsabilidades a serem cumpridas nas ETFs. Esses profissionais não estavam vinculados diretamente à escola, mas a várias secretarias da esfera federal, aos estados e até a organizações particulares. Esses desafios perduraram até 1985, quando o Brasil voltou à normalidade democrática (SUETH et al., 2009).

As ETFs ofertavam a formação em Ginásio Industrial, que incluía disciplinas da Educação Básica e equivalia ao 2º grau. Na década de 1970, porém, essa modalidade foi legalmente extinta, a partir do que a instituição passou a ofertar cursos técnicos. Em 1999, quando foram transformadas em Cefets, a estrutura das ETFs era a que mais se aproximava da que os IFs possuem hoje. No entanto, é preciso ressaltar que ao longo da história, as várias denominações recebidas pela instituição não foram resultados de meras mudanças de nomes. Cada nova denominação trazia, também, a autorização para uma nova formação, um novo norte, novas possibilidades.

Com este novo formato os Cefets começaram a ofertar, além dos cursos superiores, os da modalidade EJA, concretizando a ideia de inclusão. Mais tarde, esse curso foi transformado no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, passando, portanto, a ter disciplinas da Educação Básica. Por meio dos Decretos 5.224/2004 e 5.225/2004, os Cefets passaram a ser, também, uma instituição de ensino superior

Foi quando, já com o ano em vias de se encerrar, nascem os Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia assumindo uma configuração em que cada *campus* é uma autarquia independente. A reitoria atua na organização dos processos, mas cada *campus* possui autonomia pedagógica, financeira e administrativa, inclusive o acompanhamento de egressos. Os IFs constituem-se em instituições criadas para oferecer formação profissional e tecnológica nos mais diversos níveis e modalidades de ensino (incluindo o superior) (ANJOS; RÔÇAS, 2017).

Desde sua formação embrionária, os IFs são mais do que apenas uma instituição de ensino; no decorrer de sua história, os vários formatos institucionais que antecederam o atual foram sinônimo de inovação e quebra de paradigmas na sociedade brasileira (BOMFIM, 2019). Foi com esse perfil e características que os institutos foram criados em 2008, sob o entendimento de que a educação profissional e tecnológica é uma política pública que amplia a luta contra as desigualdades sociais que marcam o Brasil e colabora para uma economia sustentável (MEC, 2010).

Nessa perspectiva, os IFs se baseiam em uma proposta político-pedagógica ancorada em “[...] um novo conceito de educação profissional e tecnológica, sem similar no mundo” (ANJOS; RÔÇAS, 2017, p. 19). O objetivo principal dessas instituições, conforme as mesmas autoras, está focado “[...] na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico” (p. 19).

Sendo assim, os IFs têm uma grande responsabilidade com a comunidade em que estão situados. Sua presença deve levar à sociedade local desenvolvimento social, econômico e cultural. Para o alcance desse objetivo, os institutos devem conhecer as necessidades e responder às expectativas da região onde estão inseridos (PACHECO, 2011). Por isso, a oferta de cursos dessas instituições é diversa em áreas e níveis (Educação Básica, Educação Profissional, cursos de graduação, especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado).

Do ponto de vista dos níveis de oferta, essa diferença pode ser vista no Quadro 07.



Quadro 07 – IFs estrutura Administrativa e Acadêmica

| INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
|-------------------------------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------------------|
| REGIÃO CENTRO-OESTE           |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
| Instituto Federal             | Nº de campi | TI       | TSC      | EJA      | G        | PLS      | M         | D        | QP       | EAD      | Política De Egresso   |
| Mato Grosso Do Sul            | 10          | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 59,25/10/2018 |
| Mato Grosso                   | 19          | S        | S        | S        | S        | S        | 5         | N        | S        | S        | Res. nº143,13/12/2017 |
| Goias                         | 14          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | N        | S        | Res. nº 37/2018-CS    |
| Goiano                        | 13          | S        | S        | S        | S        | S        | 13        | N        | S        | S        | Res. nº 11/2019/CS    |
| Brasilia                      | 10          | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº43/2018 – RIFB |
| REGIÃO NORDESTE               |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
| Alagoas                       | 12          | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Bahia                         | 22          | S        | S        | S        | S        | S        | 5         | 1        | S        | S        | Não possui            |
| Bahiano                       | 14          | S        | S        | S        | S        | S        | 3         | N        | S        | S        | Programa de Acompanh  |
| Ceará                         | 35          | S        | S        | S        | S        | S        | 10        | N        | S        | S        | Res. nº 106/2018      |
| Maranhão                      | 29          | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | 1        | S        | S        | Res. nº 42/2016-CS    |
| Paraíba                       | 21          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Res. nº 43/2017       |
| Pernambuco                    | 16          | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | N        | S        | S        | Res. nº 54/2015       |
| Sertão Do P.E.                | 7           | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 53 CS         |
| Sertão Do Piauí               | 20          | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | N        | S        | S        | Res. nº 65/2018.      |
| Sertão Do R.N.                | 21          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | 1        | S        | S        | Não possui            |
| Sergipe                       | 10          | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | N        | S        | S        | Não possui            |
| REGIÃO NORTE                  |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
| Acre                          | 6           | S        | S        | N        | S        | S        | 1         | N        | S        | N        | Não possui            |
| Amapá                         | 6           | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Amazonas                      | 17          | S        | S        | S        | S        | S        | 3         | Aprovado | S        | S        | Não possui            |
| Pará                          | 19          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Res. nº 328/2017-CS   |
| Rondônia                      | 10          | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 45/REIT-CS    |
| Tocantins                     | 9           | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 54/2019- CS   |
| Roraima                       | 5           | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 246-CS        |
| REGIÃO SUDESTE                |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
| <b>Espírito Santo</b>         | <b>22</b>   | <b>S</b> | <b>S</b> | <b>S</b> | <b>S</b> | <b>S</b> | <b>11</b> | <b>1</b> | <b>S</b> | <b>S</b> | <b>Não possui</b>     |
| Rio De Janeiro                | 15          | S        | S        | S        | S        | S        | 6         | 2        | S        | S        | Res. nº42/2018        |
| Fluminense                    | 12          | S        | S        | S        | S        | S        | 6         | 1        | S        | S        | Não possui            |
| Minas Gerais                  | 18          | S        | S        | S        | S        | S        | 3         | N        | S        | S        | Res. nº 19/2019       |
| Norte De M.G.                 | 11          | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Sudeste De M.G.               | 10          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Sul De M.G.                   | 8           | S        | S        | S        | S        | S        | 2         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Triângulo Mineiro             | 12          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Port.nº 1.531/2017    |
| São Paulo                     | 37          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Não possui            |
| REGIÃO SUL                    |             |          |          |          |          |          |           |          |          |          |                       |
| Rio Grande Do Sul             | 17          | S        | S        | S        | S        | S        | 4         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Farroupilha                   | 11          | S        | S        | S        | S        | S        | 1         | N        | S        | S        | Res. nº 046/2019- CS  |
| Sul-Rio-Grandense             | 13          | S        | S        | S        | S        | S        | 5         | N        | S        | S        | Res. nº 059 2018      |
| Paraná                        | 26          | S        | S        | S        | S        | S        | 3         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Santa Catarina                | 22          | S        | S        | S        | S        | S        | 7         | N        | S        | S        | Não possui            |
| Catarinense                   | 15          | S        | S        | S        | S        | S        | 3         | N        | S        | S        | Res. nº 008/2020      |

Nota: TI = Técnico Integrado; TSC = Técnico Subsequente e Concomitante; EJA = Educação de Jovens e Adultos; PLS = Pós-graduação *lato sensu*; M = Mestrado; D = Doutorado; QP = Qualificação Profissional

Fonte: elaboração com base em análise documental (2021).

## 2.7. TRABALHOS CORRELATOS

Os métodos de avaliação dos cursos e instituições de nível superior passam por constantes transformações nos últimos anos, claro que isso é reflexo do crescente número de vagas trazidas pela criação de instituições que oferecem este tipo de curso. Como foi o caso da criação dos IF que vieram da transformação de outras estruturas de ensino que atendiam quase que unicamente o ensino básico e técnico para a estrutura existente com o intuito de inserir todos os níveis de ensino da educação.

Com isso, o governo e estudiosos vêm trabalhando paralelamente para formular métodos que consigam medir com eficiência e se os efeitos esperados têm sido alcançados. Com a mudança na estrutura e operacionalização do SINAES em 2014 foi possível fazer com que houvesse um reconhecimento da importância dos egressos para o desenvolvimento institucional como vários documentos legais e literaturas já apontavam, já que o egresso é um dos pontos de ligação entre as IE e a sociedade o que contribui para que estas alcancem a integração com o meio em que estão inseridas. Mas infelizmente a adaptação deste novo conceito dentro das IES vem sendo lento segundo as autoras HAAS, Celia Maria e BUTTROS, Viviane Lorena. Que em 2017 realizaram um estudo que foi dividido em duas partes, no primeiro momento fizeram uma análise dos documentos legais e em seguida enviaram convites aos dirigentes responsáveis institucionalmente pelo acompanhamento de egresso nas universidades sediadas na capital de São Paulo, e tiveram uma resposta positiva para a participação em 23%, as quais aceitaram participar da entrevista e subsidiaram as informações obtidas em sua análise.

A luz de autores como MARCOVITCH e HOYOS que apresentam o egresso como importantes atores na vida de uma IES. Arnoni (2019) propôs em seu trabalho Diretrizes de gestão de egressos para faculdades de tecnologia, ela estudou todas as unidades do Senac/SC que ofereciam cursos de ensino Superior propondo diversas ações para a melhoria do acompanhamento dos egressos na instituição pesquisada, mas ao final de todas as conclusões a autora sugere que outros trabalhos no futuro possam levar a confecção de uma política de gestão de egressos. A ISO 9000 descreve Política como: "Intenções e direção de uma organização, como formalmente expressos pela sua *Alta Direção*", pois a autora

percebe que vários problemas poderiam ser evitados ou resolvidos pela instituição se a mesma tivesse uma política de acompanhamento de egressos institucionalizada que igualasse os conceitos e dessem as diretrizes igualmente a todas as unidades, com esta visão é que este trabalho propõe diretrizes que levem a equalização das ações para o acompanhamento de egressos através da construção da Política de Egressos em cada instituto.

Freire (2018) em seu trabalho buscou propor ações que colaborassem a popularização institucional de uma política de valorização e acompanhamentos dos egressos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A autora fez uma pesquisa eletrônica nos sites das Universidades Federais (UF) e também contato via telefone e e-mail, para encontrar as universidades que realizavam o acompanhamento de egressos e de um universo de 63 UF's criadas até o ano de 2018, ela enviou seu questionário a 24 delas as quais possuíam acompanhamento de egressos.

A autora em sua conclusão diz que apesar de existir universidades que realizam o acompanhamento de egressos, muitas das informações disponibilizadas em seus sítios não são atualizadas pois falta um documento institucionalizado que sistematize as atualizações periódicas, assim a autora conclui que o caminho para a institucionalização do acompanhamento de egressos nas UF's ainda é longo mas necessário para se criar uma cultura interna dentro das instituições de ES uma vez que para a autora a criação da Política de Acompanhamento de egressos precisa envolver pessoas de diversas áreas de conhecimento com visões diversas sobre o tema para que seja criado um documento mais completo e profundo para atender todos os interesses e expectativas da gestão.

A construção de uma Política de Egressos em uma instituição de ensino democrática como os IF assegura que será realizado um debate para a construção de diretrizes que nortearão e darão respaldo às ações que precisam acontecer para que se valorize o egresso e desperte a cultura da integração e acompanhamento desse ator tão importante na vida e na gestão de uma instituição de ensino.

Oliveira e Almeida (2020), buscando discutir a política do egresso e suas reais contribuições para o Ensino Superior, analisaram os cursos de graduação em

Administração, Ciências Contábeis e Sistemas de Informação no período de 2008 à 2014, concluem que é preciso repensar sobre as metodologias de avaliação das instituições de ensino pois por muitas vezes os projetos de cursos são moldados por mestres e doutores renomados na área mas se tornam inaplicáveis no cotidiano da sociedade que enfrenta falta de investimento e problemas em suas estruturas básicas de sobrevivência.

Este texto corrobora com o pensamento deste trabalho, que ressalta que não pode haver apenas um modelo de avaliação de ensino, principalmente para uma instituição como os IF's onde desde a concepção da estrutura foi desenvolvida para contribuir com as necessidades da sociedade e colaborar com a mudança de padrões que subjagam os mais pobres, e possui uma estrutura diferenciada das demais IE

Santos e Souza (2015) em um dos pontos abordados pelos autores pontuam que muitas instituições oferecem cursos de qualificação profissional como incentivo para que o egresso participe respondendo os levantamentos feitos pelas instituições isso após analisarem os dados de 103 IES no país através do e-Mec, um sistema eletrônico do Ministério da Educação. E para resolver a questão levantada em seu trabalho de "PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS DO IFB COM BASE EM UM ESTUDO DO ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS EM NÍVEL NACIONAL", os autores sugerem a criação de um sistema online onde cada egresso poderá se cadastrar e manter diálogo com o IFB.

Mas ao pesquisar no sítio do IFB não foi encontrada nenhuma referência sobre esse sistema onde se conclui que ele não foi criado ou não foi a frente, a única referência no site do IFB sobre o acompanhamento de egressos foi a criação da política de Egressos no ano de 2019 mas ainda sem a divulgação de nenhum resultado. Esse caso reforça que não é suficiente que sejam criadas ações isoladas de acompanhamento de egressos, o ponta pé inicial precisa envolver o maior número de ideias e atores possíveis, é preciso despertar na instituição a concepção da importância do egresso para a gestão e para a instituição como um todo

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar estratégias e instrumentos que Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem adotar para implementar e/ou aperfeiçoar o processo de formulação de política para o acompanhamento de egressos. Nesse sentido, este capítulo caracteriza a pesquisa quanto à abordagem e ao tipo, bem como a amostra com a qual foi desenvolvida. Destaca, também, os procedimentos usados na coleta e análise de dados para o alcance dos objetivos específicos delineados anteriormente, culminando no cumprimento do objetivo geral. Para atender a esses propósitos misteres se faz um resgate dos objetivos, já descritos no capítulo 1 deste documento, agora dispostos no Quadro 08.

**Quadro 08 – Objetivos**

| Objetivo geral  | Objetivos específicos   |
|---|---|
| Analisar as políticas de avaliação institucionais, com foco no acompanhamento e avaliação de egressos adotadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. | Descrever a estrutura, concepções e estratégias adotadas no acompanhamento de egressos nos IFs pesquisados. |
|   | Identificar na legislação princípios ou categorias necessárias à composição de uma política de egresso.     |

Fonte: Elaboração própria

#### 3.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa utilizou da abordagem qualitativa, a qual, conforme Gil (2019), analisa a relação entre um assunto e o todo no qual ele está inserido. Gerhardt e Silveira (2009) destacam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Na presente pesquisa, a abordagem qualitativa permitiu entender como se caracteriza a relação dos IF's com egressos. Sendo assim, o que se busca não poderá ser expresso em números, tampouco tratado por técnicas estatísticas, como nas pesquisas quantitativas, que trabalham com elementos passíveis de quantificação (TEIXEIRA; ZAMBERLAN; RASIA, 2009).

Em outra dimensão, Zanella (2011) argumenta que um dos tipos da pesquisa qualitativa é a descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. A descrição foi considerada a forma mais adequada para apresentar a análise dos dados oriundos dos documentos pesquisados.

Por outro lado, a pesquisa ainda pode ser classificada como documental, pois foram as políticas dos IFs a principal fonte de dados (documentos).

Dessa forma, considerando que os objetivos específicos são definidos a partir do objetivo geral, foi elaborado o Quadro 09 para confirmar a adequação da abordagem e da classificação das pesquisas.

**Quadro 09 – Coerência da pesquisa e dos dados**

| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Fonte de dados</b>  | <b>Variáveis</b>                                   | <b>Classificação da pesquisa</b> |
|---|--|--|----------------------------------|
| Descrever a estrutura, concepções e estratégias adotadas no acompanhamento de egressos nos IFs pesquisados. | Documento institucional configurado como sua política de egresso | Nominais<br>As propostas norteadoras das políticas | Descritiva<br>Documental         |
| Identificar na legislação princípios ou categorias necessárias à composição de uma política de egresso.     | Instrumentos normativos<br>Livros                                | Nominais, de acordo com Inep e Conaes (2004)       | Descritiva<br>Documental         |

Fonte: Elaboração própria

### 3.2. AMOSTRA

A amostra da pesquisa, foi intencional, buscando abarcar 38 IFs, conforme listagem exibida no site do MEC, no primeiro semestre de 2021. Porém, após uma análise preliminar, verificou-se que nem todos possuíam um documento a título de Política de Acompanhamento de Egressos, fator que definiu quem poderia participar da pesquisa (Tabela 01)

**Tabela 01 - Participantes agrupados por região**

| <b>Região</b>       | <b>Instituto Federal</b>  | <b>Nº de campus</b> | <b>Política de Egresso</b> |
|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------------|
| <b>Centro-Oeste</b> | <b>Mato Grosso do Sul</b> | <b>10</b>           | <b>Sim</b>                 |
|                     | <b>Mato Grosso</b>        | <b>19</b>           | <b>Sim</b>                 |
|                     | <b>Goiás</b>              | <b>14</b>           | <b>Sim</b>                 |
|                     | <b>Goiano</b>             | <b>13</b>           | <b>Sim</b>                 |
|                     | <b>Brasília</b>           | <b>10</b>           | <b>Sim</b>                 |
| <b>Nordeste</b>     | <b>Alagoas</b>            | <b>12</b>           | <b>Não</b>                 |
|                     | <b>Bahia</b>              | <b>22</b>           | <b>Não</b>                 |
|                     | <b>Baiano</b>             | <b>14</b>           | <b>Sim</b>                 |
|                     | <b>Ceará</b>              | <b>35</b>           | <b>Sim</b>                 |

|                |                                   |           |            |
|----------------|-----------------------------------|-----------|------------|
|                | <b>Maranhão</b>                   | <b>29</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Paraíba</b>                    | <b>21</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Pernambuco</b>                 | <b>16</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Sertão do Pernambuco</b>       | <b>7</b>  | <b>Sim</b> |
|                | <b>Sertão do Piauí</b>            | <b>20</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Sertão do Rio Gde do Norte</b> | <b>21</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Sergipe</b>                    | <b>10</b> | <b>Não</b> |
| <b>Norte</b>   | <b>Acre</b>                       | <b>6</b>  | <b>Não</b> |
|                | <b>Amapá</b>                      | <b>6</b>  | <b>Não</b> |
|                | <b>Amazonas</b>                   | <b>17</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Pará</b>                       | <b>19</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Rondônia</b>                   | <b>10</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Tocantins</b>                  | <b>9</b>  | <b>Sim</b> |
|                | <b>Roraima</b>                    | <b>5</b>  | <b>Sim</b> |
| <b>Sudeste</b> | <b>Espírito Santo</b>             | <b>22</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Rio de Janeiro</b>             | <b>15</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Fluminense</b>                 | <b>12</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Minas Gerais</b>               | <b>18</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Norte de Minas Gerais</b>      | <b>11</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Sul de Minas Gerais</b>        | <b>10</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Sudeste de Minas Gerais</b>    | <b>12</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Triângulo mineiro</b>          | <b>18</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>São Paulo</b>                  | <b>37</b> | <b>Não</b> |
| <b>Sul</b>     | <b>Rio Grande do Sul</b>          | <b>17</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Farroupilha</b>                | <b>11</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Sul Rio Grandense</b>          | <b>13</b> | <b>Sim</b> |
|                | <b>Paraná</b>                     | <b>26</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Santa Catarina</b>             | <b>22</b> | <b>Não</b> |
|                | <b>Catarinense</b>                | <b>15</b> | <b>Sim</b> |

Fonte: Elaboração própria

A delimitação da amostra aos IFs se dá em função de que o MEC (2010) define essas instituições de caráter singular, com complexa estrutura organizacional, a qual guarda diferenças em relação às universidades. Em função de institucionalidades distintas entre essas organizações, Anjos e Rôças (2017) classifica como injusta a aplicação do SINAES aos IFs. Na mesma via, Bomfim (2019) observa que, pelas particularidades que possuem, a submissão dos IFs às regras do SINAES pode gerar resultados anômalos, induzindo, conseqüentemente, as decisões equivocadas e em desajuste com a realidade do seu funcionamento.

Em função disso, optou-se, neste estudo, por avaliar somente políticas de acompanhamento de egressos criadas por IFs, observando as estruturas e formas dadas a elas, propondo um modelo que guie ou respalde os institutos que ainda não as possuem no processo de formulação dessas políticas.

Assim, dos 38 IFs foram analisados 23 documentos, ainda que nem todos sejam denominados de Política de Acompanhamento de Egressos. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional.

### 3.3. TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Cada objetivo específico da pesquisa foi alcançado com base no uso de técnicas de coleta e análise de dados específicas. Nesse sentido, a resposta ao objetivo específico “Caracterizar os IFs quanto ao acompanhamento de egressos na atualidade”, foi obtida a partir de pesquisa eletrônica. Técnica pouco abordada, apesar de frequentemente usada, a pesquisa eletrônica faz uso de materiais em formatos como livros, folhetos, manuais, guias e artigos de jornais disponíveis em ambientes digitais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

No caso deste estudo, a pesquisa eletrônica obteve dados nos *sites* dos IF's, sendo facilitada pelo fato de a pesquisadora ter familiaridade com a estrutura mínima desses portais, com base na qual documentos relacionados ao acompanhamento de egressos, quando existentes, estão, geralmente, vinculados à Diretoria de Pesquisa e Extensão. Os dados obtidos nesta etapa foram organizados em tabela e, ainda que a pesquisa seja de abordagem qualitativa, a análise apoiou-se em ferramentas quantitativas.

Na pesquisa eletrônica para o alcance do objetivo específico mencionado, foi possível identificar os IFs que possuíam políticas de egressos, para, então, responder ao objetivo específico “Analisar as políticas já implementadas nos IF's e descrever as estratégias adotadas”. Assim, fez-se o uso de pesquisa documental, a qual, conforme a descrição de Gerhardt e Silveira (2009), inclui documentos contemporâneos ou retrospectivos, devendo eles serem considerados autênticos. No caso desta pesquisa, os documentos analisados possuíam formato de resoluções, publicadas pelas reitorias dos IFs, com validade institucional.



Em termos operacionais, procedeu-se ao *download* das resoluções que implementam a política de egressos nos IFs. Conforme orientam Prodanov e Freitas (2011), todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que deve levar em consideração seus aspectos internos e externos. Os materiais coletados foram organizados por região geográfica, tempo, tema e relevância, sendo lançados em fichas de leitura e resumos, visando facilitar a análise.

Para identificar e selecionar as estratégias e instrumentos que podem ser adotadas pelos IFs na implementação e/ou aperfeiçoamento de política de acompanhamento de egressos para o Ifes Vila Velha, foi montado um quadro no qual foram dispostos, por documento institucional, os pontos considerados relevantes, tendo por base a análise de conteúdo, com categorias previamente selecionadas, conforme o Quadro 10.

**Quadro 10 – Categorias de análise**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Núcleo básico e comum</b>     | Inserção profissional dos egressos  |
|                                  | Participação dos egressos na vida da IES  |
| <b>Núcleo de temas optativos</b> | Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais são?        |
|                                  | Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida? |
|                                  | Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição? Quais?                                |
|                                  | É utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? Como é feita?                              |
|                                  | Existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?  |
|                                  | Há participação dos egressos na vida da instituição? Como?  |
|                                  | Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições sociais têm trazido?   |

Fonte: Elaborado a partir de Inep e Conaes (2004, p. 30)

O processo de análise dos documentos apoiou-se na análise de conteúdo, na qual, de acordo com a descrição de Bardin (1977, p. 39), o pesquisador atua como “[...] um arqueólogo, trabalha com vestígios: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles”. A análise de conteúdo dos documentos obedeceu a três etapas propostas pela autora: a) pré-análise; b)

exploração do material e c) tratamento dos resultados, interpretação e inferências, buscando apreender que estratégias os IFs responsáveis por tais políticas se utilizam no acompanhamento de egressos.

Por fim, também com o uso de pesquisa documental e análise de conteúdo, foi possível “Identificar na legislação princípios ou categorias necessárias à composição de uma política de egressos”.

Para enriquecer e corroborar os resultados e a discussão sobre a formulação e a concepção de um documento regulatório ou norteador para “acompanhamento de egressos”, foi encaminhado aos IFs em que se encontrou documentos institucionalizados sobre egressos, um questionário on-line que visou saber, se na visão da instituição estão contemplados em suas políticas ou programas de acompanhamento de egressos, os assuntos apontados pela orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) para a avaliação institucional no critério avaliativo dos egressos.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo contém a apresentação e análise dos dados coletados a partir dos documentos institucionais que tratam do acompanhamento de egressos nos IFs brasileiros, bem como das respostas dos questionários enviados aos servidores responsáveis pelo setor que lida com o assunto.

### 4.1. DEFINIÇÃO DO VOCÁBULO EGRESSO SEGUNDO OS DOCUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

A leitura dos documentos dos 23 documentos que foram usados neste estudo revelou a importância de discutir o conceito de egresso, a fim de verificar se os textos utilizavam o mesmo conceito, já que 13 casos apresentam uma definição para esse vocábulo.

No presente caso, o adjetivo vem qualificar tanto o aluno, quanto o ex-aluno, dado que ambos se retiraram ou se afastaram da instituição, não pertencendo mais ao corpo discente. No entanto, ao inserir o vocábulo no contexto do problema, não faz sentido considerar nas pesquisas a serem realizadas, o ex-aluno que não concluiu o curso, pois estes alunos seriam considerados evadidos pois de acordo com que afirma Menezes(2001) no ato de abandonar a escola o aluno gera a evasão escolar. Duas razões podem ser utilizadas para que isso não ocorra, quais sejam:

- a) as dificuldades de localização do egresso e daquele que não concluiu o curso,
- b) As pesquisas de opinião devem levar em consideração um tempo após o aluno colar grau e obter seu diploma, pois a coleta de dados incluiu aspectos da sua inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, considera-se, nesta pesquisa, que o egresso é o aluno que já concluiu o curso superior e obteve a titulação em colação de grau oficial, ainda que não tenha o diploma em mãos, o que encontra amparo na definição de Coelho (2009), ao afirmar que o egresso é aquele que concluiu os estudos e está “[...] amparado pela certificação ou pelo diploma”.

No entanto, fazer pesquisas com egressos não é tarefa fácil, pois conforme já havia detectado Silveira (2009) os bancos de dados parecem não sofrerem atualização

durante o percurso acadêmico do aluno, tampouco quando concluiu seus estudos. Assim, endereços físicos e eletrônicos, números de telefone e outras formas de localização, ficam sem validade, ou seja, não refletem os dados atuais do egresso, requerendo muito esforço e tempo para recuperar uma forma de com ele fazer contato.

Ao se analisar os documentos, em sete deles o ex-aluno foi definido como aquele que concluiu todos os componentes curriculares previstos no projeto do curso e que já recebeu o diploma/certificado ou que está apto a recebê-lo. É possível ver que essa definição se aproxima daquela adotada nesta pesquisa, pois entende-se que apto a receber o diploma está o aluno que já participou da colação de grau com os demais formandos ou em cerimônia oficial de menor porte, fora do evento oficial coletivo.

Já para cinco IFs pesquisados, para ser considerado como egresso não basta estar apto a receber o diploma/certificado o ex-aluno precisa ser portador deste documento. Nestes casos, o vocábulo ‘portador’ poderia ser questionado, assim como o foi em outras circunstâncias legais, a exemplo do motociclista, ao qual era exigido ser portador de capacete para trafegar. Como havia resistência ao uso desse equipamento de segurança, muitos portavam o capacete enfiado no antebraço ou na cabeça, em uso inadequado. O mesmo tipo de questionamento se deu nos primeiros momentos nos quais foram elaborados documentos com o intuito de auxiliar as ‘pessoas deficientes’, que posteriormente foram substituídas por pessoas portadoras de deficiência. Atualmente a expressão mais utilizada é ‘pessoas com necessidades especiais’. O argumento é que a deficiência não é algo que se porta, como se fosse um objeto que pode ser carregado ou não.

A reflexão que este ponto apresenta é quanto a exigência do termo “portador”, pois o conceito pode ser compreendido como:

Pessoa que carrega ou que conduz alguma coisa; carregador.  
Aquele que leva algo para algum lugar: portador de correspondência.

(DICIO, 2022<sup>a</sup>)

Assim se considerar egresso apenas aquele ex-aluno que “portar” seu diploma ou certificado, caso o ex-aluno por escolha não retire seu documento na instituição este não estaria apto a participar das ações e atividades de acompanhamento de

egressos, e também não seria convidado a expressar sua opinião sobre a temática quando da aplicação das pesquisas e levantamento de dados.

Em apenas uma das instituições foi definido que egressos são ex-alunos “[...] que **ultrapassaram os limites de tempo para a conclusão de seu curso**, tendo **matrícula cancelada** e posterior desligamento do IF”, neste caso supõe-se que esse IF também buscará conhecer a opinião do ex-aluno mesmo que este não tenha concluído seus estudos. Este conceito gera dúvidas, pois pode ser usado para ex-aluno, porém em situação específica, de não conclusão do curso.

#### 4.2. A SITUAÇÃO DOS IF'S EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

A Política de Acompanhamento de Egressos (PAE) faz parte do processo de avaliação das instituições que oferecem cursos superiores a todos que concluíram o ensino médio em escolas brasileiras ou que possuam diplomas por elas convalidados. Esse conceito inclui, portanto, os cursos técnicos, como é o caso dos IFs, cujas informações podem ser vistas no Quadro 11.

Quadro 11 - Diagnóstico sobre a PAE nos IFs

| <b>Instituto Federal</b>   | <b>Situação</b>  |
|----------------------------|--|
| <b>Acre</b>                | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Alagoas</b>             | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Amapá</b>               | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Amazonas</b>            | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Bahia</b>               | Política em Construção                                     |
| <b>Bahiano</b>             | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Brasília</b>            | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Catarinense</b>         | Política Programa de acompanhamento de egressos instituído |
| <b>Ceará</b>               | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Espirito Santo</b>      | Política em Construção                                     |
| <b>Farroupilha</b>         | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Fluminense</b>          | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Goiano</b>              | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Goias</b>               | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Maranhão</b>            | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Mato Grosso</b>         | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Mato Grosso Do Sul</b>  | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Minas Gerais</b>        | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Norte De M. G.</b>      | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Pará</b>                | Política Programa de acompanhamento de egressos instituído |
| <b>Paraíba</b>             | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Paraná</b>              | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Pernambuco</b>          | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Rio De Janeiro</b>      | Núcleo de acompanhamento de egressos instituído            |
| <b>Rio Grande Do Sul</b>   | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Rondônia</b>            | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Roraima</b>             | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Santa Catarina</b>      | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>São Paulo</b>           | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Sergipe</b>             | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Sertão Do P.E.</b>      | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Sertão Do Piauí</b>     | Programa de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Sertão Do R.N.</b>      | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Sudeste De M. G.</b>    | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Sul De Minas Gerais</b> | Apenas um questionário on-line                             |
| <b>Sul-Rio-Grandense</b>   | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Tocantins</b>           | Política de acompanhamento de egressos instituído          |
| <b>Triângulo Mineiro</b>   | Política de acompanhamento de egressos instituído          |

Fonte: Elaboração própria (2022)

Para compreender como os IF's têm pensado e elaborado suas propostas de acompanhamento de egressos, dentro de suas estruturas administrativas e educacionais, foi necessária uma incursão aos documentos que direcionam as ações sobre a temática que, aparentemente, representam ou estão relacionados com a Política de Acompanhamento de Egressos, como pode ser visto na Tabela 02

**Tabela 02 – Mapeamento das PAEs nos IFs**

| <b>Tipo de documento encontrado</b>                                  | <b>Quant.</b> | <b>%</b>     |
|--|---------------|--------------|
| PAE institucionalizada   | 13            | 34,2         |
| PAE institucionalizada com programa                                  | 2             | 5,3          |
| Programa ou Núcleo de Acompanhamento de Egressos institucionalizados | 8             | 21,0         |
| PAE em construção  | 2             | 5,3          |
| Questionário on-line   | 13            | 34,2         |
| <b>Total</b>   | <b>38</b>     | <b>100,0</b> |

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os dados indicam que os IFs apresentaram documentos diferentes e estão, também, em diferentes fases no que tange à elaboração e implementação de uma Política de Acompanhamento de Egressos. Como se pode ver, foram encontrados cinco tipos diferentes de documentos para a situação, desde a PAE institucionalizada até um simples questionário on-line.

Em termos das fases do ciclo de uma política, pode-se dizer que o número de instituições com a PAE pronta equivale àquelas que não iniciaram sua elaboração, ou seja, 34,2% em ambos os casos.

Pode-se ver que em dois IFs a PAE já foi institucionalizada com um programa, enquanto em oito desses institutos (21,0%) existem apenas programas ou núcleos de acompanhamento.

Os questionários on-line estão disponíveis em 13 IFs para que os egressos registrem suas opiniões, mas não há ou não foram encontrados documentos que direcionam e organizam as ações e informações pertinentes a satisfação e opinião dos ex-alunos. Nesse último caso foram utilizados os documentos que descrevem as políticas, programas e núcleos de acompanhamento de egresso encontrados em 23 IF's brasileiros

Com base na Tabela 2, dos 38 Institutos Federais listados, apenas dois ainda estão com a PAE em fase de construção, o que pode trazer insights sobre as dificuldades de elaboração e operacionalização dessa política.

Por outro lado, apenas o IFRJ, em todas as unidades do quadro possui um núcleo de acompanhamento do egresso, sinalizando para a amplitude da diferença entre os estágios nos quais se encontram os demais IFs quanto ao acompanhamento do egresso.

Nesses casos, ainda chama a atenção a temporalidade implícita nas políticas e nos programas, pois as políticas possuem um caráter mais longo de modo que, uma vez instituídas, não podem ser revogadas sem o consenso de um colegiado interno aos IFs. Os programas, a seu turno, podem ter uma duração pré-fixada e, a qualquer momento, descontinuados de forma provisória ou definitiva.

Outro ponto importante a ser registrado diz respeito à implementação de diretrizes (Políticas de Acompanhamento), uma vez que 14 IFs já definiram como as políticas serão operacionalizadas, sendo sete o número que não as têm.

O número de IFs cuja PAE resume-se a uma aplicação de um questionário quantitativa ao egresso sinaliza para as dificuldades da elaboração da política de acompanhamento do egresso, quando se pensa em sua operacionalização. É importante lembrar que o Ministério da Educação vem, a cada ano, repassando às instituições de ensino superior, a responsabilidade de fazer a alimentação dos seus sistemas, o que vem exigindo o envolvimento de um maior número de servidores públicos. A utilização de questionários on-line pode ser questionada diante do número de acessos e preenchimentos. Por outro lado, há muita dificuldade em se manter cadastro ativo dos egressos, pois à medida que se inserem no mercado de trabalho ou fazem novas escolhas profissionais, podem trocar de e-mails, números de telefone ou, até mesmo de endereço.

Com relação ao mecanismo que instituiu a resposta dada ao apelo do MEC para a Política de Acompanhamento de Egressos, verificou-se que dos 23 documentos, 20 foram constituídos através de resoluções aprovadas internamente como mecanismos para acompanhamento de egressos e dois IFs o fizeram utilizando portarias, conforme apresentado no Quadro 12. Por fim, existe um caso no qual não



foi encontrada a forma como a política foi instituída:

**Quadro 12 – Instrumentos legais para instituir a política de egressos**

| <b>INSTITUTO</b>          | <b>Tipo de Constituição</b> | <b>Programa x Política</b> |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| <b>TRIÂNGULO MINEIRO</b>  | Portaria 1531/2017          | Política                   |
| <b>TOCANTINS</b>          | Portaria 59/2019            | Política                   |
| <b>BAIANO</b>             | S/ Resolução ou Portaria    | Programa                   |
| <b>GOIANO</b>             | Resolução 11/2019           | Política                   |
| <b>MATO GROSSO</b>        | Resolução 143/2017          | Política                   |
| <b>MINAS GERAIS</b>       | Resolução 19/2019           | Política                   |
| <b>RORAIMA</b>            | Resolução 246/2016          | Política                   |
| <b>PARANÁ</b>             | Resolução 33/2021           | Política                   |
| <b>GOIAS</b>              | Resolução 37/2018           | Política                   |
| <b>MARANHÃO</b>           | Resolução 42/2016           | Política                   |
| <b>BRÁSILIA</b>           | Resolução 43/2018           | Política                   |
| <b>RONDÔNIA</b>           | Resolução 45/2017           | Política                   |
| <b>SERTÃO DO P.E.</b>     | Resolução 53/2018           | Política                   |
| <b>SUL-RIO-GRANDENSE</b>  | Resolução 59/2018           | Política                   |
| <b>CATARINENSE</b>        | Resolução 03/2020           | Política e Programa        |
| <b>PARÁ</b>               | Resolução 328/2017          | Política e Programa        |
| <b>RIO DE JANEIRO</b>     | Resolução 42/2018           | Núcleo                     |
| <b>CEARÁ</b>              | Resolução 26/2018           | Programa                   |
| <b>PARAÍBA</b>            | Resolução 43/2017           | Programa                   |
| <b>FARROUPILHA</b>        | Resolução 46/2019           | Programa                   |
| <b>PERNAMBUCO</b>         | Resolução 54/2015           | Programa                   |
| <b>MATO GROSSO DO SUL</b> | Resolução 59/2018           | Programa                   |
| <b>PIAUÍ</b>              | Resolução 65/2018           | Programa                   |

Fonte: Elaboração própria (2022)

Nessas 20 resoluções foram mencionadas 11 vezes a palavra ‘Políticas’, sete vezes ‘Programas ou Núcleos’ e duas vezes ‘Políticas com Programas’, ou seja, não é possível ligar a estruturação dos documentos, por serem ou não, constituídos por uma resolução.

É importante registrar que o IFPE foi a primeira unidade federal a instituir legalmente

o PAE em forma de programa, por meio da Resolução nº 54/2015. No entanto, o pioneirismo desse instituto, a princípio, não se refletiu em uma padronização para os outros IFs uma vez que os demais adotaram seus próprios critérios, o que dificulta uma sistematização para análise e, também, a padronização das diretrizes de todos os documentos. Essa liberdade de definição dos conteúdos e procedimentos, dificulta o tratamento e análise dos dados por parte do MEC.

Já os IFCAT e IFPA adotaram uma metodologia híbrida que concilia “harmonicamente” política e programa tendo em vista que havendo a provisoriedade do programa, a estabilidade da política permite que ambos sejam avaliados sempre conforme a necessidade. Por outro lado, o IFBAHI, por ter instituído o PAE sem um dispositivo normativo como portaria ou resolução, reflete mais ainda seu caráter provisório, podendo ter a qualquer momento a descontinuidade do programa quando, por exemplo, houver escassez de recursos ou realocação destes para outras áreas de prioridade do *campus*.

Na segunda parte da análise buscou-se compreender a diferença estrutural entre os documentos, pois observou-se que dentre os 23 documentos encontrados não há um padrão em sua elaboração, e que essa falta de padrão não está atrelada a nomenclatura que se espera de uma política institucional. Como pode ser observado no Quadro 13, houve muita variação na estrutura e nos conteúdos analisados.

**Quadro 13 – Mapeamento das Políticas de Acompanhamento de Egressos**

| TIPO                | INSTITUTO                                | 1ª Divisão  | 2ª Divisão   | 3ª Divisão   | 4ª Divisão  | 5ª Divisão  | 6ª Divisão   | 7ª Divisão   | 8ª Divisão   | 9ª Divisão                         | 10ª Divisão                                    |
|---------------------|--|---|--|--|---|---|--|--|--|------------------------------------|--|
| PROGRAMA            | BAHIANO                                  | APRESENTAÇÃO  | JUSTIFICATIVA  | OBJETIVOS  | METODOLOGIA   | REFERÊNCIAS   |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | TRIÂNGULO MINEIRO                        | APRESENTAÇÃO  | JUSTIFICATIVA  | OBJETIVOS  | AÇÕES E METAS DA POLÍTICA DE EGRESSOS                                       | CRONOGRAMA DAS AÇÕES  | CONSIDERAÇÕES FINAIS   |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | BRÁSILIA                                 | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES  | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS E ATIVIDADES  | CAPÍTULO IV COMITÊS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS                           | CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |  |                                    |  |
| PROGRAMA            | CEARÁ                                    | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS  | CAPÍTULO III DO PROAE  | CAPÍTULO IV DA METODOLOGIA  | CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | GOIANO                                   | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS   | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS E ATIVIDADES  | CAPÍTULO IV DA GESTÃO   | CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |  |                                    |  |
| PROGRAMA            | MATO GROSSO DO SUL                       | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS                           | CAPÍTULO II NATUREZA E JUSTIFICATIVA   | CAPÍTULO III OBJETIVOS   | CAPÍTULO IV COMPETÊNCIA   | CAPÍTULO V INSTRUMENTOS<br>Seção I Pesquisa do Perfil do Egresso<br>Seção II Ações de relacionamento com os egressos  |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | MINAS GERAIS                             | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS  | CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E ATRIBUIÇÕES   | CAPÍTULO IV DAS ATIVIDADES PREVIAS AO ACOMPANHAMENTO                        | CAPÍTULO V DO PORTAL DO EGRESSO   | CAPÍTULO VI DO QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS  | CAPÍTULO VII DOS EVENTOS DIRECIONADOS AOS EGRESSOS       | CAPÍTULO VIII DA APROXIMAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO | CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS |  |
| PROGRAMA            | PARAÍBA                                  | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES                     | CAPÍTULO II DA NATUREZA E FINALIDADE   | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS   | CAPÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E ATRIBUIÇÕES                     | CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS  |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | PARANÁ                                   | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS  | CAPÍTULO III DAS AÇÕES   | CAPÍTULO IV DOS GRUPOS DE ACOMPANHAMENTO                                    | CAPÍTULO V DOS DADOS CONSTITUÍDOS   | CAPÍTULO VI DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS   | CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS                      |  |                                    |  |
| PROGRAMA            | PERNAMBUCO                               | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DAS DEFINIÇÕES   | CAPÍTULO III DO ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS<br>Seção I Da finalidade<br>Seção II Dos Objetivos e Metas<br>Seção III Da Comissão Central de Acompanhamento dos Egresso<br>Seção IV Do núcleo Gestor de Acompanhamento ao Egresso<br>Seção V Dos Procedimentos, Dos Instrumentos e da Periodicidade da coleta de dados pelo NGAE |   |   | CAPÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |                                    |  |
| PROGRAMA            | PIAUI                                    | CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES INICIAIS                             | CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS   | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS   | CAPÍTULO IV Do Programa de Acompanhamento ao Egresso                        | CAPÍTULO V DA EXECUÇÃO  | CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |                                    |  |
| NÚCLEO              | RIO DE JANEIRO                           | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DA ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO  | CAPÍTULO III DAS ATRIBUIÇÕES   | CAPÍTULO IV DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS                             | CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | RONDÔNIA                                 | CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                         | CAPÍTULO II DA DEFINIÇÃO, DIRETRIZES E OBJETIVOS DA POLÍTICA<br>SEÇÃO I DA DEFINIÇÃO<br>SEÇÃO II DAS DIRETRIZES<br>SEÇÃO III DOS OBJETIVOS   | CAPÍTULO III ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DAS ATIVIDADES<br>SEÇÃO I DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA<br>SEÇÃO II DAS ATIVIDADES   | CAPÍTULO IV DO PORTAL DE EGRESSOS<br>SEÇÃO I DO ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS | CAPÍTULO V DA PARTICIPAÇÃO DOS EGRESSOS NAS ATIVIDADES<br>DAS DISPOSIÇÕES GERAIS  | CAPÍTULO VII   |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | SERTÃO DO P.E.                           | CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES INICIAIS                             | CAPÍTULO II DO ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS<br>Seção I Da Finalidade<br>Seção II Dos Objetivos  | CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA   | CAPÍTULO IV DAS ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS                                  | CAPÍTULO V DAS ATIVIDADES E METODOLOGIAS  | CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | TOCANTINS                                | CAPÍTULO I DA FINALIDADE                                    | CAPÍTULO II DA DEFINIÇÃO DE EGRESSOS   | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS   | CAPÍTULO IV DAS ESTRATÉGIAS   | CAPÍTULO V DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL<br>Seção I Do responsável Geral pela Política de Egressos<br>Seção II Do Responsável Local pela Política de Egressos<br>Seção III Da Comissão Permanente da Política de Egressos no Campus |  | CAPÍTULO VI DOS ENCONTROS DE EGRESSOS                    | CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS                  |                                    |  |
| POLÍTICA e PROGRAMA | CATARINENSE                              | SEÇÃO I DA POLÍTICA<br>CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS  | CAPÍTULO II DAS DEFINIÇÕES   | CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS  | CAPÍTULO IV DAS DIMENSÕES E DOS OBJETIVOS DA POLÍTICA                       | SEÇÃO II DO PROGRAMA<br>CAPÍTULO I DAS DIRETRIZES E FINALIDADES   | CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS DO IFC-PRO-EGRESSO NOS CAMPUS  | CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA               | CAPÍTULO IV DAS AÇÕES E ATIVIDADES                   | SEÇÃO III DA DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES  | SEÇÃO IV DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS |
| POLÍTICA e PROGRAMA | PARÁ                                     | TÍTULO I DA POLÍTICA<br>CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS | CAPÍTULO II DAS DEFINIÇÕES   | CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS  | CAPÍTULO IV DOS OBJETIVOS E DAS DIMENSÕES DA POLÍTICA                       | TÍTULO II DO PROGRAMA<br>CAPÍTULO I DAS DIRETRIZES E FINALIDADES  | CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS DO PRO-EGRESSO NOS CAMPUS  | CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA               | CAPÍTULO IV DAS AÇÕES E ATIVIDADES                   | TÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES FINAIS  |  |
| POLÍTICA            | MARANHÃO (TÍTULO I POLÍTICA DE ESTÁGIOS) | TÍTULO II POLÍTICA DE EGRESSOS<br>CAPÍTULO IX DA DEFINIÇÃO  | CAPÍTULO X OBJETIVOS   | CAPÍTULO XI DAS COMPETÊNCIAS   | CAPÍTULO XI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS  |   |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | GOIAS                                    | DA NATUREZA   | FINALIDADE   | OBJETIVOS  | ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E ATRIBUIÇÕES                                    | DAS DISPOSIÇÕES FINAIS  |  |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | MATO GROSSO                              | CAPÍTULO I DA NATUREZA                                      | CAPÍTULO II DA FINALIDADE  | CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS   | CAPÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DAS ATRIBUIÇÕES                 | CAPÍTULO V DAS ATRIBUIÇÕES  | CAPÍTULO VI DAS ATIVIDADES   | CAPÍTULO VII DO CALENDÁRIO E DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES | CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS                 |                                    |  |
| PROGRAMA            | FARROUPILHA                              | TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS                           | TÍTULO II DOS OBJETIVOS  | TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA   | TÍTULO IV DA METODOLOGIA  | TÍTULO V DA RELAÇÃO COM OS EGRESSOS   | TÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS   |  |  |                                    |  |
| POLÍTICA            | RORAIMA                                  | TÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES                           | TÍTULO II DA DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS, FINALIDADES E OBJETIVOS<br>CAPÍTULO I DEFINIÇÃO<br>CAPÍTULO II DAS CARACTERÍSTICAS<br>CAPÍTULO III DAS FINALIDADES<br>CAPÍTULO IV DOS OBJETIVOS |  |   |   | TÍTULO III ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, DAS ATRIBUIÇÕES E DAS ATIVIDADES<br>CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA<br>CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS<br>CAPÍTULO III DAS ATRIBUIÇÕES<br>CAPÍTULO IV DAS ATIVIDADES |  | TÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS                     |                                    |  |
| POLÍTICA            | SUL-RIO-GRANDENSE                        | TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS<br>DOS CONCEITOS            | TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS   | TÍTULO III DOS OBJETIVOS<br>CAPÍTULO I DO OBJETIVO GERAL<br>CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS  |   | TÍTULO IV DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS  | TÍTULO V DAS RESPONSABILIDADES   | TÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS                         |  |                                    |  |

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como visto anteriormente, há um dilema conceitual entre os vocábulos ‘políticas’ e ‘programas’. Algumas vezes a dificuldade em se diferenciar um do outro atinge até os projetos. Para Lassance (2021, p. 60) há falta de domínio conceitual, que ele define como “baixa assertividade”, quando se trata de definir claramente o que são políticas e o que são programas. Isso porque, segundo o autor

É comum que muitas políticas e programas governamentais surjam como descrito pela “teoria da lata de lixo” (*Garbage Can Theory*) (Cohen, March e Olsen, 1972), ou seja, soluções em busca de um problema, e não problemas que orientem a construção de soluções. (LASSANCE, 2021, p. 60).

Observando as orientações encontradas e os documentos que estão sendo analisados, concluiu-se que em relação a estrutura não existe um padrão. Assim, considerando que a maioria dos documentos foram publicados como Resoluções e com vistas a concluir qual seria a melhor estrutura para um documento de acompanhamento de egressos, buscou-se entender qual é o formato estrutural para uma resolução deliberativa. Em consulta ao Manual de Redação da Presidência da República, em sua última versão, 2018, buscou-se informações quanto à formatação correta para uma resolução deliberativa. Porém, o documento não traz nenhuma orientação direta para a criação deste tipo de normativo.

O Guia Prático de Elaboração de Documentos Oficiais e Atos Normativos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de 2019, que foi formulado com base no manual da presidência, descreve a resolução como um ato administrativo utilizado por entidades deliberativas, o qual serve para registrar uma ordem ao público a que está atrelada. No documento UFSC três aspectos para a estrutura de uma resolução são destacados, quais sejam:

1. Possuir numeração sequencial, crescente e anual
1. Ser publicada em Boletim Oficial, para ter validade
2. Não possuir fecho

A Figura 07 apresenta o modelo sugerido pelo documento e vê claramente que ele

não trata de informações ou definições para os Capítulos, Títulos ou Seções.

### Figura 07 – Modelo de resolução da UFSC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
UNIDADE NA UFSC  
SUBUNIDADE (se houver)

RESOLUÇÃO Nº XX/XXXX/SIGLA, DE XX DE XXX DE XXXX

(Nº documento/ano com quatro dígitos/SIGLA do setor – CAIXA ALTA); (Dia sem 0 antes dos numerais de 1 a 9 e mês por extenso – CAIXA ALTA)

(1 linha; espaçamento entre linhas: simples, com 6 pontos depois)

O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (órgão colegiado), no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, e tendo em vista a deliberação do plenário em sessão realizada no dia XX de XXXXX de XXXX pela aprovação por (unanimidade/maioria/ampla maioria) do Parecer nº XXXXXX, constante do Processo nº 23080.XXXXXX/XXXX-XX,

RESOLVE:

Art. 1º

Art. 2º

Art. 3º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação no Boletim Oficial da UFSC. (último artigo da resolução)

(4 linhas entre fecho e signatário; espaçamento entre linhas: simples)

NOME DO SIGNATÁRIO (em CAIXA ALTA)

Destaques em amarelo: partes editáveis.

Destaques em azul: instruções e comentários.

Fonte: UFSC (2019)

No Manual da Presidência da República foram encontradas orientações para

redação e formatação de documentos oficiais. Tomando isso como referência, pode-se dizer que nem esses critérios foram utilizados pelos IFs, uma vez que não há padronização entre eles.

Na tentativa de encontrar os elementos textuais, conceitos e informações mais relevantes para a análise das políticas e programas de acompanhamento de egressos, optou-se pelo uso do Roteiro de autoavaliação institucional (2004), disponibilizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) às CPAs das Instituições de Ensino Superior do país, o qual orienta sobre os procedimentos de avaliação. O documento trata ainda das concepções, princípios e dimensões do Sinaes e define as formas de sua implementação.

A apresentação do documento diz que ele “[...] apresentará caminhos para a construção de processos próprios de autoavaliação institucional” (TRINDADE; HELGIO, 2004 p. 5), e que cada IEs poderá escolher quais os indicadores serão os mais pertinentes para serem utilizados em cada instituição de acordo com suas realidades.

Essa liberdade é um fator importante, pois em um país de dimensões continentais como o Brasil, as diferenças regionais são grandes, afetadas pela cultura peculiar de cada localidade.

Os pontos apresentados nesta análise estão em consonância com as dimensões estabelecidas na Lei nº10.861/2004 que instituiu o Sinaes. Sendo assim a temática dos Egressos está inserida no ponto “4.9 Políticas de atendimento a estudantes e egressos” e apresenta a estrutura como apresentado no excerto a seguir transcrito:

#### **4.9.2 EGRESSOS**

##### **4.9.2.1 Núcleo básico e comum**

1. Inserção profissional dos egressos;
2. Participação dos egressos na vida da IES.

##### **4.9.2.2 Núcleo de temas optativos**

- Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais são?
- Qual a situação dos egressos? Qual o índice de ocupação entre eles? Há relação entre a ocupação e a formação profissional recebida?
- Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição? Quais?
- É utilizada a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas? Como é feita?

- Existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos? Quais?
- Há participação dos egressos na vida da instituição? Como?
- Que tipos de atividades desenvolvem os egressos? Que contribuições sociais têm trazido?

Fonte: Roteiro de autoavaliação institucional (INEP; CONAES, 2004, p. 30)

Como se pode ver a estrutura do item 4.9.2 apresenta dois núcleos, um externo à IES (4.9.2.1), que pode ser entendido como o mercado de trabalho e a sociedade, e outro interno (4.9.2.2), ou seja, a própria instituição.

Com relação à inserção profissional do egresso é importante registrar que muitas faculdades, centros de ensino e, até universidades, foram criadas em locais que não possuem estrutura produtiva capaz de absorver os profissionais formados. Embora muitas dessas instituições tenham se transformado em pólos universitários de excelência, seus egressos podem voltar às suas cidades de origem ou para grandes centros, à procura de trabalho, o que dificulta sua localização para a coleta de dados.

Por outro lado, a participação dos egressos ou o vínculo estabelecido entre o egresso e o IFs pós-formação técnica, percebe-se que o parâmetro traçado para a avaliação de uma PAE é exatamente o grau de dinamismo interativo que o IF desenvolve com o aluno que nele se formou. A grosso modo, seria o grau de comprometimento da PAE e o modo como ela se relaciona com os egressos e com o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que avalia também se a grade curricular atende as expectativas do formando e se ela é meramente teórica desvinculada da realidade socioeconômica e política ou não.

É importante registrar, no entanto, que existe uma grande oferta de cursos de especialização on-line, que tem atraído os egressos já inseridos no mercado de trabalho. Quanto cursos de natureza *stricto sensu* dois caminhos podem ser seguidos: a) o egresso pode buscar um curso complementar à sua graduação, como ocorre nas ciências sociais aplicadas, ou b) continuar na mesma área de sua formação básica, como tem sido mais comum na área da saúde.

Obviamente, que a primeira opção oferece mais oportunidades do que a segunda, dadas as dificuldades relativas à exigência presencial desses cursos. Desse modo,

nem sempre o egresso buscará a instituição na qual se graduou.

O item 4.9.2.2 consiste em um conjunto de questionamentos que servem de norteadores para a coleta de informações.

Assim buscou-se saber quais desses pontos, sugeridos pelo Inep, têm sido mais abordados e mais inseridos como elementos importantes pelos IF's em seus programas e políticas de acompanhamento de egressos, que em ato contínuo serão analisados.

#### **4.2.1 Ponto 1 - Conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular recebida**

O primeiro ponto analisado consiste na exigência de se “Conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular recebida”. Sob o aspecto, quando se pretende obter a opinião de pessoas, o instrumento a ser utilizado é a entrevista e/ou o questionário (GIL, 2019). Tomando por base o objeto institucional e o conceito a ele filiado, o objetivo ideal seria: Realizar pesquisa com egressos sobre a formação curricular recebida e sua participação no mercado de trabalho.

No entanto, ao se analisar o enunciado “Subsidiar a avaliação contínua dos métodos e técnicas didáticas e dos conteúdos empregados pela Instituição no processo ensino-aprendizagem;” é preciso lembrar que o conceito de avaliação significa: Qual a fonte?

Ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa: avaliação de uma obra de arte.

[...]

Valor ou importância atribuída pela pessoa especializada em avaliar.

Prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém: avaliação escolar.

Exame que determina as principais características de; cálculo, análise. (DICIO, 2022c).

Com base nessas definições, questiona-se o seguinte: que tipo de avaliação a instituição deseja aplicar ao egresso? Quais mecanismos deseja utilizar? No caso da autoavaliação, por sua vez, esta poderá até conter elementos que refletem a opinião do egresso sobre a formação curricular recebida mas também esbarra-se na



seguinte indagação: Quais os critérios que poderão direcionar a autoavaliação que de fato podem ocasionar razões para as mudanças que podem ser sugeridas pelo egresso? Ou melhor dizendo: estará a instituição, de fato, apta a autoavaliar-se?

Nesse ponto, temos a recorrência de dois termos que estão em comum a muitos dos documentos: a avaliação do curso ou a avaliação da formação recebida e a autoavaliação ou a avaliação por identificação de fragilidades. No caso da avaliação da formação recebida, espera-se que tal avaliação contemple todos os aspectos, desde o conteúdo programático às estruturas, instalações e logística do IF. Ocorre que os IFs que mencionaram esse termo não deixaram claro nem a forma como tal avaliação seria aplicada aos egressos, nem quais parâmetros avaliativos que tal instrumento contemplaria.

É o caso do IFMT que condiciona a avaliação ao atendimento de suas demandas a partir da atualização cadastral dos egressos visando informações sobre sua inserção e desempenho no mundo do trabalho. Além disso, não está claro (como está na proposta do IFMG) o que o egresso avaliará como currículo, instalações, pesquisa e extensão dentre outros. Ambos os IFs adotam a avaliação do curso/formação recebida.

Tal falta de clareza é expressa nos demais IFs que adotam o mesmo critério de avaliação em que há a avaliação do curso e a avaliação da formação curricular recebida. Enquanto avaliação do curso, esta é realizada com base no aspecto geral da instituição, ou seja, além da formação curricular, avalia-se também a instituição como um todo (instalações, atendimento de secretaria, cantina, funcionários, etc). Já a avaliação da formação curricular volta-se exclusivamente para o currículo sem levar em consideração os mesmos aspectos da avaliação do curso.

A autoavaliação ou a avaliação por identificação de fragilidades visa o apontamento feito pelo egresso cuja avaliação tende a atingir os efeitos ou aquilo que pode ser feito após esse apontamento ou não. O IFC e o IFCE parecem adotar tanto a avaliação quanto a autoavaliação em uma modalidade híbrida, mas, em razão dessa “indefinição”, não estão claros os objetos desta avaliação. Embora adote-se duas modalidades, não há critérios para a efetivação de uma ou de outra modalidade.

Além disso, a identificação de fragilidades acaba por ser uma avaliação subjetiva da própria instituição que pode selecionar aquilo que melhor convier aos seus

interesses não atingindo o real objetivo da avaliação: a excelência. No IFSUL, o grau de ambiguidade e evasão na proposta impede de saber se o IF avalia a si mesmo ou se o egresso é quem avalia a instituição. O IFTM adotou redação mais evasiva ainda quando pretende fazer a avaliação sem descrever como, e o que será avaliado. Enquanto que o IFSUL adota a autoavaliação, o IFTM sequer adotou alguma modalidade de avaliação.

Por último, outras modalidades aparecem nos documentos como a coleta de dados (IFRR) que também se mostrou evasivo já que a coleta de dados não especifica quais poderão subsidiar a pesquisa feita pelo IF. O mais evasivo e confuso é o IFPB já que não diz nem se a opinião dos egressos poderá contribuir ou não. Alguns IFs como o IFF, IFG, IFMA, IFRR, IFRJ e outros não abordam ou não trabalham esse ponto 1.

#### **4.2.2. Ponto 2 – Conhecer a opinião dos egressos sobre a formação ética recebida**

A formação ética tem sido uma constante em termos das exigências do MEC, no processo de formação do aluno. Ao que se pode perceber, nem todos os cursos oferecem uma disciplina específica sobre a ética da formação profissional que dá nome ao curso. Não é raro encontrar o conteúdo de ética diluído em disciplinas mais humanísticas do currículo.

Essa proposta do Inep e Conaes (2004) têm como intenção verificar a percepção sociopolítica que o egresso adquire com os valores éticos que ele aprende na instituição. Em outras palavras, a atuação profissional do egresso no mercado de trabalho deverá refletir tanto aos valores morais que ele possuía antes da sua formação acadêmica quanto aos valores éticos assimilados durante e após a formação acadêmica.

A questão aqui é verificar se o egresso acrescentou em sua intelectualidade valores éticos assimilados no IF e se esse acréscimo de conhecimento será repassado adiante, na sua práxis profissional, ou se o egresso passou pelo IF sem nenhum conhecimento ético agregado.

Em geral, todos os documentos apresentaram redações evasivas e inconclusivas

atendo-se a aspirações que enfatizavam apenas a excelência da formação acadêmica que os institutos diziam ofertar.

Os textos analisados mencionam valores e conceitos filosóficos sem especificar a questão ética quanto à práxis profissional do egresso, ou seja, os conceitos éticos nesses documentos não se encontram concatenados com a proposta de fato dos IFs. Não há como negar a dificuldade de se abordar tal temática, devido ao grau de complexidade que apresenta e das confusões que são feitas com outros conceitos a exemplo de moral e amoral, legal e ilegal, legítimo e ilegítimo, certo e errado, bom e mau, bem e mal.

Nesse sentido, Valls (2012, p. 22) “[...] considera que o estudo da ética é a região mais difícil, e aquela para a qual o pensamento, reflexivo e discursivo, está atualmente menos preparado.”

De acordo com Barroco (2009, p. 20) a ética pode ser entendida como “[...] um modo de ser socialmente determinado” autoconstruído pelo sujeito, enquanto um ser social, em seu processo de humanização. Isso quer dizer que “[...] ele é autor e produto de si mesmo, devendo ser levado em conta o fato de que sua existência tem uma historicidade, que consiste no “Conjunto de fatores que constituem a história de uma pessoa e que condicionam seu comportamento em uma dada situação” (OXFORD LANGUAGES).

No entanto, para Álvaro Valls (2012, p. 73):

A ética contemporânea aprendeu a preocupar-se, ao contrário das tendências *privativistas* da moral, com o julgamento do sistema econômico como um todo. O bem e o mal não existem apenas nas consciências individuais, mas também nas próprias estruturas institucionalizadas de um sistema.

Nesse aspecto, o IFB pouco menciona sobre a opinião dos egressos enfatizando apenas o caráter avaliativo da sua opinião e sua importância somente para o Instituto.

Para alguns institutos (IFC, IFPA, IFCE e IFSUL) a ética está na relação que o egresso estabelece com o meio social no qual ele e o IF que propiciou sua formação estão inseridos. Ao contemplar a vivência profissional, cultural e social, espera-se do egresso uma resposta positiva para a sociedade na qual sua imagem esteja

associada ao grau de excelência e qualidade que sua formação acadêmica, supostamente, auxiliou a construir. Porém sem que os institutos classifiquem de maneira clara a avaliação sobre a formação ética, não será possível atingir com eficiência este ponto, pois o conceito de pensamento crítico nem sempre avaliará a formação ética, ou seja, este apontamento não garante que o ponto 2 seja alcançado.

Isso porque, segundo Barroco (2009, p. 58)

[...] a ação ética só tem sentido se o indivíduo sair de sua singularidade voltada exclusivamente para seu “eu” para se relacionar com o outro [...] Basta pensar, por exemplo, em atitudes éticas como a *solidariedade*, o *companheirismo*, o *altruísmo*, e torna-se mais fácil entender porque o ato moral supõe a elevação acima das necessidades, desejos e paixões singulares, por que ele exige pensar *no outro* e sair da condição de indivíduo egoísta, voltado para si.

Já o IFC, no que versa seu Art. 6º, a avaliação e a autoavaliação da instituição possui uma descrição mais extensa no âmbito da ‘criticidade’ e o espírito de valorização do ‘pensamento crítico’, associado à necessidade de colocar a prova a capacidade do egresso em dissertar criticamente aspectos que compõem a sua formação acadêmica como um todo.

Por sua vez, o IFRO restringiu a redação deste item a atividades de inserção social via pesquisa, considerando a importância da atuação visando princípios da dignidade e cidadania que sua formação tenta oferecer ao egresso.

Segundo Kant (2001) não pode ser considerada um atributo divino. Trata-se da capacidade racional e autônoma de cada ser humano, apoiada no tripé da racionalidade, moralidade e liberdade.

Weber (2013), por sua vez, afirma que autonomia e dignidade estão “[...] intrinsecamente relacionados e mutuamente imbricados”. A dignidade pode ser considerada como o próprio limite do exercício do direito de autonomia. E este não pode ser exercido sem o mínimo de competência ética.

Já para Barroso (2022, p. 274) afirma que a:

[...] dignidade humana identifica (1) o valor intrínseco de todos os seres humanos, assim como (2) a autonomia de cada indivíduo, (3) limitada por algumas restrições legítimas impostas a ela em nome dos valores sociais ou interesses estatais (valor comunitário). Portanto, os três elementos que integram o conteúdo mínimo da dignidade, na sistematização que proposta, são: valor intrínseco da pessoa humana, autonomia individual, e valor comunitário.

Por meio desses conceitos pode-se ver que o conceito de dignidade humana é bastante aberto e plural. Conforme Barroso (2022) pode ainda ser considerado plástico, o que leva ao conceito de variação ou adaptação a contextos diferentes. Isso porque, conforme Siqueira e Coutinho (2017, p. 7) “O termo dignidade evoluiu através dos tempos [...]”.

Em relação a cidadania, para Costa e Ianni (2018, p. 47) definir o conceito de cidadania é algo difícil devido à sua complexidade, pois “[...] são múltiplas suas variáveis constitutivas e as possíveis interpretações segundo seu contexto social e político”.

De forma resumida, para Costa e Ianni (2018, p. 45) “A cidadania moderna diz respeito ao direito da fruição do mundo privado, por meio da garantia da liberdade individual e da possibilidade de delegar sua participação na política a um terceiro, por meio de seu voto no pleito eleitoral.”

Pode-se dizer então que cidadania é um atributo do sujeito que está inserido em uma sociedade/comunidade e é por ela reconhecido. Além disso, a esse sujeito são atribuídos direitos e deveres para com a sociedade da qual faz parte. Logo, a cidadania só faz sentido se for construída pelas pessoas ao viverem experiências individuais e sociais.

Os poucos IFs que utilizaram em seu texto expressões voltadas para a reflexão ética, apenas os apresentaram nominalmente. Dessa forma, a falta de conexão semântica entre a redação do documento e o que pode ocorrer na realidade gera um vazio difícil de ser preenchido. Uma constatação disto se encontra nos termos “cidadão” e “sociedade” usados, por exemplo, pelo IFC para corroborar a relação que se estabelece entre o egresso e a sociedade e sua inserção social como um cidadão.

“Cidadania” e “Sociedade” são conceitos polissêmicos, ou seja, ser cidadão ou ser um cidadão em um meio social não são prerrogativas umas nas que se insere a ética, pois esses vocábulos são também utilizados em outros campos do conhecimento humano como a política, a antropologia e até mesmo a moralidade.

Nota-se, dessa forma, a necessidade de se usar uma evocação para estabelecer o sentido no qual a palavra está sendo usada. Sem o conceito, o egresso poderá fazer uso de sua idiossincrasia e se valer da subjetividade para responder o que a

instituição necessita saber, sem que essa resposta alcance objetividade capaz de identificar sua formação ética.

Outra expressão problemática e paradoxal é a “formação humanística”. Utilizada no documento do IFPA, “formação humanística” denota uma série de valores que vão desde os princípios da laicidade até o da liberdade e o da cientificidade (provavelmente o princípio mais desejado e que subliminarmente está oculto em seu background).

A formação humanística está relacionada ao processo educacional, no sentido da formação escolar do sujeito. Dessa maneira,

A formação humanística considera que o homem se educa durante toda a vida, sob a influência de toda a sociedade, dentro da qual a escola ocupa um lugar central, procura-se nela seu desenvolvimento pleno, o qual abrange o desenvolvimento da sua personalidade e dos aspectos significativos, conscientes dela, entre os quais se encontra seu compromisso com a própria sociedade que o educa. (DURÁN, 2010, p. 1).

Nota-se, portanto, que as expressões utilizadas nos textos são complexas e exigem um conhecimento que não é acessível a todas as áreas de formação acadêmica.

Além disso, pelo fato de a proposta do IFPA estar disposta em “Dimensões”, nota-se que há uma limitação inclusive em outra expressão adotada, qual seja: “inserção social”.

Entende-se por inserção social a inserção “[...] que, geralmente feita através de projetos governamentais, sociais, educativos, pretende dar visibilidade econômica e social a grupos sociais marginalizados” (DICIO).

Como se pode notar pelo conceito apresentado, o ensino público superior tem acatado as diretrizes do MEC em relação às políticas de inserção social, por meio dos processos seletivos e de unidades organizacionais nas universidades públicas que vêm implementando projetos de apoio não só do aluno excluído social por sua raça, cor, etnia ou limitação física, como também daquele cuja família vive com limites financeiros, desde seu ingresso, até a conclusão de seu curso.

Dessa forma, surge um questionamento: de qual aluno se fala, quando se utiliza a expressão ‘inserção social’? Desses alunos ou de todos os alunos da instituição? Por se tratar de uma política, acredita-se tratar do segundo caso, que exige em sua operacionalização, distinção? Essa situação também é corroborada por outro excerto: “crítico e reflexivo sobre si”.

Nesse aspecto, tanto o IFPA quanto o IFSUL parecem supor que o egresso tenha a habilidade em avaliar a si próprio, em um julgamento de uma situação complexa, pois a ética é condição *Sine Qua Non* para que o equilíbrio se faça presente em uma sociedade. A ética leva o sujeito à reflexão sobre suas ações, sobre o quanto cumpre com as regras e normas sociais e legais, sobre o nível de respeito que se tem pelo outro. Envolve, portanto, honestidade, integridade e justiça: fazer o que é certo e o que é devido. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre si e o modo como o seu comportamento é percebido pelo outro.

Em uma dimensão macro, todos os documentos analisados não potencializam o aspecto ético tendendo a uma moralidade velada (que é voltada para a dimensão micro, dos comportamentos, hábitos e costumes) em que, o egresso, dentro da sua responsabilidade e postura acadêmica, avaliaria sua instituição racionalmente como uma forma de proporcionar o crescimento tanto de sua maturidade acadêmica e profissional quanto da própria instituição avaliada.

Admite-se que esse último aspecto é mais funcional, quando se trata de coletar informações para melhorar a qualidade dos serviços prestados pelos IFs. Mas admite-se também que o documento, enquanto política, deveria deixar o texto mais assertivo, mais claro, a fim de não gerar dúvidas e ambiguidades durante sua operacionalização.

No tocante ao aspecto em pauta, registra-se que o IFMG e o IFRO referiram-se ao aspecto da formação ética relacionada à pesquisa utilizando as mesmas expressões já analisadas.

Por fim, registra-se que somente os documentos do IFC, IFCE, IFMG, IFPA, IFRO e IFSUL tratam da formação ética do egresso.

#### **4.2.3. Ponto 3 - Qual é o índice de ocupação dos egressos**

Este ponto tem como principal intenção dimensionar o índice de ocupação dos egressos, a partir de dois aspectos distintos: a empregabilidade e a ocupação estudantil.

Assim, em relação à empregabilidade, os textos analisados focam sobre a colocação do egresso no mercado de trabalho, logo, a preocupação do IF é saber se o egresso

conseguiu sua colocação no mercado após a conclusão do curso.

A empregabilidade é um conceito que surgiu no mercado de trabalho, no meio empresarial. Para Nader e Oliveira (2007, p. 4) a empregabilidade “[...] localiza no próprio trabalhador a tarefa de se ajustar às condições de trabalho”.

Trata-se, pois, da “[...] condição de ser contratável, seja para um emprego ou para a prestação de serviço autoempresariada” (MINARELLI, 2010, p. 18) o que pode ser entendido como o quanto o egresso está preparado para aproveitar as oportunidades de trabalho oferecidas pelo mercado. Isso significa que empregabilidade é algo intrínseco ao profissional, construído ao longo de sua formação acadêmica e profissional, o que implica não só naquilo que ele aprendeu no curso superior, como também diz respeito às competências técnicas, comportamentais e relacionais que desenvolveu.

Além disso, outros fatores devem ser considerados quando se trata de empregabilidade, pois há profissões que possuem nichos específicos de contratação e oferecem um número pequeno de vagas, quando comparado à quantidade de egressos do ensino superior, uma vez que sua atuação se dá em ambiente específico, como é o caso dos formados em biblioteconomia, assistência social, ciências políticas, secretariado executivo, dentre outros.

É importante registrar que empregabilidade pode utilizado dentro de três vertentes, quais sejam:

Teoria do Capital Humano, que preconiza que a educação está relacionada à produtividade no ambiente de trabalho, que por sua vez leva a melhores salários e progresso econômico;

Teoria do Capital Cultural que considera diversos elementos de cada sujeito (educação, caráter, domínio de diversas línguas, estilo de vida, forma de se expressar na linguagem oral, indumentárias, etc.) como os propulsores de sua mudança social, dentro de uma sociedade estratificada, quer formal ou informalmente.

Teoria do Capital Social que de acordo com Putnam (1993, p.177), “[...] refere-se a aspectos da organização social, tais como redes, normas e confiança que facilita coordenação e cooperação para benefícios mútuos. Capital social aumenta os benefícios de investimento em capital físico e capital humano”, conceito fluido e



abrangente, pois pode englobar um grande número de organizações e associações civis.

No caso da empregabilidade, os textos revelam uma visão no contexto da Teoria do Capital Humano, o que contradiz com outros momentos textuais, nos quais se vê presente o discurso social e a desigualdade como elemento importante a ser verificado.

Nos documentos analisados, percebe-se que os mecanismos que são adotados pelos IFs foram checar se a formação acadêmica prestada pelos IFs foi fator preponderante para a inserção no mercado de trabalho ou se o egresso não conseguiu sua colocação, demandando assim mais qualificação acadêmica. Assim, a busca por aprimoramento técnico via cursos de pós-graduação, pode ser um indicador da não ocupação do egresso.

Este aspecto tem como principal característica a investigação feita pela PAE por busca-ativa de modo as razões pelas quais os egressos deram continuidade aos seus estudos, destacando-se: a) desejo pessoal de continuar seus estudos, b) necessidade de melhorar sua qualificação diante do mercado face às dificuldades de colocação no mercado de trabalho, e c) perfil empreendedor.

Sob o aspecto do Empreendedorismo, o IF procura entender se o egresso não se inseriu no mercado formal de trabalho (no sentido de tornar-se empregado) ou se não optou por encerrar sua ocupação estudantil porque decidiu ter para si um negócio, uma empresa (micro ou pequena empresa) ou compor sociedade em um empreendimento.

Contudo, sob o Empreendedorismo, há de saber se ele ocorre anterior à empregabilidade e à ocupação estudantil (no caso, se o egresso já tinha intenção manifesta em curso de iniciar sua atividade por conta própria) ou se ocorre intermediário que é quando o egresso opta por ser empreendedor porque tentou e não conseguiu sua colocação no mercado de trabalho.

Além disso, tecnicamente, esse ponto aborda a temática deixando subentendido o conceito de uma avaliação quantitativa ao pretender medir o índice, onde seria preciso que o instrumento de coleta seja apresentado de forma direta, para que as informações adquiridas formem um banco de dados em que o IF possa medir o grau ocupação do ex-aluno, seja na inserção no mercado de trabalho ou a sua

continuação na vida acadêmica.

Dentre os IFs analisados, houve aqueles que estiveram voltados para a questão da empregabilidade e da ocupação estudantil simultaneamente (que são os casos do IFBAI, IFC, IFPE, IFRR, IFRO e IFPB). No documento do IFC, aparece a frase “Relação entre o egresso e o mundo do trabalho”, que está diretamente ligada à empregabilidade, mas não diz se essa relação alberga quem decidiu empreender. Além disso, a expressão “continuação dos estudos dos egressos” deixa dúvidas quanto a essa continuação dos estudos ser realizada no campus do IF ou se em outra unidade de ensino (faculdades, universidades, centros universitários, etc).

O IFG prevê apenas o acompanhamento via levantamento de dados sobre os campos de atuação dos egressos, com o mapeamento das remunerações mais altas. Em nenhum momento, viu-se no documento do IFG alguma ação que visasse saber se o egresso inscreveu-se em algum outro curso de formação ou se o acompanhamento contemplasse uma atualização destes dados, mesmo naqueles em que o IFG propôs enquanto objetivos.

O IFG tal como o IFF, IFB, IFMA, IFMT, IFSPE, IFSUL e IFTM, contempla apenas o aspecto da empregabilidade, ou seja, se o egresso conseguiu ou não sua colocação no mercado de trabalho, o que demonstra que estes institutos focaram em conhecer apenas a ocupação profissional de seus ex-alunos.

O IFSUL especifica o tempo em que é feito tal acompanhamento, fixado em cinco anos após a formação do egresso ter sido concluída, para conhecer sua situação profissional, isto é, se o egresso está ou não atuando no mercado em que o curso concluído se constitui. O IFF resume sua proposta em a conhecer a situação profissional do egresso com o intuito de traçar os cursos de maior empregabilidade no mercado. Por sua vez, o IFG explicita apenas o propósito de acompanhar, sem traçar algum tipo de estratégia para o caso de o egresso não ter encontrado sua posição no mercado.

No caso do IFTO, o que se verificou foi a presença de uma análise superficial do perfil desses ex-alunos, sem descrever se pode ser feito o acompanhamento, por quanto tempo e qual perfil de egresso que este IF faria.

Por sua vez, o documento do IFPE foi o que melhor apresentou uma proposta de acompanhamento, tanto do índice de empregabilidade, quanto da ocupação

estudantil, do diálogo com o mercado de trabalho e demais segmentos.

Por último, registra-se que o IFMS, o IFRJ e o IFPI não abordaram ou não trabalharam com o índice de ocupação dos egressos em seus documentos.

#### **4.2.4. Ponto 4 - Relação entre a ocupação dos egressos e a formação profissional recebida**

O que o ponto 4 tem por objetivo identificar se o egresso conseguiu se inserir no mercado de trabalho para atuar dentro das prerrogativas da profissão, que lhes foram outorgadas por sua titulação. Nesse caso não nem sempre o título recebido coincide com a contratação que vem sendo realizada pelo mercado. Isso porque, um Bacharel em Economia, por exemplo, pode ser contratado como analista financeiro, assim como um Bacharel em Administração. Outro exemplo se dá com a contratação de psicólogos, administradores e até advogados para cargos na área de recursos humanos.

Por outro lado, não é incomum ao graduado buscar uma especialização, cuja escolha dependerá da área do conhecimento na qual o aluno se sente mais confortável, com mais domínio, das ofertas de mercado, do horário das aulas, do tipo de ensino e do valor a ser investido, dentre outros. Assim, sua ocupação no mercado pode não estar relacionada com a formação recebida na graduação.

Por outro lado, o desinteresse expresso pela pós-graduação, pode levar o egresso a usar a primeira formação acadêmica como complemento de uma outra, afim ou correlata, em que ele tem a oportunidade solicitar aproveitamento de estudos, para acelerar sua formação em outra área.

Assim, ao incrementar seu currículo, o egresso pode retornar para a sua área de origem ou adotar a nova área, abandonando sua formação inicial.

A análise textual revelou, na maior parte dos documentos, duas teorias já identificadas anteriormente. No caso do IFMA a preocupação está focada na relação entre o egresso e o mercado de trabalho de modo a defender a oferta por uma formação profissional voltada para as demandas da sociedade, que encontra inspiração/suporte na Teoria do Capital Social. Por outro lado, o IFRR, o IFCE, o IFPE e o IFRO defendem ser voltadas para o mundo do trabalho, que encontra

suporte na Teoria do Capital Humano.

De forma bem específica, o IFCE propõe um acompanhamento do egresso por um período de dois anos, com o intuito de identificar possíveis dificuldades que ele tenha encontrado, tanto em sua colocação, quanto em sua manutenção no posto de trabalho. Essas atividades foram pensadas para desenvolver revisões em sua matriz curricular, com base nas informações do egresso e do mercado de trabalho.

O IFC, dentre os analisados, é a única instituição em que a preocupação é tanto saber se o egresso está atuando na área do curso em que escolhera formar-se e se ele buscou nessas áreas outros cursos afins ou correlatos a sua formação. Esse IF também faz a tabulação daqueles egressos que, por razões próprias, optaram por atuar em atividades fora da área de formação concluída no IF. Contudo, como se trata de uma política, o documento do IFC não prevê se há ações ou iniciativas de estímulo a esse egresso em qualificar-se no curso em que terminara na unidade e também não há disposições que possam, por exemplo, culminar na oferta de oficinas ou cursos de extensão ao ex-aluno.

Dessa forma, pode-se dizer que, quanto à ocupação estudantil, cabe a necessidade de saber se o egresso conseguiu sua colocação profissional com as habilidades e competências que adquiriu ao longo do curso, ou alçou novos voos e continuou sua vida acadêmica.

Isso porque, o fato de ter sido formado a partir de uma grade curricular considerada bem estruturada e atualizada, não garante seu interesse na continuidade dos estudos. Pode o egresso tanto dar sequência ao que ele estudará na formação como pode denegar tal área e vir a preferir outra.

#### **4.2.5. Ponto 5 - Conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição**

A opinião dos empregados sobre os egressos da instituição constitui-se em uma fonte de informações relevante, pois eles têm a oportunidade de verificar a atuação do egresso, no cotidiano do seu ambiente de trabalho. Dessa forma, podem fazer uma avaliação não só do seu domínio técnico, como também de outras características necessárias a um profissional, simultaneamente, dentro de duas teorias: a do capital humano e do capital social.

A avaliação positiva dos egressos poderá fortalecer a imagem da instituição junto ao mercado de trabalho. Por outro lado, uma avaliação de egresso que identifica pontos que deixam a desejar, pode auxiliar os IFs, na análise das causas que levaram a isso, e se a instituição necessita agir em relação a elas.

Contudo, os IFs analisados quase não abordam sobre como os empregadores seriam inquiridos, ou como seria exatamente utilizada a “opinião dos empregadores”. No caso do IFMG, periodicamente, a proposta é que sejam realizadas visitas técnicas presenciais nas principais empresas da região em que há egressos colocados para coleta dos empregadores sua opinião sobre o desempenho dos egressos.

Mas, o que o IFMG não aborda é se no caso do egresso ter se colocado em uma pequena ou média empresa e que não figura entre as principais da região se o IF a visitará ou se adotará uma outra modalidade como o contato telefônico ou o envio de formulário online àquele empregador. Já no entendimento do IFRR, a opinião dos empregadores serve para que a instituição mantenha-se atualizada enquanto conteúdo programático de seus cursos. Deixar para as considerações finais.

Ao analisar o documento do IFB mostrou que o texto não deixa claro de que forma será coletada a opinião dos empregadores, para que a instituição mantenha-se atualizada os projetos e ações de seus cursos.

Na proposta do IFBAI percebeu um foco sobre o perfil do egresso, ou seja, na busca de informações sobre as exigências do mercado, com o intuito de traçar um perfil profissional desejado que possa nortear a instituição na revisão da matriz curricular de seus cursos. Em ambos os IFs, não houve menção à satisfação dos empregadores quanto à atuação do egresso em sua empresa.

Nesse caso, nota-se claramente que os princípios da Teoria do Capital Humano se fizeram presentes nos documentos dos IFs supracitados.

Em termos técnicos, nesse caso, o ponto cinco é uma consequência do ponto quatro e uma afluência aos pontos um e dois, enquanto que o ponto seis (a ser analisado a seguir) é um efeito dos dois pontos antecedentes.

#### **4.2.6. Ponto 6 - Utilizar a opinião dos empregadores dos egressos para revisar o plano e os programas**

Neste ponto, faz-se importante a participação do egresso (já inserido no mercado de trabalho) na constituição de novos planos de ensino e matrizes curriculares da IF em consonância com o mercado. Nesse quesito, a coleta dos dados a ser feita tem como principal foco, apontamentos feitos pelos empregadores de modo que essa opinião contribua para a atualização dos conteúdos programáticos das disciplinas ofertadas pelos IFs. Isso já havia sido percebido por Lousada e Martins (2005) para quem o acompanhamento dos egressos pode propiciar uma linha de continuidade dos relacionamentos entre os ex-alunos e a instituição, representando respectivamente o mercado de trabalho e o ambiente acadêmico de formação, de modo que os resultados da interação promovam melhorias institucionais para a formação dos novos profissionais.

É importante destacar que o normativo oriundo do MEC sobre a Comissão Própria de autoavaliação enfatiza a atualização dos cursos, processo que envolve tanto o ambiente interno da IES, quanto o ambiente externo em níveis local, regional, nacional e global. Isso porque os diversos cursos oferecidos pelas instituições devem propiciar condições de o aluno se preparar para sua atuação profissional, considerando as mudanças sociais, legais, técnicas, tecnológicas e culturais vigentes.

Logo, a adequação ou readequação das matrizes curriculares é o modo como as instituições de ensino superior se comprometem, para ofertar conteúdos atualizados e que correspondam efetivamente às demandas que o futuro profissional poderá ter que atender. Dessa forma, a opinião dos empregadores consiste em um dos fatores a serem considerados para a realização de mudanças curriculares, projetos e planos nos IFs.

No entanto, não há sinalização do período no qual os dados deverão ser coletados. Obviamente que os programas (conjunto de projetos) devem detalhar esses elementos de forma específica, incluindo os instrumentos de coleta e análise dos dados. Porém, lamentavelmente, nenhum dos documentos analisados mencionou uma estrutura de programa com seus projetos alinhados à política como um todo.

Cumprir registrar ainda que a autonomia dada a cada instituição de ensino superior

para escolher seus indicadores para inserção no relatório da CPA, dificulta a realização de um diagnóstico global da educação superior no país, devido à heterogeneidade dos dados e informações geradas.

Enquanto elemento de uma política, o ponto 6 cumpre sua função. Cabe, no entanto, identificar um período mínimo para que esse acompanhamento seja feito. Além disso,

A partir da análise do documento do IFPA, constatou-se a pretensão de se usar a opinião dos egressos e dos empregadores para realizar sua avaliação e autoavaliação, porém o mesmo IF prevê uma avaliação externa onde aponta os agentes externos eleitos como órgãos de regulação e o próprio profissional egresso, inserido no mercado de trabalho como fonte de informação. Isso, para um leitor menos afeito ao tema, gera confusão e dúvida.

O IFC também tem como diretriz primeira o conhecimento da realidade do mercado de trabalho para as adaptações que sua grade curricular possa atender as demandas do mercado, da sociedade e do mundo do trabalho.

A seu turno, o IFBAI, IFCE, IFB e IFTO descrevem sua intenção de formar um banco de dados, a partir dos quais seriam gerados indicadores para comporem o relatório da CPA. No entanto, não indicam como alimentar esse banco de dados, não indicam os modos de coleta desses dados, quais parâmetros serão utilizados ou quais atores darão suas opiniões para a reorganização do que se pretende.

Por sua vez, o IFMT no Art. 4º do documento analisado, considera entre seus objetivos a oferta de cursos com demandas quantitativas e qualitativas advindas da sociedade e do mundo do trabalho. O mesmo ocorre com os institutos antes citados anteriormente.

Cabe então, verificar a extensão e abrangência das expressões e vocábulos utilizados. No termo “mundo do trabalho”, o texto leva o leitor ao entendimento que de as opiniões serão coletadas com os empregadores, deixando sem menção os casos nos quais o egresso é Microempreendedor Individual (MEI) ou possui seu próprio negócio. Logo, não é possível identificar se a contribuição daquele egresso que decidiu atuar por conta própria terá o mesmo peso avaliativo do que o empresário de médio ou grande porte que contribuiu com sua opinião para a reformulação de currículos.

O IFSPE indica em seu Art. 5º, de forma clara, que coletará dados (opinião dos egressos para a revisão dos planos de curso da instituição) com o principal objetivo a reavaliação não somente de seu currículo, como também didática adotada pelo corpo docente, o que poderia levar à formação continuada aos seus professores.

Já o IFMG argumenta que as visitas têm como objetivo a divulgação dos trabalhos da IF, para que possam captar novos alunos.

Por fim, o IFMG destacou a importância dessa consulta aos empregadores, não só para a redefinição de currículos e conteúdos programáticos dos cursos ofertados, mas também buscando campo para novas pesquisas e projetos de extensão.

#### **4.2.7. Ponto 7 - Atividades de atualização e formação continuada para os egressos**

A formação continuada é uma expressão que se encontra com maior frequência no âmbito do magistério. No caso de profissionais liberais e aqueles que trabalham sob o vínculo com uma empresa ou instituição pública, a denominação mais adequada seria “atualização profissional”. Embora nos dois casos o objetivo seja propiciar ao profissional o contato com novas técnicas, teorias e práticas da sua área de saber, o adjetivo serve para distinguir os segmentos dos quais se fala.

O profissional que deseja se manter atualizado deve buscar fontes de atualização, quer seja nas universidades ou fora dela. Essa atualização pode se dar mediante a participação em palestras, eventos científicos, grupos de estudos, treinamentos *on the job*, cursos de especialização ou de pós-graduação *strictu sensu*. Mas ela não fica restrita ao conteúdo da profissão, pois as habilidades pessoais, sociais e culturais também fazem parte da formação contínua de quem se encontra ativo no mercado de trabalho.

Conforme o documento orientador do Inep e Conaes (2004) entre as atribuições das instituições de ensino superior está, também, a oferta de opções para o egresso se aprimorar continuamente, enquanto profissional.

A partir dos documentos analisados verificou-se que o IFPA oferta formação continuada na área em que o egresso se formou ou em áreas afins/correlatas e o IFPE menciona o Ensino a Distância (EaD) como instrumento para a formação continuada, em período semestral ou anual.



Dos IFs analisados, dois não apresentam a intenção de ofertar eventos de formação continuada a esse público: o IFF e o IFSPE. O IFF faz somente a indicação de outras instituições que possam ofertar tal formação. O IFSPE, por sua vez, apenas prevê a identificação das demandas, sem abrir possibilidades para instituir cursos de formação continuada e atualização para seus egressos.

Os documentos dos demais IFs não contemplaram este item.

#### **4.2.8. Ponto 8 - Participação dos egressos na vida da instituição**

Este ponto diz respeito ao grau de participação dos egressos nos respectivos IFs de sua formação, de maneira a formar um “relacionamento contínuo”. Essa participação pode se dar de diversas maneiras, entre elas as já destacadas no processo de formação continuada. O primeiro passo seria obter uma forma de manter o canal de comunicação atualizado para, a medida em ganhar experiência e maturidade como profissional, possa compartilhar com o IF, por meio de projetos nos quais a participação de voluntários é permitida, em eventos na condição de palestrantes, contribuindo com suas histórias profissionais para inspirar alunos de graduação, por meio de vídeos a respeito de suas atividades, dentre outros.

No entender de Machado (2001, p. 37) aos egressos cabe

[...] realimentarem a escola com as informações necessárias para análise dos currículos, tendências do mercado, desenvolvimento de tecnologia, métodos e processos de trabalho, novos equipamentos etc., de modo a facultar à IES o pleno atendimento das necessidades desse importante segmento da sociedade.

Essa realimentação pode se dar por meio do relacionamento contínuo, que foi citado em 16 documentos dentre os 23 analisados, evidenciando que o contato entre o egresso e o IF pode até não ser presencial, mas deverá ocorrer quer seja por formulários enviados por correio eletrônico, por contato telefônico ou ainda, por mídias digitais de publicidade como redes sociais, rádio e tv *streaming*.

De acordo com Queiróz (2014) e Costa e Moreira (2018, p. 2518) “[...] ainda são poucas as instituições de ensino superior, brasileiras que valorizam um canal de comunicação com os seus egressos”.

Com relação aos documentos analisados destaca-se a proposta do IFMT que foi idealizada para proporcionar comunicação permanente com os egressos,

descrevendo um ambiente de vivência e intercâmbio entre os *alumni* e o corpo discente de maneira que, a atualização dos saberes dar-se-á de forma dinâmica e contextualista, ou seja, o egresso poderá apresentar conhecimentos de sua prática que podem ser utilizados nas aulas em que o discente ministrará a partir do tema em que este for trabalho em classe, dentro da Teoria do Capital Humano.

Já o IFPA traçou um caminho ainda mais próximo, em que transforma o egresso em um parceiro do IF no sentido de que, sua contribuição transcende o caráter tecnicista e aborda questões voltadas para a política, a sociabilidade e a cultura nunca perdendo de vista a técnica, isto é, o IFPA pensou em uma aproximação do universo técnico com a realidade em que os egressos estão inseridos, o que pode ser inserido na Teoria do Capital Social.

Outro aspecto de destaque é ainda a contribuição do egresso à instituição envolvendo a formação extraclasse do corpo discente, ou as atividades complementares nas quais o contato com os egressos poderá ocorrer em simpósios, palestras ou rodas de discussão nos quais eles possam falar de suas experiências e da forma como se inseriram no mercado de trabalho.

O IFB, por sua vez, propõe como objetivo a reintegração dos egressos à comunidade acadêmica, o estimulando a visitas presenciais no *campus*. O retorno presencial do egresso ao IFB poderia ser organizado de forma a que houvesse contato com o corpo docente a fim de proporcionar o intercâmbio de conhecimentos e saberes que poderão ser de interesse mútuo e, também, para o próprio IFB.

O IFG restringiu-se somente a expressar o desejo de manter uma “[...] comunicação eficaz com o egresso” sem apresentar elementos de seu engajamento, estímulo ou qualquer perspectiva de intercâmbio entre o corpo docente, discente e técnico.

Por último, o IFCE apresentou propostas mais efetivas e robustas uma vez que além de estimular o retorno do egresso às suas instalações, os momentos de lazer e recreação entre o egresso e o corpo discente e docente (dentro e fora do *campus*) podem se tornar reuniões de colaboração mútua já que o egresso, mesmo em um ambiente “informal”, estabelece contatos e na formação de sua rede de contatos, experiências e saberes podem ser trocados ludicamente e convertidos em ações de auxílio na formação didática dos docentes orientados pelo saber prático dos egressos.

#### **4.2.9. Ponto 9 - Que tipos de atividades desenvolvem os egressos?**

Neste ponto, a intenção é identificar quais tipos de atividades os egressos poderão desenvolver ou, melhor dizendo, quais atividades o egresso poderá desenvolver com base nos limites em que o documento elaborado pelo IF permitir.

Entre os IFs analisados, a maioria alega abrir oportunidades para que seus egressos possam atuar também como docentes ou professores substitutos, em cursos ministrados pelas unidades na modalidade voluntários.

A de se refletir se esta modalidade de voluntariado colabora com a vida do egresso, pois essa experiência não poderá ser pontuada prática docente, no caso de processo de seleção ou concurso público, pelo fato de não haver nenhum vínculo previdenciário (IFB, em especial).

O IFCE propõe a aproximação dos egressos pelas vias meritocráticas. Assim, seus melhores ex-alunos seriam convidados para a ministração de palestras, simpósios e encontros para relatar suas experiências. Isso poderia estimular a vivência e a integração de funcionários, ex-alunos e corpo docente por meio de eventos de intercâmbio e formação de redes de contato sempre em atualização contínua.

No caso do IFCE o documento deixa a desejar quando menciona a seleção entre os “melhores” e “mais destacados”, pois, o documento não prevê, nem sinaliza para os critérios a serem utilizados. Há, portanto, riscos na definição desses critérios, no momento de se colocar a proposta em prática, dado que poderá cair na subjetividade de quem for gerenciar o projeto.

Finalizando, no caso do IFMA, registra-se que o documento analisado faz menção apenas ao incentivo dos egressos à participação de cursos, eventos oferecidos pela unidade, sem nenhum outro destaque ou critério.

#### **4.2.10. Ponto 10 - Quais contribuições sociais têm trazido os egressos para a instituição?**

O ponto 10 tem afluência ao ponto 2 mas com um adicional: à contribuição prática do egresso e quais benefícios que essa contribuição trouxe ao IF formador. No ponto 2, a contribuição do egresso sobre sua formação ética, isto é, sinalizações

feitas pelo egresso que o IF poderia alterar ou substituir. Aqui neste ponto 10, buscase saber os resultados ou os efeitos causados por essas contribuições uma vez implementadas na sociedade.

Fala-se muito nos poucos documentos que abordaram o ponto 10 aspirações reflexivas sobre o que poderia ser chamado de Responsabilidade Social tanto por parte do egresso quanto por parte dos IFs. Ressalta-se aqui que a Responsabilidade Social é o compromisso que assumem o egresso e IF quanto ao retorno à sociedade que suas ações podem promover. Por se tratar de uma instituição pública, o IF deve garantir o retorno à sociedade por meio da qualidade e excelência que sua formação técnica, profissional e acadêmica pode oferecer.

Entretanto, o ponto nevrálgico e nesse aspecto retoma-se o ponto 2 é que a responsabilidade social está associada diretamente com a Ética e seus princípios. Não há responsabilidade social se junto a ela não houver elementos que fundamentem a prática de responsabilidade social e esses elementos são encontrados nos princípios éticos presentes tanto na missão quanto nos valores que a instituição tem como previstos em seu estatuto. Ao egresso, a importância da Ética faz com que o compromisso social de proporcionar o retorno que a sociedade espera dele é expresso pela sua atuação profissional no mercado de trabalho que envolve o contato (direto ou indireto) com pessoas, com o coletivo.

Logo, a atuação profissional do egresso deve estar em conformidade não apenas na responsabilidade de seus atos individuais como um cidadão, uma pessoa civil mas está também em conformidade com os mesmos valores que seu IF formador defende, ou seja, na cerimônia de colação de grau em que o egresso faz o juramento em estar comprometido em atuar sempre sobre a égide da Ética, das leis e do que é esperado dele moralmente, sua prática poderá refletir também a imagem da instituição àqueles que não fazem parte do quadro de alunos e ex-alunos do IF.

Em outras palavras, quando um egresso, por exemplo, está envolvido em ações moralmente reprováveis, além de se atribuírem à conduta moral dele, atribui-se também a formação acadêmica que ele receberá, ou seja, se por erro, negligência ou mesmo atos delituosos o egresso venha a cometer no exercício de sua função, o IF poderá defender-se alegando de que tal prática não faz parte de seus valores. Por outro lado, quando assumida a responsabilidade social por egresso e IF, esses

assumem também o esforço a empreender por soluções que visem a melhoria ou o desenvolvimento (por meio da tecnologia) de soluções que poderão ser adotadas pelo grande público no futuro.

Os IFs também se ativeram a um raio de alcance restrito à comunidade e nesse sentido, o que fica entendido é o caráter regional que tais ações devem afetar. Esse regionalismo não quer dizer que o compromisso social do IF não possa atingir para além da região em que a unidade atende, mas, que alguma ação possa começar em uma região e ser utilizada por outras.

O IFBAI propõe que o cadastro geral dos egressos sirva de base para o fornecimento de subsídios sistematizados para a excelência e a qualidade dos cursos por ele ofertados, tal como identificar mudanças no perfil das demandas que surgirem. Só isso! Uma repetição ao que o mesmo documento prevê no ponto 6. O mesmo se aplica aos IFPA e IFRO e o IFSUL diferencia-se pouco dessas unidades quando propõe que haja avaliações diagnósticas que visem detectar a necessidade de mudanças nas políticas e no planejamento institucional.

#### 4.3. A SITUAÇÃO DOS IF'S EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.

O questionário que foi enviado aos campi do Espírito Santo, foi também utilizado junto aos 23 IFs, porém, apenas sete retornaram respondidos pelas unidades, cujos resultados são apresentados a seguir.

Ponto 1 – Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação curricular recebida?

Quatro dos participantes responderam que atendem totalmente o ponto abordado, ou seja, eles adotam instrumentos e mecanismos de mensuração e avaliação institucional com base na opinião dos egressos, porém dois revelaram que não atendem a esse quesito e um que o faz de forma parcial.

Ponto 2 – Existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação ética recebida?

As respostas ficaram distribuídas dentro do seguinte *continuum*: dois IFs responderam que estão seguindo os critérios estabelecidos pelo ponto, isto é, eles atendem totalmente este aspecto; dois institutos revelaram atender parcialmente e três que não atendem aos critérios que estão dispostos no ponto 2.

Ponto 3 – A instituição busca saber qual é o índice de ocupação dos egressos? Entende-se por ocupação alguma atividade profissional ou estudantil.

Responderam que atendem totalmente esta proposta, quatro institutos. Um IF registrou que o faz parcialmente e dois que não atendem desenvolvem essa atividade.

Ponto 4 – Há relação entre a ocupação dos egressos e a formação profissional recebida?

Das sete respostas que retornaram, pode-se ver que quatro IFs consideram que atendem ao questionamento, dois outros, no entanto, disseram não verificar se essa relação existe, e uma instituição disse que o faz parcialmente.

Ponto 5 – Existem mecanismos para conhecer a opinião dos empregadores sobre os egressos da instituição?

Em relação a esse aspecto, quatro IFs disseram que não desenvolvem atividades ou possuem mecanismos que permitam saber a opinião dos empregadores. Dois participantes alegam fazer isso de forma parcial, portanto, somente um IF consegue obter informações sobre seus egressos a partir da opinião de seus empregadores.

Ponto 6 – Existem mecanismos para que a opinião dos empregadores dos egressos seja utilizada para revisar o plano e os programas da instituição?

As respostas a esse questionamento foram coerentes com aquelas dadas na questão anterior. Isso significa que, infelizmente, quatro dos sete IFs não utilizam a opinião dos empregadores nos planos e nos programas institucionais. Apenas um revelou possuir condições para desenvolver essa atividade e duas unidades participantes disseram que suas condições para tal, são parciais.

#### Ponto 7 – Atividades de atualização e formação continuada para os egressos

As respostas obtidas revelam que três IFs promovem ações ou atividades visando a formação continuada do egresso, seja atualização de conhecimento ou capacitação para outros novos. Em relação aos demais, dois IFs responderam que atendem parcialmente e dois revelaram não atender.

#### Ponto 8 – Participação dos egressos na vida da instituição

As respostas a esse questionamento ficaram divididas entre o atendimento total (três IFs) e o atendimento parcial (quatro IFs).

#### Ponto 9 – O IF aplica ou estimula à prática de atividades desenvolvidas pelo egresso

As respostas enviadas mostram que dos sete participantes, quatro atendem parcialmente a esse ponto; dois IFs disseram atender totalmente, e um que não atende.

#### Ponto 10 – Contribuições sociais trazidas pelos egressos à instituição após sua formação

Por último, quatro IFs responderam que atendem totalmente ao que o ponto lhes exige; dois informaram que atendem parcialmente e, apenas um, respondeu que não atende ao solicitado.

Com relação ao espaço para manifestações, um dos IFs registrou que não sentiu falta de pontos a serem inseridos e o IFPE sentiu falta da seguinte pergunta: “Há no IF alguma política institucional de egressos em curso?”. O próprio participante responde que no IFPE ainda estão em fase de construção das Políticas Institucionais de Atendimento ao Egresso.

Em relação ao processo de elaboração de uma PAE, o IFPE respondeu que é necessário ressaltar a relevância da percepção entre a formação prestada e o desenvolvimento do futuro, enquanto o IFCE sugeriu que deve haver um envolvimento maior com setores de comunicação da instituição. No segundo caso, aventa-se a possibilidade de uma crítica velada ao comportamento isolacionista de

algumas unidades federais. Por fim, o IFPR respondeu com a imagem da página do portal de egressos da instituição.

#### 4.4. A SITUAÇÃO DOS *CAMPI* DO IFES EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS - RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.

A parte da pesquisa que foi realizada no Ifes levou em consideração o fato de ainda não haver uma PAE em vigor ou em construção no Espírito Santo. Dessa forma, como registrado na metodologia, foi enviado um questionário a todos os *campi*, tendo como base os dez pontos que uma Política de Acompanhamento de Egressos deve contemplar. Além disso, foi questionado se eles tiveram alguma iniciativa ou já desenvolveram alguma ação, tendo por base as orientações do Inep e Conaes (2004).

Assim, aos 21 *campi* existentes no Espírito Santo, que participam do FIEC, onde existe um servidor responsável pelo setor de Relações Institucionais e Extensão Comunitária foi enviado o questionário para coleta de dados aos responsáveis pelo Acompanhamento de Egresso. Infelizmente o retorno foi exíguo, pois apenas três fizeram a devolutiva.

Na primeira pergunta, referente ao desenvolvimento de ações relacionadas ao acompanhamento de egressos no *campus*, duas unidades responderam afirmativamente e a outra, que não há ou não houve nenhuma ação semelhante na unidade.

Em relação às atividades desenvolvidas foi citado o questionário a ser preenchido pelo egresso, encontros realizado com os *alumni* e a participação de ex-alunos em eventos do campus, sendo o egresso o protagonista da ação.

A segunda pergunta tratou sobre ações que poderiam ter sido feitas ou de instrumentos adotados para o acompanhamento dos egressos. Nos três casos, foi enviado aos egressos um questionário para levantamento de sua opinião, mas um deles foi além, pois promoveu um encontro com os egressos.

Em terceiro lugar, o foco do questionamento foi sobre o período ou ano em que o



encontro ou os questionários foram enviados. Neste caso, um dos *campi* informou que realizou o encontro de egressos em 2016, tendo também enviado questionários nos anos de 2016 a 2019. O outro *campus* realizou encontro com os egressos antes de 2016 e o último em 2019.

O conteúdo da quarta pergunta versou sobre ações desenvolvidas com o intuito de levantar a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tendo retornado respostas positivas.

Na quinta pergunta buscou-se elucidar se os *campi* visam conhecer a opinião dos egressos quanto a formação ética recebida ao longo do curso, sendo o retorno de uma resposta positiva e ou negativa.

A pergunta nº 6 procurou inquirir os *campi* sobre ações para identificar o índice de ocupação dos egressos, tanto no domínio profissional, quanto estudantil. Em ambos os casos a resposta foi afirmativa.

O sétimo questionamento foi se o *campus* desenvolve alguma ação que levou em conta a relação entre o egresso e a formação profissional recebida pelo egresso, sendo informado que em ambos os *campi* isso já ocorria.

A oitava pergunta foi se o *campus* levantou a opinião dos empregadores quanto ao desempenho profissional do egresso, o que só ocorreu em uma das unidades.

Em nono lugar buscou-se verificar se os *campi* usaram o questionário aplicado aos egressos em relação à matriz curricular, conteúdo programático dos cursos ou programas dos cursos. Mais uma vez, apenas um *campus* respondeu afirmativamente.

A décima pergunta foi se o *campus* realizou alguma ação voltada para a promoção da formação continuada pelos seus egressos e um *campus* respondeu “Sim” e o outro respondeu “Não”.

Na décima primeira pergunta, os *campi* foram arguidos sobre a possibilidade de estimularem a participação dos egressos na vida da instituição e ambos os *campi* responderam “Sim”.

Por fim, o último questionamento versou sobre as ações desenvolvidas que visavam identificar as contribuições sociais que os egressos poderiam dar como retorno à instituição, mas somente uma das unidades respondeu que já atuavam nesse sentido.

Além dessas 12 perguntas foram enviadas duas questões abertas: uma para verificar se o respondente sentiu falta de abordar algum assunto e outra se gostaria de deixar alguma observação ou colaboração importante para a construção de uma política de Egresso. No entanto, nenhum dos três entrevistados se posicionaram a respeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi “Analisar as políticas de avaliação institucionais, com foco no acompanhamento e avaliação de egressos adotadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil”. O caminho trilhado até aqui mostrou uma certa pertinência quanto a um “conflito” de naturezas institucionais. Por que isso? Ao adotar o SINAES (sistema organizacional que visa avaliar instituições de ensino superior), os IFs, são conduzidos a adotar as prerrogativas próprias às IES mesmo sendo instituições voltadas para a formação profissional e não acadêmica como nas IES.

A partir dessa análise alcançou-se a questão de “Identificar na legislação princípios ou categorias necessárias à composição de uma política de egresso”, em que pelo fato de não haver nenhum dispositivo juridicamente válido para regulamentar e sistematizar os Programas de Acompanhamento dos Egressos (PAE’s) e, por ser uma exigência de órgãos federais como o IF, a necessidade e pertinência dessa análise permite uma aspiração ao pioneirismo da discussão, o que de uma certa maneira não se trata de uma questão resolvida e fechada.

A ausência de diretrizes normatizadoras mais claras e dispositivos jurídicos também foram extensivos à ausência de trabalhos e produções acadêmicas que abordassem esse tema com um olhar dentro da problemática abordada neste trabalho. A dificuldade para buscar referenciais teóricos que fundamentassem a argumentação aqui exposta, a princípio, auto delimitou à consulta direta aos documentos de cada IF analisada neste estudo, uma vez que sem tal fundamentação teórica e sem a análise documental destes programas, a discussão incorreria em uma análise especulativa e sem maior valor científico que o tema por si própria demanda.

A ausência de diretrizes nacionais para uma Política Institucional de Acompanhamento de Egressos própria para os Institutos Federais também implicou na dicotomia entre Programa e Política adotados pelos IFs no sentido de que, sendo um programa, o PAE não tem diretrizes sólidas a serem adotadas e são eivadas de temporalidade e instabilidade que recaem sobre sua manutenção, de acordo com a “conveniência” e com a alocação de recursos disponíveis. Por outro lado, sabe-se que uma política, até mesmo por ser fruto de ações e democráticas, tem uma estabilidade garantida por dispositivos legais e não possui “prazo de validade”, como

ressaltado no entendimento apresentado pelo Diretor de Relações Empresariais e Extensão Comunitária (DIREC) do IF Espírito Santo.

Ainda notou-se na análise dos documentos ora a repetição de um ou vários elementos como se o surgimento de um fosse base metodológica de outros subsequentes e, por conta da natureza institucional dos IFs, houve pontos não foram abordados e outros foram pouco ou mal estruturados, causando com isso redações ambíguas, evasivas e inconclusivas.

Considerando que dos 38 Institutos Federais de Ciência e Tecnologia existentes no Brasil, apenas 23 institutos publicaram documentos institucionais referentes ao acompanhamento de egressos, sendo que oito ainda são programas ou núcleos de acompanhamento de egressos e em 15 IFs são políticas de acompanhamento de egressos, há fortes evidências das dificuldades para a elaboração dessa política, seja por dificuldade de entendimento teórico/conceitual, seja por dificuldade de se comprometer com programas e projetos que podem não ser implementados.

Em relação ao segundo objetivo que foi “Descrever a estrutura, concepções e estratégias adotadas no acompanhamento de egressos nos IFs pesquisados”, a obrigatoriedade da implementação das PAEs nos Institutos Federais mostrou que os documentos aqui analisados não sofreram nenhum processo de atualização e padronização recentemente, de modo que, adotando uma Política Nacional de Acompanhamento de Egressos, todas as unidades federais estariam sob orientação dessa política e em conjunto, promoveriam o amadurecimento da discussão de diretrizes que todas as unidades federais poderiam adotar.

Na falta de literatura própria para este tema, uma vez que poucas produções foram encontradas neste tema e a maioria aborda apenas um recorte específico de um determinado curso ou instituição, pode-se dizer que a abordagem desses trabalhos não contemplou a visão macro institucional (construção da política institucional) e sim apenas a visão micro institucional o que, de uma certa maneira, refletiu na dificuldade em desenvolver este tema já que nesses trabalhos, a ausência de diretrizes nacionais voltadas para o contexto institucional dos IF's também fora percebida. Os textos que deram suporte ao trabalho mostram a necessidade de discussão sobre esse problema que vem crescendo tanto quanto as exigências de acompanhamento aos egressos vem aumentando por parte dos órgãos e sistemas

reguladores.

Através das pesquisas e resultados encontrados durante o andamento deste trabalho houve a participação da autora em um grupo de trabalho para a construção da PAE do IFES a qual ela é servidora, a autora contribuiu com a construção do documento que agora segue para as instâncias superiores do IFES e sendo aprovada dará diretrizes aos programas institucionais de acompanhamento de egressos.

O tema, sem dúvida, reveste-se de relevância, mas ainda serão necessárias muitas discussões e reflexões sobre a temática dentro dos IFs, para que se construam políticas e ações de acompanhamento de egressos de forma mais efetiva, com resultados significativos e reais dentro das instituições e na vida dos ex-alunos.

Sendo assim fica a sugestão de novos trabalhos que possam contribuir com a construção de diretrizes da política de acompanhamento de egressos, que atendam às peculiaridades dos IFs.

- 1 Qual a efetividade da política de acompanhamento de egresso com base na estrutura encontrada no Inep, Conaes (2004)?
- 2 Verificar a viabilidade de elaboração de projetos que visem esse contato com o egresso, dentro de programas específicos, sinalizadas nas Políticas de Acompanhamento de Egressos
- 3 Pesquisas que incentivem políticas de egressos com instituições de outros níveis de ensino, como o ensino médio e profissionalizante.

## REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, jul./dez., p. 12-42, 2015
- ALBUQUERQUE, Cláudio Manoel.; MEDEIROS, Márcio Bastos e FEIJÓ, Paulo Henrique. **Gestão de finanças públicas**. 2. ed. Brasília: Editora Gestão Pública, 2008
- ALMEIDA, Rachel de Castro; CHAVES, Miguel. Inserção profissional de diplomados: uma incursão por estudos e instrumentos metodológicos internacionais. **Revista Crítica e Sociedade**, v.5 n.2, p 56-78, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/3483>>. Acesso em: 05 Maio. 2020
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a auto avaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mKkxrvs4q36g4PvkxWbyfr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 Nov. 2021
- ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle. As Políticas Públicas e o Papel Social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia **Série Reflexões na Educação**. João Pessoa, v. 01, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 out. 2021
- ARMANI, Domingos. **Como Elaborar Projetos**: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Editora Tomo, 2009.
- ARNONI, T. H. **Diretrizes de gestão de egressos para faculdades de tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós- Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215036/PPAU0198-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 de mai. 2022.
- BACKES, Vânia Marli Schubert; NIETSCHE, Elisabeta Albertina; CAMPONOGARA, Silviamar; FRAGA; Rosana da Silva; CERZER, Rita de Cassia. A educação continuada dos alunos egressos: compromisso da Universidade? **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 55, n. 2, p. 200-204, Mar./Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v55n2/v55n2a15.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020
- BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 10 ed. São Paulo: Saraiva,

2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República** / Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos; coordenação de Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [et al.]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018.

<<http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>> Acesso em 20 jul. 2022

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.180, de 06 de fevereiro de 2001**. Organiza e disciplina os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal, de Contabilidade Federal e de Controle Interno do Poder Executivo Federal. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10180.htm). Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Pesquisa da Pesquisa de Acompanhamento de Egressos**. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/Coordena%C3%A7%C3%A3o/Downloads/IFRN\_-\_Relatorio\_da\_Pesquisa\_de\_Acompanhamento\_de%20Egressos\_2017\_FINAL\_pub160518.pdf. Acesso em 10. Dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Planejamento governamental**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/integra/planejamento-governamental#:~:text=Para%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Economia,para%20o%20ciclo%20de%20governo>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **IFG tem nova política de acompanhamento de egressos**. Disponível em:

<<http://www.ifg.edu.br/concursos/17-ifg/ultimas-noticias/10433-politica-deacompanhamento-de-egressos>> Acesso em 10. Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. [S.d.]. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase\\_mec.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf). Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192). Acesso em: 14 dez. 2020

BRASIL. TCU – Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC**, Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos\\_setec/relatorio\\_gestao\\_exercicio\\_2013\\_setec.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_setec/relatorio_gestao_exercicio_2013_setec.pdf). Acesso em: 2 nov. 2020

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de Abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm) Acesso em: 01. Ago. 2022

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945**. Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De18393.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%208.393%20DE,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18393.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%208.393%20DE,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 25. Mai. 2022

BRASIL.Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm). Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL.Presidência da República. Casa Civil. **Medida Provisória 147, de 15 de dezembro de 2003** Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/antigas\\_2003/147.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20147%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO%202003.&text=Institui%20o%20Sistema%20Nacional%20de,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/147.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20147%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO%202003.&text=Institui%20o%20Sistema%20Nacional%20de,Art). Acesso em: 10 dez. 2020

BOMFIM, Alexandre Maia; MAIA, Eline Deccache. A Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica E Seu Autorretrato: a reflexão de seus próprios pesquisadores. **Série Reflexões na Educação**. João Pessoa, v. 03, 2019. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/234>. Acesso em: 10 out. 2021

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO,



Andressa Sasaki Vasques. As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais online de egressos. **Revista Gestão Universitária na América Latina GUAL**, v. 9, n. 3, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n3p157/32853>>. Acesso em: 05. Maio. 2020

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira. **A Gestão do Relacionamento com Egressos: Uma proposta de Diretrizes para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176735/345862.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 01. Jun. 2022

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. Planejamento governamental, orçamentação e administração pública no Brasil: alavancas para o desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Administração Política**. v.7, n.1, p.79-104, 2014.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso.. (org.). **A reinvenção do planejamento governamental no Brasil: Diálogos para o Desenvolvimento Sustentável**, v. 4 – Brasília: Ipea, 2011

CAIRNEY, Paul. **Understanding public policy**. London: Palgrave Macmillan, 2012.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COSTA, João Vicente Rêgo; MOREIRA, Luciana de Albuquerque. Gestão da informação: em pauta a relação egressos – curso de graduação como subsídio para o planejamento de ações de educação continuada. **Anais... IXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB 2018 – GT 4 – Gestão da Informação e do Conhecimento**. 22 a 26 de outubro de 2018.p. 2512 – 2531. Londrina/PR, 2018.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Áurea Maria Zöllner. **Individuação, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. São Bernardo do Campo/SP: EdUFABC, 2018.

COELHO, M. C. R.; SILVA, J. P. da. **Acompanhamento de egressos como instrumento de gestão** / Follow-up of alumni as a management tool. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 470-478, dez. 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/4f55ebafd9144f0db7163b256a9c8341>. Acesso em: 14 nov. 2020.

COELHO, M. do S. C. **Opinião: egresso e universidade**. Beira do Rio - *Jornal da Universidade Federal do Pará*, Belém, a. 24, n. 72, maio 2009. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/edicoes-digitalizadas>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DIAS, Márcia Rejane Damasceno: **A política de monitoramento de egresso no Instituto Federal do Ceará: um estudo de caso no campus de Caucaia**. 2016. Dissertação (mestrado). Disponível em: <<http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2017/03/MARCIA-REJANE->

DAMASCENO-DIAS.pdf>. Acesso em: 20. Fev. 2021.

DURÁN, María Teresa Machado. Formação humanística. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Camcella; VIEIRA, Livia Maria Fraga.

**DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/18-1.pdf>. Acesso em: 23 jul 2022.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP, 2003

DYE, T. R. **Understanding public policy**. New Jersey: Prentice Hall, 1972.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo**. In: CARDOSO JUNIOR, J. C.; CUNHA, A. dos S. (Org.). Planejamento e avaliação de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2015. p. 333-376.

FERREIRA JÚNIOR, Sílvio Pinto. **Legislação e ética profissional**. Cruzeiro do Sul Virtual – Educação a distância. São Paulo/SP: Cruzeiro do Sul, 2020

FERREIRA, Maria de Fátima Soares. Situação da inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos dos Centros de Educação Profissional do Município de Santana Amapá/Brasil. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 9, n. 17, p. 108-121, 2020. Disponível em: <<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1194/937>> Acesso em: 10. Jul. 2022

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O capital social e a análise institucional e de políticas públicas. RAP- Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22472/1/O%20capital%20social%20e%20a%20an%C3%A1lise%20institucional%20e%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf> Acesso em 08 ago. 2022

FIOCRUZ. **Políticas públicas e modelos de atenção e gestão à saúde**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/politicas-publicas-e-modelos-de-atencao-saude#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%2C%20por%20defini%C3%A7%C3%A3o,cor%2C%20religi%C3%A3o%20ou%20classe%20social.> Acesso em: 23 jun. 2022

FREIRE, Lausemar Freitas Sobrinho; MENDONÇA, Jane Corrêa Alves. **Plano de Desenvolvimento Institucional nas Universidades Federais: os rumos do Acompanhamento de Egressos**. XLII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2018, 03 a 06/10/2018 - Curitiba. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod\\_evento=1&cod\\_evento\\_edicao=93&cod\\_edicao\\_subsecao=1570&cod\\_edicao\\_divisao\\_trabalho=340](http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=93&cod_edicao_subsecao=1570&cod_edicao_divisao_trabalho=340)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FREIRE, Lausemar Freitas Sobrinho. **Política Institucional de Integração e Acompanhamento de Egressos nas Universidades Federais: uma proposta**

**para a UFGD.** 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/992/1/LausemarFreitasSobrinhoFreire.pdf>> Acesso em: 03. Jun. 2021

FRERES, Helena de Araújo; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Da teoria do capital humano à teoria do capital social: rebatimentos das políticas neoliberais sobre a educação no atual momento histórico.** In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais-Vitória, 2011. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38910> Acesso em: 08 ago. 2022

Friedmann, J. (1987) *Planning in the Public Domain: From Knowledge to Action.* Princeton: Princeton University Press

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre:** Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).* 2. ed - São Paulo: Cortez, 1994

GIANEZINI, Kelly; BARRETTO, Letícia Manique; GIANEZINI, Miguelangelo; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; BARBOSA, Gabriel Dario; VIEIRA, Reinaldo de Souza. Políticas Públicas: definições, processos e constructos no século XXI. *Revista De Políticas Públicas*, v.21, n.2, p.1065–1084, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v21n2p1065-1084> Acesso em: 31 jul. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira.* – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008

\_\_\_\_\_. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação.* Versão prévia. 2001. Disponível em: <https://miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>.

Acesso em: 31 jul. 2022

HAAS, Celia Maria; BUTTROS, Viviane Lorena. O acompanhamento de egressos na política de avaliação institucional da educação superior brasileira: efeitos na definição das políticas acadêmicas de universidades. *RELAPAE (7)*, 2017. pp 106-119. Disponível em:

<[http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae\\_4\\_7\\_haas\\_buttros\\_egressos\\_avaliacao\\_brasileira.pdf](http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_4_7_haas_buttros_egressos_avaliacao_brasileira.pdf)>. Acesso em 09 set. 2020.

HISTORICIDADE (Verbetes). Oxford Languages – dicionário on-line. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=historicidade+significado&ei=PtzsYvn7BMHR1sQP4e2tkAs&oq=historicidade&gs\\_lcp=Cg dnd3Mtd2l6EAEYATIKCAAQgAQQRhD5ATIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQ gAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDoLCAAQgAQQsQM QgwE6CAgAEIAEELEDOhEILhCABBCxAXCDARDHARDRAzoICAAQsQMqgwE6BAgAEE M6BAguEEM6CggAELEDEIMBEEM6BAgAEAM6EwguELEDEIMBEMcBENEDENQCEEM6 BQguEIAEOggIABCABBDJA0oECEEYAEoECEYYAFAAWNkRYJAKaABwAXgAgAHgAYgB mg2SAQYwLjEyLjGYAQcGAAQQAQ&sclient=gws-wiz](https://www.google.com/search?q=historicidade+significado&ei=PtzsYvn7BMHR1sQP4e2tkAs&oq=historicidade&gs_lcp=Cg dnd3Mtd2l6EAEYATIKCAAQgAQQRhD5ATIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQ gAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDoLCAAQgAQQsQM QgwE6CAgAEIAEELEDOhEILhCABBCxAXCDARDHARDRAzoICAAQsQMqgwE6BAgAEE M6BAguEEM6CggAELEDEIMBEEM6BAgAEAM6EwguELEDEIMBEMcBENEDENQCEEM6 BQguEIAEOggIABCABBDJA0oECEEYAEoECEYYAFAAWNkRYJAKaABwAXgAgAHgAYgB mg2SAQYwLjEyLjGYAQcGAAQQAQ&sclient=gws-wiz) . Acesso em: 28 jul. 2022

HUFANO, M. E. F. Effectiveness of customer experience management strategies of higher educational institution in relation to customer loyalty. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*, 2014, Ho Chi Minh City. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.vnseameo.org/InternationalConference2014/Materials/MariaElsaFestinHufano.pdf> . Acesso em: 29 jun. 2021

HOWLETT, M.; CASHORE, B. Conceptualizing public policy. *In: ENGELI, I.; ALLISON, C. R. (Ed.). Comparative policy studies: conceptual and methodological challenges*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 17-33.

IFES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Vitória, 2014. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/egestao/ObterDocumentoSisdoc?codArqCatalogado=7261936>. Acesso em: 6 mar. 2021.

IFES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Vitória: 2019. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_48\\_2019\\_-\\_PDI\\_-\\_Anexo.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

IFES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. Regimento interno dos *Campi* do Ifes. Vitória: 2016. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos\\_institucionais/regimento-interno-campi-ifes-2016\\_v2.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/regimento-interno-campi-ifes-2016_v2.pdf). Acesso em: 28 out. 2020.

IFES. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Institucional. [S. d.]**. Disponível em: <https://ifes.edu.br/o-ifes>. Acesso em: 29 jun. 2021

IF GOIANO Institucional. **Regulamento da Política de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**. IF Goiano, 2020. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Pol%C3%ADtica\\_Egressos\\_Proex\\_2019\\_CS.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Pol%C3%ADtica_Egressos_Proex_2019_CS.pdf) . Acesso em: 28 out. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos. Brasília, 2006. Brasília-DF, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/avaliacao\\_externa\\_das\\_ies\\_diretrizes\\_e\\_instrumento.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf). Acesso em: 16 dez. 2020

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema nacional da educação superior (Sinaes)**. v.3. Política institucional de integração e avaliação do egresso na melhoria da IES. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/sinaes-2013-volume-3-2013-politica-institucional-de-integracao-e-de-avaliacao-do-egresso-na-melhoria-das-ies>. Acesso em: 14 dez. 2020

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA Institucional. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância: credenciamento. 2017**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/avaliacao\\_externa\\_das\\_ies\\_diretrizes\\_e\\_instrumento.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf) Acesso em: 14 dez. 2020

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional Orientações Gerais 2004**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/roteiro-de-auto-avaliacao-institucional-2013-orientacoes-gerais>. Acesso em: 16 mai.2022

INSERÇÃO SOCIAL. (Expressão) DICIO. Dicionário on-line de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/insercao/>. Acesso em: 20 jul. 2022

JACOB, Vera Lúcia. Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997

JUAN-JORDÁN, H. de; GUIJARRO-GARCÍA, M.; HERNÁNDEZ-GADEA, J. Feature analysis of the “Customer Relationship Management” systems for higher education institutions. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, v. 5, n. 1, p. 30-43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4995/muse.2018.9232>. Acesso em: 16 mar. 2021.

KANT, Immanuel. A fundamentação da metafísica dos costumes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

KHANFAR, N. M.; SWAIDAN, Z.; MUJTABA, B. G. A Study in relationship orientation and prioritization of alumni association preferences with college seniors in higher education. **Contemporary Issues in Education Research**, v. 2, n. 3, p. 15-22, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.19030/cier.v2i3.1082>. Acesso em: 14 fev. 2021

LEITE, S.; História da Companhia de Jesus no Brasil, Itatiaia: Belo Horizonte, 2000, tomo VII

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). Avaliação: Revista da Avaliação de Ensino Superior. Campinas; Sorocaba-SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/thtJxftVXVGK4MMVCKGb6Dy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22. Jul. 2022

LOPES, Brenner; JEFFERSON, Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. Políticas Públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/DOC\\_0006-2.pdf](https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/DOC_0006-2.pdf). Acesso em 22 de out 2021

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação na gestão dos cursos de Ciências Contábeis. Revista Contabilidade & Finanças, São Paulo/USP, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-70772005000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772005000100006)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MATUS, C. O Plano como Aposta In: GIACOMONI, J.; PAGNUSSAT, J. (Org). Planejamento e orçamento governamental. Brasília: ENAP. Vol. I, pp. 115-144, 2006  
\_\_\_\_\_. MEC. O Sistema Nacional de Educação. **RBP**AE - v. 31, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/asus/Downloads/61739-Texto%20do%20artigo-254091-1-10-20160119.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

MELO FILHO, E.; ALVES, E. C. Trajetórias profissionais: por onde andam os egressos do PPGCI/UFPB. **Páginas a&b**, supl. 3, n. 3, p. 196-210, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/673/644>. Acesso em: 14 dez. 2020. Acesso em: 17 nov. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete evasão escolar. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/evasao-escolar/>>. Acesso em 02 set 2022.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho**. 25 ed. revista e ampliada. São Paulo: Ed. Gente, 2010

MOTA, José Luiz Torres. **Estudo da eficácia da formação de graduandos através da avaliação de egressos**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9176>> Acesso em: 13. Fev. 2022

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Os olhos do regime militar brasileiro nos Campi**. As assessorias de segurança e informações das universidades **Topoi**, v. 9, n. 16, jan.-jun. 2008, p. 30-67

MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; GUEDES, Paulo. **Planejamento e programação na administração pública**. 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2016

NADER, Fernanda Milne-Jones; OLIVEIRA, Lúcia Barbosa. Empregabilidade: uma análise histórica e crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro-RJ, **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2007. 1 CD-ROM



OLIVEIRA, Daniele Lopes; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. A. **Política de Egresso como Instrumento de Gestão do Ensino Superior**. 2020. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM)**. Vol.24 - jul/set. 2020. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/1248](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1248). Acesso em: 20 nov.2021

OLIVEIRA, Elias Vieira de. **Avaliação de impacto da formação técnica para inserção dos alunos egressos do campus Brasília no mundo do trabalho**. 2016. 77 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Planaltina, 2016

OLIVEIRA, Valéria Rezende. **Participação social nos planos plurianuais do Governo Federal: uma história recente**. Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento, 3(1), 24-43, 2013

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora Moderna Ltda. 2011

PARO, Vitor Henrique. **Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 18, p. 63-74, Set-1976. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741976000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741976000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01. ago. 2022.

PAUL, Jean-Jacques. **Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional**. Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/TjHy6zTq5LzMMjLkHJg7JRc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2021.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. **Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro**. Disponível em: <<http://www.joinville.ifsc.edu.br/~alexandra/Artigo%20Monica%20Diniz.pdf>>. Acesso em: 08. Jul. 2020.

PEREIRA, Jessica Rocha de Souza. SIMON, Lilian Wrzesinski. PACHECO, Andressa Vasques. **A Gestão do Acompanhamento de Egressos em Uma Universidade Federal**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.15, n 3, p.101-125. TRI IV, 2021. Disponível em: <<https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/1145/901>> Acesso em: 15. Jul. 2022

PFEIFFER, Peter. Conceitos Básicos. In: **Gerenciamento de Projetos de Desenvolvimento: conceitos, instrumentos e aplicações**. Rio de Janeiro: BRASPORT, 2005. Capítulo 1. pp. 18-35.

PIAUÍ. Ministério Público do Estado do Piauí. **Políticas institucionais**. Disponível em: <<https://www.mppi.mp.br/internet/politicas-institucionais/#:~:text=Conceito%20de%20pol%C3%ADticas%20institucionais%3A%20Diretrizes,%C3%A9ticos%20estabelecidos%20pelos%20valores%20compartilhados>>. Acesso em: 25 Jul. 2022.

PIES, Nery Gervásio. Capital cultural e educação em Bourdieu. 69f. **Trabalho (Dissertação de Mestrado), Passo Fundo-RS**. Universidade de Passo Fundo: 2011. Disponível em: \_

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/706/1/2011NeriGervasioPies.pdf> Acesso em: 15. Ago. 2022

PILOTO, Thiago Oliveira; FERREIRA, Joelma de Moura; VILALTA, Luis Antônio. **Atuação Profissional dos Egressos das Licenciaturas do Instituto Federal Goiano (2013-2014)**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/41309/pdf>> Acesso em: 23. Jul. 2022

PMI. Standards Committee. A guide to the Project management body of knowledge. Project Management Institute, USA, 2004

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 53, p. 425-436, oct. 2006. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/585>. Acesso em: 19 jun. 2021.

POLICY. Cambridge Dictionary. 2022b. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/policy> Acesso em: 08. Ago. 2022

POLITICS. Cambridge Dictionary.. 2022c. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/politics> Acesso em: 08. Ago. 2022

POLITY. Cambridge Dictionary. 2022a. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/polity> Acesso em: 08. Ago. 2022

PRADO, Darci dos Santos; LADEIRA, Fernando. **Planejamento e controle de projetos**. 8ed. Série Gerenciamento de Projetos. Nova Lima-MG: Editora Falconi, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasueb/article/view/673/644>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro. Editora Fundação Getúlio Vargas, Ed. 05. 2006. Disponível em: <http://humana.social/wp-content/uploads/2017/01/PUTNAM-Robert-1993-Comunidade-e-Democracia-A-Experi%C3%Aancia-da-It%C3%A1lia-Moderna.pdf> Acesso em: 08. Ago. 2022

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação**. Dissertação (mestrado). Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9PRKWC/1/disserta\\_\\_o\\_tatiana\\_pereira\\_queiroz\\_\\_02\\_09\\_14\\_\\_vers\\_o\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9PRKWC/1/disserta__o_tatiana_pereira_queiroz__02_09_14__vers_o_final.pdf)> Acesso em: 01. Jun. 2022



QUEIROZ, T. P.; PAULA, C. P. A. de. O relacionamento com egressos como estratégica organizacional para o desenvolvimento das instituições de educação superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 4-18, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/23362>. Acesso em: 2 nov. 2020

REZENDE, Fernando. **Planejamento no Brasil: auge, declínio e caminhos para a reconstrução**. Brasília-DF: CEPAL; IPEA, 2010

REZENDE, Fernando. **Planejamento no Brasil: auge, declínio e caminhos para a reconstrução**. In: CARDOSO JÚNIOR, José Celso (Org.). A reinvenção do planejamento governamental no Brasil. Brasília: Ipea, 2011b. v.4. Cap. 2. p. 177-237

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde.; MAINKA, Peter Johann. **Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial – um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46967/pdf> Acesso em: 01. Mai. 2021

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009

SANTOS, J. G. dos; SOUZA, R. S. de. Proposta de acompanhamento dos egressos do IFB com base em um estudo do acompanhamento dos egressos em nível nacional. **Revista Eixo**, Brasília, v. 4, ed. 1, 2015. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/230>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SANTOS, E. **O Confronto entre o Planejamento Governamental e o PPA**. In: CARDOSO JÚNIOR, J. (Org). A reinvenção do planejamento governamental no Brasil. Brasília: IPEA. Vol. 4, pp. 307-336, 2011

SARAVIA, Enrique. **Política pública, política cultural, indústrias culturais e indústrias criativas**. In: Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. Brasília, Ministério da Cultura, 2011

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago, 2010.

\_\_\_\_\_. História Das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. Revista Do Direito, v. 56, p. 119-149, 2018.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. 3 ed. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. São Paulo: Cengage, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, José Marcos; NUNES, Rogério da Silva; JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **O Programa de Acompanhamento dos Egressos da UFSC: a definição perfil dos estudantes no período 1970-2011**. Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Brasil, 2011. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2021.

SILVA, José Marcos; BEZERRA, Roque Oliveira. **Sistema de Acompanhamento dos Egressos Aplicados na Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 1-15, setembro, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/41923/30508>>. Acesso em: 05 Maio. 2020.

SIMON, Lillian Wrzesinski. PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 03, n. 2. Passo Fundo, 2017. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023>. Acesso em: 05 mai. 2020

\_\_\_\_\_. Caminhos para a Formulação de uma Política Pública de Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior. Regae: **Revista Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria**, v. 9 n. 18, p. 1-17, 2020. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/47089/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/47089/pdf_1). Acesso em: 08 jun. 2021.

SIMON, Lillian Wrzesinski. **A gestão de egressos como fonte de informações estratégicas para a UFFS**. Dissertação (mestrado). 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188429/PPAU0155-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>> Acesso em: 15. Jul. 2022

SIQUEIRA, Adriana Castelo Branco de; COUTINHO, Ana Luisa Celino. Dignidade humana: uma perspectiva histórico-filosófica de reconhecimento e igualdade. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**. v. 8. n. 1, p. 7-23, 2017

SNIJDERS, I. et al. Alumni loyalty drivers in higher education. **Social Psychology of Education**, v. 22, p. 607-627, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332476898\\_Alumni\\_loyalty\\_drivers\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/332476898_Alumni_loyalty_drivers_in_higher_education). Acesso em: 14 fev. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, p. 20-45, nº 16, jul/dez 2006

SOUSA, Célia Maria Soares de.; HERMANO, José Batista de Carvalho. **O Planejamento Governamental como instrumento de estruturação: monitoramento e avaliação da Política Industrial do Ceará no período 2007 a 2014**. Conhecer: debate entre o público e o privado. v. 06, n. 16, p. 25-48, 2016

SUETH, J. C. R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória: Ifes, 2009.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002. Disponível em [http://www.fit.br/home/link/texto/politicas\\_publicas.pdf](http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos. **Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos sob a perspectiva da gestão de projetos**. Dissertação, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/152/1/Gislaine%20Cristina%20dos%20Santos%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 20. Jul. 2022.

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos; MACCARI, Emerson Antonio. **Proposição de um portal de egresso (Alumni) baseado em benchmarking e processo inovador**. In: International Conference on Information Systems and Technology Management – CONTECSI, 11, 2014, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 2014. p. 2.629-2.647.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. **Formulação, administração e execução de políticas públicas**. In: Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (org.). Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS: ABEPSS, 2009. p. 553-574. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/523>. Acesso em: 01. Ago. 2022

TEIXEIRA, E. B.; ZAMBERLAN, L.; RASIA, P. C. **Pesquisa em administração**. Ijuí: Unijuí, 2009. (Educação a distância).

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15. Ago. 2022

TREMBLAY, K.; LALANCETTE, D.; ROSEVEARE, D. **Assessment of higher education learning outcomes: feasibility study report**. v. 1 – Design and Implementation. OCDE, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Guia prático de elaboração de documentos oficiais e atos normativos na Universidade Federal de Santa Catarina. 2020. Disponível em: <https://redacaooficial.paginas.ufsc.br/files/2020/02/GUIA-PR%C3%81TICO-DE-ELABORA%C3%87%C3%83O-DE-DOCUMENTOS-OFICIAIS-E-ATOS-NORMATIVOS-NA-UFSC.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2022

\_\_\_\_\_. Sistema de Acompanhamento de Egressos. [2020b]. Disponível em: <<https://egressos.sistemas.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 Jul. 2020

UNANGST, Lisa. [International alumni engagement: operations, leadership, and policy at U.S. research universities](https://www.johepal.com/article-1-53-en.pdf), **Johepal**, v. 1, n. 2, p. 63-67, set., 2020. Disponível em: <https://www.johepal.com/article-1-53-en.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021

VALLS, Álvaro L. M. O que é ética. Coleção Primeiros Passos. 177. – São Paulo: Brasiliense, 2012

VEGA, Roberto Ismael. La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control. Buenos Aires. Biblos, 2009.

VIANA, Giomar.; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. Interações. **Interações**. Campo Grande-MS, v. 11, n. 2, pp. 137-148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15. Ago. 2022

VIEIRA, S. L. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. atual. Fortaleza: Eduece, 2015. 128

WAHAB, S. The implication of customer service in higher education: review paper. **International Journal of Education and Practice, Conscientia Beam**, v. 4, n. 3, p. 106-111, 2016. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/pkp/ijoeap/2016p106-111.html>. Acesso em: 29 jun. 2021

WEISS, C. Evaluation: methods for studying programs and policies. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

ZANELLA, L. C. H. Metodologia de pesquisa. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011

**Diretrizes para política de egresso: um estudo analítico em Institutos Federais de Ensino Superior**