

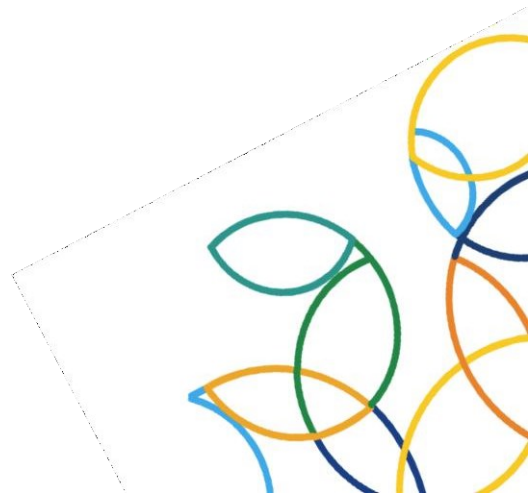


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

SERGIO NEI DE JESUS BATISTA

**PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
DA UFRRJ**

SEROPÉDICA
2026



	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	 PROPPG Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
---	---	---

SERGIO NEI DE JESUS BATISTA

PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA
UFRRJ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Orientadora: **Profa. Dra. Silvia
Moreira Goulart**

SEROPÉDICA

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B333p BATISTA, SERGIO NEI DE JESUS , 1962-
PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E
URBANISMO DA UFRRJ / SERGIO NEI DE JESUS BATISTA. -
Seropédica, 2026.
100 f.: il.

Orientadora: Silvia Moreira Goulart.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2026.

1. Educação Superior. 2. Bacharelado em Arquitetura
e Urbanismo. 3. Egressos. 4. Inserção profissional. 5.
Mercado de Trabalho. I. Goulart, Silvia Moreira ,
1956-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA).

SERGIO NEI DE JESUS BATISTA

PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA
UFRRJ

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em
Educação Agrícola (PPGEA)**, área de
Concentração: Educação e Sociedade
Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na
Formação Humana, Culturas e Natureza

Dissertação aprovada em 29 de maio de 2026

(Assinado digitalmente em 22/06/2026 12:38)

SILVIA MOREIRA GOULART

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matricula: ###678#9

Professor Dr^a. Silvia Moreira Goulart - Orientadora
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(Assinado digitalmente em 27/06/2026 14:47)

HELIO LUIZ HERBST JUNIOR

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptAU (12.28.01.00.00.00.43)

Matricula: ###068#9

Professor Helio Luiz Herbst Junior - Membro Interno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(Assinado digitalmente em 25/06/2026 13:52)

ALINE DE SOUSA DOS SANTOS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.477-##

Profa. Dra. Aline de Sousa dos Santos - Membro externo
Universidade Federal Fluminense

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **135**, ano: **2026**, tipo:
ATA DE DEFESA DE TESE, data de emissão: **22/06/2026** e o código de verificação: **1160f2551e**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Pai eterno e orientador de toda a minha caminhada, por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para concluir mais esta etapa tão importante da minha vida. Como está escrito em Provérbios 16:3: “Confia ao Senhor as tuas obras, e os teus pensamentos serão estabelecidos.”

À minha querida esposa Jane, meu profundo agradecimento pelo apoio incondicional de todas as horas, pela paciência, pelo carinho e pela dedicação incansável ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis desta jornada.

À professora Sandra Regina Gregório, agradeço pelo incentivo para que eu tentasse o mestrado e por acreditar em meu potencial desde o início.

À minha orientadora, professora Silvia Moreira Goulart, agradeço por ter estado ao meu lado ao longo dessa incrível jornada de aprendizados, desafios e crescimento. Sua orientação, compreensão e, também, seus necessários “puxões de orelha” foram fundamentais para a realização deste trabalho. Aos professores Aline de Sousa dos Santos e Helio Luiz Herbst Junior por suas relevantes contribuições com a pesquisa e a forma tão gentil, carinhosa e respeitosa com que me trataram.

Aos demais professores do meu departamento, que muito contribuíram para a minha formação e para o desenvolvimento desta caminhada, meus sinceros agradecimentos: Gesilene Mendonça de Oliveira, André von Randow de Assis, Ormino Domingues Gamallo, Rômulo Cardoso Valadão e Pedro Paulo de Oliveira Silva.

Ao professor Bruno Bahia, coordenador do PPGEA, agradeço pelo carinho, pelo apoio constante e pela atenção dispensada ao longo de todo o processo.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto que não foi elaborado para ficar na gaveta e sim contribuir de alguma forma para o aprimoramento do curso de A & U. Cada gesto de apoio foi essencial para que este sonho de muitos e muitos anos se tornasse realidade.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

RESUMO

BATISTA, Sérgio Nei de Jesus. **PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UFRRJ**. 2026. 95 f. Trabalho Final de Curso, Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

A pesquisa buscou compreender o perfil dos egressos do curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A Lei 10.861/2004 estabeleceu o acompanhamento de egressos como uma dimensão a ser avaliada nas Instituições de Ensino Superior, contudo o curso ainda carece de um acompanhamento sistemático, mesmo após 24 anos de existência. A investigação se justificou pela necessidade de fornecer subsídios ao processo de avaliação da qualidade da formação de profissionais que a universidade devolve semestralmente à sociedade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, complementada por análise documental e revisão bibliográfica. Foram aplicados questionários de respostas abertas aos 340 egressos componentes da pesquisa, dos quais 102 responderam. A análise dos dados incluiu categorização temática, cotejo com fontes bibliográficas e documentos, abrangendo os formados entre 2013 e 2024, período relacionado à homologação do Projeto Pedagógico do Curso de 2008. Os resultados buscaram oferecer um retrato atualizado da trajetória dos egressos, contribuindo para a melhoria da qualidade da graduação por meio da comparação entre diretrizes curriculares, formação inicial e necessidades reveladas pela prática profissional.

Palavras chave: Educação Superior; Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo; Egressos: inserção profissional; Mercado de Trabalho.

RESUMEN

BATISTA, Sérgio Nei de Jesus. **PERFIL DE LOS EGRESADOS DEL PROGRAMA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO DE LA UFRRJ**. 2026. 95 f. Proyecto final del curso, Disertación (Maestría en Educación Agrícola) – Programa de Posgrado en Educación Agrícola – Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica, 2026.

La investigación tuvo como objetivo comprender el perfil de los egresados del programa de Bachillerato en Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). Aunque la Ley 10.861/2004 estableció el seguimiento de los egresados como una dimensión fundamental a evaluar en las Instituciones de Educación Superior, el curso carecía de un mecanismo de acompañamiento sistemático, aun tras 24 años de existencia. Por consiguiente, la investigación se justificó por la necesidad de proveer insumos para el proceso de evaluación de la calidad en la formación de los profesionales que la universidad aporta semestralmente a la sociedad. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter exploratorio, complementada mediante un análisis documental y una revisión bibliográfica. Se aplicaron cuestionarios de respuesta abierta a una muestra de 340 egresados, de los cuales 102 respondieron. El tratamiento de los datos integró la categorización temática y el contraste con fuentes bibliográficas y documentales, abarcando a los graduados entre 2013 y 2024, periodo vinculado a la homologación del Proyecto Pedagógico del Curso de 2008. Los resultados ofrecen un panorama actualizado de la trayectoria de los egresados, permitiendo contribuir al perfeccionamiento de la calidad académica mediante la comparación entre las directrices curriculares, la formación inicial y las competencias requeridas en la práctica profesional.

Palabras clave: Educación Superior (Bachillerato en Arquitectura y Urbanismo); Egresados (inserción profesional); Mercado laboral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa do Campus da UFRRJ	233
Figura 2 Foto panorâmica da UFRRJ	244
Figura 3 Foto da UFRRJ	244
Figura 4 Percentual de cursos por faixa	355
Figura 5 Foto da entrada do Instituto de Tecnologia	43
Figura 6 Evolução da oferta de vagas	455
Figura 7 Relação candidato/vagas	455
Figura 8 Grade curricular de A & U	488
Figura 9 Infográfico qualificação e experiências docentes	522
Figura 10 Experiência do corpo docente	533
Figura 11 Distribuição de docentes por área de ensino	544
Figura 12 Formação acadêmica dos docentes	566
Figura 13 Docentes por área de ensino em percentuais	577
Figura 14 Distribuição percentual de docentes por tipo de produção	588
Figura 15 Gestão acadêmica dos docentes	599
Figura 16 Distribuição das idades dos respondentes	677
Figura 17 Distribuição da idade por sexo	677
Figura 18 Situação atual dos egressos	699
Figura 19 Atuação na área de formação	70
Figura 20 Relação entre percepção da renda e satisfação com o trabalho	72
Figura 21 Especialização por sexo	755
Figura 22 Avaliação da formação acadêmica	777
Figura 23 Falhas mais citadas na formação acadêmica	799
Figura 24 Temas predominantes dos pontos positivos na formação	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil geral dos respondentes	666
Tabela 2 Situação atual e atuação na área de formação	688
Tabela 3 Vínculo empregatício, jornada de trabalho, renda e satisfação com o trabalho.....	70
Tabela 4 Inserção inicial no mercado de trabalho	72
Tabela 5 Motivos para não trabalhar na área de formação (somente elegíveis).....	74
Tabela 6 Formação complementar e hábitos acadêmicos	744
Tabela 7 Avaliação geral da formação acadêmica	766
Tabela 8 Falhas apontadas na formação acadêmica (Q23)	77
Tabela 9 Temas predominantes dos pontos positivos percebidos na formação (Q24)	799
Tabela 10 Situação atual segundo o sexo (percentuais por linha)	81
Tabela 11 Atuação na área de formação segundo o sexo (percentuais por linha)	81
Tabela 12 Especialização segundo o sexo (percentuais por linha)	82
Tabela 13 Situação atual segundo a faixa etária (percentuais por linha)	82
Tabela 14 Atuação na área de formação segundo a faixa etária (percentuais por linha).....	83
Tabela 15 Situação atual segundo a faixa de ano de conclusão (percentuais por linha).....	83
Tabela 16 Atuação na área de formação segundo a faixa de ano de conclusão (percentuais por linha).....	84
Tabela 17 Relação entre especialização e atuação na área (percentuais por linha)	84
Tabela 18 Renda percebida e satisfação com o trabalho (percentuais por linha).....	85
Tabela 19 Síntese dos testes estatísticos exploratórios	855

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
BIM - Building Information Modeling (Modelagem da Informação da Construção)
CAD - Computer-Aided Design - (Projeto Auxiliar de Desenho)
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUNI - Conselho de Unidade
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Conceitos Preliminares dos Cursos
CTUR - Colégio Técnico da UFRRJ
DOU - Diário Oficial da União
DGV - Divisão de Guarda e Vigilância
DTA - Departamento de Tecnologia de Alimentos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
IACG - Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação
ICE - Instituto de Ciências Exatas
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES - Instituições de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior
IT - Instituto de Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Político Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROAF - Pró-Reitoria de Assuntos Financeiros
PROAES - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEXT - Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
PROPLADI - Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROPPG v Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PU - Prefeitura Universitária
SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

BIOGRAFIA	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: metodologia da pesquisa	20
1.1 LOCAL DA PESQUISA	23
1.2 SUJEITOS DA PESQUISA E INFORMANTES	25
1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
1.3.1. Coleta e análise de dados.....	26
1.4 PARECER/SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISAS COM HUMANOS.....	27
CAPÍTULO II: a questão da qualidade nos cursos de graduação.....	31
2.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	32
2.2. QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	36
CAPÍTULO III: o curso: sua estrutura e seus recursos.....	40
3.1 A UFRRJ.....	41
3.2 O INSTITUTO DE TECNOLOGIA.....	42
3.3 BACHARELADO EM ARQUITETURA E URBANISMO.....	43
3.3.1 O projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo.....	46
3.3.2 Docentes do curso de arquitetura e urbanismo	51
3.3.3 Alunos do curso de arquitetura e urbanismo.....	60
CAPÍTULO IV: Resultados e discussão	63
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	87
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	96
ANEXOS	99

BIOGRAFIA

Nasci no bairro de Campo Grande, município do Rio de Janeiro, numa família pobre de sete irmãos. Minha mãe trabalhava fora, eu e meus irmãos ficávamos sob cuidados de familiares. fui criado apenas pela minha mãe devido ao falecimento do meu pai em 1965, quando eu tinha 3 anos de idade. Trabalho desde os 10 anos de idade para ajudar nas despesas da casa.

Trazer este relato biográfico nesta dissertação está me permitindo mostrar o significado desta pesquisa e da vida acadêmica para mim. Iniciar este trabalho com o item biográfico é simbólico no sentido de tornar compreensível a trajetória que se desencadeou e culminou na formação intelectual e, por conseguinte, neste trabalho.

Estudar sempre foi algo relevante para mim. Minha relação com a educação sempre foi de muita luta, por ter que conciliar os estudos com o trabalho, tendo estudado na maioria das vezes em períodos noturnos. Eu via na educação uma possibilidade de progredir tanto intelectualmente quanto financeiramente, visando alcançar melhores condições de vida em todos os aspectos, além de possíveis contribuições na construção de uma sociedade mais justa tendo em vista ter vivido a nauseante época da ditadura militar.

Meu ensino fundamental foi realizado em escolas públicas. Fiz o ensino médio particular no Colégio Plínio Leite de Niterói/RJ, quando fui admitido na Universidade Federal Fluminense (UFF) em agosto de 1982. Em 1994 eu fui redistribuído para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) onde iniciei trabalhando no setor de Recursos Humanos. Lá eu tive contato com professores e pessoas que lidavam com a rotina do ensino na instituição. Me formei em Administração de empresas no ano de 2013 pela UniverCidade.

Atuei como dirigente de associação de moradores nos anos de 1990. Participei da criação e fundação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (SINTUR-RJ). Fiz parte da primeira diretoria eleita exercendo mandato de coordenador de formação Sindical.

Ingressei no Instituto de Tecnologia (IT) da UFRRJ em 2019. No IT eu tive mais contato com o cotidiano do setor e pude participar das atividades e das reuniões como secretário administrativo. Meu primeiro contato com o tema “Acompanhamento de Egressos” foi no IT. Ali presenciei falas de professores sobre a importância de uma pesquisa sobre egressos, assim como em conversas com os próprios egressos, com

o corpo de técnicos e estudantes. Decidi, então, tentar o mestrado em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) em 2024.

Meu intuito com a pós graduação foi aprimorar meus conhecimentos, alcançar uma melhor colocação laboral e oferecer apoio como técnico administrativo para a melhoria da qualidade da educação pautada em princípios como a necessidade de uma formação de qualidade comprometida com a diversidade e a sustentabilidade na qual todas as classes da sociedade tenham garantia de acesso, permanência e continuidade.

Desenvolver uma perspectiva de política de egressos mostrou-se uma boa forma de aproveitar os conhecimentos administrativos dos estudos e do trabalho para a elaboração de uma pesquisa com objetivo pedagógico e que pudesse colaborar, significativamente com a universidade que me acolheu.

INTRODUÇÃO

A formação em Arquitetura e Urbanismo envolve articulação entre saberes técnicos, sociais, ambientais e culturais em contextos com desigualdades. Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde se localiza a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), essa formação ocorre em proximidade com áreas periféricas, o que possibilita desenvolvimento de atividades acadêmicas voltadas a problemas urbanos e territoriais do entorno institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2010, orientam que a formação do arquiteto e urbanista articule dimensões científica, artística, ética, política e reflexiva, com base em responsabilidade social e cidadania. O documento trata a produção do espaço como questão de interesse público e indica que o ambiente construído interfere nas condições de vida das populações, o que exige integração entre diferentes campos do conhecimento e contato com realidades diversas.

No âmbito da UFRRJ, o curso de Arquitetura e Urbanismo reorganizou seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em 2008, em conformidade com a legislação aplicável, entre as quais a Portaria MEC 1770/1994. O PPC definiu perfil de egresso com formação generalista, capacidade de análise crítica e conduta ética, com responsabilidade em intervenções em diferentes escalas. A matriz curricular foi estruturada em núcleos de fundamentação e de formação profissional, com previsão de estágio supervisionado e Trabalho Final de Graduação como momentos de consolidação da formação.

A partir da análise desse PPC e de documentos institucionais, identificou-se ausência de programa sistemático de acompanhamento de egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ. A consulta à página oficial do curso e à Coordenação, em setembro de 2025, não registrou iniciativas contínuas de monitoramento de graduados. Nesse cenário, a instituição dispunha de informações limitadas sobre trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais dos ex-alunos vinculados ao PPC de 2008.

Esta Pesquisa concentrou-se nos egressos formados entre 2013 e 2024, período que abrange as primeiras turmas vinculadas ao PPC de 2008. O estudo realizou análise documental, utilizou referenciais teóricos sobre egressos e empregou

questionário aplicado aos diplomados, com foco em caracterização de perfil, trajetórias e inserção em trabalho.

Com base nesses elementos, a investigação buscou examinar a relação entre o projeto formativo do curso e os percursos dos egressos visando oferecer subsídios para formulação de políticas de acompanhamento no âmbito do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ, em alinhamento com diretrizes da educação superior no Brasil.

O contexto do problema de pesquisa decorre da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ, elaborado em 2008. As informações referentes a vulnerabilidades, deficiências e projeções de melhoria foram obtidas nesse documento.

O PPC foi produzido em processo de alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para Arquitetura e Urbanismo (Resolução CNE/CES nº 2/2010) e à Portaria MEC 1770/1994, Cabe acrescentar que o processo de elaboração e conclusão do mesmo se estendeu ao período de 2011 e 2016. Nesse marco, definiu perfil de egresso com formação generalista, capacidade de análise crítica e conduta ética, com compromisso social e ambiental. Paula Katakura e Francisco Segnini Junior¹ (2017) relacionam esse perfil ao modelo adotado pelo sistema Arcu-Sul, que busca profissionais aptos a compreender e intervir em dinâmicas urbanas e sociais.

No que se refere à infraestrutura física, o PPC classificou como “Muito fraca” as instalações sanitárias, as condições de acesso para pessoas com necessidades especiais e a infraestrutura de segurança. O plano de expansão física recebeu classificação equivalente, indicando necessidade de intervenções em espaços e equipamentos. Wagner Bandeira Andriola (2015) inclui a infraestrutura entre os componentes que influenciam a formação, ao lado da gestão do curso e da configuração do ensino.

Quanto ao corpo docente, o documento registrou ausência de programas de formação e atualização pedagógica, atribuindo conceito “Muito fraco” a esse quesito. A participação em pesquisa e extensão alcançava 20% e 5% do corpo docente, respectivamente. Jean Jacques Paul (2015) destaca a participação de docentes em

¹ Reflexão sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo em países integrantes do Sistema Arcu-sul Visando processo de Acreditação. **Gestão de Tecnologia de Projeto**, São Carlos v. 12., n. 2 . p. 5362, 2017. Disponível em: https://revistas.usp.br/gestaodeprojetos/pt_BR/article/view/110225. Acesso em: 8 jul. 2026.

pesquisa e extensão como fator que sustenta atualização curricular. Antonio de Souza Machado (2001) relaciona formação pedagógica de professores a aspectos de didática e organização do ensino.

No tema “Egressos”, o PPC apresentou proposições, embora não previsse programa implantado de acompanhamento de ex-alunos. Entre as ações, indicou “política de ações sistemáticas de encaminhamento profissional dos discentes e sua participação permanente em atividades articuladas com o setor produtivo, estabelecendo, inclusive, os mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento da atividade estágio”. Também mencionou programas de viagens de estudo, visitas orientadas e experiências em ambiente profissional. Essas proposições dialogam com interpretações de Paul (2015) e Andriola (2015) sobre empregabilidade, adequação entre formação e trabalho e relevância de experiências práticas, e com a indicação de Machado (2001) sobre articulação entre teoria e prática.

A leitura conjunta do PPC e desses autores permite situar o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ em contexto marcado por: a) perfil de egresso orientado por diretrizes nacionais e regionais; b) limitações declaradas de infraestrutura e de formação pedagógica docente; c) intenção registrada de instituir ações voltadas a egressos, sem evidência documental de sua efetiva implementação no período coberto pelo PPC de 2008.

O PPC de 2008 do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ definiu perfil de egresso alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e à legislação profissional. O mesmo documento registrou limitações de infraestrutura, formação pedagógica de docentes e participação em pesquisa e extensão, além disso não apresentou evidências de implantação de programa de acompanhamento de egressos.

Sem dados sistemáticos sobre a trajetória dos ex-alunos, o curso dispõe de informação restrita para verificar se o perfil planejado no PPC se concretiza na prática profissional, acadêmica e social dos diplomados.

Nessas condições, formula-se o problema central desta pesquisa na seguinte pergunta norteadora:

Por que é importante conhecer o perfil dos egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ?

A investigação busca responder a essa pergunta por meio da caracterização das trajetórias dos egressos, da análise de sua inserção em trabalho e da confrontação desses dados com o PPC e com a literatura sobre estudos de egressos.

Assim, tem, por objetivo geral, conhecer o perfil dos egressos do curso de A&U da UFRRJ, visando subsidiar a formulação de políticas de acompanhamento de egressos. Para tanto, irá caracterizar o perfil acadêmico e profissional dos egressos do curso A&U; Identificar como o acompanhamento de egressos do curso A&U é previsto nos documentos institucionais e percebido pela coordenação do curso; confrontar as informações obtidas junto aos egressos, à coordenação e aos documentos institucionais com a literatura sobre o tema; propor melhorias nas políticas e práticas de acompanhamento de egressos do curso A&U, com base nos resultados da pesquisa; e Apresentar os resultados e as propostas em reunião com a coordenação e o corpo docente do curso A&U.

A análise do perfil de egressos constitui ferramenta para o aprimoramento da educação superior em cursos que articulam formação técnica, responsabilidade social e impacto territorial, como Arquitetura e Urbanismo. Ao investigar trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais de ex-alunos, o curso passa a dispor de elementos para avaliar a efetividade do currículo, identificar lacunas formativas e subsidiar decisões pedagógicas, institucionais e políticas.

A inexistência de sistema de acompanhamento de egressos, em tese, compromete a retroalimentação do PPC, limita a aferição dos impactos da formação na prática profissional e reduz o vínculo entre universidade e sociedade. Tal ausência contraria princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei nº 10.861/2004), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo (Resolução CNE/CES nº 2/2010), que apontam articulação entre formação acadêmica, inserção profissional e compromisso social.

Jean Jacques Paul (2015), com base em estudos comparativos na Europa, apresenta o monitoramento longitudinal de graduados como instrumento para aferir pertinência da formação e orientar políticas públicas. Modelos como AlmaLaurea (Itália) e INCHER/Kassel (Alemanha) utilizam plataformas digitais que conectam universidade, egressos e mercado de trabalho e acompanham indicadores de empregabilidade, adequação da formação e satisfação com a carreira (Schomburg & Teichler, 2006).

No Brasil, Valdirene Parreiras dos Santos (2024) indica o estudo de egressos como instrumento de avaliação institucional e de melhoria contínua. Em pesquisa com licenciados em Ciências Biológicas, a autora mostra que a escuta sistemática de ex-

alunos possibilita identificação de fragilidades formativas, fortalecimento de inclusão social e consolidação de cultura avaliativa orientada à reflexão e à participação, em diálogo com autores como Jose Dias Sobrinho.

Segundo Ana Beatriz Peres Cabral (2024), o estudo das trajetórias e dos perfis dos egressos constitui abordagem para compreender impacto e eficácia de programas educacionais em diferentes áreas.

A análise dessas trajetórias permite investigar o desenvolvimento profissional, acadêmico e social de indivíduos que concluíram determinado curso, evidenciando resultados da formação e efeitos dessa experiência na inserção e atuação no mercado de trabalho.

A formação de profissionais deve estar alinhada às exigências do mercado de trabalho e às demandas sociais, compromisso registrado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esse compromisso se relaciona com o corpo docente, composto por profissionais com formação e atuação em consonância com as diretrizes do Projeto Político/Pedagógico.

Antônio de Souza Machado (2001) caracteriza o egresso como elo entre universidade e sociedade. Para o autor, a educação superior deve formar sujeitos capazes de “aprender a aprender” e de atuar em contextos de mudança. Ele menciona experiências do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que mantém plataformas como o MIT Alumni Association e o Career Advising & Professional Development, utilizadas para coleta de dados sobre empregabilidade, vínculo institucional e impacto social, com uso desses dados em currículos e estratégias institucionais.

A pesquisa buscou oferecer subsídios para implementação de práticas institucionais de acompanhamento de egressos que assegurem conformidade com a legislação, fortaleçam a dimensão social da formação acadêmica e ampliem a capacidade da universidade de formar arquitetos e urbanistas com domínio técnico, compromisso ético e atuação social.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO I: metodologia da pesquisa

RESUMO

A metodologia desta pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com o objetivo de compreender a trajetória dos egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, formados entre 2013 e 2024. O estudo fundamentou-se em revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário, articulando referenciais sobre pesquisa qualitativa, acompanhamento de egressos e avaliação da educação superior. A construção do instrumento de coleta buscou aproximar as perguntas do universo de respostas dos participantes, reduzindo interferências da percepção do pesquisador e favorecendo dados coerentes com a realidade investigada. Foram analisados documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso, relatórios acadêmicos, diretrizes de formação e normas legais pertinentes. O questionário, aplicado por meio do Google Forms, foi enviado aos 340 egressos em onze ocasiões, ao longo de cinco meses, obtendo 102 respostas. A análise combinou procedimentos qualitativos e quantitativos, com sistematização das informações, elaboração de gráficos e infográficos e interpretação à luz dos objetivos do curso, do PPC e da literatura especializada.

Palavras-chave: Egressos; Arquitetura e Urbanismo; Pesquisa Qualitativa; Avaliação Institucional; Educação Superior.

A pesquisa exploratória, conforme Armando Piovesan e Edméa Rita Temporini (1995), constitui procedimento qualitativo contextual voltado à elaboração de instrumentos de investigação ajustados à realidade dos sujeitos. Os autores definem esse procedimento como estratégia para conhecer o “universo de respostas” dos participantes, abrangendo conhecimentos, crenças, valores e vocabulário, com a finalidade de adequar o instrumento de coleta à forma efetiva de pensar e falar dos sujeitos e de reduzir o viés do pesquisador. Essa perspectiva supõe esforço de aproximação ao repertório dos participantes em contextos educacionais com diversidade sociocultural, de modo a construir questões que dialoguem com sua experiência concreta.

Silmara Lösch, Carlos Alberto Rambo e Jacques de Lima Ferreira (2023) indicam que a pesquisa exploratória qualitativa em educação se configura como estudo inicial, de desenho flexível, que permite examinar experiências e perspectivas dos participantes, identificar tendências e padrões e gerar hipóteses para pesquisas futuras. Essa caracterização a torna adequada para investigar efeitos de políticas institucionais sobre formação e inserção profissional de egressos, bem como para ampliar a compreensão de fenômenos pouco conhecidos e apoiar desdobramentos investigativos subsequentes. A análise documental, incorporada como técnica complementar, é apontada pelos autores como estratégia para acessar dimensões estruturantes da realidade educacional, especialmente quando o acesso direto aos sujeitos é limitado ou quando se busca compreender elementos formais e informais que orientam práticas institucionais.

No presente estudo, Piovesan e Temporini (1995) fundamentaram a construção do instrumento de coleta, orientando a elaboração do questionário no Google Forms com questões formuladas em linguagem próxima ao universo de respostas dos egressos, de modo a ajustar o instrumento à sua realidade e a controlar efeitos da percepção do pesquisador. Lösch, Rambo e Ferreira (2023), por sua vez, forneceram a base para a defesa da natureza exploratória qualitativa da investigação, justificando o uso de um desenho flexível capaz de captar o universo de significados dos participantes, explorar perspectivas, identificar tendências e produzir hipóteses relacionadas ao problema educacional em foco.

Documentos como o Projeto Pedagógico do Curso, relatórios acadêmicos e diretrizes institucionais foram utilizados para compreensão de objetivos e valores que sustentam a política acadêmica da UFRRJ e para explicitar dimensões formais que

estruturam a formação em Arquitetura e Urbanismo. A articulação entre dados empíricos do questionário e informações oriundas dessa base documental visou produzir dados consistentes para análise do fenômeno investigado.

Cabe informar que os questionários google forms foram enviados aos 340 (trezentos e quarenta) egressos da pesquisa por 11 (onze) vezes seguidas num intervalo de 5 (cinco) meses seguidos, tendo obtido 102 (cento e duas) respostas.

A operacionalização metodológica seguiu sete etapas:

- i. Planejamento e delimitação do estudo: revisão de literatura (Piovesan; Temporini, 1995; Lösch et al., 2023; levantamento de documentos institucionais.
- ii. Levantamento e análise documental: exame de documentos institucionais, incluindo o PPC e normas correlatas, quanto a diretrizes curriculares, políticas de inclusão e menções a compromisso social.
- iii. Construção e validação do questionário: elaboração do instrumento, com base nas etapas anteriores e nas indicações de Piovesan e Temporini (1995) sobre o universo de respostas dos participantes, e teste com 30 egressos.
- iv. Aplicação do questionário: coleta via Google Forms com egressos entre 2013 e 2024, com observância de princípios éticos da pesquisa qualitativa. As perguntas aplicadas aos egressos constam no apêndice. Trata-se de perguntas abertas e fechadas sobre dados qualitativos e quantitativos;
- v. Interpretação qualitativa e quantitativa dos dados à luz dos objetivos do curso e das diretrizes do PPC, em conformidade com a análise indutiva descrita na literatura.
- vi. Reflexão sobre os resultados: análise baseada na triangulação entre dados, literatura e documentos, com identificação de tensões relacionadas ao problema de pesquisa.
- vii. Formulação de recomendações: proposição de ações para aprimorar o acompanhamento de egressos, fortalecer políticas de inclusão e ajustar o currículo às demandas profissionais e sociais.

1.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Arquitetura e Urbanismo, pertencente ao Instituto de Tecnologia (IT) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A universidade possui sede administrativa e a maior parte de seus institutos no município de Seropédica, Estado do Rio de Janeiro, no endereço BR-465, km 7.

Seguem abaixo o mapa da instituição com a localização do Instituto de Tecnologia (IT), e demais institutos nos espaços universitários do campus de Seropédica seguem as imagens da instituição.

Figura 1 – Mapa do Campus da UFRRJ



Fonte: UFRRJ (2024).

Figura 2 – Foto panorâmica da UFRRJ



Fonte: UFRRJ (2024).

Figura 3 – Foto da UFRRJ



Fonte: UFRRJ (2024).

1.2 SUJEITOS DA PESQUISA E INFORMANTES

Foram considerados sujeitos da pesquisa os estudantes egressos entre os anos de 2013 a 2024.

Consideram-se egressos as pessoas que tiveram matrícula ativa no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ, conforme o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFRRJ), e concluíram os estudos no período especificado.

Docentes e técnico administrativos da UFRRJ participaram da pesquisa enquanto informantes, com contribuição para obtenção de dados. Pela presença desses grupos, mesmo de forma indireta, cabe caracterizá-los.

Os professores do IT/UFRRJ são profissionais que lecionam, desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, são lotados no Departamento de Arquitetura e Urbanismo do IT e exercem atividades vinculadas aos cursos de educação superior no instituto.

Os técnico administrativos constituem corpo vinculado ao IT e atuam em funções de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito desse instituto.

1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para responder aos objetivos da pesquisa, foram utilizados três instrumentos: (1) revisão bibliográfica, (2) análise documental e (3) questionário.

A revisão bibliográfica foi conduzida por meio de busca em livros, teses, dissertações e periódicos nacionais e estrangeiros, utilizando as palavras-chave “Perfil de Egressos de Universidades Públicas”, “Política de Egressos” e “Curso de Arquitetura e Urbanismo”. Entre os trabalhos localizados, selecionaram-se aqueles com pertinência em relação ao tema da pesquisa.

O exame documental compreendeu consulta a documentos internos da UFRRJ referentes ao curso de Arquitetura e Urbanismo e a outros documentos institucionais. Foram também considerados documentos externos que regulamentam o funcionamento do curso, entre eles a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.861/2004 (SINAES), Portaria MEC 1770/1994, a Lei nº 12.378/2010, (regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo), a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a Lei nº 10.257/2001 (Estatuto da Cidade). (regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo), a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e a Lei nº 10.257/2001 (Estatuto da Cidade).a Lei nº 12.711/2012 e a Lei nº 10.257/2001.

Para a coleta de dados via questionário, empregou-se a plataforma Google Forms. O questionário foi distribuído aos egressos do período de 2013 a 2024 por meio de endereços eletrônicos disponíveis. A aplicação foi precedida pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice desta dissertação.

1.3.1. Coleta e análise de dados

A análise documental concentrou-se na relação entre o tema “egressos” e a avaliação da educação e na formação do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ. As perguntas do questionário foram direcionadas aos temas “Perfil de egressos” e “Política de egressos” e na relação desses temas com os

projetos pedagógicos do curso e as metas neles estabelecidas, conforme documentos oficiais da UFRRJ e legislação. Após a coleta, os dados foram sistematizados. Em seguida, foram elaborados gráficos e infograficos demonstrativos, que foram apresentados na seção de resultados.

1.4 PARECER/SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISAS COM HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO (UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EGRESSOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UFRRJ

Pesquisador: SERGIO NEI DE JESUS BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89142225.0.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.701.387

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

O(A) pesquisador(a) relata:

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) está inserido em um território de grande complexidade socioespacial, o que exige a formação de profissionais críticos, éticos e socialmente comprometidos. Apesar de o Projeto Pedagógico reconhecer essa demanda, o curso carece de um sistema institucionalizado de acompanhamento de egressos, o que compromete a avaliação

continua da formação oferecida e dificulta ajustes curriculares alinhados às transformações do mundo do trabalho e às demandas sociais. Enquanto universidades como UFRGS, USP, UFC, UnB e UEL já desenvolvem políticas eficazes de monitoramento de ex-alunos, a UFRRJ ainda não dispõe de dados concretos sobre a inserção profissional de seus formados. Essa ausência impede o diagnóstico de aspectos como atuação em políticas públicas, participação em territórios vulneráveis e mediação entre saber técnico e realidade social. Legalmente, o acompanhamento de egressos é previsto pelo SINAES (Lei nº 10.861/2004) como parte da avaliação da qualidade dos cursos, e, no campo da Arquitetura e Urbanismo, ganha reforço no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), que exige uma atuação profissional voltada à justiça urbana e à gestão democrática do território. Autores como Nassif e Ferrari Júnior alertam ainda para os limites de uma formação tecnicista e desvinculada das realidades sociais. Dessa forma, implantar um sistema de acompanhamento de egressos na UFRRJ é essencial não apenas para fins avaliativos, mas para fortalecer o compromisso social da universidade e garantir uma formação condizente com os desafios urbanos contemporâneos. A pesquisa parte da seguinte pergunta central: Qual é o perfil dos egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ?

O(A) pesquisador(a) apresenta a seguinte equipe de pesquisa:

SERGIO NEI DE JESUS BATISTA e SILVIA MOREIRA GOULART

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao1862025.pdf		19/06/2025 06:57:34	SERGIO NEI DE JESUS BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_18_6assinado.pdf		19/06/2025 06:56:06	SERGIO NEI DE JESUS BATISTA	Aceito
Declaração de concordância	Modelo_Termo_de_Anuencia_UFRRJassinado.pdf		23/05/2025 19:02:48	SERGIO NEI DE JESUS BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO_SERGIO NEI.pdf		23/05/2025 18:52:04	SERGIO NEI DE JESUS BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 10 de Julho de
2025

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

CAPÍTULO II

A QUESTÃO DA QUALIDADE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

CAPÍTULO II: a questão da qualidade nos cursos de graduação

RESUMO

Este estudo analisa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e sua relação com a qualidade dos cursos de graduação no Brasil, discutindo os fundamentos, os objetivos e os desafios das políticas de avaliação da educação superior. Inicialmente, apresenta as influências das diretrizes da UNESCO e as contribuições teóricas de autores como Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, Marilena Chauí, José Dias Sobrinho e Alexandre Nicolini, evidenciando diferentes concepções sobre avaliação, qualidade e gestão universitária. O trabalho examina a evolução histórica dos processos avaliativos, desde o Exame Nacional de Cursos (Provão) até a consolidação do SINAES, destacando sua estrutura, seus principais indicadores, como ENADE, CPC e IGC, e sua importância para o planejamento das políticas públicas e para os processos regulatórios da educação superior. Também analisa dados recentes sobre desempenho dos cursos, evasão, ocupação de vagas e avaliação das licenciaturas, evidenciando limitações dos indicadores quantitativos para captar a complexidade da formação acadêmica. Além disso, discute a influência de organismos internacionais e das políticas de financiamento sobre a definição da qualidade educacional, contrapondo perspectivas voltadas à produtividade e ao desenvolvimento econômico àquelas que enfatizam cidadania, equidade, democratização do acesso, permanência e compromisso social das universidades. Como conclusão, o estudo demonstra que a qualidade da educação superior constitui um conceito multidimensional, condicionado por fatores pedagógicos, institucionais, sociais, econômicos e políticos, e que os processos avaliativos precisam superar uma função predominantemente regulatória para se tornarem instrumentos efetivos de melhoria da formação, fortalecimento das instituições e redução das desigualdades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento científico, social e humano.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior; SINAES; Qualidade Dos Cursos; ENADE; Políticas Educacionais.

2.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No campo da avaliação do ensino superior no Brasil, as diretrizes educacionais se relacionam com orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme a publicação “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010), as políticas educacionais dos países membros são guiadas por parâmetros que indicam características desejáveis para os sistemas educacionais no século XXI.

O texto da UNESCO (2010) apresenta quatro pilares: “Aprender a conhecer”, que envolve a aquisição de instrumentos da compreensão e se refere ao plano teórico, isto é, ao arcabouço de conceitos e fundamentos que orientam a análise de objetos de estudo; “Aprender a fazer”, que visa à ação sobre o meio envolvente, isto é, à aplicação de conhecimentos em práticas sociais; “Aprender a viver juntos”, voltado à participação e cooperação em atividades coletivas; e “Aprender a ser”, que integra os três anteriores e abrange processos de formação da pessoa, com ênfase em autoconhecimento e modos de atuação (UNESCO, 2010).

No contexto histórico, social e político recente, a educação brasileira demanda reflexão sobre o modelo de avaliação do ensino superior. Gaudêncio Frigotto (1998) discute a escola como espaço de disputa de projetos de sociedade, remetendo à tradição da revolução burguesa e à crítica a formas de liberalismo. O autor analisa a escola como instituição produzida na modernidade, em meio a uma sociedade capitalista marcada por divisão de classes, e sustenta que, nesse contexto, educadores devem promover processos de inovação.

Luiz Carlos de Freitas (2009) discute concepções de avaliação presentes em manuais de didática e aponta que esses materiais frequentemente restringem a avaliação a momento formal ao final do processo de ensino e aprendizagem. Essa visão linear, em que primeiro ocorre a aprendizagem e depois a verificação, é considerada insuficiente para descrever o processo pedagógico. Do ponto de vista processual, a avaliação não pode ser entendida como etapa isolada, desvinculada das demais atividades de ensino em sala de aula.

Segundo Freitas (2009), essa interpretação se relaciona com compreensão limitada das categorias do processo pedagógico. Quando a avaliação é situada apenas ao final, tende a ser vista de forma separada. Para o autor, é necessário

ampliar a compreensão do lugar da avaliação no conjunto das práticas pedagógicas, superando a mera defesa de avaliação contínua sem reconfigurar o entendimento das relações entre planejamento, execução e acompanhamento da aprendizagem.

Na concepção tradicional e linear de planejamento, a organização didática costuma ser apresentada como sequência: definição de objetivos, seleção de conteúdos e métodos, execução e, ao final, avaliação dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação retroalimenta o processo, fornecendo informações para docentes e discentes sobre o que foi ensinado e aprendido, com o objetivo de orientar ajustes nas etapas subsequentes.

No seminário de 20 anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o professor Luiz Cury, o presidente do Conselho Nacional de Educação à época (Canal Educação, 2023), destacou que o SINAES se consolidou no cenário internacional como referência em sistemas legais de avaliação. Segundo o autor, o Brasil dispõe de lei que vincula avaliação e expansão da educação superior, conferindo à avaliação função estratégica no planejamento do sistema. Cury (Canal Educação, 2023) observou, por outro lado, que a operacionalização do SINAES em muitos momentos se concentrou em procedimentos regulatórios. A regulação passou a subordinar a avaliação a normas e rotinas de curto alcance, com ênfase em cumprimento de requisitos, sem exploração continuada dos limites e desafios estruturais da educação superior. O autor relacionou a discussão sobre avaliação a temas como emprego, produção industrial e Produto Interno Bruto, sugerindo que políticas avaliativas devem dialogar com estratégias de desenvolvimento, combate às desigualdades e redução de vulnerabilidades sociais.

Do ponto de vista do desenho institucional, o SINAES integra componentes internos e externos das instituições de ensino, articulando informações de avaliação de cursos, de desempenho discente e de avaliação institucional.

Esses dados alimentam indicadores como Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), que subsidiam políticas públicas, processos regulatórios e decisões institucionais.

O sistema organiza procedimentos de avaliação, combina autoavaliação institucional, visitas de avaliação in loco e indicadores de desempenho de estudantes, e utiliza esses resultados para classificação de cursos e instituições. Em seguida, o poder público analisa o quadro mais amplo, incorporando dados do Censo da Educação Superior, informações sobre oferta e demanda por vagas, variáveis

demográficas e outros elementos que influenciam o planejamento do sistema.

Entre os aspectos considerados na legislação do SINAES e em documentos orientadores, destacam-se categorias como responsabilidade social das instituições, perfil do corpo docente, condições de infraestrutura e organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004; INEP, 2020).

A avaliação busca identificar, entre outros pontos, em que medida cursos e instituições contribuem para a formação de recursos humanos e para a atuação em contextos regionais e nacionais.

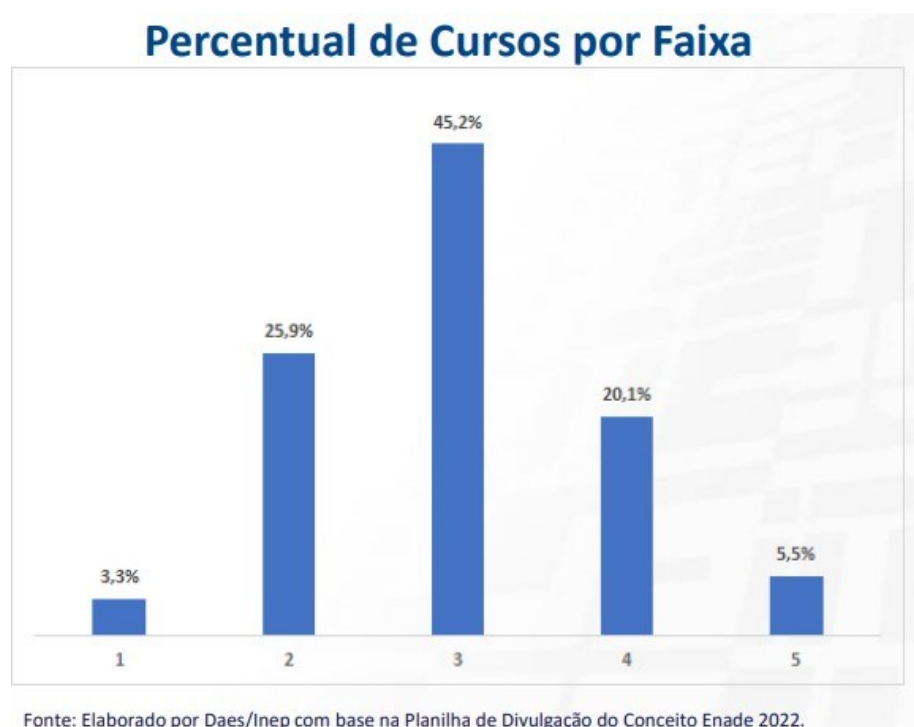
Alexandre Hamilton (2021) interpreta o SINAES como sistema central que se conecta a subsistemas (sociedade, Estado, estudantes e instituições) para coletar dados e orientar políticas públicas de educação. O autor problematiza se essa política atende às necessidades da sociedade e se as instituições de educação superior cumprem as funções estabelecidas na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No debate sobre modelos de gestão universitária, Marilena Chauí (2023) discute a configuração de universidades como organizações operacionais. Segundo a autora, nessa perspectiva, a universidade passa a se conceber como organização voltada para resultados definidos em prazos curtos, estruturando atividades em função de metas de desempenho e produtividade. A organização se orienta para o cumprimento de tarefas específicas, sem prioridade para a reflexão sobre questões de alcance histórico mais amplo.

A análise de entidades representativas do setor privado, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2019), enfatiza gestão por metas e uso de indicadores para orientar decisões, associando qualidade na educação à obtenção de certos níveis de desenvolvimento econômico.

No seminário internacional “Perspectivas sobre indicadores de qualidade da Educação Superior Brasileira”, Paulo Cardim, então presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), retomou o histórico da avaliação a partir do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, instituído em 1996, e da criação do SINAES em 2004 (INEP Oficial, 2017). O autor mencionou resistências à participação discente nas avaliações e defendeu ampliação do debate sobre avaliação com participação de diferentes segmentos. De acordo com dados do INEP relativos ao ENADE de 2022, parcela expressiva dos cursos de graduação obteve conceito 3, com proporções menores de cursos com conceitos 4 e 5.

Figura 4 – Percentual de cursos por faixa



Fonte: Inep (2022).

Esses dados se articulam com outros indicadores, como taxas de evasão, preenchimento de vagas em cursos presenciais e distribuição de conceitos de curso. Informações do INEP indicam taxas de desistência em torno de 30% a 40% em alguns segmentos e redução de matrículas em cursos presenciais, o que tem motivado a proposição de novos indicadores para avaliação de cursos, em especial aqueles voltados à formação de docentes.

Para 2024, foram anunciadas medidas de ampliação do uso de informações sobre estágios supervisionados na avaliação de cursos de licenciatura, com participação de estudantes, coordenadores e supervisores de estágio, buscando captar dados sobre práticas formativas (Canal Educação, 2024).

No caso da UFRRJ, o Censo da Educação Superior e os relatórios divulgados pelo INEP indicam distribuição de conceitos ENADE entre 3 e 5 em diferentes cursos, com maior concentração em conceitos intermediários. Não há, nesse conjunto de dados, referência a cursos do Instituto de Tecnologia da UFRRJ em determinados ciclos avaliativos, o que limita a possibilidade de comparação direta com outros cursos analisados neste estudo.

A literatura especializada em avaliação da educação superior no Brasil destaca que a qualidade é conceito multidimensional, associado a valores, objetivos sociais e

condições históricas específicas. Em debates sobre políticas de avaliação, autores como Jose Dias Sobrinho, entre outros analisam tensões entre regulação, controle, indução de melhorias e formação crítica, indicando que os instrumentos de avaliação refletem concepções de ensino, aprendizagem e universidade.

Alexandre Nicolini (2023), ao discutir resultados de cursos em avaliações nacionais, argumenta que a eficácia da formação não se reduz ao desenho de projetos pedagógicos ou às condições de infraestrutura. O autor enfatiza que os resultados de exames como o ENADE funcionam como indicadores da aprendizagem agregada ao longo do curso e convidam à análise sobre a relação entre planejamento formativo e desempenho discente. O conjunto de dados e interpretações apresentado aponta que, na organização das políticas de avaliação, há combinação de metas de expansão, exigências de regulação e objetivos de melhoria de qualidade. Ao mesmo tempo, persistem questões sobre a capacidade desses instrumentos de captar as múltiplas dimensões da formação e de orientar ações voltadas à redução de desigualdades e à ampliação de oportunidades de aprendizagem.

2.2. QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A avaliação da qualidade tem sido objeto de debates sobre objetivos, métodos e impactos. Em alguns enfoques, predominam indicadores quantitativos, como conceitos de exames e índices de desempenho. Em outros, defendem-se abordagens que incorporem dimensões qualitativas e contextuais, considerando diferenças regionais, características institucionais e especificidades de cursos.

A discussão sobre qualidade não se limita a aspectos curriculares e pedagógicos. Envolve também a relação entre universidade e sociedade, o papel da formação no desenvolvimento econômico, científico e cultural, e a capacidade de instituições responderem a demandas do mercado de trabalho e a desafios sociais.

Nesse sentido, a análise do perfil de egressos se apresenta como ferramenta para compreender resultados da formação. Ao examinar trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais de ex-alunos, é possível identificar correspondências e lacunas entre objetivos curriculares, políticas institucionais e experiências concretas após a conclusão do curso.

A literatura que relaciona políticas educacionais a processos econômicos discute a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na formulação de políticas nacionais. Heloisa Altmann (2002) analisa orientações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que associam educação à produtividade e à competitividade, com foco na formação de recursos humanos para difusão de inovações tecnológicas. Fonseca (1998) destaca que, em documentos desse tipo, a educação é frequentemente tratada como medida compensatória e instrumento de proteção social.

Altmann (2002) cita posição segundo a qual a educação se vincula diretamente à produtividade, a partir de visão que relaciona investimento em formação de “talentos” à inserção de países em mercados internacionais. Essa perspectiva tende a enfatizar funções instrumentais da educação na esfera econômica.

Outros autores, porém, ressaltam dimensões da educação relacionadas à cidadania, à participação política, à igualdade de oportunidades e à formação cultural. Nessa direção, a democratização do ensino superior tem sido discutida em conexão com acesso, permanência e condições de conclusão de cursos. Mariana Ramos (2004) argumenta que a democratização envolve equidade de oportunidades para grupos historicamente excluídos, em contexto de desigualdade de renda e de acesso à escolarização.

Por outro lado, as condições de financiamento da educação superior, com ênfase em cortes orçamentários e restrições de recursos, constituem outra variável relevante. Gaudêncio Frigotto (1998) analisa a relação entre políticas macroeconômicas, financiamento de políticas sociais e limites para a consolidação de sistemas públicos de educação. Em contextos de restrição orçamentária, instituições de ensino superior enfrentam dificuldades para manter infraestrutura, programas de assistência estudantil e condições de trabalho, o que impacta estratégias de garantia de qualidade.

A síntese realizada neste capítulo indica que os dados sobre desempenho de cursos de graduação (Brasil, 2022) apontam distâncias entre metas e resultados, embora haja reconhecimento de avanços em alguns indicadores.

A discussão mostra que a qualidade da educação superior é atravessada por múltiplos fatores e que a avaliação dessa qualidade se insere em debates sobre regulação, financiamento, democratização e finalidades da educação.

A influência de abordagens econômicas que vinculam educação à

competitividade internacional, como discutido por Altmann (2002) pode limitar o escopo da análise quando desconsidera dimensões de cidadania e igualdade social.

Nesse contexto, a existência de cortes orçamentários e restrições de financiamento (Frigotto, 1998) dificulta a implementação de políticas de garantia de qualidade e coloca em foco a necessidade de articulação entre processos avaliativos, políticas de financiamento e estratégias de democratização do acesso e da permanência.

CAPÍTULO III

O CURSO: SUA ESTRUTURA E SEUS RECURSOS

CAPÍTULO III: o curso: sua estrutura e seus recursos

RESUMO

Este estudo analisa o Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), investigando a relação entre o projeto pedagógico, a qualificação do corpo docente, o perfil discente e a trajetória dos egressos, com o objetivo de compreender os fatores que influenciam a qualidade da formação e a inserção profissional. Inicialmente, apresenta a estrutura organizacional da UFRRJ e do Instituto de Tecnologia, contextualizando a evolução histórica do curso, sua expansão, organização curricular e adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Em seguida, examina o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), destacando avanços na formação técnica e crítica dos estudantes, bem como limitações relacionadas à infraestrutura, à pesquisa, à extensão, à avaliação docente e ao acompanhamento de egressos. A pesquisa também analisa a evolução do perfil do corpo docente, evidenciando aumento da qualificação acadêmica, ampliação da produção científica e maior participação em atividades de gestão e pesquisa, embora persistam desafios relacionados à inovação tecnológica, à formação pedagógica e ao fortalecimento de áreas específicas.

Palavras-chave: Arquitetura E Urbanismo; Egressos; Projeto Pedagógico; Qualidade Da Formação; Ensino Superior.

3.1 A UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), fundada em 1910, constitui-se em uma instituição pública de ensino superior cuja organização acadêmico-administrativa se estrutura em torno da Reitoria, das Pró-Reitorias, dos Institutos Universitários e de outros órgãos da Administração Central. A Reitoria, enquanto órgão máximo de execução, coordenação, fiscalização e superintendência das atividades institucionais, é exercida pelo Reitor, com o auxílio do Vice-Reitor, e conta com unidades de assessoramento e apoio, como o Gabinete da Reitoria, a Secretaria de Órgãos Colegiados e coordenadorias e comissões especializadas, entre as quais se incluem a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), a Coordenadoria de Comunicação Social (CCS), a Comissão Interna de Supervisão do PCCTAE (CIS) e a Coordenadoria de Educação a Distância (CEaD).

No âmbito da administração superior, a UFRRJ dispõe de sete Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPGI), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-Reitoria de Assuntos Financeiros (PROAF), Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), Pró-Reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), as quais exercem funções executivas de coordenação e supervisão diretamente vinculadas à Reitoria. A estrutura acadêmica compreende 14 Institutos Universitários, concebidos como unidades coordenadas e integradas administrativamente, nas quais se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, a saber: Instituto de Agronomia (IA), Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), Instituto de Educação (IE), Instituto de Florestas (IF), Instituto de Geociências (IGeo), Instituto de Química (IQ), Instituto de Tecnologia (IT), Instituto de Veterinária (IV), Instituto de Zootecnia (IZ), Instituto Multidisciplinar (IM), sediado no Câmpus Nova Iguaçu, e Instituto Três Rios (ITR), localizado no Câmpus Três Rios.

A UFRRJ organiza-se ainda em quatro campi: Seropédica, campus sede, com área aproximada de 27 km²; Nova Iguaçu; Três Rios; e Campos dos Goytacazes. Sua infraestrutura física contempla edificações voltadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração, bem como biblioteca central, restaurantes universitários,

alojamentos estudantis e sistema de transporte interno, compondo um complexo institucional destinado ao atendimento das atividades acadêmicas e administrativas. Integram também a Administração Central o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), a Prefeitura Universitária e a Divisão de Guarda e Vigilância (DGV), que contribuem para o funcionamento e a manutenção da estrutura institucional.

A avaliação institucional foi conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável pela autoavaliação e pela elaboração de relatórios, em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que orienta metas de médio e longo prazo.

No âmbito da avaliação externa, conforme dados oficiais da UFRRJ de 02/05/2024, 17 cursos de bacharelado das áreas de ciências sociais aplicadas e humanidades participaram do ENADE 2022 (ciclo III), entre eles, Administração (presencial e a distância), Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Jornalismo, Psicologia, Relações Internacionais, Serviço Social e Turismo.

3.2 O INSTITUTO DE TECNOLOGIA

O Instituto de Tecnologia (IT) da UFRRJ conta com Conselho de Unidade (Consuni), órgão de consulta, proposição e deliberação, convocado pela Direção do Instituto.

O Consuni é composto por conselheiros eleitos no âmbito do IT, entre docentes, discentes e técnicos administrativos, e inclui a participação de chefes de departamentos e coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação (UFRRJ, 2012).

O IT é formado por quatro departamentos: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Tecnologia de Alimentos e Engenharia Química. Oferece seis cursos de graduação à saber: Arquitetura e Urbanismo; Engenharia de Materiais; Engenharia Química; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Engenharia de Alimentos além de três programas de pós-graduação: Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA), Engenharia Agrícola e Ambiental (PGEAAmb) e Engenharia Química (PPGEQ).

Figura 5 – Foto da entrada do Instituto de Tecnologia



Fonte: Google Maps (2024).

3.3 BACHARELADO EM ARQUITETURA E URBANISMO

O Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é administrado por coordenador e vice-coordenador, vinculados ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo, e contava com equipe administrativa composta por dois técnicos em educação. O curso possui carga horária de 4.440 horas, é ofertado na modalidade presencial, com duração de 10 períodos letivos.

O ingresso ocorre prioritariamente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com possibilidades de reingresso e transferência externa. Desde a implantação, o número de vagas anuais passou de 20 para 50. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi adotado como critério de seleção a partir de 2010 e, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012, o curso adota reserva de vagas para candidatos que atendem aos critérios da política de cotas.

O Projeto Pedagógico registra que o curso prioriza temas voltados às dinâmicas urbanas e arquitetônicas em periferias brasileiras, com atenção a déficit habitacional,

condições de infraestrutura e impactos dos processos de urbanização sobre áreas rurais, com foco na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

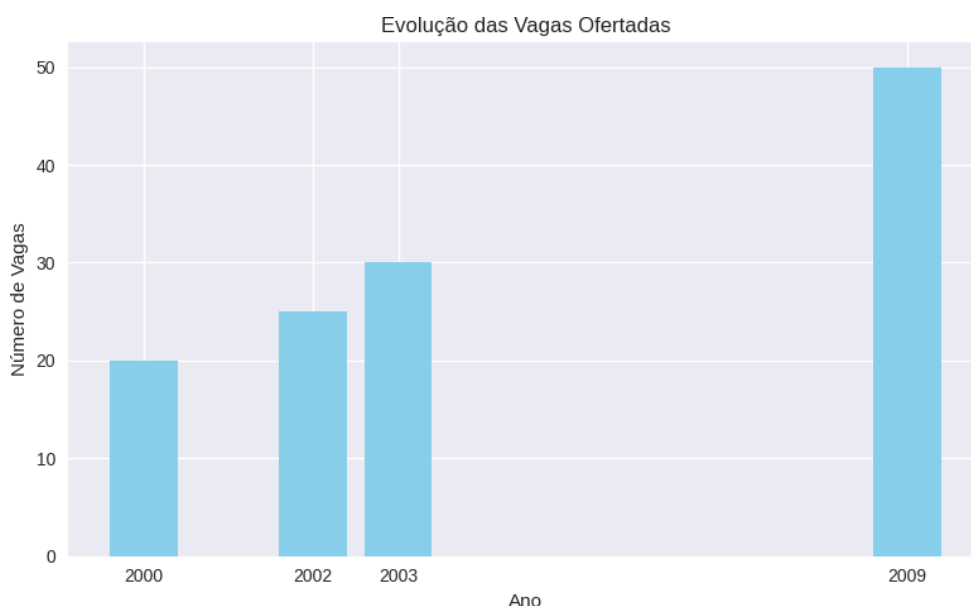
A proposta pedagógica associa base técnica à discussão de processos sociais, buscando formar profissionais com fundamentação teórica e técnica, capacidade analítica, responsabilidade social e conhecimento da realidade brasileira, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação profissional.

A trajetória institucional do curso apresenta os seguintes marcos: em 1975, é criado o Departamento de Desenho e Construções (DDC), com oferta de disciplinas de Desenho e Construções Rurais; em 2000, o curso de Arquitetura e Urbanismo é instituído, com oferta inicial de 20 vagas e 320 candidatos (relação 16:1), a partir das Deliberações CEPE nº 074/2000 e CONSU nº 09/2000; entre 2002 e 2003, as vagas são ampliadas para 25 e 30, respectivamente; em 2004, o curso obtém reconhecimento provisório pelo MEC (Portaria nº 3.799/2004); em 2007, a relação candidato/vaga atinge 18:1; entre 2001 e 2008, registra-se taxa de evasão de 39%, em contexto de consolidação do curso, ingresso anual, quadro docente incompleto e oferta anual de disciplinas.

Em 2009, no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o curso passa a ofertar dois ingressos anuais, com 25 vagas por semestre (50 vagas anuais). Entre 2009 e 2016, a taxa de evasão é reduzida para 25% e é elaborado o Projeto Pedagógico de 2008, alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Em 2010, a Lei nº 12.378/2010 regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e consolida diretrizes para a formação e atuação profissional. Em 2005, 2008, 2011, 2014, 2017, 2019 e 2023, são aplicadas edições do ENADE, com registro de dados de perfil dos concluintes; segundo o PPC, em 2019, 55% se autodeclaravam brancos, 62,3% tinham renda familiar entre 3 e 10 salários-mínimos e 48% haviam concluído o ensino médio em escola particular. Entre 2013 e 2024, a consolidação de dados sobre egressos indica perfil socioeconômico distinto da média da UFRRJ. No ENADE 2019, o curso obteve conceito 4, e em 2021 teve seu reconhecimento renovado pela Portaria nº 111/2021. O PPC de 2023 destaca redução da evasão e identifica como principais motivos de desligamento fatores pessoais (61%), matrícula em outra instituição (28%) e questões relacionadas a disciplina, saúde ou desempenho (20%), além de reforçar a abordagem de questões urbanas e arquitetônicas em áreas periféricas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A evolução da oferta de vagas indica expansão: em 2000 foram oferecidas 20 vagas, ampliadas para 25 em 2002 e 30 em 2003. Em 2009, no contexto do REUNI, o curso passou a ofertar 50 vagas anuais, distribuídas em dois ingressos semestrais, com 25 vagas em cada semestre.

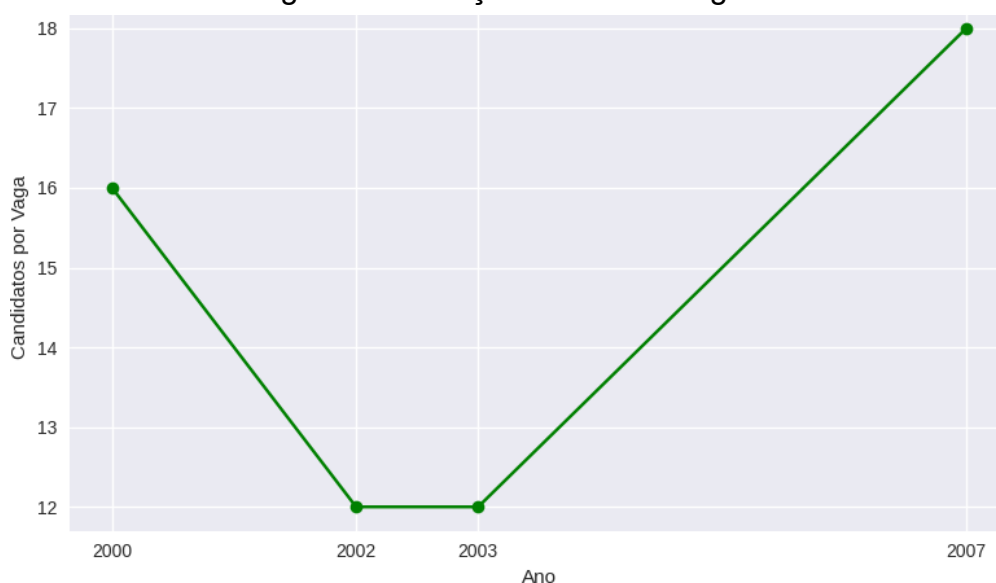
Figura 6 – Evolução da oferta de vagas



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A relação candidato/vaga, conforme a série histórica de vestibulares e processos seletivos, registrou 16 candidatos por vaga em 2000. Em 2002 e 2003, a média foi de 12 candidatos por vaga. Em 2007, a relação alcançou 18 candidatos por vaga.

Figura 7 – Relação candidato/vagas



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

3.3.1 O projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2008 do Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) configurou-se como documento de referência para a formação acadêmica e profissional, delineando princípios, organização curricular e parâmetros institucionais vigentes à época.

A matriz curricular compreendia 58 disciplinas, distribuídas entre 21 componentes de fundamentação (1.170 horas) e 37 componentes de caráter profissional (2.490 horas). Incluía atividades teóricas e práticas, com previsão de Estágio Supervisionado e Trabalho Final de Graduação (TFG), ambos acompanhados de diretrizes de orientação e avaliação, sem detalhamento explícito de carga horária para essas atividades.

A distribuição de créditos registrava 112 créditos teóricos (42 em componentes de fundamentação e 70 em componentes profissionais) e 132 créditos práticos (36 em fundamentação e 96 em disciplinas profissionais). À época, a extensão universitária não constava de forma explícita no PPC, em contexto anterior à Resolução CNE/CES nº 7/2018.

O PPC de 2008 incorporou alterações decorrentes de atualização curricular realizada em 2005, retroativa a 2004, motivada por recomendações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Entre as modificações, registraram-se: aumento da carga teórica das disciplinas Fundamentos para Arquitetura I e II, com reforço em conteúdos de Física e Matemática; ampliação gradual das disciplinas Projeto de Arquitetura I a V; inclusão das disciplinas Conforto Ambiental I a III; e introdução das disciplinas Informática Aplicada I e II.

Quanto à conformidade legal e institucional, o PPC apresentava adequação parcial às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atualizadas até 2005 e

contemplava componentes relacionados a ética, direitos humanos, acessibilidade e diversidade.

O documento se vinculava ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Regimento da universidade. Não constavam, porém, procedimentos formais de atualização contínua, sendo a última revisão registrada a de 2005.

No que se refere ao corpo docente, o PPC indicava titulação compatível com as disciplinas ministradas. O sistema institucionalizado de avaliação docente, realizado no processo de atribuição e verificação de notas, não é mencionado, e a participação em programas como PIBIC e PIBID era mencionada sem dados sistematizados. A produção científica era incentivada, sem métricas consolidadas para acompanhamento.

A infraestrutura física disponível em 2008 incluía uma sala multimídia, um auditório com capacidade para 64 lugares, quatro instalações sanitárias, oito gabinetes docentes de 17,38 m² cada, ocupados por dois professores, e sala compartilhada para coordenação e secretaria.

O curso dispunha da rede acadêmica REDE RIO, de laboratório de informática (LABINT) com 20 computadores e de equipamentos audiovisuais. Aspectos de acessibilidade e segurança não estavam plenamente atendidos, e os laboratórios eram descritos com limitações em sua estrutura.

No âmbito da gestão acadêmica e administrativa, o curso era conduzido por Coordenador e Vice-Coordenador. Secretaria e chefia compartilhavam espaço físico reduzido. Não constavam técnicos administrativos lotados diretamente na coordenação, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) não estava formalizado.

O PPC de 2008 destacava como elementos positivos a estrutura curricular organizada em dois núcleos, a distribuição entre teoria e prática e a titulação do corpo docente, além da existência de recursos de informática e rede acadêmica.

Entre as limitações constavam: a não formalização do Núcleo docente estruturante, inexistência de avaliação docente institucional estruturada, a baixa participação em pesquisa e extensão, falta de sistematização de dados sobre produção científica e programas institucionais, e problemas relacionados a acessibilidade e segurança da infraestrutura, bem como ausência de programa institucionalizado de acompanhamento de egressos.

A matriz curricular está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Arquitetura e Urbanismo (Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010) e dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Portaria MEC nº 1.770/2004 e a Declaração UNESCO/UIA para formação de arquitetos e urbanistas. O núcleo de Fundamentação inclui disciplinas como Física, Matemática, História da Arte, Sociologia, Antropologia, Geometria Descritiva e Representação Gráfica, que fornecem bases teóricas e instrumentais; o núcleo Profissional contempla disciplinas de Projeto de Arquitetura, Urbanismo, Paisagismo, Conforto Ambiental, Sistemas Estruturais, Tecnologia da Construção, Ética e Prática Profissional, Informática Aplicada e Topografia. Complementam a formação o Trabalho Final de Graduação (TFG), com carga de 390 horas, e o Estágio Supervisionado, com 360 horas, ambos obrigatórios e regulamentados pela Portaria MEC nº 1.770/2004.

A metodologia de ensino busca integrar componentes teóricos e práticos, por meio de visitas técnicas, produção de modelos, uso de recursos digitais, seminários, estudos de campo e participação em atividades acadêmicas. Embora organizada em disciplinas, a estrutura curricular incorpora mecanismos de articulação entre áreas e prevê processos de revisão curricular com participação de docentes e discentes, em alinhamento a recomendações de comissões de avaliação vinculadas ao INEP/MEC.

Segue abaixo a matriz curricular extraída do projeto pedagógico do curso

Figura 8 – Grade curricular de A & U

Terceiro Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT803	Exp. e Representação Grafica III	2	2	4	60	IT802	IT493
IT812	Comp. e Mod. da Forma Arquit. II	2	2	4	60	IT811	IT436
IT815	Teor. e Hist. da Arte e da Arq. III	2	0	2	30	IT814	IT441
IT820	Sistemas Estruturais I	4	0	4	60	IT809	IT445
IT827	Inform. Aplic. à Arq. e Urbanismo I	2	2	4	60	IT805	IT439
IT830	Introd.ao Projeto de Arquitetura	2	2	4	60	IT805 IT811	s/ equiv.
IH452	Antropologia Social	4	0	4	60	-	IH452
Total		18	8	26	390		
Total Acumulado				78	1170		

Quarto Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT816	Teor. e Hist. da Arte e da Arq. IV	2	0	2	30	IT815	IT442
IT821	Sistemas Estruturais II	4	0	4	60	IT820	IT446
IT822	Estudo dos Solos	2	2	4	60	IT820	IT468
IT828	Inform. Aplic. à Arq. e Urbanismo II	2	2	4	60	IT827	IT440
IT831	Projeto de Arquitetura I	2	4	6	90	IT803 IT827 IT830	IT472
IT836	Tecnologia da Construção I	2	2	4	60	-	IT477
IT841	Conforto Ambiental I	2	2	4	60	-	IT469
Total		16	12	28	420		
Total Acumulado				106	1590		

Quinto Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT817	Arquitetura no Brasil I	2	0	2	30	IT816	IT443
IT823	Proj. Estrut. em Concreto Armado I	2	2	4	60	IT821 IT836	IT447
IT829	Comp. e Mod. das Estrut. Arquitet.	2	2	4	60	IT812 IT821	s/ equiv.
IT832	Projeto de Arquitetura II	2	4	6	90	IT831	IT473
IT837	Tecnologia da Construção II	2	2	4	60	-	IT478
IT842	Conforto Ambiental II	2	2	4	60	IT841	IT470
IT845	Urbanismo I	2	0	2	30	-	IT486
IA125	Paisagismo e Meio Ambiente	2	2	4	60	-	IA125
Total		16	14	30	450		
Total Acumulado				136	2040		

Sexto Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT818	Arquitetura no Brasil II	2	0	2	30	IT817	IT444
IT824	Proj. Estrut. em Concreto Armado II	2	2	4	60	IT822	IT448
						IT823	
IT833	Projeto de Arquitetura III	2	4	6	90	IT832	IT474
IT838	Tecnologia da Construção III	2	2	4	60	IT837	IT479
IT843	Conforto Ambiental III	2	2	4	60	IT842	IT471
IT844	Projeto de Paisagismo	2	2	4	60	IA125	s/ equiv.
IT846	Urbanismo II	2	0	2	30	IT845	s/ equiv.
IT849	Projeto de Instalações Prediais I	2	2	4	60	-	IT480
Total		16	14	30	450		
Total Acumulado				166	2490		

Sétimo Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT819	Proj. de Cons. e Rest. do Patrimônio Edificado	2	2	4	60	IT818	IT484
							IT485
IT825	Projeto Estrutural em Aço	2	2	4	60	IT821	IT450
IT834	Projeto de Arquitetura IV	2	4	6	90	IT833	IT475
IT839	Projeto de Interiores I	2	2	4	60	-	IT498
IT847	Planej. Urbano e Regional I	2	2	4	60	IT846	IT487
IT850	Projeto de Instalações Prediais II	2	2	4	60	IT849	IT481
Total		12	14	26	390		
Total Acumulado				192	2880		

Oitavo Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT826	Projeto Estrutural em Madeira	2	2	4	60	IT821	IT449
IT835	Projeto de Arquitetura V	2	4	6	90	IT834	IT476
IT840	Projeto de Interiores II	2	2	4	60	IT839	IT499
IT848	Planej. Urbano e Regional II	2	2	4	60	IT847	IT488
IT851	Projeto de Instalações Prediais III	2	2	4	60	IT850	IT482
IT853	Ética e Prática Profissional	2	0	2	30	-	-
IH429	Métodos e Técnicas de Pesquisa	2	2	4	60	-	IH429
Total		14	14	28	420		
Total Acumulado				220	3300		

Nono Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
IT852	Fundamentos para Trabalho Final de Graduação (FTFG)	0	26	26	390	IT819 IT826 IT835 IT840 IT843 IT848 IT851 IH429	IT489
AA007	Estágio Supervisionado	0	0	0	180	-	
Total		0	26	26	570		
Total Acumulado				246	3870		

Décimo Período							
Codigo	Nome	Créditos			Total Horas	Pré-Requisito	Currículo 2001/2003
		T	P	Total			
AA007	Estágio Supervisionado	0	0	0	180	-	-
AA256	Trabalho Final de Graduação (TFG)	0	0	0	390	IT852	IT490
Total		0	0	0	570		
Total Acumulado				246	4440		

Fonte: UFRRJ (2012).

3.3.2 Docentes do curso de arquitetura e urbanismo

O levantamento do corpo docente constitui elemento central nos estudos sobre egressos do ensino superior, visto que a qualidade da formação profissional está diretamente relacionada às trajetórias acadêmicas, científicas e pedagógicas dos professores. Segundo Dias Sobrinho (2008), a docência universitária não pode ser compreendida meramente como transmissão de conteúdo, mas como prática formativa que articula ensino, pesquisa e extensão em um contexto de responsabilidade social.

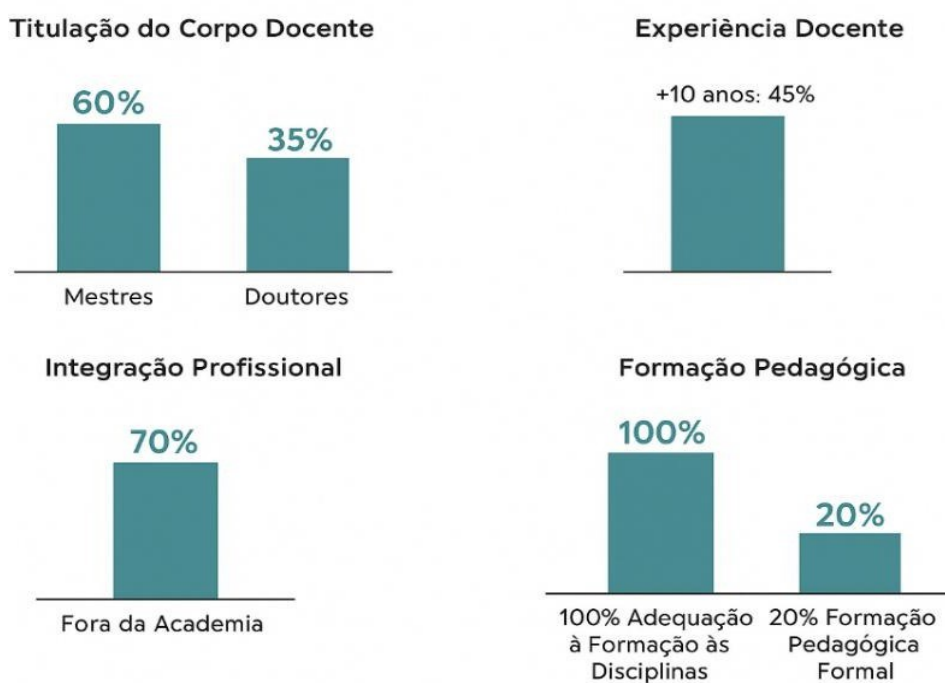
Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2008, o curso de Arquitetura e Urbanismo contava com 20 docentes, em sua maioria em regime de dedicação exclusiva, dos quais 15 eram professores efetivos e 5 substitutos. Essa configuração atendia às exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, e era compatível com o porte do curso, assegurando condições mínimas de estabilidade institucional, continuidade

das atividades de ensino e organização curricular, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Naquele período, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) ainda não havia sido formalmente constituído.

Quanto à titulação acadêmica, o PPC de 2008 registrava que o corpo docente era composto majoritariamente por mestres e doutores, com formação compatível com as disciplinas ministradas. De acordo com os dados apresentados, 60% dos docentes eram mestres e 35% doutores, atendendo aos parâmetros mínimos exigidos pelo Ministério da Educação para cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Apesar desse cenário favorável de titulação, apenas 20% dos professores possuíam formação pedagógica formal.

Figura 9 – Infográfico qualificação e experiências docentes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

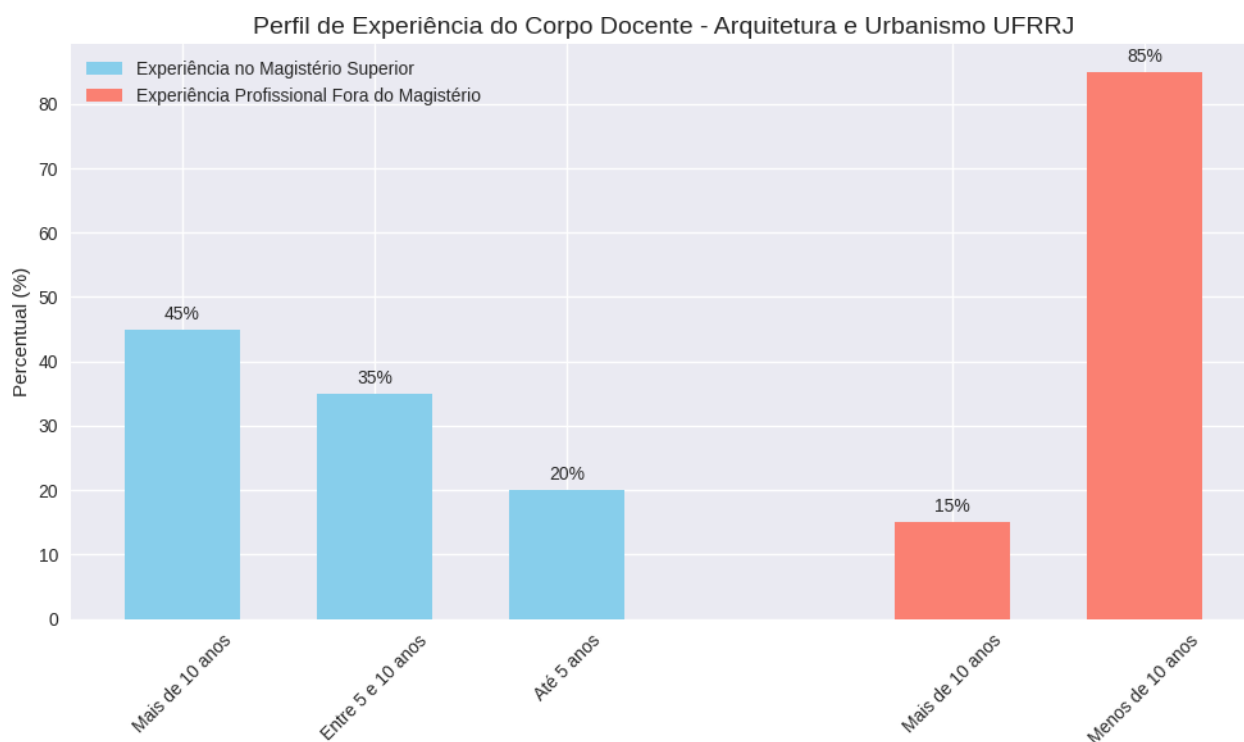
Além da titulação, o PPC de 2008 registrava informações sobre a experiência no magistério superior e em atividades profissionais externas à universidade.

Em relação ao tempo de experiência docente, 45% dos professores possuíam mais de 10 anos de atuação no ensino superior, 35% tinham entre 5 e 10 anos e 20% até 5 anos. Esse perfil de experiência revelava um quadro com significativa

estabilidade acadêmica e acúmulo de práticas de sala de aula, aspectos valorizados pelos critérios de qualidade do SINAES (Lei nº 10.861/2004) e pelas orientações do art. 66 da LDB nº 9.394/1996, que enfatiza a formação docente em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A experiência profissional fora da docência, embora presente, era menos frequente e concentrava-se em uma parcela dos docentes com mais de 10 anos de atuação em atividades externas, contribuindo para a inserção de demandas da prática profissional no processo formativo. Os indicadores de pesquisa e extensão apresentados no PPC de 2008 apontavam um quadro de baixa participação nessas dimensões. Apenas cerca de 20% dos docentes atuavam em atividades de pesquisa e aproximadamente 5% em projetos de extensão. Em contrapartida, mais de 70% dos professores participavam de orientação de Trabalhos Finais de Graduação (TFG) e de estágios supervisionados, o que indicava forte concentração de esforços na formação direta dos estudantes.

Figura 10 – Experiência do corpo docente



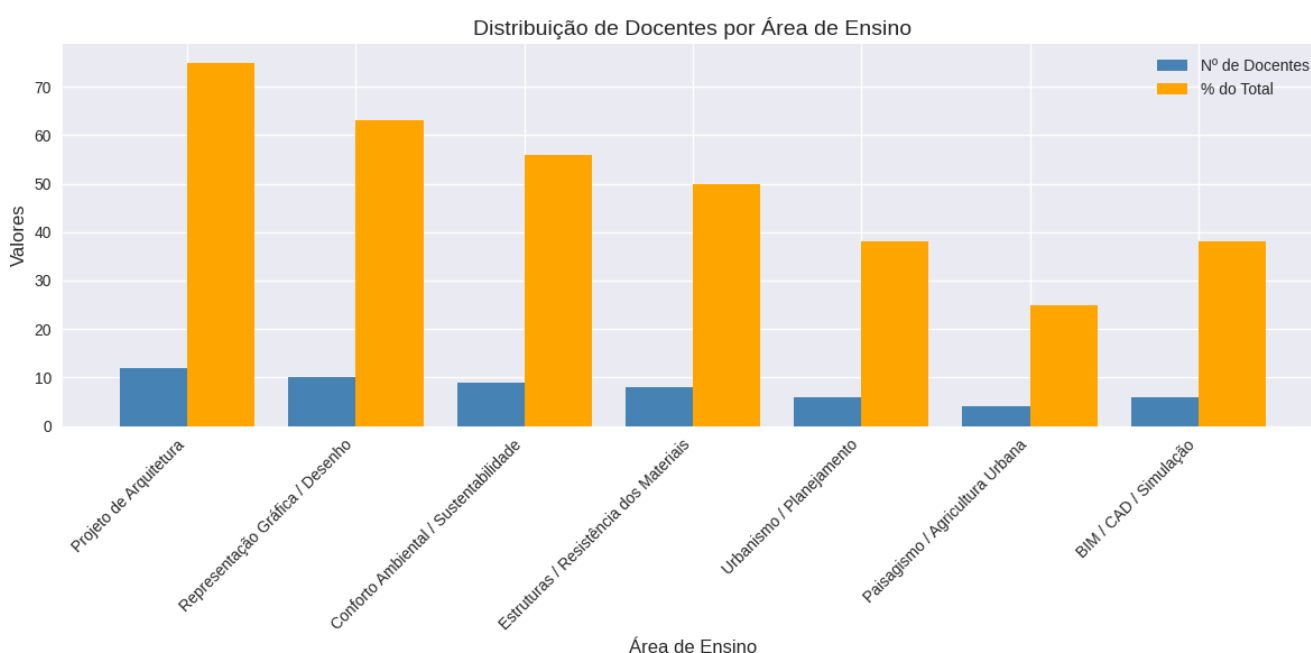
Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

Esse cenário evidenciava uma assimetria entre ensino, pesquisa e extensão,

em contraste com o princípio de indissociabilidade previsto no artigo 207 da Constituição Federal e com os objetivos da educação superior estabelecidos no artigo 43 da LDB nº 9.394/1996.

A integração entre essas dimensões também figura como um dos eixos centrais de avaliação do SINAES (Lei nº 10.861/2004), sendo considerada fundamental para a qualidade institucional e para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Por outro lado, o Urbanismo e paisagismo aparecem com menor cobertura.¹ Apesar disso, o impacto na graduação tende a ser positivo devido a boa cobertura dos eixos projetuais e técnicos. Cabe destacar, entretanto um aspecto de preocupação que são as lacunas em urbanismo, paisagismo e ferramentas digitais.

Figura 11 – Distribuição de docentes por área de ensino



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A interpretação dos indicadores do corpo docente contidos no PPC de 2008 permitiu uma leitura equilibrada da situação institucional à época. O número de docentes efetivos era compatível com a demanda do curso e atendia aos requisitos mínimos de composição estabelecidos pela legislação educacional. Havia também titulação adequada às disciplinas ministradas, experiência consolidada no magistério e participação relevante em orientação de TFG e estágios, com presença de docentes

em regime de dedicação exclusiva, elementos que contribuíssem para a estabilidade acadêmica e para a profundidade do acompanhamento discente.

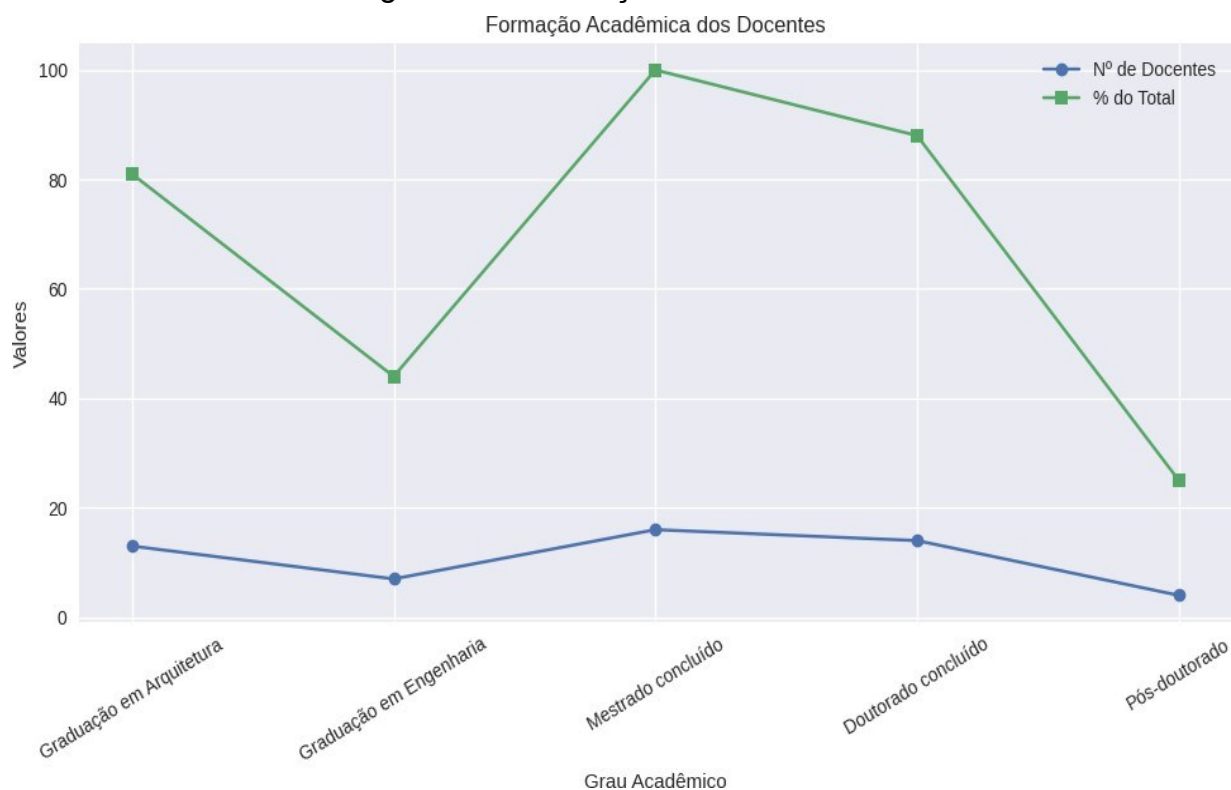
Contudo, foram identificadas fragilidades: proporção reduzida de doutores em relação ao perfil desejável para consolidação de grupos de pesquisa; baixa frequência de formação pedagógica formal; participação limitada em atividades sistemáticas de pesquisa e extensão; ausência de avaliação institucional da docência com indicadores claros; e carência de dados organizados sobre programas como PIBIC e PIBID. A produção científica era registrada, mas sem o uso de métricas estruturadas vinculadas à Plataforma Lattes ou a indicadores específicos, o que dificultava o planejamento de metas e o monitoramento contínuo dos resultados.

Em síntese, o PPC de 2008 reconhecia a importância do corpo docente na sustentação acadêmica do curso, mas indicava a necessidade de ampliar a titulação em nível de doutorado, fortalecer a pesquisa e a extensão e implementar mecanismos mais consistentes de avaliação e acompanhamento das atividades docentes.

A análise dos currículos Lattes dos docentes, realizada no âmbito desta pesquisa para o período posterior ao PPC de 2008, evidencia mudanças significativas no perfil do corpo docente. Os dados levantados indicam que 100% dos professores passaram a possuir, no mínimo, titulação de mestre, e 88% alcançaram o título de doutor. O percentual de docentes com pós-doutorado é de 25%, o que representa avanço em termos de qualificação acadêmica e potencial de inserção em redes de pesquisa, embora ainda possa limitar a produção científica em níveis mais avançados e a circulação internacional dessa produção.

Além disso, observa-se a presença relevante de docentes com formação em Engenharia (cerca de 44%), o que contribui de forma direta para o eixo técnico-estrutural do curso, especialmente nas áreas de estruturas, sistemas construtivos e desempenho tecnológico. Esse arranjo amplia a interdisciplinaridade entre Arquitetura, Urbanismo e Engenharia, potencializando a abordagem integrada dos conteúdos.

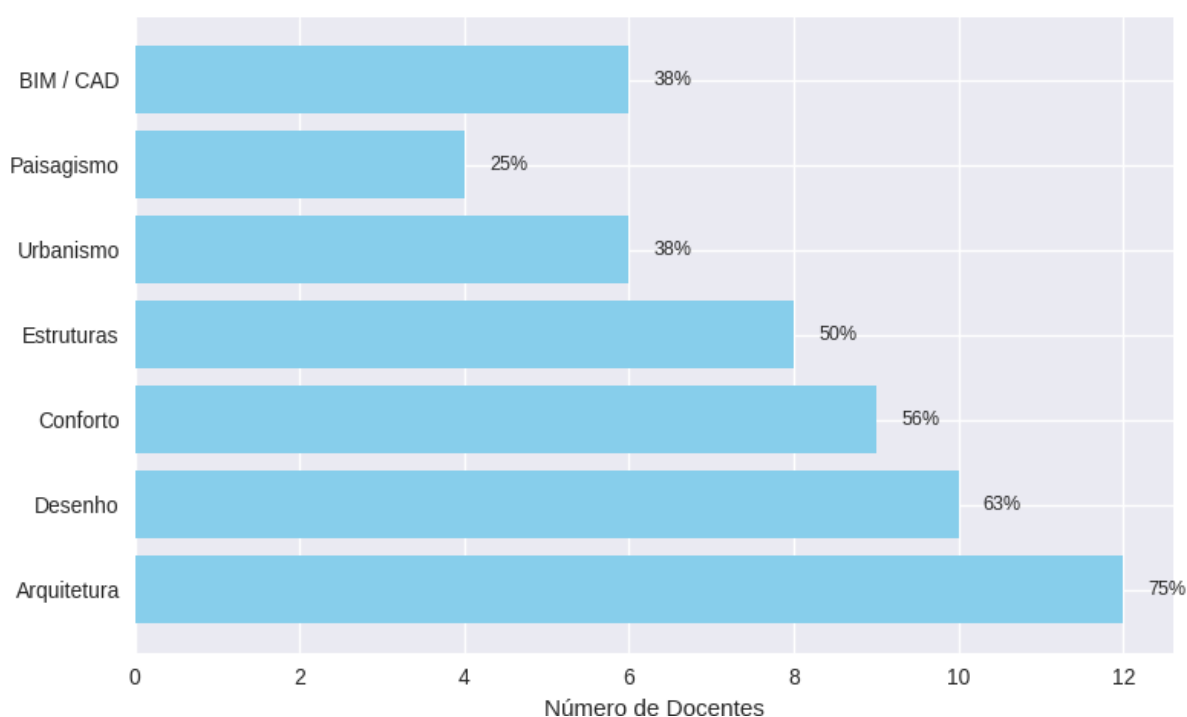
Figura 12 – Formação acadêmica dos docentes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

No que se refere às áreas de ensino, a distribuição observada nos currículos Lattes evidencia concentração de docentes em campos centrais para o curso de Arquitetura e Urbanismo, tais como Projeto, Representação, Conforto Ambiental e Estruturas. Essa configuração favorece a cobertura adequada dos eixos formativos fundamentais e a coerência entre o perfil de formação desejado para o egresso e a especialização dos professores.

Figura 13 – Docentes por área de ensino em percentuais

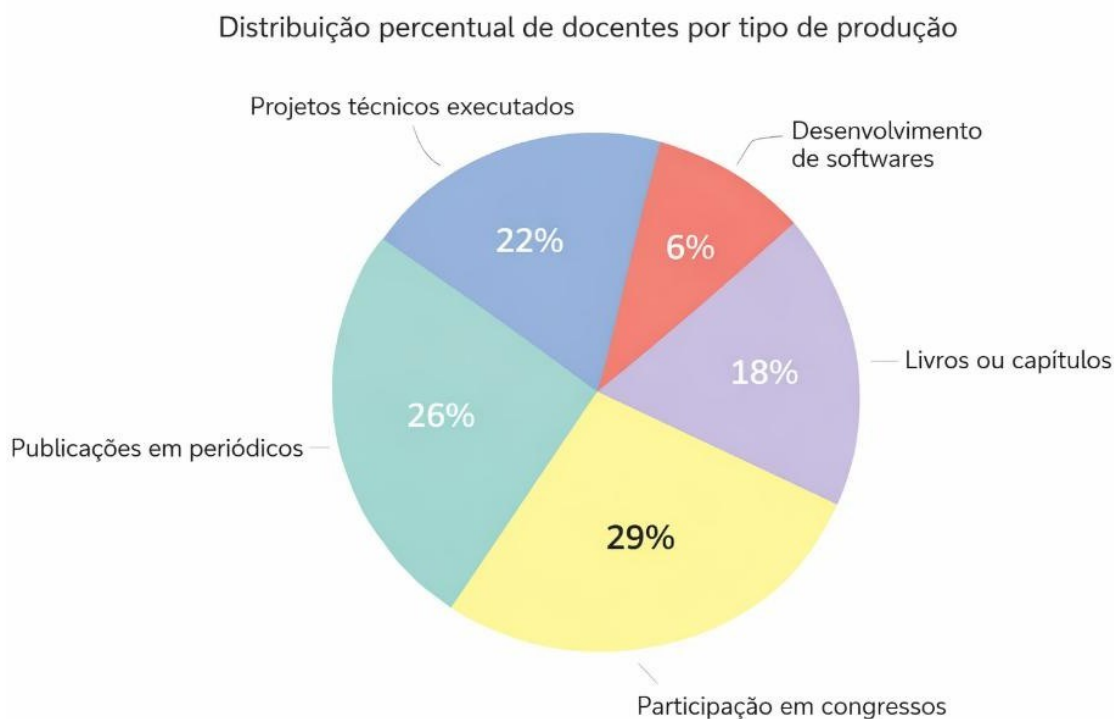


Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A análise da produção acadêmica e técnica, com base nos currículos Lattes, identificou ampliação do número de publicações, participação em eventos científicos, produção técnica vinculada à prática profissional e envolvimento em projetos de pesquisa e extensão.

Ainda que os índices variem entre os docentes, observa-se evolução em comparação ao quadro descrito no PPC de 2008, especialmente no que diz respeito à consolidação de linhas de pesquisa, à elaboração de produtos técnicos e à participação em redes de colaboração acadêmica.

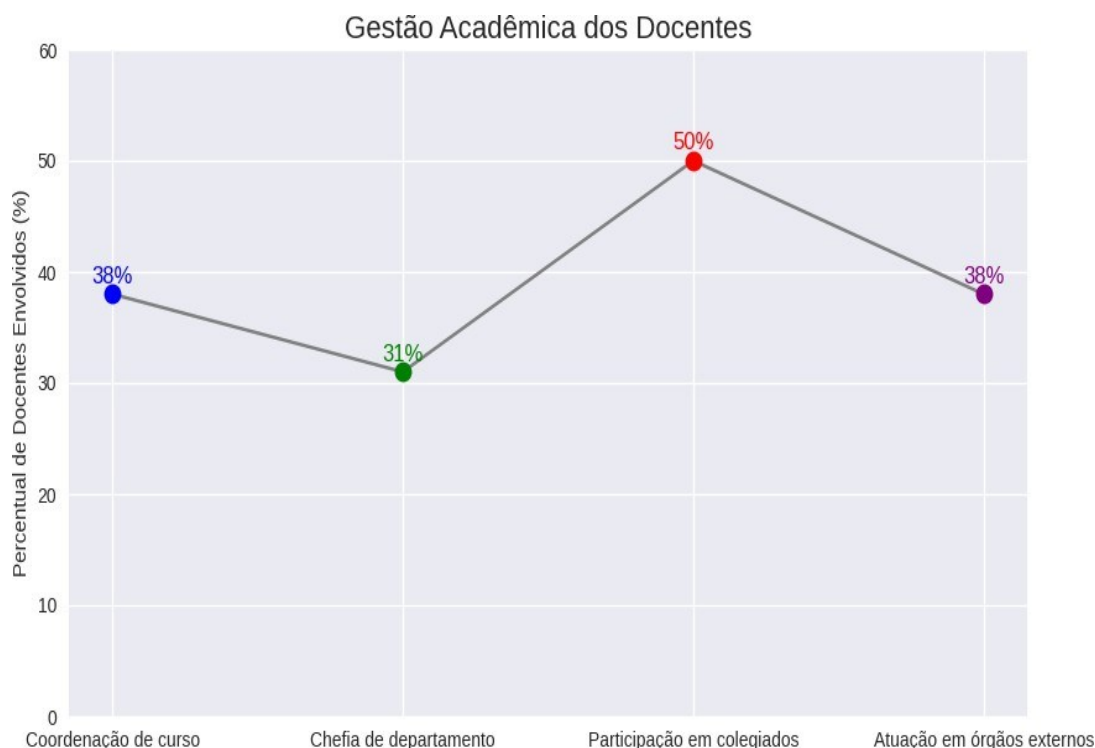
Figura 14 – Distribuição percentual de docentes por tipo de produção



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

As informações de gestão acadêmica extraídas dos currículos indicam participação expressiva do corpo docente em instâncias de decisão institucional. Cerca de 50% dos professores atuam em colegiados de curso ou conselhos equivalentes, e aproximadamente 38% exercem funções de coordenação de curso ou cargos correlatos. Além disso, há envolvimento de docentes em órgãos externos como Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) e Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), o que contribui para o diálogo com as entidades representativas da profissão e para a atualização permanente em relação às demandas do mercado de trabalho e às regulamentações profissionais.

Figura 15 – Gestão acadêmica dos docentes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A comparação entre os dados do PPC de 2008 e as informações obtidas nos currículos Lattes permite concluir que, no período inicial analisado, o corpo docente atendia aos requisitos legais mínimos, apresentava titulação compatível com a oferta do curso e evidenciava participação expressiva na orientação de TFG e estágios. Contudo, mostrava limitações em pesquisa, extensão, formação pedagógica formal e uso de indicadores sistemáticos de produção científica. No período posterior, a elevação dos percentuais de mestres e doutores, a presença de docentes com pós-doutorado, a distribuição em áreas centrais da formação em Arquitetura e Urbanismo e o aumento da produção acadêmica e técnica indicam um processo de qualificação e consolidação do quadro docente.

Ao mesmo tempo, persistem desafios importantes, como a ampliação da formação em inovação digital (particularmente no uso e desenvolvimento de ferramentas BIM/CAD e softwares de apoio ao projeto e planejamento), o fortalecimento de áreas ainda menos cobertas, como Urbanismo e Paisagismo, e a articulação mais sistemática entre atividades de extensão e temas de inclusão social e territorial.

Esses elementos, considerados em conjunto, constituem uma base analítica relevante para discutir possíveis relações entre o perfil docente e a formação dos egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ no período de 2013 a 2024, especialmente no que se refere à qualidade da formação técnica, à capacidade crítica, à inserção profissional e ao compromisso com as demandas sociais e territoriais contemporâneas.

3.3.3 Alunos do curso de arquitetura e urbanismo

A caracterização do perfil dos ingressantes constitui etapa para estudos de egressos, pois possibilita examinar trajetórias acadêmicas e profissionais e identificar diferenças no acesso e na permanência no ensino superior. Parreiras (2024) enfatiza a necessidade de acompanhamento dos egressos para avaliação da formação e para subsidiar decisões institucionais.

O levantamento de variáveis como idade, gênero, raça, origem social, renda e escolaridade parental contribui para a análise de padrões de desigualdade e para a compreensão da inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Os dados documentais indicam que a maior parte dos discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo é composta por mulheres (aproximadamente 75%), com predominância de estudantes que se identificam como brancos e pertencentes a estratos médios e altos de renda.

No âmbito estadual, os estudantes são oriundos de 43 dos 92 municípios do Rio de Janeiro. Desses, 84% cursaram o ensino médio na Região Metropolitana, 21% na Região Serrana, 19% no Médio Paraíba e 13% na Baixada Litorânea; as demais regiões (Centro-Sul Fluminense, Costa Verde, Norte e Noroeste) concentram 19% dos casos.

A Região Metropolitana, composta por 19 municípios, apresenta discentes provenientes de 17 deles, com destaque para o município do Rio de Janeiro, que concentra 69% dos estudantes, seguido por Nova Iguaçu (8,4%) e Seropédica (7,6%). Os demais municípios respondem por 14,7% das matrículas.

Quanto à política de distribuição de vagas Conforme a Lei nº 12.711/2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação, as instituições federais de

ensino superior reservam, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, metade é destinada a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e a outra metade é distribuída entre candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, proporcionalmente à população desses grupos na unidade da Federação, independentemente da renda.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Arquitetura e Urbanismo de 2008 não apresenta dados sistematizados sobre o perfil discente, mas registra observações sobre inserção socioeconômica e assistência estudantil. O documento indica que a UFRRJ oferece apoio psicopedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem no ingresso e ao longo do curso, com limitações de alcance. Quanto à orientação acadêmica, o PPC registra ausência de políticas institucionais de nivelamento, com ações circunscritas a iniciativas de docentes.

A caracterização dos ingressantes, com predominância de estudantes do gênero feminino, de cor branca e de estratos médios e altos, com origem concentrada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, associada à distribuição de vagas entre ampla concorrência e cotas, e à ausência de dados sistematizados sobre o perfil discente no PPC, constitui referência para análise da relação entre acesso, permanência e trajetória dos egressos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO IV: resultados e discussão

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise dos dados obtidos por meio de pesquisa com egressos do Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com o objetivo de avaliar a efetividade da formação oferecida pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e compreender sua relação com a inserção profissional, a formação continuada e a percepção da qualidade do ensino. A investigação confronta os objetivos previstos no PPC com as experiências relatadas pelos ex-alunos, identificando convergências e desafios na formação acadêmica. Os resultados evidenciam que o curso é reconhecido por proporcionar sólida base teórica, técnico-construtiva e generalista, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da ética profissional e de competências transversais, como autonomia, organização e trabalho em equipe. A pesquisa também demonstra elevada inserção dos egressos no mercado de trabalho, com predominância de atuação na área de formação, embora persistam dificuldades relacionadas à remuneração, à valorização profissional e às restrições do mercado. Entre as principais fragilidades apontadas destacam-se a insuficiente aproximação entre a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho, a necessidade de maior carga horária prática, limitações na infraestrutura e nos laboratórios, além de aspectos relacionados ao desempenho didático de parte do corpo docente. A análise estatística indica que a maioria das diferenças observadas entre sexo, idade, tempo de conclusão e inserção profissional não apresentou associação significativa, destacando-se apenas maior frequência de especialização entre as mulheres e pequena diferença etária entre os grupos. Conclui-se que o curso atende, em grande medida, aos objetivos estabelecidos em seu projeto pedagógico, sendo amplamente avaliado de forma positiva pelos egressos, mas necessita fortalecer a integração entre teoria, prática, pesquisa, extensão e mercado de trabalho, promovendo atualização curricular contínua e aperfeiçoamento das estratégias institucionais voltadas ao acompanhamento dos egressos e à melhoria da qualidade da formação.

Palavras-chave: Egressos; Arquitetura e Urbanismo; Inserção Profissional; Projeto Pedagógico; Qualidade da Formação.

Ao confrontar o projeto pedagógico de 2008 com as respostas dos egressos, emergem notáveis convergências e pontos de tensão que delineiam a eficácia da formação oferecida. Entre as convergências mais proeminentes, destaca-se a concretização da formação generalista e da base técnica. O documento original previa um egresso com perfil generalista e uma estrutura técnica robusta, e os ex-alunos validaram essa premissa, frequentemente mencionando uma “base extraordinária” em projeto e estruturas, e um curso “generalista” que lhes abriu um leque de oportunidades em diversas áreas de atuação.

O pensamento crítico também se estabelece como um ponto de contato fundamental, pois o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) explicitava a intenção de formar um profissional crítico e atento a questões éticas. Os egressos, em suas avaliações, valorizaram significativamente a formação teórica e os debates promovidos sobre ética, política e o papel social do arquiteto e urbanista. No que tange às habilidades transversais, embora o PPC não as detalhasse exaustivamente, a organização curricular parece ter fomentado o desenvolvimento de competências como organização, gestão de tempo, trabalho em equipe e autonomia, habilidades estas reiteradamente mencionadas pelos respondentes.

A análise das percepções dos egressos é crucial para compreender a relação entre a formação acadêmica e a inserção profissional, a continuidade dos estudos e a avaliação retrospectiva do curso. No contexto do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ, este levantamento se mostra particularmente útil, pois permite visualizar simultaneamente aspectos do mercado de trabalho, a qualidade da formação recebida e identificar pontos que podem subsidiar futuras melhorias curriculares. Jean-Jacques Paul (2015) ressalta a importância desses dispositivos de acompanhamento para a avaliação dos resultados dos sistemas educativos, enquanto Antônio de Souza Machado (2001) destaca o egresso como uma fonte fundamental de informação para a instituição avaliar e atualizar seu ensino, buscando a adequação às transformações da sociedade e do mercado.

Este relatório apresenta uma leitura descritiva e exploratória dos dados coletados por meio de um questionário aplicado aos egressos. A intenção foi produzir um texto interpretativo, utilizando uma linguagem acadêmica acessível. O foco principal consistiu em organizar os dados brutos, comparar diferentes grupos de respondentes, cruzar informações relevantes e construir uma discussão coerente a partir das tabelas e gráficos gerados. A estrutura da discussão segue blocos

temáticos. Inicialmente, é apresentado o perfil geral dos respondentes. Em seguida, são analisados aspectos como a inserção profissional, a atuação na área, as dificuldades enfrentadas na entrada no mercado, a busca por formação complementar, a avaliação geral do curso e os pontos positivos percebidos pelos egressos. Posteriormente, são realizados cruzamentos simples de dados por sexo, faixa etária e tempo de conclusão do curso, complementados por testes estatísticos exploratórios de apoio. Em todas as etapas, a prioridade foi manter a interpretação clara e consistente com a natureza da base de dados disponível.

A base de dados utilizada corresponde ao arquivo CSV original, exportado do Google Forms, contendo um total de 102 respostas. Uma etapa inicial de limpeza de dados foi realizada, incluindo a padronização de informações como sexo, idade e ano de conclusão, além de recodificações necessárias para facilitar a análise. Foram também criadas variáveis auxiliares, como faixa etária, faixa de ano de conclusão, status de emprego no momento da pesquisa e agrupamentos analíticos para algumas perguntas abertas e semiestruturadas. Paul (2015) enfatiza que as instituições devem se convencer de que as pesquisas são ferramentas essenciais para melhorar o funcionamento do ensino superior, o que justifica a rigorosidade metodológica aplicada.

Alguns cuidados metodológicos específicos foram adotados. A questão 14, que investigava o motivo para não atuar na área de formação, foi analisada apenas entre os respondentes elegíveis, ou seja, aqueles que declararam não trabalhar na área ou não estar empregados. Assim, os percentuais para esta questão foram calculados sobre um subgrupo de 27 pessoas, e não sobre a amostra total. A questão 23, por ser de múltipla resposta, permite que a soma dos percentuais ultrapasse 100%. Por fim, a questão 24, de natureza discursiva, foi submetida a uma categorização temática exploratória, atribuindo-se um tema predominante a cada resposta. Machado (2001) reforça que a escola deve acompanhar o seu egresso para obter elementos que permitam avaliar periodicamente o seu ensino, o que valida a atenção aos detalhes metodológicos para garantir a confiabilidade dos dados.

Do ponto de vista estatístico pode se verificar alguns padrões observados nas tabelas também apareciam de forma consistente.

Tabela 1 – Perfil geral dos respondentes

Variável	Categoria	n	%
Sexo	Feminino	76	74,5
Sexo	Masculino	24	23,5
Sexo	Não identificado/inconsistente	2	2,0
Faixa etária	Até 24 anos	4	3,9
Faixa etária	25 a 29 anos	35	34,3
Faixa etária	30 a 34 anos	46	45,1
Faixa etária	35 a 39 anos	12	11,8
Faixa etária	40 anos ou mais	5	4,9
Faixa de conclusão	Até 2017	12	11,8
Faixa de conclusão	2018-2019	30	29,4
Faixa de conclusão	2020-2021	25	24,5
Faixa de conclusão	2022-2023	23	22,5
Faixa de conclusão	2024-2025	12	11,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

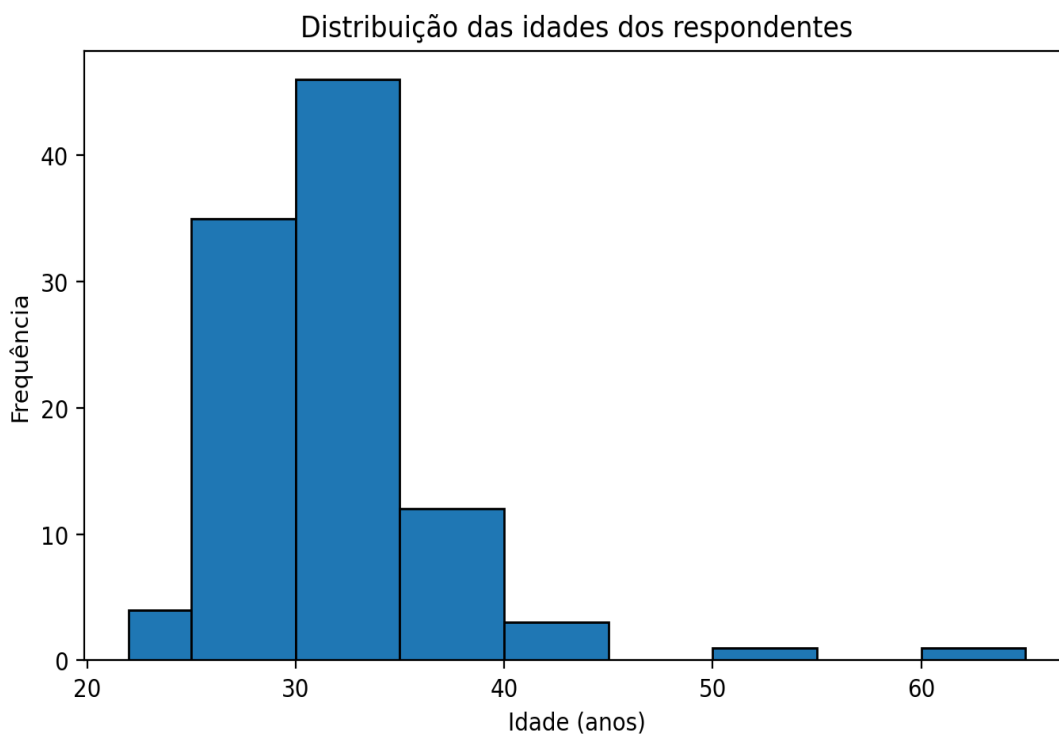
A Tabela 1 mostra que a amostra foi composta majoritariamente por mulheres, com 74,5% dos casos, enquanto os homens representaram 23,5%. Em termos etários, houve forte concentração entre 25 e 34 anos, o que indica que a base reúne principalmente egressos relativamente recentes. %). Isso sugere que os egressos estão em uma fase inicial a intermediária de suas carreiras, o que é crucial para entender suas aspirações e desafios .

Esse resultado também aparece no ano de conclusão, já que o maior contingente está entre 2018 e 2023. Em conjunto, esses dados sugerem uma amostra mais próxima da realidade dos egressos recentes do curso do que de formados há muito tempo.

No plano demográfico e socioeconômico, observa-se predominância de mulheres (74,5%), em linha com estudos sobre feminização em cursos superiores (SANTOS, 2024).

Em relação à idade, a média observada foi de 31.4 anos, a mediana foi de 31 anos, com mínimo de 23 e máximo de 62 anos. Esses valores reforçam a ideia de que o grupo pesquisado é relativamente jovem, mas com alguma diversidade interna, já que há respondentes em faixas etárias mais elevadas.

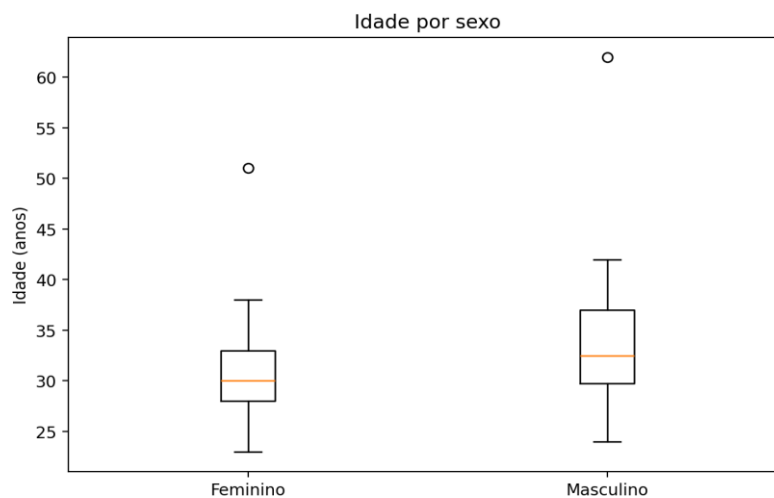
Figura 16 – Distribuição das idades dos respondentes



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 16 confirma visualmente a concentração de respondentes entre o final da faixa dos 20 anos e o início da faixa dos 30 anos. O histograma apresenta um pico mais claro nesse intervalo, o que combina com a distribuição de egressos recentes. A existência de poucos casos acima de 40 anos não altera o padrão central da amostra, mas mostra que o questionário também alcançou parte de formados mais antigos.

Figura 17 – Distribuição da idade por sexo



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 17 sugere que os homens da amostra tendem a apresentar idade ligeiramente maior do que as mulheres. Embora exista sobreposição entre os grupos, a mediana masculina aparece acima da mediana feminina. Esse padrão será retomado mais adiante na seção de testes estatísticos, os quais ele também apareceu de forma significativa.

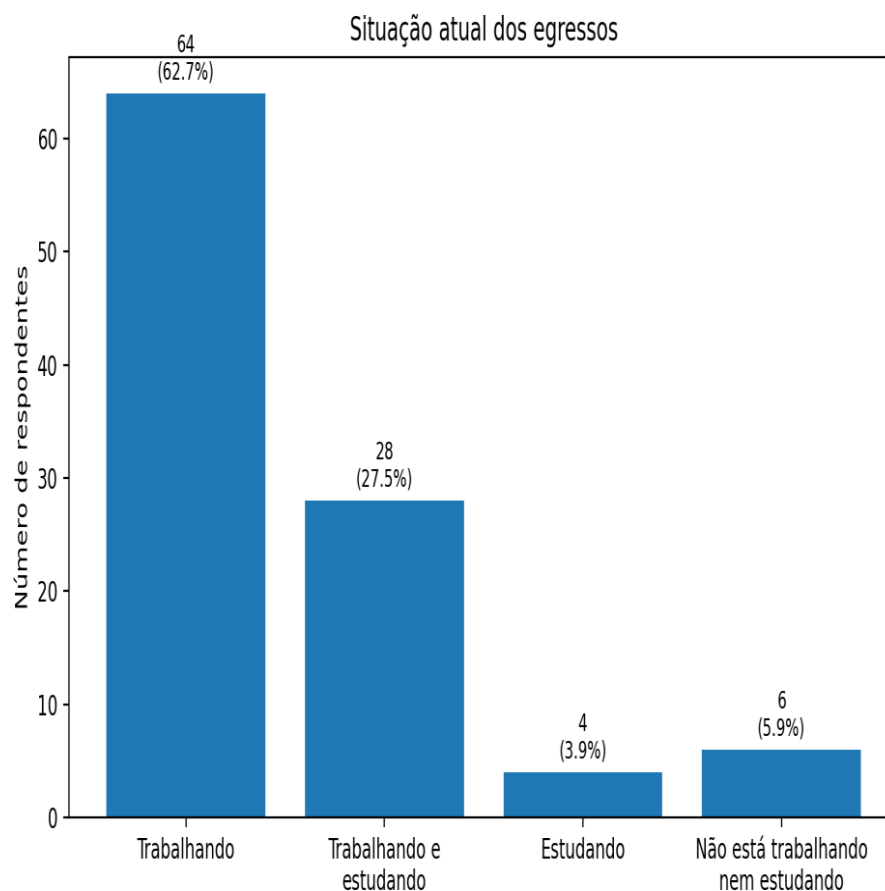
Tabela 2 – Situação atual e atuação na área de formação

Variável	Categoria	n	%
Situação atual	Trabalhando	64	62,7
Situação atual	Trabalhando e estudando	28	27,5
Situação atual	Estudando	4	3,9
Situação atual	Não está trabalhando nem estudando	6	5,9
Trabalho na área de formação	Sim, totalmente	62	60,8
Trabalho na área de formação	Sim, parcialmente	13	12,7
Trabalho na área de formação	Não estou trabalhando na minha área de formação	17	16,7
Trabalho na área de formação	Não estou trabalhando	10	9,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 2 mostra um quadro geral positivo de inserção ocupacional. Somando os que estão trabalhando com os que estão trabalhando e estudando, chega-se a 92 respondentes, ou seja, 90,2% da amostra. Além disso, 60,8% afirmaram trabalhar totalmente na área de formação e 12,7% disseram atuar parcialmente, o que indica que cerca de três quartos do grupo mantêm alguma vinculação profissional com a área de Arquitetura e Urbanismo. Mesmo assim, ainda existe uma parcela relevante de egressos que está fora da área ou sem trabalho, o que justifica a análise das dificuldades de inserção apresentada nas próximas subseções.

Figura 18 – Situação atual dos egressos

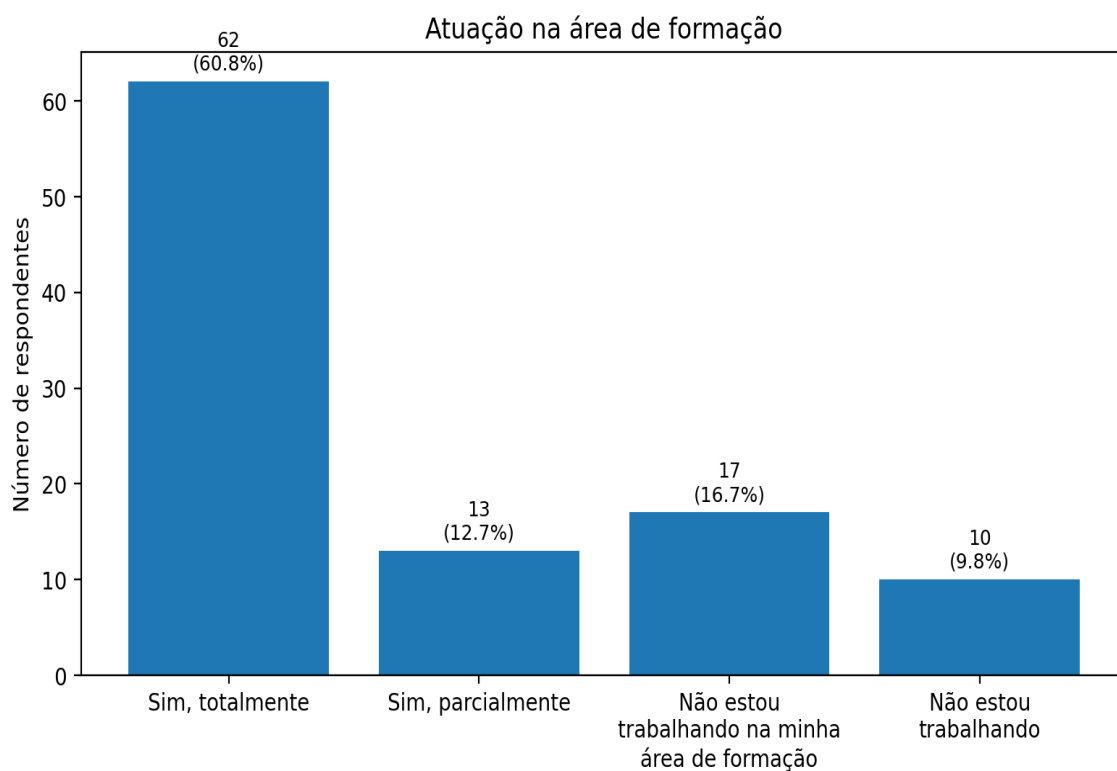


Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 18 reforça a predominância da inserção profissional. O grupo mais frequente é o dos que já estão trabalhando, seguido pelos que conciliam trabalho e estudo. Os grupos que apenas estudam ou que não estudam nem trabalham são bem menores, o que sugere que a maior parte dos egressos já passou da fase de transição inicial entre graduação e mercado.

No perfil profissional e de inserção, observou-se alta taxa de empregabilidade (62,7% trabalhando, 27,5% trabalhando e estudando) e atuação na área (60,8% totalmente, 12,7% parcialmente). A colocação imediata de 38,2% dos egressos é um indicador relevante, em consonância com Andriola (2015).

Figura 19 – Atuação na área de formação



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

Na Figura 19, nota-se que o trabalho totalmente na área é a categoria dominante. O contingente de pessoas que não está trabalhando na área é menor, mas não desprezível, o que aponta para um cenário intermediário: o curso parece conseguir inserir boa parte dos egressos em sua área de formação, porém ainda convive com dificuldades de absorção plena de todos os formados.

Tabela 3 – Vínculo empregatício, jornada de trabalho, renda e satisfação com o trabalho

Variável	Categoria	n	%
Vínculo empregatício	Autônomo/Prestador de serviços	43	42,2
Vínculo empregatício	Empregado com carteira assinada	24	23,5
Vínculo empregatício	Funcionário público concursado	5	4,9
Vínculo empregatício	Em contrato temporário	5	4,9
Vínculo empregatício	Proprietário de empresa/negócio	10	9,8
Vínculo empregatício	Não estou trabalhando	10	9,8
Vínculo empregatício	Outros vínculos	5	4,9
Jornada diária	8h	64	62,7
Jornada diária	6h	14	13,7
Jornada diária	4h	4	3,9
Jornada diária	Não estou trabalhando	10	9,8
Jornada diária	Outras jornadas	10	9,8

Variável	Categoria	n	%
Avaliação da renda	Muito satisfatória	3	2,9
Avaliação da renda	Satisfatória	27	26,5
Avaliação da renda	Parcialmente satisfatória	34	33,3
Avaliação da renda	Não satisfatória	38	37,3
Satisfação com o trabalho	Muito satisfeito	11	10,9
Satisfação com o trabalho	Satisfeito	32	31,7
Satisfação com o trabalho	Parcialmente satisfeito	30	29,7
Satisfação com o trabalho	Insatisfeito	18	17,8
Satisfação com o trabalho	Não estou trabalhando	10	9,9

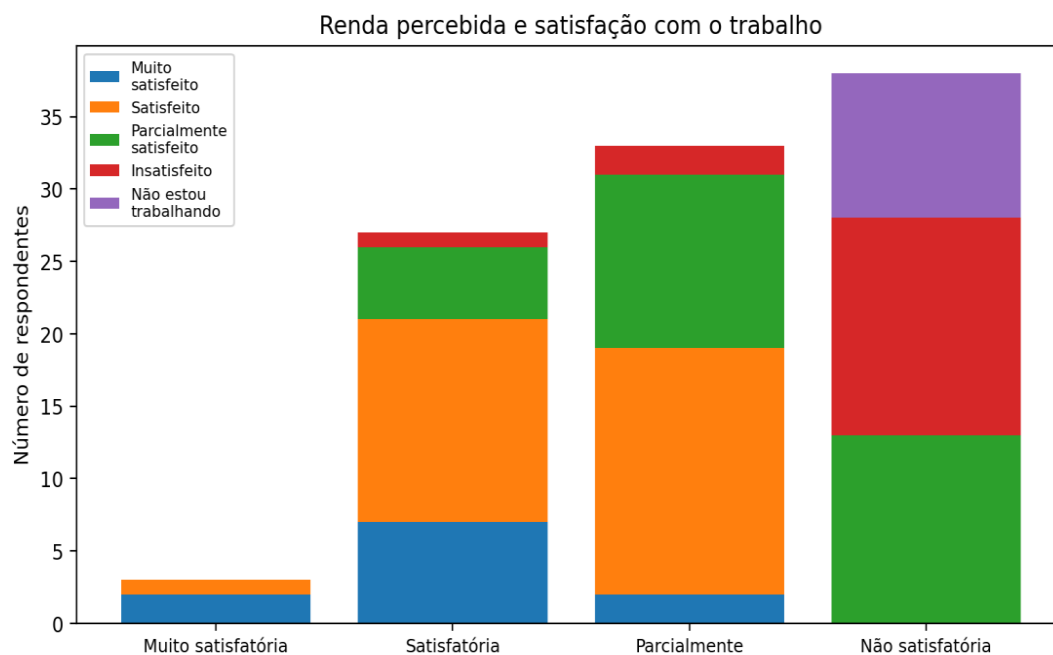
Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 3 traz informações importantes sobre a qualidade da inserção profissional. O vínculo mais frequente foi o trabalho autônomo ou como prestador de serviços, com 42,2%, o que combina com características do campo da arquitetura, marcado por atuação por projeto, freelancing e prestação de serviços. A jornada de 8 horas foi a mais comum.

A predominância de atuação autônoma/prestador de serviços (42,2%) indica a centralidade de competências empreendedoras.

Em relação à renda, o quadro é mais crítico: as respostas se concentraram entre “parcialmente satisfatória” e “não satisfatória”. Mesmo assim, quando se observa a satisfação com o trabalho, predominam as categorias “satisfeito” e “parcialmente satisfeito”. Isso sugere que o exercício profissional pode gerar satisfação mesmo quando a remuneração ainda é percebida como aquém do desejado.

Figura 20 – Relação entre percepção da renda e satisfação com o trabalho



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 20 ajuda a entender melhor essa aparente contradição. Entre aqueles que avaliaram a renda como “muito satisfatória” ou “satisfatória”, predomina a satisfação com o trabalho. Já entre os que consideraram a renda “não satisfatória”, cresce bastante a presença de insatisfação ou de satisfação apenas parcial. Mesmo assim, o gráfico também mostra que a relação entre renda e satisfação não é absolutamente mecânica, pois alguns respondentes mantêm uma avaliação moderadamente positiva do trabalho mesmo em contextos de renda percebida como baixa.

Tabela 4 – Inserção inicial no mercado de trabalho

Variável	Categoria	n	%
Conquista do primeiro emprego	Através de apresentação curricular	33	32,4
Conquista do primeiro emprego	Por indicação de terceiros	30	29,4
Conquista do primeiro emprego	Desenvolvo atividade autônoma	15	14,7
Conquista do primeiro emprego	Ainda não tive o meu primeiro emprego	8	7,8
Conquista do primeiro emprego	Através de concurso público	3	2,9
Conquista do primeiro emprego	Outros meios	13	12,7
Dificuldades no primeiro emprego	Encontrar emprego com salário compatível	36	35,3
Dificuldades no primeiro emprego	Dificuldade para formação de clientela	13	12,7

Variável	Categoria	n	%
Dificuldades no primeiro emprego	Encontrar emprego/vagas	10	9,8
Dificuldades no primeiro emprego	Insegurança em relação ao potencial da formação acadêmica	10	9,8
Dificuldades no primeiro emprego	Ainda não conquistei meu primeiro emprego	8	7,8
Dificuldades no primeiro emprego	Não houve dificuldade	15	14,7
Dificuldades no primeiro emprego	Descobri que não gosto de atuar na minha área de formação	4	3,9
Dificuldades no primeiro emprego	Falta de especialização	1	1,0
Dificuldades no primeiro emprego	Outras dificuldades	4	3,9
Dificuldades no primeiro emprego	Sem resposta	1	1,0
Atribuição das dificuldades	Restrição do mercado de trabalho	40	39,2
Atribuição das dificuldades	Falta de reconhecimento da profissão pela sociedade	22	21,6
Atribuição das dificuldades	Falta de reconhecimento da profissão por outros profissionais	15	14,7
Atribuição das dificuldades	Não encontrei dificuldades	12	11,8
Atribuição das dificuldades	Formação insatisfatória por parte da faculdade	2	2,0
Atribuição das dificuldades	Ainda não busquei emprego	2	2,0
Atribuição das dificuldades	Outras atribuições	5	4,9
Atribuição das dificuldades	Sem resposta	2	2,0
Atribuição das dificuldades	Falta de empenho pessoal durante a graduação	1	1,0
Atribuição das dificuldades	Falta de reconhecimento da profissão	1	1,0
Tempo para colocação	Tive colocação imediata	39	38,2
Tempo para colocação	Até 6 meses após formado	17	16,7
Tempo para colocação	De 6 meses a 12 meses	10	9,8
Tempo para colocação	De 1 ano a 2 anos	17	16,7
Tempo para colocação	De 2 anos a 5 anos	9	8,8
Tempo para colocação	Ainda não encontrei emprego	10	9,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 4 mostra que as formas mais frequentes de conquista do primeiro emprego foram a apresentação curricular e a indicação de terceiros, o que aponta para um mercado em que redes de contato e busca ativa ainda têm peso importante.

No campo das dificuldades, destacaram-se o problema de encontrar emprego com salário compatível, (35,3%), “restrição do mercado de trabalho” (39,2%) e “falta de reconhecimento da profissão” (somando 21,6% e 14,7%), evidenciando tensão entre inserção e valorização profissional.

a dificuldade para formação de clientela e a própria escassez de vagas. Também chama atenção o fato de 38,2% terem relatado colocação imediata e 16,7% colocação em até seis meses. Isso indica que a experiência dos egressos não é homogênea: uma parte conseguiu entrar rapidamente no mercado, enquanto outra enfrentou barreiras significativas, especialmente associadas à remuneração e à oferta de oportunidades.

Tabela 5 – Motivos para não trabalhar na área de formação (somente elegíveis)

Categoria	n	%
Não encontrei emprego/vagas na área	11	40,7
Salário incompatível / baixa valorização	6	22,2
Não gostava de atuar na área	6	22,2
Insegurança quanto à formação	2	7,4
Já estava em outra atividade	1	3,7
Sem resposta	1	3,7

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 5 deve ser lida com atenção porque foi calculada apenas entre os 27 respondentes elegíveis. Nesse grupo, o principal motivo para não atuar na área foi a dificuldade de encontrar emprego ou vagas específicas, seguido por salário incompatível ou baixa valorização e por perda de interesse em atuar na área. Isso sugere que a saída da área não se explica por um único fator. Em parte dos casos, ela parece decorrer de dificuldades objetivas de mercado; em outra parte, também há um componente subjetivo, ligado à identificação profissional e à percepção de retorno financeiro.

Tabela 6 – Formação complementar e hábitos acadêmicos

Variável	Categoria	n	%
Aperfeiçoamento/aprimoramento	Sim	70	68,6
Aperfeiçoamento/aprimoramento	Não	32	31,4
Especialização	Sim	51	50,0
Especialização	Não	51	50,0
Mestrado	Sim	16	15,8
Mestrado	Não	85	84,2
Doutorado	Sim	5	4,9
Doutorado	Não	97	95,1
Razão para cursos adicionais	Achei necessário continuar estudando para completar a minha formação acadêmica	42	43,8
Razão para cursos adicionais	Exigência do mercado de trabalho	9	9,4
Razão para cursos adicionais	Pretendo ser ou sou docente ou pesquisador(a)	8	8,3
Razão para cursos adicionais	Gosto de estudar	8	8,3
Razão para cursos adicionais	Não fiz nenhum dos cursos mencionados	28	29,2
Razão para cursos adicionais	Outra	1	1,0
Participação em congressos	Mais de 1 a cada seis meses	1	1,0
Participação em congressos	1 a cada seis meses	3	2,9
Participação em congressos	1 por ano	12	11,8
Participação em congressos	1 a cada 2 anos	5	4,9
Participação em congressos	Com intervalos acima de 2 anos	7	6,9
Participação em congressos	Não frequento	74	72,5
Leitura de artigos	Leio muito	3	3,0
Leitura de artigos	Leio regularmente	19	18,8
Leitura de artigos	Leio pouco	43	42,6
Leitura de artigos	Não leio	36	35,6

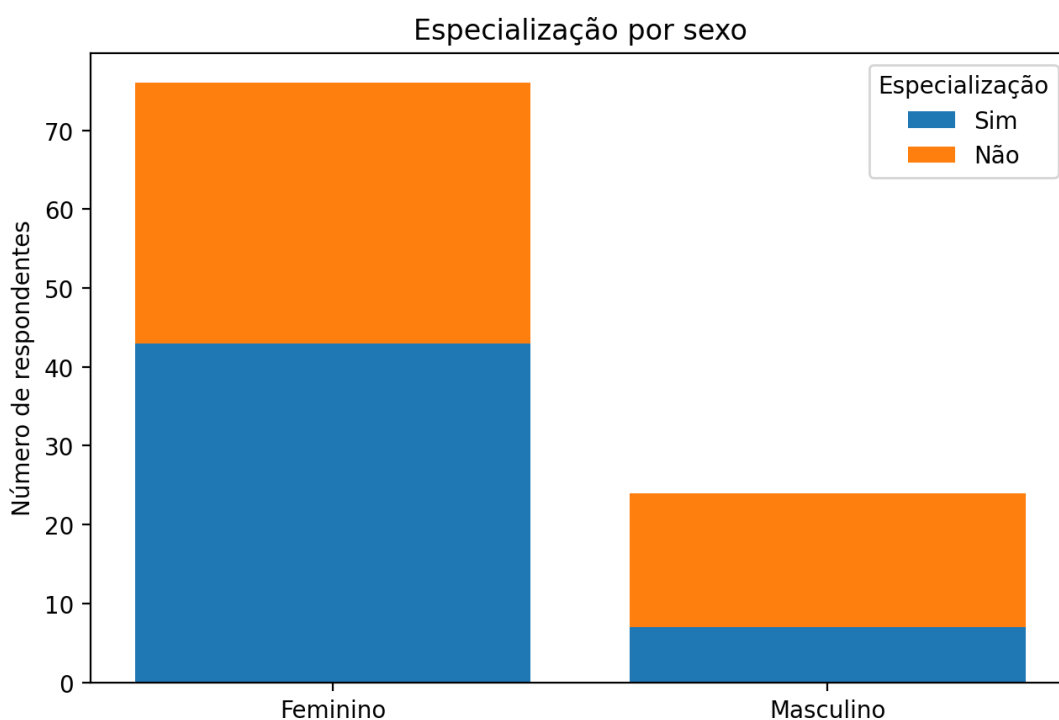
Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 6 indica que boa parte dos egressos continuou investindo na própria formação. A maioria realizou algum curso de aperfeiçoamento e exatamente metade fez ou faz especialização. Já o mestrado e o doutorado aparecem em percentuais bem menores, o que é esperado em uma amostra cuja maior parte parece estar mais voltada para o mercado do que para a carreira acadêmica. O motivo mais frequente para cursar formações adicionais foi a necessidade de complementar a formação acadêmica.

Ao mesmo tempo, a baixa frequência de participação em congressos e a inexpressiva publicação de artigos científicos sugerem que a atualização posterior à graduação ocorre mais por cursos aplicados do que por inserção contínua em práticas acadêmicas.

Embora os egressos relatem valorização da formação teórica, a baixa frequência a congressos científicos (72,5% não participam) e à leitura de artigos (35,6% não leem) sugere que a cultura de pesquisa e extensão não foi plenamente incorporada à prática, ou que a formação continuada se orientou sobretudo ao aperfeiçoamento técnico.

Figura 21 – Especialização por sexo



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 21 mostra uma diferença interessante entre homens e mulheres quanto à realização de especialização. Entre as mulheres, a proporção de respondentes que fizeram ou fazem especialização é mais alta, enquanto entre os homens predominam aqueles que não fizeram. Esse padrão será retomado adiante na análise estatística exploratória, pois foi uma das poucas associações que apareceram de forma mais clara na base.

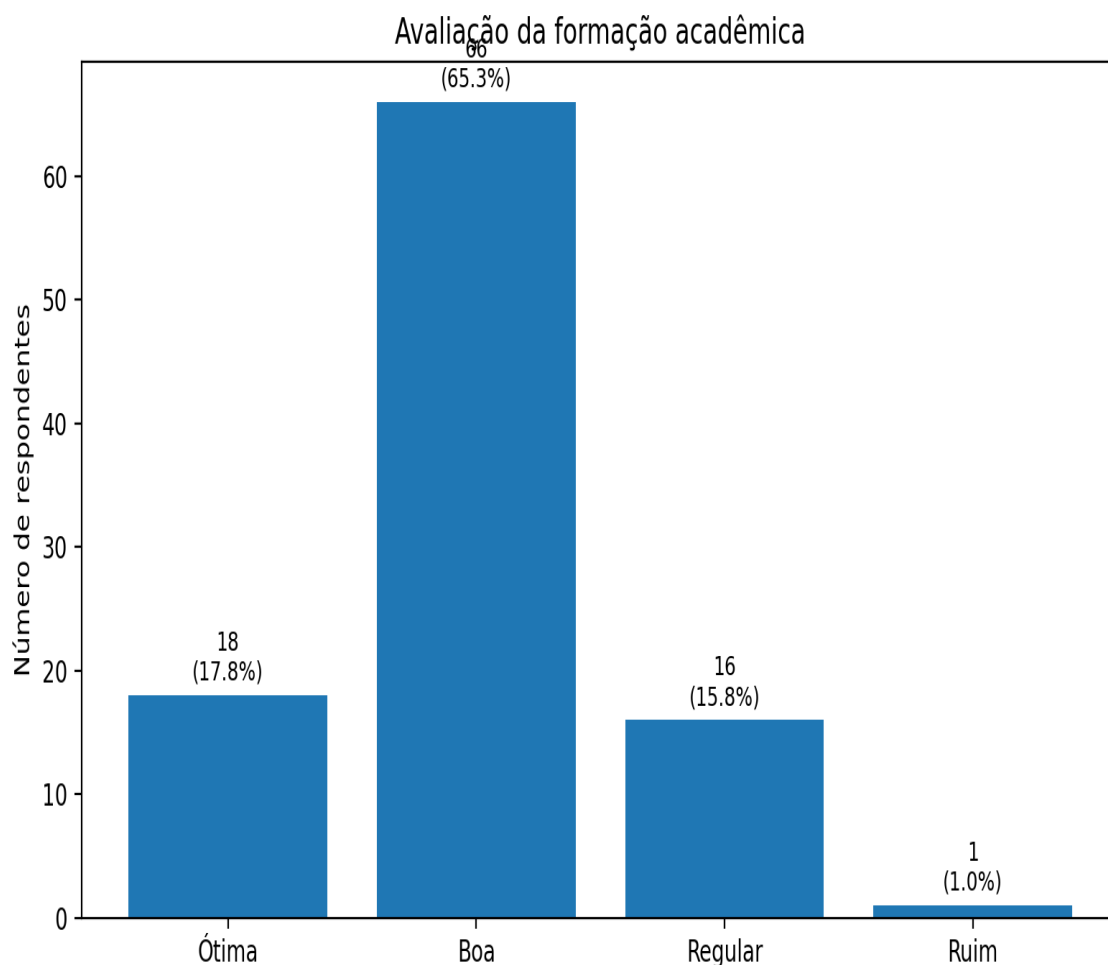
Tabela 7 – Avaliação geral da formação acadêmica

Categoria	n	%
Ótima	18	17,8
Boa	66	65,3
Regular	16	15,8
Ruim	1	1,0

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 7 mostra uma avaliação global majoritariamente positiva. Somando-se as categorias “boa” e “ótima”, chega-se a 84 respostas, o que representa 83,2% dos casos válidos dessa pergunta. Embora os egressos relatem valorização da formação teórica, a baixa frequência a congressos científicos (72,5% não participam) e à leitura de artigos (35,6% não leem) sugere que a cultura de pesquisa e extensão não foi plenamente incorporada à prática, ou que a formação continuada se orientou sobretudo ao aperfeiçoamento técnico. No campo acadêmico-formativo, a formação é majoritariamente classificada como “boa” (65,3%) ou “ótima” (17,8%), confirmam a estrutura teórica e técnica do PPC de 2008. Esse resultado sugere que, no conjunto, os egressos reconhecem valor na formação recebida. No entanto, a análise mais detalhada das falhas percebidas demonstra que uma avaliação positiva do curso não impede a identificação de aspectos concretos que poderiam ser melhorados.

Figura 22 – Avaliação da formação acadêmica



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 22 deixa evidente a predominância da categoria “boa”, seguida por “ótima”. A baixa frequência de avaliações “ruim” ou ausência de resposta indica que a percepção negativa do curso é minoritária. Ainda assim, o gráfico também mostra que a avaliação “regular” não é irrelevante, o que reforça a necessidade de examinar mais cuidadosamente as falhas apontadas pelos egressos.

Tabela 8 – Falhas apontadas na formação acadêmica (Q23)

Categoria	n	%
Faltaram disciplinas mais voltadas ao mercado	75	73,5
Desempenho didático insatisfatório de alguns professores	52	51,0
Laboratórios/instalações deficientes	31	30,4
Estágios com pouco aprofundamento/acompanhamento	27	26,5
Carga horária prática pouco satisfatória	23	22,5
Outras falhas abertas	13	12,7
Não me empenhei o suficiente	11	10,8
Inadequação entre programa do curso e disciplinas	10	9,8
Falta de acervo específico na biblioteca	6	5,9

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 8 evidencia que a crítica mais recorrente foi a percepção de falta de disciplinas mais voltadas ao mercado de trabalho. Em seguida, aparecem problemas didáticos de alguns professores e limitações de infraestrutura, como laboratórios, instalações e estágios pouco aprofundados. Esse conjunto de respostas sugere que a principal tensão vivida pelos egressos está na transição entre uma formação considerada boa em termos gerais e uma expectativa de maior aproximação com o mercado e com a prática profissional.

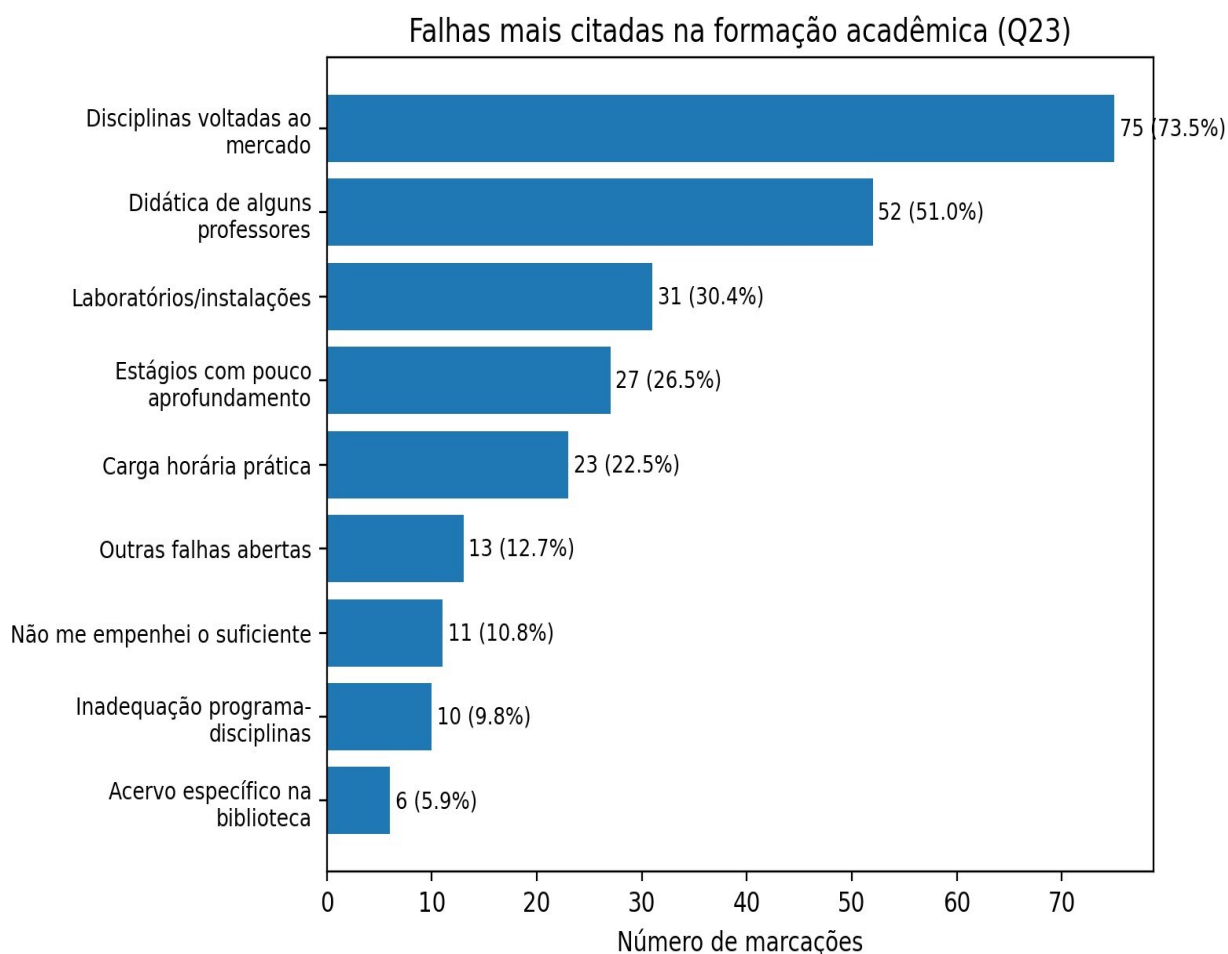
A Infraestrutura e laboratórios foram avaliados como “insatisfatórios” por 30,4% dos respondentes, e 22,5% consideraram “pouco satisfatória” a carga horária de aulas práticas, o que confirma as classificações de “muito fraca” e as metas de “conclusão da montagem” dos laboratórios no PPC de 2008.

Entre os aspectos positivos, os egressos citam “base em projeto e estruturas”, “profundidade teórica”, “pensamento crítico” e “habilidades de gestão de tempo e pessoas, trabalho em equipe”, convergindo com o perfil generalista, crítico e ético previsto no PPC e nas DCNs (Resolução CNE/CES nº 2/2010).

Entretanto, as lacunas incluem a “falta de disciplinas que habilitassem melhor para o mercado de trabalho” (73,5%), em desacordo com a meta do PPC de “estabelecer uma política de ações sistemáticas de encaminhamento profissional” (PPC, p. 51), não efetivada. A literatura (PAUL, 2015; CABRAL, 2024) reforça a necessidade de articulação com o mercado.

A didática docente aparece como outro ponto frágil: 51% apontam que “alguns professores não tiveram bom desempenho didático”, o que corresponde à classificação “muito fraco” do PPC para incentivo à formação pedagógica. Machado (2001) associa a baixa formação pedagógica às dificuldades didáticas

Figura 23 – Falhas mais citadas na formação acadêmica



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 23 resume visualmente o que já aparecia na tabela anterior. O destaque absoluto fica com a crítica à ausência de disciplinas mais voltadas ao mercado, seguida pelo desempenho didático de alguns professores. É interessante notar que infraestrutura, aulas práticas e estágios também aparecem em posição importante, o que reforça uma leitura bastante coerente: os egressos valorizam a formação recebida, mas pedem mais aproximação entre teoria, prática e mercado de trabalho.

Tabela 9 – Temas predominantes dos pontos positivos percebidos na formação (Q24)

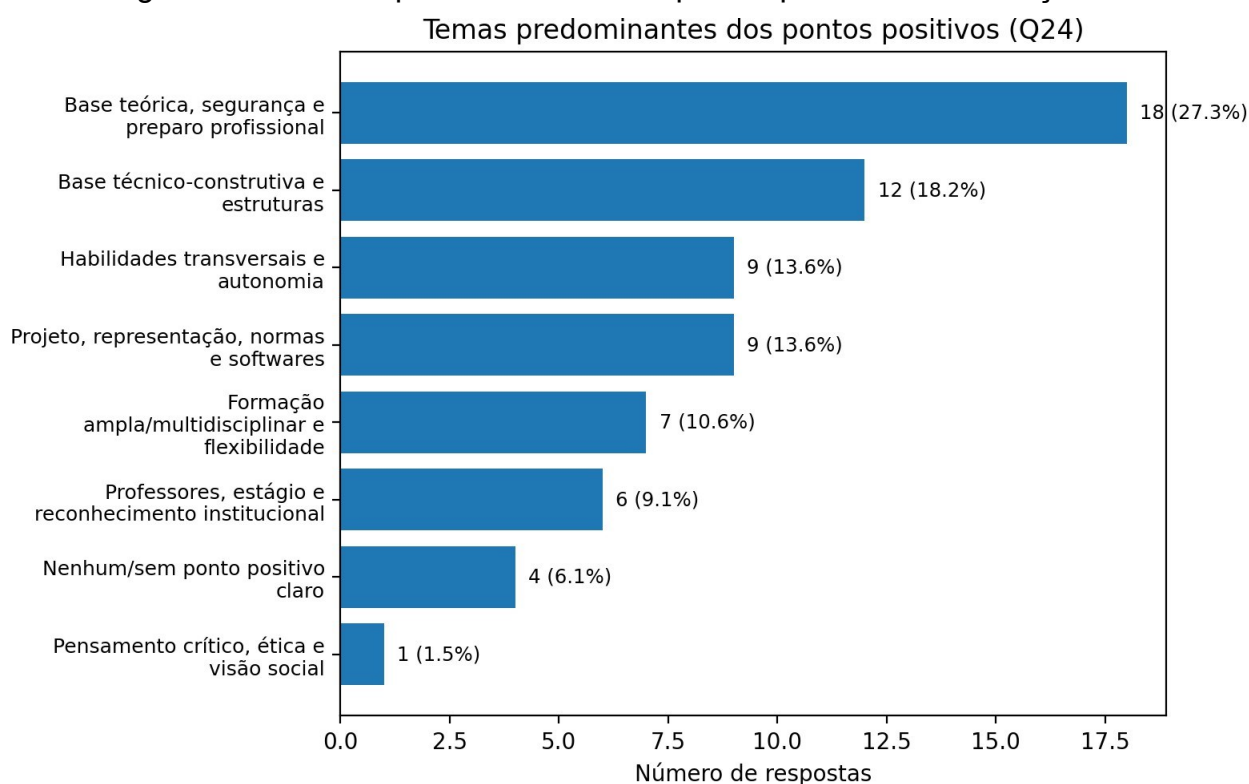
Categoria	n	%
Base teórica, segurança e preparo profissional	18	27,3
Base técnico-construtiva e estruturas	12	18,2
Projeto, representação, normas e softwares	9	13,6
Habilidades transversais e autonomia	9	13,6
Formação ampla/multidisciplinar e flexibilidade	7	10,6
Professores, estágio e reconhecimento institucional	6	9,1

Categoria	n	%
Nenhum/sem ponto positivo claro	4	6,1
Pensamento crítico, ética e visão social	1	1,5

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 9 mostra que os temas mais frequentes nos relatos positivos foram a base teórica e o preparo profissional, seguidos pela base técnico-construtiva e pelos conhecimentos ligados a projeto, representação, normas e softwares. Também apareceram com destaque habilidades transversais, como autonomia e capacidade de resolver problemas. Isso sugere que, mesmo quando fazem críticas ao curso, os egressos reconhecem que a graduação contribuiu de forma relevante para sua segurança técnica e para sua organização profissional.

Figura 24 – Temas predominantes dos pontos positivos na formação



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Figura 24 complementa a leitura da Tabela 9 e mostra que os elogios se concentram em aspectos ligados à base do curso. Em outras palavras, os egressos parecem reconhecer que saíram com repertório técnico e teórico importante, mesmo quando avaliam que faltou maior conexão com o mercado. Esse resultado é interessante porque aproxima as questões 22, 23 e 24: o curso é visto de forma

positiva no geral, porém com pedidos de atualização e de maior aderência ao exercício profissional. Alguns trechos das respostas abertas ajudam a ilustrar essa percepção. Entre os comentários mais representativos, apareceram falas como: “Formação técnica, em sua maior parte, compatível com o mercado de trabalho. Formação ética sólida na área de atuação.” “Saber sobre a parte estrutural das construções e saber sobre patologias das construções.” “Curso de arquitetura e Urbanismo foi apresentado de forma generalista, o que possibilitou muitas oportunidades em diversas áreas.”

Esses depoimentos reforçam uma leitura bastante consistente: há reconhecimento da formação como sólida, especialmente em sua base teórica e técnico-construtiva, mas também existe a percepção de que essa base poderia dialogar melhor com a prática profissional e com as exigências contemporâneas do mercado.

Tabela 10 – Situação atual segundo o sexo (percentuais por linha)

sexo_limpo	Trabalhando	Trabalhando e estudando	Estudando	Não está trabalhando nem estudando
Feminino	48 (63,2%)	18 (23,7%)	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Masculino	15 (62,5%)	9 (37,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 10 mostra que homens e mulheres apresentam distribuições relativamente parecidas quanto à situação atual. Em ambos os grupos predomina a condição de estar trabalhando, seguida da condição de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. As diferenças existem, mas não são muito grandes, o que sugere que, nesta amostra, o sexo não parece alterar de maneira decisiva a inserção ocupacional imediata.

Tabela 11 – Atuação na área de formação segundo o sexo (percentuais por linha)

sexo_limpo	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não estou trabalhando na minha área de formação	Não estou trabalhando
Feminino	45 (59,2%)	10 (13,2%)	11 (14,5%)	10 (13,2%)
Masculino	15 (62,5%)	3 (12,5%)	6 (25,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

Na Tabela 11, observa-se que a atuação totalmente na área é majoritária tanto entre mulheres quanto entre homens. A diferença mais visível é que, proporcionalmente, os homens aparecem um pouco mais concentrados na categoria “não estou trabalhando na minha área de formação”, enquanto entre as mulheres há presença um pouco maior de “não estou trabalhando”. Mesmo assim, o padrão geral continua sendo de semelhança entre os grupos.

Tabela 12 – Especialização segundo o sexo (percentuais por linha)

sexo_limpo	Sim	Não
Feminino	43 (56,6%)	33 (43,4%)
Masculino	7 (29,2%)	17 (70,8%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 12 traz uma diferença mais evidente. Entre as mulheres, 56,6% relataram ter feito ou estar fazendo especialização, ao passo que entre os homens esse percentual foi de 29,2%. Esse resultado sugere que, nesta base, as mulheres demonstraram maior tendência a buscar formação complementar lato sensu. Trata-se de um achado relevante porque ajuda a explicar por que as diferenças entre homens e mulheres não apareceram com tanta força na inserção profissional, mas surgiram na continuidade da formação.

Tabela 13 – Situação atual segundo a faixa etária (percentuais por linha)

faixa_idade	Trabalhando	Trabalhando e estudando	Estudando	Não está trabalhando nem estudando
Até 24 anos	2 (50,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (50,0%)
25 a 29 anos	25 (71,4%)	7 (20,0%)	2 (5,7%)	1 (2,9%)
30 a 34 anos	28 (60,9%)	14 (30,4%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)
35 a 39 anos	7 (58,3%)	4 (33,3%)	0 (0,0%)	1 (8,3%)
40 anos ou mais	2 (40,0%)	3 (60,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

Na Tabela 13, percebe-se que os grupos de 25 a 39 anos concentram os maiores percentuais de trabalho, o que é coerente com o momento de maior consolidação profissional. Entre os mais jovens, o número de casos é pequeno e, por

isso, o resultado deve ser lido com cautela. Já entre os de 40 anos ou mais, chama atenção a presença maior de trabalho combinado com estudo, o que pode indicar busca de atualização ou reposicionamento profissional.

Tabela 14 – Atuação na área de formação segundo a faixa etária (percentuais por linha)

faixa_idade	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não estou trabalhando na minha área de formação	Não estou trabalhando
Até 24 anos	1 (25,0%)	1 (25,0%)	0 (0,0%)	2 (50,0%)
25 a 29 anos	28 (80,0%)	3 (8,6%)	1 (2,9%)	3 (8,6%)
30 a 34 anos	24 (52,2%)	6 (13,0%)	12 (26,1%)	4 (8,7%)
35 a 39 anos	4 (33,3%)	3 (25,0%)	4 (33,3%)	1 (8,3%)
40 anos ou mais	5 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 14 sugere que a atuação totalmente na área é mais forte na faixa de 25 a 29 anos e também entre os respondentes com 40 anos ou mais, embora este último grupo seja pequeno. Na faixa de 30 a 34 anos, cresce a proporção dos que não estão trabalhando na área, o que pode refletir experiências profissionais mais diversificadas ou transições de carreira. Em termos gerais, a relação com a área de formação não é estática e pode variar conforme o momento de vida e carreira.

Tabela 15 – Situação atual segundo a faixa de ano de conclusão (percentuais por linha)

faixa_ano_conclusao	Trabalhando	Trabalhando e estudando	Estudando	Não está trabalhando nem estudando
Até 2017	8 (66,7%)	4 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
2018-2019	15 (50,0%)	11 (36,7%)	2 (6,7%)	2 (6,7%)
2020-2021	20 (80,0%)	5 (20,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
2022-2023	13 (56,5%)	7 (30,4%)	2 (8,7%)	1 (4,3%)
2024-2025	8 (66,7%)	1 (8,3%)	0 (0,0%)	3 (25,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 15 mostra que os formados entre 2020 e 2021 apresentaram a maior proporção de inserção direta no trabalho, enquanto os mais recentes, especialmente os de 2024 a 2025, mostraram maior heterogeneidade, com presença mais alta de não trabalho ou de trajetórias ainda em consolidação. Esse comportamento é esperado, pois o tempo transcorrido desde a formatura influencia diretamente a estabilidade de inserção no mercado.

Tabela 16 – Atuação na área de formação segundo a faixa de ano de conclusão (percentuais por linha)

faixa_ano_conclusao	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não estou trabalhando na minha área de formação	Não estou trabalhando
Até 2017	11 (91,7%)	0 (0,0%)	1 (8,3%)	0 (0,0%)
2018-2019	11 (36,7%)	6 (20,0%)	9 (30,0%)	4 (13,3%)
2020-2021	17 (68,0%)	2 (8,0%)	6 (24,0%)	0 (0,0%)
2022-2023	16 (69,6%)	3 (13,0%)	1 (4,3%)	3 (13,0%)
2024-2025	7 (58,3%)	2 (16,7%)	0 (0,0%)	3 (25,0%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

Na Tabela 16, chama atenção o grupo formado até 2017, no qual a atuação totalmente na área é muito alta. Entre os formados de 2018 a 2019, a distribuição é mais dispersa, com percentuais mais altos de não atuação na área. Os grupos de 2020 a 2023 apresentam predomínio de atuação total na área, enquanto entre os mais recentes aumenta a proporção dos que ainda não estão trabalhando. No conjunto, o quadro sugere que o tempo de formado influencia a trajetória profissional, mas não de maneira totalmente linear.

Tabela 17 – Relação entre especialização e atuação na área (percentuais por linha)

16- Você realizou ou realiza algum curso de especialização?	Atua total/parcialmente	Não atua/Não trabalha
Sim	40 (78,4%)	11 (21,6%)
Não	35 (68,6%)	16 (31,4%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 17 sugere que os respondentes com especialização apresentam proporção ligeiramente maior de atuação total ou parcial na área. No entanto, a diferença não é tão grande a ponto de permitir uma conclusão forte apenas com base na descrição. Ainda assim, o cruzamento é interessante porque aponta que a especialização pode funcionar mais como estratégia de fortalecimento da trajetória já existente do que como fator isolado de mudança de posição no mercado.

Tabela 18 – Renda percebida e satisfação com o trabalho (percentuais por linha)

8- Você considera sua média de rendimentos brutos mensais:	Muito satisfeito	Satisfeito	Parcialmente satisfeito	Insatisfeito	Não estou trabalhando
Muito satisfatória	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Satisfatória	7 (25,9%)	14 (51,9%)	5 (18,5%)	1 (3,7%)	0 (0,0%)
Parcialmente satisfatória	2 (6,1%)	17 (51,5%)	12 (36,4%)	2 (6,1%)	0 (0,0%)
Não satisfatória	0 (0,0%)	0 (0,0%)	13 (34,2%)	15 (39,5%)	10 (26,3%)

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 18 aprofunda a leitura feita anteriormente sobre renda e satisfação. Quando a renda é percebida como satisfatória ou muito satisfatória, a concentração de respondentes satisfeitos com o trabalho é mais elevada. Já na categoria de renda não satisfatória, aumentam as respostas de insatisfação e aparece também a categoria “não estou trabalhando”. Assim, o cruzamento confirma que a remuneração influencia a satisfação, embora não seja o único componente envolvido na avaliação do trabalho.

Tabela 19 – Síntese dos testes estatísticos exploratórios

Comparação	Teste	N	p-valor	Interpretação simples
Sexo × ter trabalho no momento	Fisher exato	100	0,1120	Não houve evidência clara de associação entre sexo e ter trabalho no momento.
Sexo × atuar na área	Fisher exato	100	1,0000	Não houve evidência clara de associação entre sexo e atuar na área.
Faixa etária × ter trabalho no momento	Qui-quadrado	102	0,0914	Não houve evidência clara de associação; a leitura deve ser exploratória porque algumas células são pequenas.
Faixa de conclusão × ter trabalho no momento	Qui-quadrado	102	0,0972	Não houve evidência clara de associação entre tempo de formado e ter trabalho no momento.
Faixa de conclusão × atuar na área	Qui-quadrado	102	0,1127	Não houve evidência clara de associação entre tempo de formado e atuar na área.
Sexo × especialização	Qui-quadrado	100	0,0351	Houve diferença nesta amostra: as mulheres relataram especialização com mais frequência do que os homens.
Especialização × atuação na área	Qui-quadrado	102	0,3693	Não houve evidência clara de associação entre especialização e atuação na área.
Idade × sexo	Mann-Whitney	100	0,0259	Homens apresentaram idade ligeiramente maior do que mulheres nesta amostra.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2024).

A Tabela 19 mostra que a maior parte dos cruzamentos não apresentou evidência estatística clara de associação, o que é compatível com o caráter exploratório da pesquisa e com o tamanho relativamente limitado de algumas

categorias. Por isso, não seria adequado transformar pequenas diferenças visuais em conclusões muito fortes. Ainda assim, dois resultados merecem destaque: a diferença de idade entre homens e mulheres e a diferença entre os sexos quanto à realização de especialização. Esses achados não mudam o quadro geral do estudo, mas ajudam a refinar a interpretação dos dados.

Em termos práticos, os testes sugerem que sexo, faixa etária e tempo de formado não explicam, de maneira muito forte, as diferenças de inserção profissional observadas na amostra. A única associação mais nítida entre variáveis categóricas apareceu em sexo e especialização, com maior presença feminina na pós-graduação lato sensu. Já o teste de Mann-Whitney indicou que os homens da amostra tendem a ter idade um pouco maior do que as mulheres. Como se trata de um banco descritivo e não probabilístico, esses resultados devem ser vistos como indícios e não como generalizações definitivas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A análise integrada dos dados revela que o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ possui uma base formativa consistente, mas ainda requer ajustes para aperfeiçoar a formação e o acompanhamento de seus egressos. Entre as convergências com o perfil idealizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pela literatura, destacam-se o caráter generalista e crítico, com egressos relatando o desenvolvimento de uma base teórica sólida e capacidade de projeto, em sintonia com as DCNs e com a perspectiva de formação ampla e reflexiva.

As habilidades transversais, como organização, gestão de tempo, trabalho em equipe e autonomia, embora pouco explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aparecem nas respostas dos ex-alunos e dialogam com as competências de gestão e trabalho em equipe mencionadas por Machado (2001) e Cabral. O compromisso social potencial se expressa na valorização de debates sobre “questões éticas, consciência política e papel social”, indicando alinhamento com a dimensão de responsabilidade social e cidadania prevista nas DCNs e no Estatuto da Cidade.

A avaliação da formação é majoritariamente positiva, com 65,3% considerando-a “boa” e 17,8% “ótima”, convergindo com indicadores externos de qualidade (Enade, CPC, CC e IDD na faixa 4), o que sugere que o PPC de 2008 e a composição docente geraram valor acadêmico reconhecido. A inserção profissional também apresenta dados positivos, com 62,7% dos egressos trabalhando e 60,8% atuando integralmente na área de formação, e 38,2% obtendo colocação imediata, dados que vão ao encontro de Andriola e dialogam com análises de Cabral sobre alta demanda por egressos em outras áreas. O perfil de atuação autônoma (42,2%) evidencia a presença de empreendedorismo e iniciativa, aspectos ressaltados por Machado (2001). A educação continuada, com 68,6% buscando aperfeiçoamento e 50% com especialização, aponta para a manutenção de estudos após a graduação, em sintonia com a necessidade de “aprender a aprender” destacada por Cabral e Machado.

Nesse sentido, a revisão curricular aparece como ponto central, especialmente no que se refere à incorporação de conteúdos ligados à gestão de projetos,

empreendedorismo, Building Information Modeling (BIM), sustentabilidade e legislação urbana atualizada. Tais mudanças podem fortalecer a articulação entre a formação teórica e as demandas contemporâneas do mercado e da inovação, sem perder de vista o núcleo crítico que estrutura o curso. A baixa participação em pesquisa e inovação (23,1% em PIBIC, 0,0% em PIBITI) confirma a preocupação do PPC com a baixa atuação docente em pesquisa e a necessidade de qualificação, distanciando o curso das demandas por tecnologias digitais, como o BIM (Decreto nº 10.306/2020), e dialogando com a advertência de Machado (2001) sobre acompanhar transformações tecnológicas.

Além disso, os dados apontam que são necessários investimentos em infraestrutura e qualificação docente. A modernização de laboratórios e instalações, associada à implementação de programas de formação pedagógica para os docentes, tende a contribuir para o aprimoramento das práticas didáticas e para uma articulação mais efetiva entre ensino, pesquisa e extensão. A formação pedagógica docente, classificada como “muito fraca”, relaciona-se à percepção de que “alguns professores não tiveram bom desempenho didático”, aspecto mencionado por Machado (2001) como central para a qualidade do ensino. Nessa mesma direção, o fortalecimento da pesquisa, da extensão e da inovação constitui outro eixo estratégico, com ampliação do apoio à Iniciação Científica e, em especial, ao PIBITI, de modo a conectar os projetos desenvolvidos às demandas sociais e produtivas.

No campo da diversidade e da gestão da informação, verifica-se que a instituição carece de mecanismos próprios de coleta de dados sociodemográficos, como Portal do Egresso e censos periódicos, reduzindo a dependência exclusiva do Currículo Lattes e possibilitando um acompanhamento mais preciso dos impactos das políticas de inclusão. Como observa Paul (2015), a disponibilidade de bancos de dados acessíveis à comunidade científica é fundamental para qualificar a análise institucional.

Os dados de origem dos egressos, majoritariamente brasileiros, da Região Sudeste e, em grande parte, do Rio de Janeiro, somados à distribuição por cotas, indicam atendimento prioritário à demanda local e metropolitana, embora ainda haja espaço para estratégias mais amplas de diversificação. A feminização do curso aparece reforçada: 74,5% dos registros indicam sexo feminino e 23,52% masculino, dado de alta confiabilidade por ser campo obrigatório. Esse quadro sugere que o PPC deve considerar a composição de gênero na reflexão sobre trajetórias

profissionais e acesso a posições de liderança.

A criação de programas de pós-graduação profissional também se apresenta como possibilidade relevante. A demanda por especializações e o interesse em temas como Planejamento Urbano e Patrimônio sugerem potencial para cursos de Mestrado Profissional voltados à prática, em formato *stricto sensu*. Nesse ponto, Cabral (2024) registra a tendência de continuidade de estudos entre egressos, o que reforça a pertinência de incorporar essa perspectiva ao planejamento institucional.

A baixa adesão a mestrado/doutorado e a atividades científicas (congressos, leitura de artigos) indica que o perfil de “agente de inovação tecnológica” e “pesquisador” citado por Machado (2001) e Paul (2015) não se consolidou plenamente, com priorização de cursos voltados ao aperfeiçoamento técnico/prático. No *stricto sensu*, o mestrado registra 15,8% (5,8% concluído, 7,5% em andamento) e o doutorado 4,9% em andamento, sem doutores formados, o que indica baixa consolidação de uma trajetória de pesquisa avançada, ainda que com concentração temática em Planejamento Urbano, Desenvolvimento Territorial e Patrimônio.

Outro aspecto importante diz respeito à valorização da produção intelectual e artística. O curso pode estimular a transformação da participação em eventos e da produção artística em artigos, capítulos e outras publicações, com suporte para a sistematização dos trabalhos e sua divulgação em âmbito mais amplo. Essa dimensão contribui não apenas para a visibilidade acadêmica, mas também para a consolidação da identidade formativa do curso.

Os dados reforçam a necessidade de implantação de um programa de acompanhamento de egressos, como apontam Paul (2015), Andriola (2015), Santos (2024) e Cabral (2024), por meio de plataformas próprias e estratégias de comunicação que permitam mapear a inserção profissional, as trajetórias acadêmicas e as percepções sobre o curso, alimentando de forma contínua o PPC.

A ausência de programa formal de acompanhamento de egressos constitui lacuna em relação ao SINAES e à literatura (Santos, 2024; Cabral, 2024), que consideram esse monitoramento componente central da autoavaliação institucional. Essa lacuna, aliada à falta de política sistemática de encaminhamento profissional, reaparece nas respostas como “falta de disciplinas que habilitassem melhor para o mercado” e “insegurança em relação ao potencial”. Cabral e Paul destacam o acompanhamento de egressos como recurso importante para a construção de indicadores de qualidade.

Nesse contexto, a reflexão de Machado (2001) é especialmente pertinente ao afirmar que o egresso é um meio central de atuação da universidade sobre a sociedade, defendendo a interação triangular entre escola, egresso e empresa. De modo complementar, Paul (2015) destaca o modelo AlmaLaurea como referência de integração entre atores institucionais e produção de dados confiáveis, o que reforça a importância de um sistema permanente de monitoramento e diálogo com os ex-alunos.

Em síntese, a análise do perfil dos formados entre 2013 e 2024 evidencia a coexistência de resultados positivos e desafios. A formação teórica e de projeto, o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades transversais, bem como os indicadores externos de qualidade, convivem com fragilidades em infraestrutura, didática e conexão com o mercado, fatores que influenciam a preparação para inovação e a valorização profissional.

Entre as tensões, sobressaem a relação com o mercado e o empreendedorismo: os egressos apontam “falta de disciplinas que habilitassem melhor para o mercado de trabalho” e dificuldades ligadas a “salário compatível” e “formação de clientela”. Isso sugere distância em relação à expectativa de um profissional preparado para demandas atuais, inclusive quanto a gestão e empreendedorismo, como discutem Machado (2001), Cabral (2024), Paul (2015) e Andriola (2015). A infraestrutura e a prática também aparecem como pontos frágeis, com relatos de limitações em laboratórios, aulas práticas e estágios, o que tende a reduzir a integração teoria–prática. Persistem, contudo, limitações ligadas à remuneração e ao reconhecimento, com menções à “salário compatível”, “restrição do mercado” e “falta de reconhecimento da profissão”, que Paul (2015) discute ao problematizar a ideia de desvio ocupacional.

A busca por especializações em Gestão Pública e Sustentabilidade mostra movimento de complementação, mas indica também que a graduação não responde integralmente a certas demandas. Assim, o curso apresenta uma base sólida, mas ainda demanda ações institucionais mais sistemáticas para consolidar seu papel formativo e social.

O acompanhamento de egressos vai além de uma exigência legal ou administrativa, integrando-se à função social da instituição de ensino. Ao monitorar a transição entre a academia e o mercado, a universidade avalia se as competências críticas, técnicas e sociais previstas foram efetivamente assimiladas.

Embora a realização pessoal seja um aspecto subjetivo do indivíduo, esse suporte institucional contribui para que o profissional alinhe sua formação técnica com seus objetivos de vida. Assim, a instituição reafirma seu compromisso com a sociedade, garantindo que o conhecimento oferecido não seja apenas uma ferramenta de trabalho, mas a base para o desenvolvimento humano e um exercício profissional ética e socialmente responsável.

A partir destas conclusões apresento a seguir as recomendações deste estudo organizadas em cinco eixos:

I – Currículo e competências - Recomenda-se fortalecer, no percurso formativo, conteúdos relacionados à gestão de projetos, empreendedorismo, Building Information Modeling (BIM), sustentabilidade, design paramétrico e legislação urbana, articulando-os ao núcleo teórico-crítico do curso. Também se sugere revisar a organização das atividades práticas, de modo a ampliar as oportunidades de aplicação do conhecimento em situações concretas e profissionalmente relevantes; **II – Acompanhamento de egressos** - Propõe-se a criação de um programa institucional de acompanhamento de egressos, com rotinas contínuas de coleta e sistematização de informações sobre trajetórias profissionais, acadêmicas e sociais. Esse programa pode incluir uma plataforma digital de interação entre egressos, universidade e mercado, funcionando como instrumento permanente de autoavaliação e de subsídio à revisão do projeto pedagógico; **III – Interação com o mercado e políticas públicas** - Os resultados indicam a conveniência de intensificar parcerias com escritórios, empresas e órgãos públicos, ampliando estágios, projetos integrados e oportunidades de inserção profissional. Também se recomenda o desenvolvimento de ações conjuntas com conselhos profissionais e entidades de classe, para fortalecer discussões sobre valorização da profissão, condições de trabalho e demandas contemporâneas do campo de atuação; **IV – Desenvolvimento docente e infraestrutura** - Sugere-se investir na formação continuada e na atualização pedagógica do corpo docente, com ênfase em metodologias ativas, avaliação formativa e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Em paralelo, torna-se importante elaborar um plano de melhoria da infraestrutura, contemplando modernização de laboratórios, salas e recursos de apoio, além do aperfeiçoamento das condições de acessibilidade e segurança; **V – Fomento à pesquisa, extensão e inovação** - Recomenda-se ampliar o apoio à Iniciação Científica, ao PIBITI e a outras iniciativas de pesquisa e extensão, favorecendo a criação de linhas de atuação

vinculadas a demandas sociais, urbanas e tecnológicas. Também é oportuno fortalecer os mecanismos de registro e reconhecimento das ações extensionistas, de modo que essas experiências se consolidem como parte estruturante da formação. A criação de programas de pós-graduação profissional pode, ainda, contribuir para atender à demanda por formação aplicada e continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

ACOMPANHAMENTO DOS egressos. [s. l.: s. n.], 2021. Vídeo on-line (1h12min). Publicado pelo canal Métricas.edu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WyqGTiJRYmE>. Acesso em: 1 jun. 2024.

ALTMANN, Heloísa. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77–89, jan./jun. 2002.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203–219, out./dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 114, p. 19–20, 18 jun. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU)**: documento de referência. Brasília, DF: MCidades, 2004.

BERTONI, Angelo. No caminho para o urbanismo: Saturnino de Brito e Édouard Imbeaux, trajetórias profissionais entre Brasil e França. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02672015v23n0105>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CABRAL, Ana Beatriz Ferreira Peres. **A qualidade percebida e o perfil dos egressos da Faculdade de Agronomia em uma instituição de ensino superior**. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2024.

CYRIACO, T. *et al.* Pesquisa qualitativa: características e possibilidades. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 45–62, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. A universidade pública e a formação crítica em um contexto globalizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2005, Rio de Janeiro. Anais [...]. **UNESP**. Rio de Janeiro, RJ: Acadêmica, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193–207, mar. 2008.

FREITAS, Luiz. **Avaliação da formação e o impacto social da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Fórum, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GURGEL, Clarissa. **A representação gráfica no ensino de arquitetura**: entre a técnica e a expressão. Natal, RN: Editora da UFRN, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano Anual para o Acompanhamento dos Egressos 2022**. Campo Grande: IFMS, 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/extensao/egressos/plano-anual-de-acompanhamento-dos-egressos-2022>. Acesso em: 12 jan. 2025.

KATAKURA, Paula; SEGNINI JUNIOR, Francisco. Reflexão sobre o ensino de arquitetura e urbanismo em países integrantes do Sistema Arcu-Sul visando o processo de acreditação. **Gestão e Tecnologia de Projetos**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 53-62, jan./dez. 2017.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958.

MACHADO, Antônio de Souza. **Acompanhamento de egressos**: caso CEFET-PR – Unidade de Curitiba. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MINISTRO PARTICIPA dos 20 anos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. [s. l.: s. n.], 2024. Vídeo on-line (1h29min). Publicado pelo canal Educação Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, P. M. C. **Desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Enfermagem do INTA**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde da Família) – Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Instituto Superior de Teologia Aplicada, Sobral, 2017.

PARREIRAS, Valdirene Aparecida. **Relatório de acompanhamento de egressos: reflexões sobre a formação e inserção profissional**. Seropédica: UFRRJ, 2024.

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.

PERSPECTIVAS PARA os indicadores de qualidade da educação superior: Seminário Internacional. [s. l.: s. n.], 2017. Vídeo Online (1h34min). Publicado pelo Canal do Inep. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VDGO1PiMY2w>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTA CRUZ, Mariana. Fragmentação curricular e ensino de interiores: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Ensino em Arquitetura e Urbanismo**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 45–62, 2022.

SCHLEE, Márcia *et al.* **História do ensino de arquitetura no Brasil: identidade e tradição**. São Paulo, SP: Annablume, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SEMINÁRIO DE 20 ANOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES), 1., 2024. Anais [...]. **Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/videos/2024/abril/mecaovivo-seminario-de-20-anos-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 1 jun. 2024.

APÊNDICES

Apêndice (A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado sobre “Política de Acompanhamento de Egressos” do mestrando Sergio Nei de Jesus Batista, sob orientação da professora dra. Silvia Moreira Goulart do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ. Esse tipo de pesquisa é importante porque nos permite obter dados para pensar questões relevantes ao tratamento do tema proposto.

O objetivo desta pesquisa é investigar, de forma mais pormenorizada, em que condições o curso de Arquitetura e Urbanismo possui uma política que leve em consideração a relação entre os egressos e a estrutura educacional institucional, a fim de contribuir com melhorias na qualidade da educação e da formação do curso de Arquitetura e Urbanismo pertencente ao Instituto de Tecnologia da UFRRJ.

O pretendido é, portanto, identificar questões que possam ser melhoradas em relação a política de egressos, construir coletivamente compreensões e possibilitar avanços.

Cabe ressaltar que Nenhum dado que possa Identificar O(A) Sr(A) como nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefones, endereços eletrônicos, fotografias, figuras, características morfológicas (partes do corpo), entre outros serão utilizados.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação respondendo este formulário, importante dizer também que o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos durante a pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa envolverá risco mínimo. Não há qualquer procedimento invasivo ou que exponha os participantes a danos físicos.

No entanto, ao responder às perguntas, pode haver leve desconforto emocional, especialmente se forem lembradas experiências desafiadoras vividas durante a graduação.

Para garantir a proteção e o bem-estar dos participantes, serão adotadas as seguintes medidas de precaução e segurança:

Anonimato garantido: Nenhuma pergunta exige identificação nominal, e não será coletada qualquer informação que possa identificar direta ou indiretamente os participantes. As respostas serão analisadas de forma agregada, assegurando o anonimato total.

Sigilo dos dados: Todas as informações serão armazenadas com segurança e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. O acesso será restrito à equipe responsável pela pesquisa.

Linguagem respeitosa e acolhedora: O formulário foi elaborado com cuidado para evitar julgamentos ou termos que possam causar desconforto adicional.

Liberdade de participação: A participação é completamente voluntária. O(a) egresso(a) poderá interromper o preenchimento ou deixar de enviar o formulário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Direito de recusa: O participante poderá optar por não responder a perguntas que considere sensíveis ou desconfortáveis.

Canal de apoio: Caso o participante sinta necessidade, será disponibilizado um e-mail de contato da equipe de pesquisa para esclarecimentos ou apoio.

Desde já agradecemos a sua participação, ela dará consistência ao referido trabalho de dissertação.

Apêndice (B)

Perguntas contidas no questionário:

Qual seu sexo?

Qual a sua idade?

Informe o ano de conclusão da graduação:

Atualmente você está trabalhando?

Você está trabalhando na sua área de formação?

Qual é o seu vínculo empregatício?

Qual a sua jornada de trabalho diária?

Você considera sua média de rendimentos brutos mensais satisfatória?

Grau de satisfação com o trabalho:

Como foi a conquista do primeiro emprego/trabalho?

Quais as dificuldades encontradas para a conquista do primeiro emprego/trabalho?

A que você atribui as dificuldades encontradas na busca de emprego?

Quanto tempo demorou para conseguir colocação no mercado de trabalho?

Em caso de não trabalhar na sua área de formação, explique o motivo.

Você realizou ou realiza algum curso de aperfeiçoamento/aprimoramento?

Você realizou ou realiza algum curso de especialização?

Você realizou ou realiza algum curso de Mestrado?

Você realizou ou realiza algum curso de Doutorado?

Se você fez alguns destes cursos mencionados acima, qual foi a razão?

Com qual frequência você participa de congressos científicos?

Com que frequência você lê artigos científicos?

Como você classifica sua formação acadêmica?

Se você acha que houve falhas na sua formação acadêmica?

Quais foram os pontos positivos que você observou na sua formação acadêmica quando entrou para o mercado de trabalho? Caso tenha entrado.

Em relação a sua profissão você se considera satisfeito?

Apêndice (C)

Quadro 1 – Cronograma da pesquisa

Cronograma de Atividades da Pesquisa	
Período	Etapas
Março – Junho 2024	I - Levantamento de dados - Coleta de informações sobre estrutura do curso; consulta a documentos oficiais e bibliografia especializada
Julho – Setembro 2024	II – Escrita inicial - Redação da introdução, definição do problema, objetivos, justificativa e metodologia
Setembro 2024 – Janeiro 2025	III – Desenvolvimento teórico - Revisão da parte inicial; aprofundamento da fundamentação teórica com autores e conceitos-chave
Fevereiro – Março 2025	IV – Submissão - preparação de apresentação e materiais de apoio.
Abril – Outubro 2025	V – Coleta de dados empíricos - Submissão ao Comitê de Ética; aplicação de questionários aos egressos; realização da “ Defesa de qualificação ”.
Janeiro 2026	VI – Análise dos dados - Organização, categorização e interpretação dos dados coletados com base nos objetivos da pesquisa.
Março 2026	VII – Redação final - Elaboração da versão final da dissertação; revisão textual, normalização e formatação conforme normas institucionais.
Mai 2026	VIII – Defesa da dissertação - Apresentação à banca examinadora; ajustes finais conforme recomendações recebidas.

ANEXOS

Análise do currículo Lattes dos Egressos

A análise foi realizada com base em 189 currículos Lattes, equivalentes a 55,5% dos 340 egressos da amostra inicial, e tais documentos foram utilizados apenas como elemento de reflexão, pois se encontram desatualizados, incompletos e com lacunas relevantes, não devendo, portanto, ser tomados como base principal da pesquisa, sob pena de comprometer a consistência e a confiabilidade dos dados. Essa limitação é coerente com dificuldades já apontadas em estudos sobre acompanhamento de egressos no Brasil e com observações apresentadas por Ana Maria Carneiro, doutora em Política Científica e Tecnológica e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP, em sua participação no VI Workshop Acompanhamento de Egressos (21 a 24/06/2021), do Projeto Métricas.edu. No conjunto analisado, observou-se predominância de mulheres (72,3%) em relação a homens (27,2%), dado de maior estabilidade por estar associado ao preenchimento obrigatório do campo de sexo no Lattes. Quanto à formação e à produção acadêmica, 23,1% dos egressos registram participação em PIBIC, 0,0% em PIBITI, 28,3% em extensão, 20,8% em especialização lato sensu, 13,3% em mestrado, 1,2% em doutorado em andamento e 0,0% em doutorado concluído; além disso, foram registradas 285 participações em eventos, 22 artigos em periódicos, 13 capítulos de livros e 38 produções artísticas, com temas recorrentes como segregação racial, ATIS, habitação social, sustentabilidade, BIM, certificações ambientais e mobilidade. Na inserção profissional, 33,3% atuam na área de Arquitetura e Urbanismo, 2,6% em áreas distintas, 61,9% estão sem vínculo identificado ou com dados não encontrados e 2,1% permanecem cursando o curso; quanto ao tipo de vínculo, predominam 22,0% em emprego formal (CLT/empresa), 9,2% em atuação autônoma/liberal e 9,2% no setor público, na docência ou na pesquisa. Na leitura de aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Arquitetura e Urbanismo (Resolução CNE/CES nº 2/2010), 31,8% exercem atividades diretamente relacionadas às atribuições privativas da área e 6,9% atuam em segmentos correlatos.

As limitações do material são expressivas: houve até 90% de ausência na variável situação profissional, cerca de 70% na variável idade, 98,8% de ausência em cor/raça e 56,1% de registros incompletos ou desatualizados em origem geográfica;

além disso, as últimas atualizações concentram-se entre 2019 e 2022, com parte entre 2013 e 2019. Esses vazios documentais impedem uma caracterização mais precisa do grupo e restringem a avaliação, apenas com base no Lattes, de efeitos da Lei nº 12.711/2012 e das metas de responsabilidade social do SINAES (Dimensão 3). Em síntese, os dados sugerem convergência parcial entre o PPC de 2008 e as trajetórias dos egressos, sobretudo na inserção em Arquitetura e Urbanismo e no engajamento em temas urbanos e sociais, em diálogo com o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) e a Portaria MEC 1770/1994, contudo, a baixa participação em pesquisa, a ausência em PIBITI, a continuidade reduzida na pós-graduação *stricto sensu*, a produção bibliográfica limitada e a insuficiência de informações sobre diversidade e inclusão apontam fragilidades importantes em pesquisa, inovação e acompanhamento institucional, à luz do Art. 43 da LDB (Lei nº 9.394/1996), da Lei nº 10.861/2004 e do Art. 207 da Constituição Federal. Por essa razão, os currículos dos egressos devem ser compreendidos como material auxiliar e reflexivo, e não como fonte principal da análise, uma vez que sua desatualização compromete a consistência dos dados e a confiabilidade das conclusões.