MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE

Formação para o Mundo do Trabalho no Século XXI: relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior

LIA CRISTIANE LIMA HALLWASS

Pelotas/RS, 2023

LIA CRISTIANE LIMA HALLWASS

Formação para o Mundo do Trabalho no Século XXI: relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas/RS, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

H174f Hallwass, Lia Cristiane Lima

Formação para o mundo do trabalho no século XXI : relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior / Lia Cristiane Lima Hallwass ; Mauro Augusto Burkert Del Pino, orientador. — Pelotas, 2023.

381 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Mundo do trabalho. 2. Currículo. 3. Nova gestão pública. 4. Educação superior. 5. Graduação em administração. I. Pino, Mauro Augusto Burkert Del, orient. II. Título.

CDD : 378

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

LIA CRISTIANE LIMA HALLWASS

Formação para o Mundo do Trabalho no Século XXI: relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa: 15/fevereiro/2023.

Banca examinadora:

……..
Prof. Dr. Mauro Burkert Del Pino (Orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

……..
Profa. Dra. Marta Isabel Silva Mateus de Almeida
Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa

……..
Profa. Dra. Christine da Silva Schroeder
Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

……..
Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

……..
Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS/ DEDICATÓRIAS

A DEUS, pela vida e oportunidades de crer cada dia mais na força da educação.
A Isaura (*in memoriam*), por ser meu eterno exemplo de esperança no futuro.
A Edi, pela fé em mim e apoio na minha formação como pessoa e professora.
A Iran, pelo exemplo de pai e de profissional que sempre foi e é para mim.
A Ismael, pelo amor, pela parceria... ah, e pelas transcrições das entrevistas.
A Antony, pelo amor incondicional (e não reclamar a falta de dedicatória).
A Manuela, pelo desejo de que a educação ilumine seu caminho pela vida.
A Eva, por ter sido minha inspiração para me tornar uma administradora.
A Drica e d. Dalvinha, pelo acolhimento e amizade renovada no tempo.
A Valdirene, pela amizade e apoio verdadeiro durante o doutoramento.
A Mauro, pela calma, carinho e sensibilidade nos momentos que precisei.
A Marta, Christine, Maria Cecília e Mara, pelas maravilhosas contribuições.
Aos represente institucionais entrevistados, pelo acesso, tempo e atenção.

Precisamos estar preparados para
questionar cada aspecto dos velhos paradigmas.
Eventualmente, não precisamos nos desfazer de tudo,
mas devemos estar dispostos a questionar tudo.
(Fritjof Capra – A Teia da Vida, 1996)

HALLWASS, Lia Cristiane Lima. **Formação para o Mundo do Trabalho no Século XXI:** relações entre teorias curriculares, nova gestão pública e transformações na educação superior. 381 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas/RS, 2023.

Resumo

O objetivo desta tese foi investigar como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho, a partir da reflexão sobre os discursos institucionais de universidades públicas do Rio Grande do Sul e dos currículos de seus cursos de graduação em administração. Na história da economia globalizada, as revoluções industriais acarretaram transformações tanto no trabalho quanto na relação educação-mercado, devido às crescentes demandas por mão de obra. Face à demanda, as teorias tradicionais visavam à eficiência educacional a partir dos conceitos oriundos da indústria taylorista. Para Bobbitt, em 1918, a função da educação era produzir trabalhadores; e sua eficiência, medida pela adequação dos trabalhadores ao trabalho. Esse ideário eficientista foi reiterado na racionalidade curricular de Tyler, em 1949, e no ensino instrucional de Bloom, em 1956. Eles miravam na relação sequencial entre objetivos, experiências e avaliação da aprendizagem. Essa relação aumentaria a eficiência educacional no que tange à formação profissional. A filosofia gerencialista da NGP, também devido à globalização, passou a consubstanciar ajustamentos na gestão de serviços públicos, inclusa a educação, visando à produtividade. Consoantes, conforme mostrado nesta pesquisa, os pressupostos das teorias tradicionais e da NGP vem invadindo o cenário educacional desse século, determinando objetivos, tensionando processos e forçando resultados sociais que retomam a relação educação-mercado em pauta. Este estudo envolveu revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e análise de conteúdo por meio de categorias (gerencialismo universitário, trabalhador integral, produção de indivíduos e eficiência educacional) e subcategorias temáticas. As funções e relações sociais e os discursos de gestão encontrados nas universidades revelaram um contexto de gerencialismo universitário análogo aos pressupostos das teorias curriculares e da NGP. Seus objetivos de formação de trabalhador integral priorizaram as demandas do mercado globalizado da Indústria 4.0, sendo igualmente convergentes com esses pressupostos. No que se refere à produção de indivíduos e eficiência educacional, não houve a mesma compatibilidade, devido a desafios relativos à oferta e aproveitamento de experiências ao nível do trabalho entre os quais envolvem conhecimentos curriculares, diretrizes pedagógicas, diversidade humana, trabalho docente e legislação educacional. Com isso, foi possível concluir que a intenção de uma formação eficiente voltada ao trabalho cessa na definição de objetivos curriculares, ainda não apresentando efeitos práticos na organização das experiências educacionais curriculares e na avaliação dos resultados educacionais.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Currículo. Nova Gestão Pública. Educação superior. Graduação em Administração.

HALLWASS, Lia Cristiane Lima. **Training for the World of Work in the 21st Century:** relations between curricular theories, new public management and transformations in higher education. 381 p. Thesis (Doctorate). Education PostGraduation Program. Federal University of Pelotas - UFPel. Pelotas/RS, 2023.

Abstract

The goal of this thesis was to investigate how NPM resignifies the traditional curriculum theories in the 21st century, aiming at training for work, in bachelor's courses in administration. In the history of the globalized economy, industrial revolutions have led to transformations in the world of work and in the education-market relationship, due to the demands for workers. In the face of demand, traditional theories aimed at educational efficiency based on the efficiency of the Taylorist industry. For Bobbitt, in 1918, the function of education was to produce workers; and their efficiency, measured by the adequacy of these workers to work. This ephiscientist ideas was reiterated in Tyler's curricular rationality in 1949 and in Bloom's instructional teaching in 1956. They aimed at the sequential relationship between objectives, experiences and learning evaluation. This relationship would increase the profesional training efficiency. NPM's philosophy, also due to globalization, began to embody adjustments in public services, including education, aiming at productivity. Consonants, as shown in this research, the assumptions of traditional theories and NGP are present in the educational scenario of this century, determining goals, tensioning processes and forcing social results that resume this education-market relationship. This study involved bibliographic review, documental analysis, interviews and analysis of results through categories (university managerialism, full worker, production of individuals and educational efficiency) and thematic subcategories. The missions and social relations and management discourses found in universities revealed a context of university managerialism analogous to the traditional curriculum theories and NGP. Their objectives of integral worker training prioritized the demands of the globalizes market of industry 4.0, being equally convergent with these theories. On the other hand, the production of individuals and educational efficiency did not have the same compatibility, due to challenges involving curricular knowledge, pedagogical guidelines, human diversity, teaching work and educational laws. It was possible to conclude that the intention of an efficient training focused on work ceases in the definition of curricular objectives. The universities still do not presenting practical effects in the organization of curricular educational experiences and in the evaluation of educational outcomes.

Keywords: Labor world. Curriculum. New Public Management. High education. Bachelor's courses in Administration.

LISTA DE SIGLAS

BSC	Balanced Scorecard
CF	Constituição Federal
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Financiamento Estudantil
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	New Public Management
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
ProUni	Programa Universidade para todos
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SWOT	*Strengths; Weaknesses; Opportunities; Threats*
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UPFel	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação de trabalhos encontrados nas bases científicas.....46
Quadro 02 – Taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom.....130
Quadro 03 – Aproximação crítica das teorias tradicionais do currículo.....137
Quadro 04 – Retrato da educação superior nas LDBEN.....145
Quadro 05 – Consolidação das funções das universidades.....172
Quadro 06 – Análise diagnóstica das universidades.....186
Quadro 07 – *Ranking* de competências laborais.....208
Quadro 08 – *Ranking* de competências sociais.....213
Quadro 09 – *Ranking* de competências gerais.....219
Quadro 10 – Organização dos conteúdos curriculares.....237
Quadro 11 – Classificação das experiências curriculares.....249
Quadro 12 – Papel docente na produção de indivíduos.....286
Quadro 13 – Medidas de eficiência educacional.....327

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
ESTRUTURA DO DOCUMENTO 26

CAPÍTULO 1 – PROCESSO METODOLÓGICO 28
1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO 28
1.2 CONTEXTO METODOLÓGICO 29
1.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA 30
1.4 MÉTODO PARA ANÁLISE DOS ACHADOS 35

CAPÍTULO 2 – ESTADO DO CONHECIMENTO 41
2.1 PRIMEIRO ATO: AS BUSCAS NAS BASES 42
2.2 SEGUNDO ATO: OS ESTUDOS ENCONTRADOS 45
2.3 TERCEIRO ATO: O ESTADO DO CONHECIMENTO 61

CAPÍTULO 3 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO 68
3.1 REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS: DO ARTESANATO À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 69
3.2 O TRABALHO EM MEIO ÀS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS 72
3.2.1 O TRABALHO NA ERA DA MAQUINARIA 73
3.2.2 O TRABALHO NA VEZ DA INFORMÁTICA 75
3.2.3 O TRABALHO NO MUNDO DIGITAL 76
3.3 A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS REVOLUÇÕES NO TRABALHO 80

CAPÍTULO 4 – GLOBALIZAÇÃO, NGP E EDUCAÇÃO 92
4.1 A GLOBALIZAÇÃO COMO DINÂMICA CONTEMPORÂNEA 93
4.2 O ESTADO NA DINÂMICA DA NGP 95
4.3 OS EFEITOS GLOBALIZADORES DA NGP NA EDUCAÇÃO 100

CAPÍTULO 5 – TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO 116
5.1 EFICIÊNCIA EDUCACIONAL DE BOBBITT 117
5.1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL 119
5.1.2 FORMAÇÃO SOCIAL 120
5.1.3 FORMAÇÃO GERAL 121
5.2 RACIONALIDADE CURRICULAR DE TYLER 123
5.2.1 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS 124
5.2.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM 125
5.2.3 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS CURRICULARES 127
5.3 ENSINO INSTRUCIONAL DE BLOOM 128
5.3.1 DOMÍNIO COGNITIVO: PENSAR 130
5.3.2 OUTROS DOMÍNIOS NÃO CONCLUÍDOS: SENTIR E AGIR 132
5.4 APROXIMAÇÃO CRÍTICA DAS PERSPECTIVAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO 134

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 141
6.1 SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 142
6.2 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR 144
6.2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 149

6.2.2 OUTRAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 153
6.3 DIRETRIZES PARA O BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO 160

CAPÍTULO 7 – FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XXI, OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES 167
7.1 GERENCIALISMO UNIVERSITÁRIO 168
7.1.1 FUNÇÕES SOCIAIS 168
7.1.2 RELAÇÕES SOCIAIS 177
7.1.3 DISCURSOS DE GESTÃO 184
7.1.4 SÍNTESE DO GERENCIALISMO UNIVERSITÁRIO 196
7.2 TRABALHADOR INTEGRAL 201
7.2.1 COMPETÊNCIAS LABORAIS PARA A PROFISSÃO 202
7.2.2 COMPETÊNCIAS SOCIAIS PARA O TRABALHO 211
7.2.3 COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A VIDA 216
7.2.4 FONTES DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS 222
7.2.5 SÍNTESE DO TRABALHADOR INTEGRAL 229
7.3 PRODUÇÃO DE INDIVÍDUOS 234
7.3.1 CONTEÚDOS CURRICULARES 235
7.3.2 EXPERIÊNCIAS CURRICULARES 247
7.3.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL 269
7.3.4 PAPEL DO DOCENTE 275
7.3.5 SÍNTESE DA PRODUÇÃO DE INDIVÍDUOS 288
7.4 EFICIÊNCIA EDUCACIONAL 296
7.4.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 297
7.4.2 AUTOAVALIAÇÃO 305
7.4.3 AVALIAÇÃO EXTERNA 314
7.4.4 SÍNTESE DA EFICIÊNCIA EDUCACIONAL 325

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 335
8.1 LIAME ENTRE A TEORIA E A REALIDADE 336
8.2 AVANÇOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO 353
8.3 NOTAS FINAIS DA AUTORA 355

REFERÊNCIAS 357

APÊNDICES 380
APÊNDICE I – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS 381

INTRODUÇÃO

A maior contribuição do Estado para o desenvolvimento social é o investimento na educação (LAMOUNIER, 1997; ROSSATO, 2005). Essa afirmativa norteou a construção de vários trabalhos, bem como marcou o início da relação da autora deste trabalho com a educação. Facilmente são encontrados autores que a defendem, posto que o conhecimento ao longo dos últimos séculos foi a força motriz de toda a dinâmica desenvolvimentista das nações. A educação, nesse contexto, como processo de qualificação, foi base fundamental dessa dinâmica. Alguns relacionam a educação ao desenvolvimento econômico (DAVENPORT e PRUSAK, 1998). Em outra mão, para as diferentes camadas da população, a educação é oportunidade de construir experiências que façam sentido para o seu crescimento pessoal e permitam novas alternativas de vida (FRANZOI; FRANÇA e OLIVEIRA, 2016). Esse crescimento, inobstante, abre novas perspectivas em relação ao papel dos indivíduos na sociedade (DEMO, 2002a; 2002b), que, além da profissionalização, envolvem o complexo mundo do trabalho.

Dessa forma, na vida em sociedade, educação e trabalho estão umbilicalmente conectados. Ambos são partes importantes da vida dos indivíduos desde o início dos tempos (LANCMAN, 2004), como fonte de desenvolvimento particular (BOBBITT, 2004), como fonte de instrumentalização eficiente de conhecimentos (TYLER, 1979), e como fonte de experiências práticas relacionadas ao desempenho individual (BLOOM *et al.*, 1973). Também, como fonte de promoção de atitudes com potencial para levar à formação integral necessária para viver uma vida plena (LOPES e MACEDO, 2011). E é precisamente por todas as suas nuances que a educação não pode se esgotar em fins economicistas (OZGA, 2000).

Nesse pensamento, está a oportunidade de falar sobre a construção deste trabalho e sua importância para a sua autora. Dentre tudo o que podia ser registrado como justificativa pessoal, a sua curiosidade em relação à educação merece o maior destaque. Tal curiosidade, costumeira desde a infância, se acentuou durante a graduação e foi altamente significativa nas decisões de

vida tomadas. Assim, não justifica apenas este trabalho, mas toda uma trajetória acadêmica e profissional como bacharel em administração dedicada ao trabalho na área de educação, bem como dos estudos sobre processos de ensino-aprendizagem e, agora, currículo e formação para o trabalho. A educação foi cativante desde sempre, sem dúvidas. A ponto de não ser possível identificar em toda essa trajetória o que exatamente teria feito a educação ocupar um lugar tão especial. Não há como não falar, e principalmente, sobre o incentivo incessante dos pais, desde cedo. Uma vontade de estudar vista quase como uma herança. E sobre outros vários porquês, os quais mantiveram acesa essa curiosidade ao longo dos tempos.

Nos primeiros contatos, era a professora mirim brincando de lecionar para outras crianças mais velhas. Nos contatos mais formais, quando aluna, era aquela empenhada em tirar as melhores notas; mais tarde, era a disposta a vencer alguns medos, e mudar de cidade e vida, pela formação em administração. Como secretária acadêmica num curso de graduação a distância, era focada em aprender mediante os livros, os pares e os próprios alunos. Cada história – essas são algumas de muitas - constituiu-se em novas possibilidades de aprendizagem, revelando-se parte de uma conjuntura rumo à construção de competências para a educação. Àquela época, não se falava no mundo do trabalho como hoje, então, ainda não havia noção de como a educação se transformaria numa parte tão grande, e tão importante, da vida.

Essas experiências acadêmicas fizeram superar expectativas alheias e alcançar lugares não imaginados. Do mesmo modo, as vivências profissionais fizeram superar as expectativas próprias e forçaram portas que uma vez abertas não foram mais fechadas. Era um começo.

Graças aos estudos, a educação mostrou-se tão social quanto complexa, a ponto de exigir novas formas de pensar, de agir e algumas desconstruções. Para quem sempre se viu como aluna, não foi tão simples entender os vários interesses, interações envolvidas nos processos de aprendizagem. Isso gerou uma pesquisa, que foi acompanhada por novas experiências. Daqui surgiu uma pesquisadora, uma professora, uma tutora, uma coordenadora de tutores e, então, uma mestre em educação, preocupada com a aprendizagem na educação a distância (EaD).

Desses movimentos, logo em seguida, surgiu uma coordenadora de EaD, uma integrante de núcleos docentes estruturantes (NDE), uma coordenadora de cursos de graduação na área de gestão, uma gestora de instituições de ensino superior (IES), uma diretora de educação, uma agente de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e,

novamente, uma estudante em busca de qualificação. Dessa vez, em nível de doutorado. Esse não é um fim; ainda é o meio de uma história ainda a continuar.

Nisso, tanto a atuação profissional influenciou as escolhas acadêmicas quanto as escolhas acadêmicas influenciaram as atuações profissionais seguintes. Há dúvidas sobre essa ordem. E há uma certa busca por respostas que se perde dentre alguns ou muitos aspectos emocionais. O presente trabalho, inclusive, surgiu como uma tentativa intencional de ligar os pontos dessa trajetória de vida, dessas escolhas e dessas atuações. Uma trajetória que partiu da administração para educação; depois, foi da educação para administração; e agora envolveu educação para a formação em administração. Sem priorizações de um ou outro. Apenas juntando alguns pedaços de ambos e torcendo para que, assim como os outros estudos, este igualmente sirva para atribuir cada vez mais sentido à educação nessa história de vida.

É uma contribuição à educação. Mais uma. A educação é um bem que merece ser estudado continuamente (ROSSATO, 2005). Difícil imaginar um caminho de evolução social que não passe pelos processos de educação, pela produção de conhecimentos, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, essa atenção à educação faz perceber o quanto ela tem sido atravessada por distintos pressupostos gerencialistas (TAYLOR, 1990; AFONSO, 2000; ROBERTSON, 2002; BALL, 2005; PAULA, 2005; MACEDO, 2006; SHIROMA e CAMPOS, 2006; SAVIANI, 2008; CÓSSIO, 2010; HYPÓLITO, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012; BIESTA, 2014; CONTRERAS, 2015; PARENTE, 2018), transformando os espaços educativos em locais de competitividade. Essa não parece ser uma evolução adequada para um processo social de tamanha importância.

Para Dale (2009) e Pires (2012), isso reflete no processo, na demanda e na oferta educacionais, mensurando os resultados das IES pelas relações que estabelecem com o mercado de trabalho, na priorização de seus desígnios. Além disso, dessa forma, as inovações deixam de ser inovações aos olhos da educação para serem materializadas em currículos, metodologias e propostas que visam a satisfazer a esse mercado. Ao abandonar gradativamente a ação genuína de desenvolver humanamente os indivíduos, a educação incorre no risco de ter seus propósitos desidratados (SILVA, 1997; SANTOS, 2011). Pode-se dizer o mesmo dos indivíduos tocados por ela. Assim, ela pode deixar de ser espaço social de participação e contestação, dando lugar a demandas globalizadas uniformizadoras (MIRANDA, 2019).

Esse risco é real. Segundo Bobbitt, o que se espera da "nova educação" (BOBBITT, 2004, p. 39) é que ela encontre cada vez mais métodos de ensino efetivos de preparação dos indivíduos para o trabalho, que para ele é a verdadeira obrigação da vida. E Importantes, nesse contexto, então, seriam as experiências práticas, pois para o mercado de trabalho "saber o que fazer é tão importante como saber como fazer" (*idem*). A educação, porém, também deve ser integral, contemplando diversos ajustamentos sociais – melhor, pessoais e comportamentais – relacionados ao trabalho. Nem sempre essas foram responsabilidades educacionais; agora, no entanto, em certas circunstâncias, parece ser a única responsabilidade que importa. Posto isso, todas as instituições de ensino, sobretudo as de nível superior, vêm paulatinamente direcionando seus objetivos para o atendimento das demandas da globalização, do mercado e da economia (RISTOFF, 1999), esforçando-se para garantir a qualificação dos indivíduos para assumirem posições de trabalho. Essa adaptação à lógica da competitividade gerencialista tem por trás o desejo de manter a educação permanentemente conectada ao atual espaço-tempo (DRUCKER, 1993; ROSSATO, 2005; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016).

As diferentes revoluções – científica, tecnológica, informacional, digital – foram as responsáveis pela assunção dessas novas responsabilidades e desafios. A última delas, a Quarta, parece colocar ainda mais em xeque o papel da educação, e do Estado na educação (OZGA, 2000; SANTOS *et al.*, 2018; ROSA, 2019). Dessa forma, as instituições de ensino, como braços contribuintes do Estado, se veem num universo de relações contraditórias com o conhecimento, com a formação humana, com as políticas educacionais e com as questões sociais, culturais e econômicas que vem lhe alcançando (VEIGA, 2002; MACEDO, 2006).

Considerando as articulações práticas dessa afirmação, Veiga (2002; 2006) reconhece o crescente interesse pela organização político-pedagógica como objeto de pesquisa. Esse interesse vem gerando pesquisas baseadas na aproximação entre IES e mercado, sob pretexto de atendimento a objetivos sociais. Essa é a perspectiva de Bobbitt (2004). Por outro lado, graças ao estado do conhecimento construído para compor esta tese, percebeu-se também as limitações e contradições dessas pesquisas. O mesmo discurso de modernização da educação implica em desqualificá-la como fonte de inovação educacional para ser tecnológica (SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015). E ao mesmo tempo que põe a educação como centro do desenvolvimento social (SILVA, 2005) valoriza processos gerenciais que formam para o mercado, não para o mundo do trabalho (MURILLO, 2007; BORGES, 2015;

SANTOS, 2017; COSTA e GOULART, 2018). O mesmo mundo que se baseia no conhecimento produzido pela ciência parece desdenhar da IES que o fomenta e o retroalimenta (ROCHA e ROCHA, 2004; PACHECO, 2009; BRUNNER. 2010; SOUZA, 2011).

Certamente, as discussões e as mudanças necessárias não se classificam como fáceis (BOBBITT, 2004; LÜDKE e CRUZ, 2005; CESARIO, 2009), por serem oriundas de um mundo real em constante mudanças. Precisamente nisso, reside a necessidade de investigações que desafiem a relação entre a organização da educação superior e a formação dos indivíduos, por meio de seus currículos, de forma a tensionar sua interlocução com a sociedade.

É mister pensar a educação. Da mesma forma, avaliar o nível de contribuição potencial ou real de cada instituição, de cada área, de cada curso, de cada experiência e de cada pesquisa para a formação que se acredita atender aos objetivos mais caros da educação. Para tanto, é imprescindível extrapolar a discussão pontual sobre gestão educacional (CÓSSIO, 2018). Outrossim, sobre disciplinas, métodos de ensino, métricas de desempenho, perfis e atribuições de atores educacionais, assumindo a responsabilidade de buscar a compreensão de como, neste século, todos esses elementos, juntos, constituem-se ou podem constituir-se instrumentos de formação humana. E se são para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho.

Nesse campo, parece inevitável citar como a nova gestão pública (NGP) rompeu os limítrofes entre privado e público (PAULA, 2005; SHIROMA e CAMPOS, 2006), por meio da aplicação de técnicas e ferramentas da gestão privada na gestão pública (HOOD, 1996; PIRES, 2012). Vinculada ao neoliberalismo, ela aprofundou o pensamento gerencialista na administração pública (HAYEK, 1980; NETTO, 1995; HOOD, 1996; NEWMAN e CLARKE, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; DASSO Jr., 2019) e, por conseguinte, na educação pública. Primeiramente, foi vista como um meio de sobreviver ao sistema globalizado, vencendo a burocracia pública por meio da lógica capitalista de performatividade (POLI e LAGARES, 2017; DASSO Jr., 2019); em seguida, incorporada ao serviço público, difundiu sua ânsia de eficiência e competitividade (PAULA, 2005; PARENTE, 2018).

Assim, a NGP tornou-se representante poderosa do capitalismo (NETTO, 1995; CONTRERAS, 2015). Através dela, viu-se a privatização do bem público, o alinhamento das políticas públicas ao mercado e, por fim, o afastamento da administração pública (PAULA, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; DASSO Jr., 2015),

ocultando o fato de que nem tudo que o mercado demanda é compatível com os valores sociais públicos. A despeito disso, a NGP é difundida como um ideal de excelência a ser alcançado por meio da eficiência, regulação e controle (AFONSO, 2000; PAULA, 2005).

Esse ideal de excelência seduz instituições e agentes de educação, fazendo-os questionar se estão fazendo o suficiente, segundo Ball (2010). Esse fazer suficiente não tem fundamentos qualitativos, mas sim quantitativos. No universo objetivo do mercado, que exige constante prestação de contas, a subjetividade da educação pode ser classificada como uma fraqueza, pois os princípios sociais não possuem a mesma clareza dos números (NORMAND, 2008).

Não é de hoje o interesse da autora deste estudo nas questões específicas e desafios que a formação para o mercado de trabalho causa na organização dos currículos, no desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, nos fins da educação. Os estudos sobre o currículo precisamente são utilizados para tentar entender que "as questões relativas ao como do currículo só adquirem sentido dentro de [uma] relação que pergunte o porquê das formas de organização do conhecimento" (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 07). Eis aqui a seriedade de relacionar os pressupostos das teorias tradicionais do currículo e o pensamento gerencialista da NGP ao currículo. Tal relação contribui para a compreensão do currículo na contemporaneidade e permite discutir a favor de quem ele opera. Do desenvolvimento individual? Do desenvolvimento social? Dos interesses econômicos da sociedade do século XXI?

Importa ter ciência do quanto essas perguntas amplificam, oneram e complexificam essa discussão. Suas possíveis respostas já se encontraram e se desencontraram ao longo dos tempos. De todo o modo, venceu a vontade de avançar nos estudos sobre a educação superior pública, de conhecer as possibilidades e os desafios dos diferentes objetivos educacionais, os quais por vezes parecem tão opostos, na tentativa de averiguar as condições em que isso ocorre.

A essa altura é impossível não falar sobre a bússola mercadológica que norteia a própria legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) inclina-se à formação profissional. Os Planos Nacionais de Educação (PNE), em sequência, foram revelando a urgência da relação educação-mercado, articulando demandas de mercado à oferta educacional (BRASIL, 2014). Na seara de cursos como os bacharelados em administração, essa reflexão leva à conclusão de que seus dispositivos legais são ainda mais

correlatos às ideias gerencialistas. Logicamente, pois os avanços da administração provêm de suas trocas com o mercado. Ambos são naturalmente aderentes um ao outro.

Posto isso, cabe destacar o problema desta pesquisa: como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho? As reflexões seguiram na linha dos discursos institucionais de universidades públicas do RS e dos currículos de seus cursos de bacharelado em administração.

Tal problema de pesquisa possui várias nuances. Isso porque o currículo pode ser concebido numa moldura ampla, como instrumento por meio do qual se constroem identidades que dão suporte para o indivíduo refletir, compreender e atuar na sociedade (SILVA, 1996; ALMEIDA, 2004; PARASKEVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2011); ou de forma estrita, como instrumento por meio do qual o indivíduo desenvolve competências para uma determinada atuação profissional (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). De uma forma ou outra, ele é um conceito plástico que oportuniza o desenvolvimento humano por meio do desenvolvimento de competências. A competência aqui tratada extrapola o nível dos conhecimentos. Tal e qual se estuda na área da administração, competência[1] é conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer mediante aplicação do conhecimento) e atitudes (querer fazer sob um estilo pessoal de sentir e reagir às situações) (McCLELLAND, 1973). Assim, a competência, bem como seu desenvolvimento, é algo imaterial, comportamental, logo, muito mais complexo do que a construção do conhecimento em si.

Essa noção de competências pode parecer contemporânea, afinal, ela é recorrente nas atuais discussões educacionais (ARAÚJO e BORGES, 2000; MARKERT, 2000; JUGLER, 2006; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; MARCHESAN, 2018; MARTINS, 2020; PATIÑO, 2020). No entanto, ela converge totalmente com a visão de formação consolidada pelas teorias tradicionais do currículo e com o histórico das revoluções industriais. E, neste momento, emerge entre as novas demandas do mundo do trabalho, exigindo do trabalhador mais do que o conhecimento, mas novas habilidades e atitudes relativas ao trabalho. Não há respostas conclusivas (BODEN, 2004; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019), nem estudos suficientes para saciar a necessidade de saber acerca dos reflexos globais da Indústria 4.0 na

[1] Essa definição de competências é justa e adequada a este trabalho. Por tanto será utilizado, retomado e norteará todas as referências a esse conceito neste trabalho.

educação (SANTOS *et al.*, 2018; ROSA, 2019). O futuro do trabalho vai percorrendo seu caminho, invariável e adequadamente se encontrando com o da educação (SCHWAB, 2016).

Esses enfoques projetam na educação diretrizes rígidas oriundas da realidade em que ela se efetiva, condicionando-a (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998). Nisso, é impossível se ater a conhecimentos considerados técnicos, pois a educação também é uma forma de sobreviver a realidade multidisciplinar imposta pela vida aos indivíduos. A história mostra que, na vida, tanto valores sociais subjetivos quanto demandas profissionais performativas organizaram, desorganizaram e reorganizaram a educação. E provavelmente o continuarão fazendo.

Parece cabível que, no mundo objetivo, a performatividade tenha seu próprio peso. Apesar de parecer conceito cotidiano, sob análise mais profunda, ela pode ser vista como um dos termos que melhor ressignificam a racionalidade ou eficiência instrucional almejada pelas teorias tradicionais do currículo. Nesse sentido, este estudo decorre da aproximação teórica dos pressupostos das teorias curriculares tradicionais com o pensamento contemporâneo da NGP (gerencialista), buscando compreender seus impactos nos currículos de universidades públicas. As bases eficientistas dessas teorias, a seguir, possibilitam vislumbrar tal aproximação.

As teorias tradicionais do currículo se inspiraram na produção taylorista para fazer da educação um processo eficiente (BOBBITT, 2004). A eficiência era o objetivo de maior grandeza dentro dos processos e organizações. Segundo o autor, fazia sentido aplicá-la também em instituições de ensino. Essas instituições, com efeito, dedicar-se-iam à formação eficiente de indivíduos de acordo com as especificações profissionais, gerais e sociais para o trabalho, a partir da relação pré-estabelecida entre educação e mercado, denominada eficiência social (DAVENPORT e PRUSAK, 1998; PARASKEVA, 2004; KLIEBARD, 2011a).

Sob o conceito de racionalidade curricular, Tyler (1979) organizou a eficiência social da educação, mediante etapas: a definição racional de objetivos educacionais convergentes com as necessidades do mercado de trabalho para o qual forma, a seleção e organização de experiências curriculares à altura dos objetivos definidos e a verificação do alcance dos resultados. Assim, o currículo, como ferramenta, imprimiria nos indivíduos as competências adequadas ao mercado (TYLER, 1979); e à educação, como processo racional, caberia alcançar sua própria eficiência na formação dos indivíduos (performatividade) (PARASKEVA, 2005).

Elo da mesma corrente eficientista, a Taxonomia de Bloom (MOREIRA, 2005; FERRAZ e BELHOT, 2010) culminou numa proposta sequencial de objetivos de aprendizagem e de desempenhos individuais, hierarquizados por níveis de dificuldade. Esse modelo de ensino instrucional preestabelecia tempos, condições e interrelações entre processos de ensinar, de aprender e de avaliar (BLOOM *et al.*, 1973). Dessa forma, era menos estratégica, ou educacional, e mais pedagógica. Devido à sua conexão com a psicologia da aprendizagem, essa teoria eficientista obteve uma aceitação muito melhor na educação.

O desenvolvimento dessas teorias data do início até meados do século XX. No entanto, sabido o potencial da educação e dos currículos para construir identidades individuais e sociais (MOREIRA e SILVA, 1994), seus saberes contínua e notadamente foram se atrelando ao contexto social de cada época. Tyler (1979) e Bobbitt (2004), particularmente, reconheciam abertamente que o reordenamento do fenômeno educativo depende da compreensão da realidade social (MACEDO e LOPES, 2002; ALMEIDA, 2004), acumulando interesses sociais, políticos, econômicos e principalmente mercadológicos (FRANZOI; FRANÇA e OLIVEIRA, 2016). Até hoje, a educação continua buscando caminhos seguros dentro de uma realidade de rápidas e profundas transformações (LOPES e MACEDO, 2011).

Se é verdade que a educação tem grande papel na formação dos indivíduos e nas transformações sociais, os currículos em suas vezes são os instrumentos por meio dos quais indivíduos superam limites e se desenvolvem para a vida e para um mundo adulto que contempla o trabalho. Porém, Ozga (2000) e Gadotti (2010) afiançam que a formação para o mundo do trabalho não deve corresponder a uma internalização universalista dos critérios de qualidade gerencial; pelo contrário, requer reflexão. A capacidade de a educação filtrar esses critérios será diretamente proporcional à sua capacidade de formar indivíduos que entendem a dimensão desses critérios na formação e no desenvolvimento humano.

Para tanto, é imprescindível realizar modificações no campo da formação dos indivíduos (BOBBITT, 2004). Almeida (2004) registra que o presente tanto contribui para os debates sobre os papéis da educação e organização curricular quanto exige que eles sejam profundos. Esses debates devem ensejar análises constantes dos espaços e movimentos por meio dos quais os currículos evoluem, sob no mínimo duas dimensões, o produto do currículo e o processo de organização coletiva que extrapola a mera construção de documentos norteadores.

A relação entre educação e sociedade sempre se deu em uma arena de conflitantes concepções de vida social (MOREIRA e SILVA, 1994; LÜDKE e CRUZ, 2005; SILVA, 2005). Essa relação é tensa, contraditória, limitante e deixa marcas. As mudanças necessárias que visam a uma formação integral para o mundo vão muito além da simples organização curricular baseada na proposição eficiente, racional ou instrucional de currículos e/ou de métodos de ensino, como defendiam os autores das teorias tradicionais do currículo. Elas vão além até da própria compreensão do mercado. O currículo não é rol de disciplinas; é, sim, prática realizada em meio a um complexo sistema de relações que dão corpo a processos de formação humana. Por essa razão, acontece de forma singular (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998). Daí, a necessidade de aproximações profícuas entre a realidade e o currículo, "implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e de sua própria prática" (*idem*, p. 732).

Investigar os reflexos do mercado na formação em administração significa, para a autora deste trabalho, revisitar sua própria trajetória acadêmica. Uma trajetória percorrida num curso de bacharelado em administração de uma universidade pública, que gerou uma coleção de subsídios sobre matriz curricular, experiências curriculares vividas e não vividas, desafios avaliativos e do potencial de formação para o mercado, ou para o mundo do trabalho, bem como sobre as relações estabelecidas com esses espaços, os quais merecem atenção. Com esse estudo, decisões foram tomadas. A escolha pelo nicho dos currículos desses cursos nessas IES representa automática renúncia a outros objetos que também seriam relevantes. Outrossim, a opção por um estudo qualitativo impede qualquer generalização. Isso faz dele um recorte de uma estrutura educacional de formação, incitando limitadas percepções acerca do objeto desta tese. Algumas questões são fechadas; outras, mesmo depois, permanecem abertas.

Por fim, o desafio deste estudo não está somente na dificuldade de reunir referenciais que o embasem, mas de compreender e analisar uma área específica de conhecimento – a administração – onde as teorias gerenciais da NGP são enaltecidas e, na medida em que são ensinadas/aprendidas, podem gerar comportamentos com vieses predominantemente estratégicos em relação à própria formação dos indivíduos (CHIAVENATO, 1997; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MONTGOMERY e PORTER, 1998; MAXIMIANO, 2017).

Em certo momento, em versão anterior à conclusão deste trabalho, foi prenunciado que a surpresa em relação a seus resultados poderia estar no fato de que, mesmo quem difunde os

fundamentos da administração (gerencialismo), talvez, buscasse um nível de interdisciplinaridade curricular capaz de respeitar limites coerentes e coordenados entre educação e gestão. Assim como as próprias emergências do mundo do trabalho exigem que os conhecimentos se relacionem entre si (TORDINO, 2009a; 2009b), a fim de que todos contribuam juntos para o alcance dos caros fins educacionais. E de desenvolvimento social.

Contudo, parece que ainda não foi dessa vez. Os achados deste estudo mostraram que as funções e relações sociais e os discursos de gestão das universidades estão impregnadas da retórica gerencialista. Elas tanto resgataram o vocacionalismo (BOBBITT, 2004), indicando que a função social da universidade é formar profissionais para o mercado, quanto se conectaram ao gerencialismo da NGP, expondo a universidade aos meandros da gestão privada, com objetivos eficientistas de performatividade. Nesse sentido, este estudo reforça outros tantos que trataram dessa temática na gestão pública, os quais constam discutidos no estado do conhecimento presente neste documento. Ao se discutir as diferentes competências que compõem a formação integral para o mundo do trabalho, viu-se uma priorização dos aspectos profissionais que forçam o estreitamento das relações entre universidade e mercado. Desse modo, os objetivos de formação das universidades, fortalecidos pelas próprias diretrizes legais, privilegiam esses aspectos e essas relações na formação dos indivíduos.

Em relação ao processo de formação dos indivíduos e na avaliação dos resultados educacionais, no entanto, a situação não segue a mesma tendência. Nela, ainda há uma priorização de conteúdos, o que difere das necessidades ditas reais do mundo do trabalho atual. As universidades ao mesmo passo valorizam a qualidade do conhecimento produzido, mas alegam ciência sobre a perda de importância do conhecimento propriamente dito nesse mundo. As experiências curricularizadas, outrossim, foram consideradas pontuais ou ainda pequenas perto das competências exigidas, e pretendidas. A assistência estudantil tem ganhado força como suporte à diversidade dos alunos, a fim de contribuir para a completude da formação. O docente vem acumulando papeis e atividades que vão da construção do conhecimento, do desenvolvimento de competências, mas especialmente no apoio global ao aluno para enfrentamento dos desafios propostos pela educação de nível superior. E a avaliação, apesar da reiterada preocupação com a formação profissional para o mercado de trabalho, ainda está mais restrito a exigências legais de apreensão de determinados conhecimentos. As universidades

ainda não estão acompanhando formalmente a inserção de seus alunos no mercado de trabalho, havendo até o momento o reconhecimento da importância do tema e a intenção de fazê-lo.

Outrossim, precisamente no período da construção desta tese, muitas atualizações legais aplicadas às universidades (BARREYRO, 2008; VERHINE, 2015; TOKARNIA, 2017; CNE/CES, 2018c; MEC, 2019b; VILELA, 2019; SF, 2019; AMARAL, 2020; ARAÚJO, 2020; INEP, 2021a) e aos cursos de administração (CNE/CES, 2020a; CNE/CES, 2021) levaram a crer que o futuro rapidamente ainda pode se transformar. Elas incitam níveis ainda mais gradativos de aproximação com o mercado de trabalho, suas diretrizes e evoluções. A priorização da formação profissional pareceu ratificar esse entendimento dentro do contexto da educação superior, de uma DCN para outra, firmando compromisso futuro com essa aproximação (CNE/CES, 2005b; CNE/CES, 2021), e de forma mais complexa. Não se trata mais de fornecer os conhecimentos que uma vez foram a grande fortaleza das universidades públicas, apesar de ainda serem importantes e avaliados por órgãos competentes (BRASIL, 2004a); agora, se trata de desenvolver competências multidisciplinares compatíveis com as dinâmicas da Quarta Revolução Industrial.

Mesmo sem estarem totalmente definidas, essas competências já vêm sendo cobradas dos indivíduos pelo mercado de trabalho. Por conseguinte, já vêm sendo cobradas da educação superior e de suas instituições. As competências desenvolvidas no interior das universidades estão cotidianamente postas à prova. Como muitas dessas legislações são recentes, algumas ainda nem foram implantadas, talvez seja cedo para afirmações tão categóricas. Porém, a educação vem, sim, intentando correr ao encontro dessa realidade, incentivadas até por forçada legislação. A maneira encontrada pela educação para entender, desenvolver, alcançar e avaliar as competências desenvolvidas, ou para fazer o mesmo com seus resultados institucionais, perpassa pelo aprofundamento da relação educação-mercado.

Disso tudo, algumas conclusões rápidas podem ser tiradas. A educação, por meio de seus representantes, já percebe e sente essas movimentações. Alguns até a defendem. Elas vêm promovendo alterações no ideário das universidades e de seus cursos, gerando preocupação com funções sociais, relações sociais e discursos de gestão. E vêm cobrando um nível de controle de resultados para o qual nem todos estão preparados. Dos alunos, nos níveis profissional, social, geral; das universidades, de avaliação da aprendizagem, interna, externa e

de mercado. Inobstante, vêm requerendo novas competências. Dos alunos, fundamentalmente, mas para tal são necessários novos papeis e – por que não competências? – de docentes e de gestores. Tudo isso vem provocando reflexões profundas sobre os processos educacionais, em relação aos conteúdos curriculares, às experiencias educacionais, à assistência estudantil, etc. A função social da educação de formar indivíduos para o trabalho parece não estar sendo suficiente. Agora também parece ser necessário garantir seus ingressos e permanências nesse mercado. Somente isso consolidaria sua utilidade social (BOBBITT, 2004).

É um cenário paradigmático. As universidades se veem dentro de um contexto que lhes encaminha para a internalização de pressupostos gerencialistas, em que as novas relações com a sociedade parecem servir para retroalimentá-los. Toda essa conjuntura parece validar a importância da eficiência para a sobrevivência e modernização das universidades. Ao mesmo passo, as competências prioritárias de formação são predominantemente voltadas para o mercado de trabalho, e oriundas desse mercado, deixando a universidade em uma inevitável situação de alerta em relação às suas demandas. A formação universitária torna-se cada vez mais complexa. O mercado tem pressa, e gera novas demandas sem que as anteriores tenham sido respondidas. Demandas em relação aos conhecimentos não foram superadas. Todavia, surgem demandas relativas às competências. Já não parece suficiente ensinar, mas fazer os indivíduos aprenderem a viver num mundo mutante. A universidade deve manter seus objetivos educacionais, de formação e de desenvolvimento. E acumular objetivos de gestão, de produtividade, de sustentabilidade. Em contrapartida, se depara com novas situações econômicas, sociais, políticas, legais, regulatórias, enfrenta desafios no tocante à diversidade e dificuldades dos alunos. Tudo em paralelo. O mundo do trabalho mudou, os alunos mudaram, a educação e a universidade estão tentando se encontrar nesse incerto caminho.

Parece impossível, aqui, não equiparar esse cenário ao cenário educacional vislumbrado pelos eficientistas em suas épocas, reservadas as proporções. Não está em tela a forma fria como eles anunciavam suas teorias, mas o teor delas. O que um dia para eles foi óbvio, atualmente, vem sendo visto como inovação na educação. Houve verdadeiros avanços. As questões sociais engajadas na extensão são exemplo. Isso não significa o abandono da educação como se conhece, mas o acúmulo de responsabilidades assumidas. Hoje a formação profissional é valorizada, mas dentro dos moldes eficientistas: um profissional completo aos olhos do

mercado. A educação precisa de equilíbrio e dos estímulos certos para encontrar-se, assumir seu espaço e se relacionar com o mundo do trabalho para qualificar a si e aos seus.

Estrutura do documento

A partir dessa introdução, esta tese possui outros oito capítulos, a iniciar pelo processo metodológico. Após, segue para o estado do conhecimento sobre o objeto estudado e para os referenciais que, além de estabelecer um cenário temporal sobre o currículo, o trabalho, a gestão pública e a educação superior brasileira, respaldam teoricamente a discussão dos achados e elaboração das considerações finais, que encerram o documento.

O primeiro capítulo, processo metodológico, apresenta todo o processo e os recursos metodológicos que serviram de base para buscar respostas ao problema e objetivos desta pesquisa. Nele, constam seus objetivos, o contexto metodológico, a operacionalização da pesquisa exploratória, explicando o fichamento e as entrevistas realizadas. Ainda, o método para análise dos achados, baseado na análise de conteúdo, sendo categorizados e dando corpo à discussão sobre os resultados encontrados.

O capítulo dois exibe o estado do conhecimento construído a partir do levantamento bibliográfico feito nas principais bases de dados científicos. Apesar de não abordarem a relação entre NGP, currículo e formação para o trabalho, objeto desta tese, oportunizou reflexões sobre vários impactos mercadológicos na educação brasileira de nível superior, neste século.

O capítulo três, transformações no mundo do trabalho, aborda os impactos das reestruturações produtivas no trabalho, no trabalhador e na educação. O cerne desse capítulo está na evolução da relação educação-mercado, oriunda da Segunda, Terceira e Quarta Revoluções Industriais – respectivamente, Taylorismo, Toyotismo e Indústria 4.0 –, que vêm delineando mudanças desde o século XX, contextualizando o *locus*, os tempos e os movimentos que centralizaram a formação para o trabalho na retórica educacional.

O capítulo quatro, globalização, NGP e educação, debate o contexto atual da educação à luz dos efeitos da globalização, como dinâmica contemporânea, e da NGP, como tendência

em diversos setores públicos. Destaca-se aqui o papel do Estado em meio ao avanço e internalização do pensamento gerencialista na gestão pública educacional, fundindo demandas sociais, educacionais e administrativas, as quais visam ambientar a educação a uma lógica de produtividade de dimensões globais.

O capítulo cinco, teorias tradicionais do currículo, reflete acerca das teorias que formam o fio condutor desta tese. No século XX, elas veicularam a eficiência educacional (BOBBITT, 2004), a racionalidade curricular (TYLER, 1979) e o ensino instrucional (BLOOM *et al.*, 1973). A constante entre elas é a ideia de formação para o trabalho, que, sendo obrigação educacional, rege os processos das instituições de ensino, desde a definição de seus objetivos, funções e relações com o mercado, experiências curriculares e avaliação dos resultados.

O capítulo seis, educação superior brasileira, destaca as políticas aplicadas à educação superior e às universidades brasileiras. Começando pela constituição do sistema brasileiro de educação superior, passa pelas diretrizes legais específicas da educação desse nível, como avaliação e demandas educacionais variadas, as quais se constituem em objetivos a serem alcançados em termos de formação, de gestão e de resultados esperados. Depois, as prescrições legais formativas para os cursos de bacharelado em administração.

O capítulo sete, formação para o mundo do trabalho no século XXI, discute os achados deste estudo. Nele, são resgatadas as categorias definidas para guiar tal discussão: gerencialismo universitário, trabalhador integral, produção de indivíduos, eficiência educacional. Também, as subcategorias que ao longo da construção do estudo se fizeram necessárias para uma melhor compreensão das relações entre os pressupostos da NGP e as teorias tradicionais do currículo, visando à formação para o trabalho no século XXI.

O capítulo oito, considerações finais, aponta para as considerações a respeito das relações entre teorias tradicionais do currículo, NGP e transformações na educação superior voltada ao trabalho, trazendo respostas aos seus objetivos geral e específicos. Após, para os avanços, limitações e possíveis contribuições deste estudo para a educação. E, ainda, para as percepções da autora sobre os reflexos desta pesquisa na sua trajetória. Após, constam relacionadas as referências bibliográficas utilizadas na construção deste trabalho e, como apêndice, o roteiro semiestruturado que guiou as entrevistas.

CAPÍTULO 1 – PROCESSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o processo e procedimentos metodológicos que serviram de base para buscar respostas ao problema e objetivos desta pesquisa. Destaca-se o foco nos conceitos estruturantes das teorias tradicionais do currículo, representados pela eficiência educacional, e em sua ressignificação neste século por intermédio da NGP, visando à formação para o trabalho que vem se alterando em decorrência das revoluções produtivas vividas pela sociedade, impactando os currículos dos cursos de bacharelado em Administração.

Inicialmente é apresentado o objetivo deste estudo, seguido da abordagem qualitativa e exploratória que permitiram seu embasamento metodológico, bem como da operacionalização mediante revisão bibliográfica, fichamento e entrevistas. Esses compuseram os recursos e instrumentos de coleta de dados desta tese. Os resultados foram analisados pelo método da análise de conteúdo, com apoio do pressuposto da não-transparência da linguagem, proveniente da análise do discurso, o que contribuiu para interpretação qualitativa dos achados a partir de categorias de análise, consistindo em unidades de investigação.

1.1 Objetivos do estudo

Destarte, segue o objetivo geral deste estudo: investigar como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho, a partir da reflexão sobre os discursos institucionais de universidades públicas do RS e dos currículos de seus cursos de graduação em administração.

Desse objetivo derivaram os objetivos específicos, explicitando o quê, como e para quê (MORAES, 1999), os quais constituíram-se nas ações desta pesquisa:

1. Descrever as convergências teóricas entre as teorias tradicionais e a NGP, discutindo o impacto das revoluções do trabalho na educação superior.
2. Identificar os pressupostos das teorias tradicionais nos discursos institucionais, relacionando-os ao caráter gerencialista da NGP.
3. Categorizar os objetivos de formação estabelecidos, acareando-os com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho.
4. Classificar as experiências curriculares ofertadas, confrontando-as com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho.
5. Distinguir as formas de controle dos resultados educacionais, comparando-as às teorias tradicionais e avaliação da educação superior.

1.2 Contexto metodológico

A investigação foi desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2003). Tal abordagem é válida no sentido de que sua aplicação no campo educacional suscita aprofundamento e discussão construtiva sobre o fenômeno estudado (MORAES, 2003). Desse modo, seu foco esteve na obtenção e observação dos resultados à luz de teorias que respaldam a análise. Essa abordagem tem potencial para fazer surgir "impulsos provocadores de novas percepções a serem exploradas e expandidas" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 85), o que aqui permitiu não apenas valorizar a experiência dos sujeitos em relação ao fenômeno, como também produzir equiparações entre suas particulares significações a respeito do objeto de estudo.

Sob essa mesma ótica, tratou-se de uma pesquisa exploratória, permitindo uma análise adequadamente profunda sobre o objeto de estudo (YIN, 2005; VERGARA, 2007). Captar informações oriundas de diversas fontes, documentos e entrevistas, sobre a ação da NGP nos discursos institucionais e currículos dos cursos de bacharelado em administração, bem como suas respectivas experiências, permitiram analisar a ação da NGP nas universidades e cursos. Pesquisas como essa permitem uma adequada aproximação com a realidade do fenômeno estudado (YIN, 2005; GIL, 2007), contribuindo para o conhecimento detalhado sobre esse fenômeno e sobre o papel dos sujeitos dentro dos processos investigados (CRESWELL, 2007).

Em relação ao campo de pesquisa, foram envolvidas as quatro maiores universidades federais do estado do RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG), escolhidas pela sua solidez e abrangência de suas atividades.

Já os cursos escolhidos foram os cursos de bacharelado em administração, da área de ciências sociais aplicadas (CAPES, 2018). E o foram pela aproximação direta com a eficiência chancelada pela NGP em seus currículos, permitindo analisar como e até que ponto eles também estão submetidos à influência dessa retórica. Isto é, a pertinência desses cursos está no fato de que eles mesmos tratam em suas diretrizes curriculares da filosofia administrativa que subsidia o ideário gerencialista da NGP (HOOD, 1996; OLIVEIRA, 2015; DASSO Jr., 2019). Outrossim, como já foi mencionado, a autora do trabalho é oriunda desse curso e, tendo se voltado para a gestão educacional, nutriu interesse particular pela junção das áreas nesta pesquisa. No capítulo de resultados, mais especificamente na seção sobre funções sociais, existem informações detalhadas sobre as universidades e os cursos.

Optando pela pesquisa exploratória, fez-se necessária uma combinação de instrumentos – no caso, revisão bibliográfica, fichamento e entrevistas – que se entendeu permitiu alcançar dados adequados à análise proposta neste estudo. Outrossim, foi necessário apoiar-se na escolha de indivíduos diversos, mediante determinação de critérios considerados relevantes (THIOLLENT, 1987), com foco nas informações que representassem as diversas verdades sobre o fenômeno estudado e atendessem aos objetivos da pesquisa.

1.3 Operacionalização da pesquisa

Nesta seção, são apresentados os recursos e instrumentos de pesquisa utilizados no estudo, e suas aplicações, considerando os objetivos específicos deste trabalho.

A revisão bibliográfica, apesar de neste estudo não ser um instrumento de pesquisa em si, é a base de sustentação de toda e qualquer pesquisa científica (LAKATOS e MARCONI, 1995; GIL, 2007). Neste trabalho, ela serviu não somente para localizar o tema de estudo no tempo e espaço ou servir de base para a discussão de seus achados (MORAES, 2003;

CRESWELL, 2007; VERGARA, 2007), mas, principalmente, como instrumento de aproximação entre as proposições tradicionais sobre o currículo com o pensamento gerencialista da NGP. Para tanto, dela fizeram parte a construção do estado do conhecimento, as discussões sobre as revoluções no mundo do trabalho e sobre os efeitos globalizadores da NGP na educação, a foco eficientista das teorias tradicionais dos currículos sobre a formação propriamente dita e a apresentação das principais políticas para educação superior brasileira, em especial que refletem na formação em administração nas universidades públicas.

Dito isso, essa revisão deixa de ser uma obrigação científica ou acadêmica para assumir o *status* de pedra fundamental na construção deste estudo. Essa aproximação teórica possibilitou apreender os conceitos estruturantes e as convergências (LAKATOS e MARCONI, 1995) entre as teorias tradicionais do currículo e o pensamento gerencialista da NGP. Ainda não existente, conforme mostram os resultados das pesquisas realizadas para a construção do estado do conhecimento. Tal entendimento permitiu *a posteriori* averiguar sua materialidade e discutir seus efeitos na organização das universidades públicas e dos cursos de bacharelado na atualidade que são *locus* de estudo desta tese, validada pela eficiência racional das estruturas curriculares e pela formação para o trabalho.

A análise documental, baseada no fichamento, vem sendo largamente utilizada em pesquisas sociais, pois descrevem/comparam as características ou tendências sociais encontradas no decorrer dos estudos com dados extraídos de documentos formais (PÁDUA, 2004). A função do fichamento é facilitar e organizar o conteúdo dos documentos norteadores das ações da instituição que se constitui no campo de estudo (*idem*). Neste estudo, os documentos fichados possibilitaram alcançar as orientações neles prescritas e compreender o (re)direcionamento das ações institucionais e dos cursos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) no sentido da formação para o trabalho. Essa análise qualifica a discutibilidade dos dados primários com base em diferentes fontes de informação (DEMO, 2002b), gerando informações importantes que podem tornar mais robustos os resultados encontrados, bem como contribui para um entendimento mais amplo do contexto estudado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

A seguir consta a relação de documentos institucionais que fizeram parte dessa etapa (análise documental) e, logo, passaram por fichamento, no período de dezembro de 2019 a março de 2022, bem como a forma como são referenciados neste documento.

1. Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 1977).
2. Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 1987).
3. Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1996).
4. Projeto Pedagógico Institucional | UFPEL (UFPEL, 2003).
5. Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2009).
6. Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração (UFPEL, 2014).
7. Plano de Desenvolvimento Institucional | PDI 2016 – 2016 (UFRGS, 2016).
8. Plano de Desenvolvimento Institucional | UFSM 2016-2026 (UFSM, 2016).
9. Projeto Pedagógico do Curso Graduação em Administração (UFRGS, 2017).
10. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração (UFSM, 2019).
11. Plano de Desenvolvimento Institucional | FURG 2019-2022 (FURG, 2019a).
12. Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração (FURG, 2019b).
13. Plano de Desenvolvimento Institucional | UFPEL 2022-2026 (UFPEL, 2022a).

Essa relação mostra os documentos principais utilizados neste estudo. Seus links originais e públicos constam na seção de referências bibliográficas. Apesar disso, todos esses foram inseridos numa pasta do OneDrive (Microsoft®), por questões de segurança do acesso. Segue link: https://1drv.ms/u/s!AsJ3Yr40MJKUhNhrlNx5UcQloFmMNA?e=agoleX.

Além desses, outros complementares também foram considerados neste estudo, a fim de compreender melhor pontos tangentes ao desenvolvimento institucional e aos currículos dos cursos. Trata-se de estatutos, regulamentos específicos de ensino, pesquisa e extensão, planos de ensino, planos de gestão, planos de desenvolvimento de unidades acadêmicas, relatórios de resultados de autoavaliação institucional e dos cursos, formulário de acompanhamento de objetivos institucionais, palestras realizadas por representantes institucionais. Eles foram obtidos mediante busca nas páginas de internet das universidades e dos cursos e/ou em repositórios de vídeos (YouTube®); alguns, foram fornecidos pelos representantes institucionais. Todavia, apesar disso, nem todos foram referenciados, ou o foram pouco, pois reforçavam os textos institucionais e dos cursos e/ou as falas dos representantes das universidades investigadas, já suficientemente referenciados.

Nessa etapa de análise, o material foi lido com e contra outros, compreendendo sua articulação ou confronto com outros textos, pois é este movimento que fomenta o “campo da

educação com discursos produzidos em outros campos discursivos" (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 432), produzindo novas análises a partir da intertextualidade como dimensão constituinte de ideias. Os dados foram organizados a partir de núcleos de sentido materializadas em categorias de análise, as quais constam melhor apresentadas dentro deste documento (seção 1.4 Método para análise dos achados, p. 35).

Todavia, em se tratando de um assunto tão complexo como a formação humana, e aspectos possivelmente dicotômicos dessa formação, foi imprescindível combinar fontes e instrumentos capazes de gerar informações complementares ao longo do estudo. Isso fornece apoio à produção intencional de conhecimento, mediante a discutibilidade, seja da teoria com a prática ou entre pontos de vistas diferentes sobre esse tema (DEMO, 2002b). Essa possibilidade ganhou força e importância quando somada à tentativa de reflexão sobre conceitos estruturantes das teorias tradicionais do currículo e do pensamento gerencialista da NGP nos discursos das universidades e nos currículos na contemporaneidade.

Nesse contexto, as entrevistas tiveram valor complementar fundamental aos primeiros achados, fazendo alcançar aspectos e percepções práticas não documentadas (BARDIN, 1977; CRESWELL, 2007; GIL, 2007; VERGARA, 2007), as quais igualmente foram relevantes. Desse modo, as entrevistas, em especial no modelo semiestruturado, permitiram a aproximação com os sujeitos e a captação de suas percepções sobre as universidades e os currículos por meio da expressão e linguagem (MICHELAT e SIMON, 1977; MORAES, 1999; GIL, 2007). Outrossim, facilitaram a liberdade de expressão de pensamentos e sentimentos que representaram dimensões históricas em relação ao fenômeno estudado (MINAYO, 2003).

O roteiro das entrevistas foi igualmente dividido em categorias de análise. A partir dessa divisão foram abordados pontos válidos para as universidades e para os cursos investigados, tais como imagem, funções, desafios, demandas legais, interações com a comunidade, concepção de formação, competências de formação, definição de objetivos educacionais, organização do currículo, estratégias educacionais, desafios e demandas legais, papel dos docentes, assistência estudantil, avaliação da aprendizagem, autoavaliação institucional e formas de avaliação externa. Esse roteiro consta no apêndice I, deste documento.

Para essa etapa da pesquisa, a amostra foi definida mediante escolha não-probabilística, permitindo a escolha de indivíduos diversos (THIOLLENT, 1987) com base na sua relevância

para o estudo (REA e PARKER, 2000). Foram escolhidos representantes institucionais dos setores de planejamento institucional, de avaliação institucional e das coordenações dos cursos de administração das universidades, alguns deles também docentes dos cursos. Ao todo, 17 sujeitos foram contatados e convidados a participar dessa etapa da pesquisa. Todavia, devido a problemas de comunicação decorrentes do isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), não foi possível alcançar toda a amostra pretendida.

Respaldando-se, então, no critério de acessibilidade (BECKER, 1993), foram realizadas sete entrevistas, entre os meses de setembro e novembro de 2022. A seguir constam as identificações dos sujeitos, códigos alfanuméricos compostos de siglas representativas de seus setores de atuação nas universidades e do número da ordem na qual foram entrevistados.

CPA01 – Representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA).
PRP02 – Representante da Pró-Reitoria de Planejamento.
CCP03 – Coordenação de curso; e docente do curso de administração.
CAP04 – Representante da CPA; e docente do curso de administração.
CPA05 – Representante da CPA.
PPA06 – Representante da Pró-Reitoria de Planejamento; representante da CPA.
CCP07 – Coordenação de curso; e docente do curso de administração.

Apesar da existência de um único roteiro semiestruturado, cada entrevista manteve centralidade nas opiniões dos sujeitos acerca do pensamento gerencialista da NGP, mas do ponto de vista de suas atuações e de suas percepções particulares sobre funções, relações, objetivos curriculares, processo de formação e desempenhos das universidades e dos cursos de bacharelado. Assim, priorizou aspectos que poderiam ser identificados por eles próprios como ações dos pressupostos das teorias tradicionais do currículo e da NGP, ratificando ou retificando os achados da análise documental. A expectativa, em relação a esse instrumento, foi de envolver os sujeitos em uma produção livre de significações reflexivas acerca das temáticas desta tese (MICHELAT e SIMON, 1977), isto é, sobre a ação do gerencialismo na universidade, em seus objetivos, processo de formação e controle de seus resultados.

1.4 Método para análise dos achados

Esta seção objetiva apresentar o método da análise de conteúdo, a qual foi utilizada nesta tese para interpretação qualitativa de seus achados (BARDIN, 1977, MINAYO, 2003). Esse tipo de análise consiste em focalizar e discutir os núcleos de sentido relacionados às questões que foram sendo respondidas ao longo da investigação (MORAES, 1999; 2003), isto é, seus objetivos específicos. Esses sentidos vão sendo transmitidos por meio das múltiplas mensagens e, igualmente, permitem múltiplas possibilidades de análise conforme o contexto, documental ou pessoal, em que se verifica (MORAES, 1999). Assim, explicitar o contexto é essencial.

Nesse interim, foi válido um dos pressupostos da análise do discurso, a afirmação da não-transparência da linguagem (ORLANDI, 1999; FAIRCLOUGH, 2001), pois o interesse em trabalhar com documentos não está no instrumento em si como objeto final de explicação, mas como uma unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005). Logo, os textos analisados se tornaram um ponto inicial em direção ao objeto de interpretação dos discursos. Por meio desse pressuposto, buscou-se compreender como um objeto simbólico pode produzir sentidos que não estão somente nas palavras escritas ou faladas, mas sim aquém e/ou além delas (ORLANDI, 1999). Segundo Fairclough e Melo (2012), isso evidencia uma forma de alcançar percepções sobre fenômenos que surgem em razão das formas particulares de atuação na vida social.

A intenção, como mencionado anteriormente, foi organizar a análise dos dados por categorias (BARDIN, 1977), contribuindo para sua apresentação e discussão e indicar aspectos importantes a serem aprofundados (BARDIN, 1977; LÜDKE e ANDRE, 1986). Por essa razão, foi necessário estabelecer um método adequado que permitisse a preparação das informações (LAKATOS e MARCONI, 1995), transformação do conteúdo em unidades de análise, categorização, descrição e interpretação (MORAES, 1999).

Para a qualificação do projeto de tese, foram elencadas *a priori* seis categorias temáticas que regeriam a análise e discussões dos resultados deste trabalho, fossem esses obtidos por via documental ou nas interações com os sujeitos (BARDIN, 1977; MINAYO, 2003): estratégia empresarial, práticas disciplinares, disciplinaridade, produção de indivíduos, formação integral e avaliação. Logo no início da análise documental, no entanto, devido ao formato dos textos

utilizados nessa etapa, houve necessidade de reorganizá-las, tornando-as mais relevantes, pertinentes e adequadas (MORAES, 1999) quando associadas diretamente a pensamentos específicos dos autores das principais teorias tradicionais do currículo.

O agrupamento das categorias se deu por meio de método indutivo-construtivo. Esse método serviu para identificar inicial e intuitivamente partes comuns oriundas do referencial teórico estudado, não visando necessariamente à criação de hipóteses, mas, sim, à criação de norteadores da pesquisa. Esse agrupamento, e/ou seus desdobramentos, possibilitariam elaborar sínteses de diferentes informações que contém significado análogo em seu conteúdo, ampliando as chances de compreender os fenômenos na prática e relacioná-los às teorias estudadas. Nesse método de agrupamento, são aceitáveis ajustes de categorias definidas *a priori*, bem como sua qualificação (MORAES, 1999; 2003), tornando o trabalho investigativo mais seguro. O que realmente foi necessário ao longo do processo de análise dos resultados, gerando outras quatro categorias, apresentadas nos próximos parágrafos

A primeira categoria é gerencialismo universitário. Sua principal base conceitual é o vocacionalismo. Essa categoria retoma as obrigações estratégicas implícitas nos objetivos educacionais. Para Bobbitt (2004), a instituição de ensino era uma fábrica; e o currículo, um processo de por meio do qual indivíduos se transformam em profissionais a serem consumidos pelo mercado de trabalho. A partir do vocacionalismo, ele acreditava que a educação deve identificar as ocupações disponíveis no mercado e ajustar socialmente o indivíduo a elas. Para ele, a era da ciência exige essa clareza na função educacional. A educação figura como processo administrativo, que pode ser friamente planejado, executado e medido, e associado livremente à produtividade e à eficiência administrativas. Tyler (1979), também, acreditava que a educação obedece a um planejamento racionalmente organizado para formar profissionais para o mercado de trabalho, a partir da definição de objetivos, de experiências e avaliação de resultados. Na seara administrativa, esse é o peso do conceito de planejamento estratégico: definir objetivos a partir do diagnóstico de um mercado, cuja resposta culmina na eficiência na oferta de produtos e serviços. Essa concepção abre espaço justo para a internalização dos pressupostos da NGP, da racionalização dos objetivos ao foco na performatividade num mercado de atuação.

A segunda categoria é trabalhador integral. Sua base teórica é a formação integral. Ela evoca a obrigação da educação formar um indivíduo integral, nos aspectos gerais, sociais e

profissionais. Bobbitt (2004) afiançava que é função primordial da educação desenvolver nos indivíduos as competências globais para uma vida adulta, prática, isto é, para o trabalho. Seu conceito de formação integral para o trabalho contemplava o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e gerais. Gestores educacionais são responsáveis por interpretar essa realidade e adequar a formação dos indivíduos. Para Tyler (1979), currículos devem se mover entre a dinamicidade, para desenvolver competências justas às ocupações contemporâneas e à realidade do mercado, e uma lógica prescritiva a ponto de permitir padronização, comparação e eficiência. Para tanto, seus objetivos devem se basear na vida contemporânea, isto é, as necessidades do mercado, nos interesses dos alunos e nas prescrições técnicas de especialistas de educação. A proposta instrucional de Bloom *et al.* (1973), de forma mais psicológica, se voltavam para a formação efetiva de trabalhadores por meio de uma sequência hierarquizada de metas de desempenho cognitivos, emocionais e psicomotores, a serem avaliadas, isto é, conhecimentos, sentimentos e ações estabelecidas.

A terceira categoria é produção de indivíduos. Sua concepção ideológica está na educação ao nível do jogo, baseada em simulações intencionais das obrigações e desafios reais do trabalho. Bobbitt (2004) censurava a exposição simples de conteúdos, mas reconhecia que o sucesso profissional depende tanto do discernimento intelectual quando da destreza operativa. Para ele, uma formação completa, e exitosa, requer experiências práticas multidisciplinares ao nível do trabalho, as quais desenvolvem competências e confiança para encarar situações reais e as obrigações do mundo do trabalho. Ele falava sobre treinar mente e corpo para a competição e as frustrações da vida prática, num contato profundo com o locus do trabalho para o qual forma, com vias à ambientação dos alunos a condições de trabalhos, técnicas, competências e perspectivas futuras de atuação profissional. Tyler (1979) defendia a conexão funcional entre múltiplas informações e o indivíduo dentro de uma estrutura curricular baseada em integração horizontal (interdisciplinaridade) e vertical (aumento de complexidade) dos conhecimentos, na problematização, abstração, desafios, desenvolvimento de atitudes sociais e controle comportamental. E relativizava o alcance dos objetivos curriculares à intencionalidade das experiências e aos interesses dos alunos. Por isso, cria que as experiências devem estar apoiadas em alguma teoria psicológica da aprendizagem. Para Bloom *et al.* (1973), experiências dessa ordem ativam funções variadas capazes de operar mudanças em pensamentos, sentimentos e ações, a partir da progressão de complexidade dos desafios propostos aos alunos. Sendo importantes, então, oferecer experiências no nível dos pensamentos, do conhecer ao aplicar e

avaliar; no nível dos sentimentos; e no nível das ações. E acompanhar o desempenho dos alunos. Segundo os autores, professores e gestores são os responsáveis por oportunizar as experiências efetivamente adequadas ao mundo do trabalho.

E a última categoria é eficiência educacional. Sua concepção ideológica está no controle da utilidade social da educação, seja nos âmbitos internos da aprendizagem e do processo educacional e no da avaliação externa. Bloom *et al.* (1973) garantiam a efetiva formação profissional por meio de um modelo instrucional. Esse modelo previa a relação sequencial de objetivos de aprendizagem e de avaliação dos desempenhos. Seguida pelo professor, essa sequência promoveria mudanças gradativas nos comportamentos dos alunos. Aqui, ele abordou diretamente a avaliação da aprendizagem e, indiretamente, a avaliação do processo a ser seguido. Tyler (1979) apontava a avaliação como preponderante para a mensuração da eficiência do processo educacional, por meio da verificação dos resultados do currículo. Para ele, todo o processo de desenvolvimento do currículo é passível de avaliação. Essa ótica suscita distintos processos de avaliação: dos resultados de aprendizagem, das experiências promovidas e do atendimento às demandas sociais; e envolve vários atores, sendo aqueles que idealizam seus objetivos, aqueles que o operacionalizam, aqueles que os avaliam e aqueles que avaliam o próprio processo avaliativo. Assim, defendeu as três bases de controle da utilidade social da educação. Bobbitt (2004) mostrou-se menos voltado aos processos internos e mais à função educacional de atender às demandas do mercado de trabalho. Ele defendia que os indivíduos formados devem passar por controle social de qualidade, a fim de verificar se a instituição de ensino formou profissionais adequados às especificações desse mercado. Em sua perspectiva, devem estar constantemente sob júdice os resultados educacionais voltados à profissionalização dos indivíduos e aos ajustamentos educacionais voltados à empregabilidade.

Para validar as categorias definidas e torná-las potentes dentro da organização de análise proposta neste estudo, foram seguidas algumas orientações.

Bardin (1977) discute a preparação formal das informações antes da análise propriamente dita, seja por meio da catalogação documental ou por meio da transcrição de entrevistas. Após isso, indica a realização de uma leitura flutuante. O termo flutuante, oriundo da psicanálise, indica a atenção uniformemente suspensa sem juízo de valor; trata-se de uma atenção que dá acolhimento a quaisquer informações contidas nos discursos dos sujeitos

(LAPLANCHE e PONTALIS, 1967). Essa atenção valeu igualmente para informações extraídas dos documentos institucionais e dos cursos, como também obtidas junto aos sujeitos.

De forma subsequente, então, escolheu-se informações em função de sua pertinência para o estudo, as quais foram evidenciadas pela homogeneidade, pela representatividade ou pela exaustividade. Conforme a classificação da autora, considerando os objetivos deste estudo, a categorização pode ser semântica "(por exemplo, todos os temas que sugerem ansiedade ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>)" (BARDIN, 1977, p. 118). De igual modo, na análise de conteúdo, uma mesma mensagem pode ser submetida ou avaliada sob várias dimensões, permitindo que uma informação seja compatível ou significativa para mais de uma categoria, reforçando-as umas às outras.

Mesmo assim, por serem sintéticas, essas categorias não se esgotaram em suas especificidades. Elas mostrarem-se impregnadas de significados oriundos da visão mecanicista da educação defendida pelos autores das teorias tradicionais do currículo, que incitavam a eficiência educacional (BOBBITT, 2004), a racionalidade curricular (TYLER, 1973), bem como o ensino instrucional para o trabalho (BLOOM *et al.*, 1973). Assim, surgiram as subcategorias de análise, as quais constam apresentadas na sequência.

A categoria gerencialismo universitário abarcou as subcategorias: funções sociais; relações sociais; e discursos de gestão. Nela, foram destacadas as funções sociais das universidades e cursos, criando um tipo particular de apresentação do *locus* desta pesquisa, as formas de relações com seu ambiente externo e os discursos de gestão. Com fins de alcançar como essas funções, relações e discursos estão relacionados ao vocacionalismo e ao gerencialismo, impactando sua constituição como organização pública de educação.

A categoria trabalhador integral contemplou as subcategorias: competências laborais para a profissão; competências sociais para o trabalho; competências gerais para a vida; e fontes de objetivos educacionais. A partir disso, as competências preponderantes para a formação dos alunos/egressos foram categorizadas e ranqueadas, indicando suas importâncias relativas no contexto das universidades e cursos estudados. Após, foi discutida a combinação de fontes utilizadas para a definição desses objetivos de formação.

A categoria produção de indivíduos reuniu as subcategorias: conteúdos curriculares; experiências curriculares; assistência estudantil; e papel do docente. Nela, foram classificadas as experiências curriculares ofertadas pelas universidades e cursos, ressalvando a pertinência do conhecimento, das práticas, da assistência e do docente nessas experiências. Juntos, esses elementos dão base de sustentação à formação superior, dentro e para além dos aspectos puramente pedagógicos do desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

E a categoria eficiência educacional englobou as subcategorias: avaliação da aprendizagem; autoavaliação e avaliação externa. Elas permitiram distinguir as formas de controle dos resultados educacionais utilizados pelas universidades e cursos. Elas visam a mensurar os resultados sob uma determinada perspectiva, pedagógica, legal, mercadológica, cada qual representa um valor relativos na avaliação dos resultados da educação superior.

A possibilidade de reforço é cabível em pesquisas qualitativas por meio dessa abordagem (indutivo-construtiva) (MORAES, 1999; 2003). Os aspectos identificáveis desse reforço de categorias, em forma de subcategorias, permitiram compreender se, como, quando, quanto os discursos institucionais e dos currículos dos cursos de bacharelado em administração são afetados pelos pressupostos das teorias tradicionais de currículo ou do pensamento gerencialista da NGP, ressignificando seus interesses na direção ao mercado de trabalho.

CAPÍTULO 2 – ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo socializa os resultados do estado do conhecimento construído para esta tese, sobre a relação entre currículo, trabalho e NGP no Brasil do século XXI. Com isso, foi possível buscar trabalhos que, no período de 2000 a 2022, circundam os eixos centrais desta tese (currículo e NGP), a fim de qualificar as discussões sobre seu objeto.

De caráter bibliográfico, esse tipo de pesquisa objetiva mapear a produção acadêmica sobre determinada área de conhecimento (FERREIRA, 2002). A partir desse mapeamento, foi possível destacar e refletir sobre as dimensões dessa área em diferentes estudos (dissertações, teses, artigos), culminando num balanço sobre o conhecimento já elaborado, temas mais pesquisados, seus enfoques, sua aplicação e lacunas existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006). O mapeamento foi realizado nas principais bases de dados, a saber, a biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando todos os níveis de educação. Depois, focou na educação superior e nos cursos de bacharelado em administração, visando a analisar os objetos de pesquisa desse nível e nesses cursos.

A organização desse capítulo privilegia, nessa ordem, as buscas, os resultados das buscas, suas etapas, os trabalhos afins encontrados e, por fim, o estado do conhecimento referente aos impactos da NGP no currículo da educação superior, direcionando para o bacharelado em administração na medida em que foi possível. Os resultados revelaram uma escassez de trabalhos que propunham a mesma relação proposta nesta tese.

2.1 Primeiro ato: as buscas nas bases

As buscas foram realizadas em duas etapas, ambas sem filtros[2]: a primeira etapa, realizada entre junho e dezembro de 2019, foi ampla, baseou-se na associação da educação e currículo a descritores genéricos relacionados a este estudo, considerando todos os níveis de educação. A segunda, realizada por indicação da banca de qualificação, aconteceu entre setembro de 2021 e junho de 2022, foi mais direcionada, filtrando os trabalhos relacionados à educação superior brasileira e aos cursos de bacharelado em administração, de 2000 a 2022.

A primeira etapa objetivou alcançar o contexto mais abrangente da relação entre educação, currículo e descritores genéricos que incitam transformação quando colocados em contato com a educação brasileira, tais como globalização, neoliberalismo, trabalho e NGP. Foram classificados como relevantes, correlatos, próximos ou convergentes com esta tese os estudos que discutiram verdadeiramente os descritores. Dessa forma, foram excluídos aqueles que apenas os citaram superficialmente ou usaram-nos como mero pano de fundo ou para fins de contextualização. Essa situação foi comum quando se tratou de alguns termos como economia, globalização e, em alguns casos, até o neoliberalismo.

A combinação **educação + currículo + globalização + neoliberalismo + "mercado de trabalho" (ou "mundo do trabalho")** somou aproximadamente 440 trabalhos. Muitos deles abordavam as áreas de ciências e saúde, formação e competências genéricas para o mercado de trabalho e metodologias ativas em cursos específicos. Muitos temas de relevância social surgiram, como cotas raciais e sociais, inclusão, educação inclusiva, sustentabilidade, apostilamento, transformação social, letramento, cultura, meio ambiente, saúde do trabalhador, educação de jovens e adultos, direitos humanos, evasão, cultura, preparação e ingresso de jovens no mercado de trabalho, a pandemia do Covid-19. As relações com órgãos internacionais, a pressão por eficiência e resultados na educação de forma geral, sem indicação de nível, a burocracia na gestão pública, o endividamento na educação superior, o papel e habilidades gerenciais do gestor de educação também surgiram com frequência. A educação e o desenvolvimento de servidores públicos, concursos públicos, formação de professores e

[2] Foram considerados todos os retornos encontrados, independentemente do ano de depósito, da área ou da abrangência. Tampouco distinção entre artigos, dissertações ou teses. As buscas foram feitas nos resumos dos trabalhos, exceto no catálogo da CAPES, em que não é possível a utilização desse tipo de filtro.

gestão democrática também foram discussões comuns. Essa última com muita frequência em relação à participação de representantes da comunidade em conselhos e no orçamento das instituições de ensino. Outros, ainda, tratavam de temas específicos do mundo do trabalho e da formação para o mundo do trabalho, como feminismo, pessoas com deficiência, etarismo, remuneração de áreas específicas e afins. Em relação à formação para o mundo ou mercado de trabalho, foram alcançados trabalhos que discutiam os temas transversais, a responsabilidade social e ambiental, EaD, orientação vocacional, iniciação científica, extensão, estágios curriculares supervisionados, estratégias de ensino-aprendizagem.

Com os descritores **educação + currículo + globalização + neoliberalismo + "mercado de trabalho" (ou "mundo do trabalho") + "nova gestão pública" (ou gerencialismo)** foram obtidos em torno de 200 resultados. Os que efetivamente prometiam discutir a relação entre neoliberalismo, trabalho e gerencialismo tratavam fortemente os efeitos da pressão por qualidade, eficiência e resultados. A burocracia e a ineficiência quase sempre associadas à gestão pública. Além desses, surgiram questões culturais, estudos sobre cidadania e meio ambiente nos currículos, temas transversais, EaD, educação popular, economia solidária, educação inclusiva, formação inicial e continuada de professores e especificidades, como estágios curriculares supervisionados.

Essa etapa encontrou 53 trabalhos tidos como atinentes ao objetivo deste estado do conhecimento. Contudo, 18 trataram da educação básica ou profissionalizante (ARAÚJO e BORGES, 2000; MARKERT, 2000; NORMAND, 2008; HYPÓLITO, 2010; CUNHA, 2011; COLBARI, 2012; IVO, 2013; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; PONCE, 2016; SANTOS, 2017; MARCHESAN, 2018; ALBUQUERQUE, 2020; PATIÑO, 2020; PONTES, 2020; RORIZ, 2020; SILVEIRA, 2020; CARVALHO, 2021). Todos bastante relevantes, mas não relacionados à educação superior. Da educação em geral, surgiram cinco (WALTENBERG, 2006; CUNHA, 2007; MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; SOUZA, 2011), os quais foram analisados e, apesar de genéricos, trouxeram ótimas contribuições para esta construção. E 30 trabalhos, no total, discutiram a educação superior (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; ROCHA e ROCHA, 2004; SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; JUGLER, 2006; ASSIS, 2008; MACIEL, 2008; NASCIMENTO, 2009; PECIAR, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; BRUNNER, 2010; PEREIRA, 2010; LIMA, 2011; CARVALHO, 2013; PEREIRA *et al.*, 2014; BORGES, 2015; CARNEIRO, 2015; CHAMPANGNATTE,

2016; PUGLIESE, 2016; SILVEIRA E BIANCHETTI, 2016; COSTA e GOULART, 2018; ANDRADE, 2020; FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020; MARTINS, 2020; NOVAIS, 2020; SERVA, 2020; TEIXEIRA Jr., 2020). Poucos resultados frente à abrangência das buscas.

A segunda etapa visou à captação de estudos que discutiram possíveis efeitos da NGP, ou gerencialismo, no currículo do bacharelado em administração e na formação para o mundo do trabalho no contexto do neoliberalismo, considerando os mesmos objetos, aspectos geográficos e temporais: educação superior, cursos de bacharelado em administração, Brasil, de 2000 a 2022. Se antes a ideia era associar a educação brasileira a conjunto de descritores genéricos, aqui o objetivo foi associar diretamente esse mesmo conjunto de descritores à graduação em administração em instituições brasileiras de ensino superior. Também aqui, foram classificados como relevantes, correlatos, próximos ou convergentes a esta tese os estudos em que se vislumbrou a discussão efetiva dos descritores utilizados.

Os descritores **"educação superior" + graduação + administração + currículo + globalização + neoliberalismo + "mercado de trabalho" (ou "mundo do trabalho")** alcançou em torno de 23 trabalhos. Para alcançar esses resultados, foi necessário pesquisar abertamente sobre graduação e administração, ao invés de "graduação em administração" ou "bacharelado em administração", que retornava resultados iguais a zero. Eles abordam principalmente perfil dos egressos, diretrizes curriculares nacionais (DCN), aumento de vagas no curso e empregabilidade. Além desses, discutem remuneração, inovação em ensino, formação continuada de administradores, competências genéricas, *soft skills*[3], liderança, exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade). Dentre esses, tiveram especial destaque em muitos trabalhos as discussões sobre a formação de líderes e a preparação para o Enade, bem como a composição e os temas trabalhados no exame.

A associação do termo NGP à graduação em administração, **"educação superior" + graduação (ou bacharelado) + administração + currículo + globalização + neoliberalismo + "mercado de trabalho" (ou "mundo do trabalho") + "nova gestão pública" (ou**

[3] A expressão *soft skills*, ou *people skill*, do inglês, diz respeito às habilidades humanas necessárias para as relações sociais inerentes ao trabalho (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018).

gerencialismo) não foi bem-sucedida, gerando zero resultados. Pesquisando abertamente sobre nova gestão pública, ao invés de “nova gestão pública”, dois trabalhos foram alcançados.

Nessa etapa, foram alcançados nove trabalhos. Sete deles tiveram como *locus* de pesquisa cursos de bacharelado em administração, de forma isolada ou conjuntamente a outros cursos (JUGLER, 2006; ASSIS, 2008; NASCIMENTO, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016). Outros dois (ANDRADE, 2020; MARTINS, 2020) constaram nas buscas por terem realizado, respectivamente, estudos nas ciências contábeis e logística, cursos muito afins com administração. Assis (2008) e Nascimento (2009) fizeram constar em seus trabalhos a reforma gerencial do Estado brasileiro. Respectivamente, a ênfase das avaliações institucionais nas políticas de educação, após essa reforma, e sua relação com as políticas públicas de acesso que refletiram no aumento de vagas na educação superior.

Os resultados dessa etapa reforçaram a escassez de estudos correlatos a esta tese, a qual prenunciada a partir dos retornos da primeira etapa de buscas. Isso se deve ao fato de que conceitos como nova gestão pública, ou seus sinônimos, costumeiramente não fazem parte dos estudos sobre a formação em administração.

2.2 Segundo ato: os estudos encontrados

Precisamente por conta da escassez anunciada, foram considerados úteis à construção deste estado do conhecimento todos os 30 trabalhos que tangenciaram a relação entre currículo e gestão da educação superior, apesar de inexistir neles a relação proposta nesta tese, currículo e NGP. Eles constam no quadro a seguir e discutidos ao longo desta seção. Outros trabalhos foram encontrados, mas por não serem específicos da educação superior, foram desconsiderados para fins de discussão. Isso não impede de serem citados e referenciados.

Quadro 01 – Relação de trabalhos encontrados nas bases científicas

Ano	Referência	Título	Tipo	Depósito
2000	CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000	Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil	Artigo	Repositório da ANPEd
2001	CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001	Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil	Artigo	Educação & Sociedade
2004	ROCHA e ROCHA, 2004	Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação	Artigo	Psicologia & Sociedade
2005	SGUISSARDI, 2005	Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil	Artigo	Educação & Sociedade
2006	JUGLER, 2006	Educação superior e concepções de formação em administração	Disser-tação	Universidade Católica do Paraná
2008	ASSIS, 2008	Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos	Tese	Universidade Federal de Goiás
2008	MACIEL, 2008	Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil	Tese	Universidade Federal da Paraíba
2008	SGUISSARDI, 2008	Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária	Artigo	Educação & Sociedade
2009	NASCIMENTO, 2009	A reestruturação produtiva no mundo do trabalho e o impacto nas políticas da educação superior no Brasil: o ensino superior a serviço do mercado de trabalho	Disser-tação	Universidade Federal de Uberlândia
2009	PECIAR, 2009	A universidade e o mundo do trabalho no contexto neoliberal: refletindo acerca da formação do profissional sociólogo	Disser-tação	Universidade Federal de Santa Maria
2009	TORDINO, 2009a	Formação em Administração em prospectiva: a graduação em administração no Brasil no quarto de século	Tese	Universidade de São Paulo
2009	TORDINO, 2009b	Formação em Administração: interdisciplinaridade e institucionalismo	Tese	Universidade Católica de São Paulo
2010	BRUNNER, 2010	*Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica*	Artigo	Revista Iberoamericana de Educación Superior
2010	PEREIRA, 2010	Currículo universitário: o que pensam os docentes	Artigo	Repositório da ANPEd
2011	LIMA, 2011	Educação superior no Brasil no limiar do século XXI	Tese	Universidade Federal do Ceará
2013	CARVALHO, 2013	A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas	Artigo	Revista Brasileira de Educação

2014	PEREIRA *et al.*, 2014	*Formación profesional, básica o general: lo que piensan los estudiantes de una universidad pública del Brasil*	Artigo	Actualidades Investigativas em Educación
2015	BORGES, 2015	Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada	Artigo	Educação e Pesquisa
2015	CARNEIRO, 2015	Bacharelado em administração: o currículo e as necessidades contemporâneas para formação profissional	Tese	Universidade Católica de São Paulo
2015	SGUISSARDI, 2015	Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?	Artigo	Educação & Sociedade
2016	CHAMPANGNATTE, 2016	Currículo universitário: do México ao Brasil neoliberais	Artigo	Avaliação
2016	PUGLIESE, 2016	Relações entre as teorias e as práticas curriculares na educação superior – estudo de caso na graduação em administração da UFES	Disser-tação	Universidade Federal do Espírito Santo
2016	SILVEIRA, e BIANCHETTI, 2016	Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado	Artigo	Revista Brasileira de Educação
2018	COSTA, e GOULART, 2018	Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro	Artigo	Cadernos da Ebape.BR
2020	ANDRADE, 2020	A relação teórico-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica	Disser-tação	Universidade Católica de Santos
2020	FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020	A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da educação superior	Artigo	Educar em Revista
2020	MARTINS, 2020	Currículo e competências: propostas para atualização do Curso Superior de Tecnologia em Logística	Tese	Universidade Católica de São Paulo
2020	NOVAIS, 2020	Ressignificando o processo de formação profissional: a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da Educação Superior	Tese	Universidade Católica de São Paulo
2020	SERVA, 2020	Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária	Tese	Universidade Estadual Paulista
2020	TEIXEIRA Jr., 2020	Inovação curricular e SINAES: os casos de dois cursos de engenharia	Tese	Universidade Católica de Campinas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nos próximos parágrafos, segue a discussão de cada um dos trabalhos e a relação entre eles, intentando verificar ou iniciar, no contexto brasileiro, uma possível aproximação teórica entre NGP, educação superior e currículo.

Começando pelo ano de 2000, Catani, Oliveira e Dourado (2000) discutiram a relação da flexibilização curricular da educação superior no Brasil, incentivada pela LDBEN (BRASIL, 1996), com a empregabilidade, destacando as articulações da graduação com o mundo do trabalho. Com referências à Terceira Revolução Industrial e à teoria do capital humano, relacionaram essa flexibilidade com empregabilidade, pois elas teriam o potencial de alinhar o conhecimento desenvolvido nas universidades às demandas dinâmicas do mercado de trabalho no contexto da globalização. Focados na relação entre qualificação e empregabilidade, os autores valorizaram a flexibilização curricular no âmbito da legislação, registrando em suas conclusões a necessidade de os currículos serem flexíveis a ponto de produzirem conhecimentos e qualificações adequadas aos diferentes tempos e necessidades. Em 2001, Catani, Oliveira e Dourado (2001) reiteraram essas articulações, suas discussões e as mesmas conclusões.

Chegando em 2004, Rocha e Rocha (2004) criticaram os impactos das políticas de produtividade, eficiência e competitividade na produção docente. Os autores focaram firmemente na situação dos docentes face às novas políticas de produção acadêmicas nas universidades. Para eles, essas políticas comprometeriam a qualidade do conhecimento produzido e o trabalho docente nas universidades, ambos incompatíveis com a eficiência quantitativa que se deseja instalar nas universidades. Isso reduziria as atividades de pesquisa uma ação burocrática de elaborar pesquisas, captar dados e construir relatórios de prestação de contas a órgãos de fomento. Essa eficiência não poderia ser alcançada sem o compromisso com melhores condições de trabalho, de produção acadêmica e de experiências. Outrossim, sob essa ótica, a atuação voltada para a pesquisa não serviria para qualificar o trabalho docente, a educação universitária e, menos ainda, a ciência.

A expansão das universidades privadas no Brasil ganhou centralidade no artigo de Sguissardi (2005). Segundo ele, tal expansão se deveria ao dilema de as universidades públicas acompanharem as tendências neoliberais. Se não acompanham, enfrentam a expansão quantitativa de IES privadas com fins lucrativos, datada da década de 1970; se acompanham, tornam-se suscetíveis a políticas de educação que a submetem a regras próprias do ambiente privado/mercantil, os quais envolvem relação entre metas, financiamento e *accountability*, e que secundarizariam algumas de suas funções estruturantes, entre elas, a de garantir manutenção, expansão e qualidade das universidades públicas. Embasado nos pressupostos marxistas, e em alguns relatórios internacionais, o autor discutiu a retórica teórica-pragmática

dos organismos financeiros que veem a universidade pública como ineficiente, burocrática e cara, considerando exclusivamente seus custos por aluno. Porém, a expansão da universidade pública, sem qualidade, seria, uma deturpação dos preceitos de universalização do direito "educação para todos" (*idem*, p. 197) como bem público e inclusivo.

Em 2006, Jugler (2006) fez uma retrospectiva das DCN para a formação em administração no Brasil, desde a industrialização e o crescimento econômico atrelado ao período regime militar. Até então, segundo o autor, não existiriam estudos científicos com essa temática. Reconheceu a relação direta entre a industrialização e a ciência da administração, e assim como Catani, Oliveira e Dourado (2000; 2001), afirmou que a formação em administração deve preparar genericamente os indivíduos para as novas relações produtivas. E que à sua época e modo as primeiras DCN para o curso buscaram articular-se às exigências do mercado de trabalho, instaurando "um modelo pedagógico na formação do administrador [vinculado] à consecução de habilidades e competências demandadas pelo mercado capitalista" (JUGLER, 2006, p. 86), que deve tanto desenvolver saberes específicos da profissão quanto a adiantar-se às mudanças típicas da área. Em sua conclusão, defendeu o discurso de adaptação da educação à lógica do mercado globalizado em prol do desenvolvimento econômico.

Em 2008, três produções indicaram discussões relevantes sobre a educação superior. Assis (2008) relativizou a avaliação institucional e o trabalho docente, tendo como campo de pesquisa vários cursos de IES públicas e privadas, dentre esses o de administração. O estudo foi realizado na transição entre os exames: o provão foi extinto; o Enade, instituído, como um dos instrumentos estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para avaliação da educação superior (BRASIL, 2004a). Disse a autora, as demandas do mercado vêm causando pressão institucional por bons resultados nos exames nacionais de aprendizagem. Essa pressão é transferida para os docentes. Especialmente em instituições particulares, observou. Com isso, eles passam a fazer do tipo de avaliação do exame – interdisciplinar – uma base para definição de suas avaliações e condução de suas aulas. Apesar de o currículo não ter sido o foco do trabalho, ele é citado na medida em que os docentes reconheceram se interessar mais pelo currículo do curso e perfil do profissional em formação, a fim de preparar os alunos para os exames. Esse interesse foi visto com bons olhos por eles. Ela destacou, ainda, que o bom desempenho dos alunos é visado pela função classificatória, pois isso é associado à qualidade do curso e pode vir a ser uma vantagem competitiva no

mercado, sem nenhuma relação com pressupostos neoliberais. Todavia, mesmo com o engajamento dos professores, a autora não conseguiu relacionar a avaliação institucional com a melhora efetiva na qualidade da educação superior.

O ajustamento neoliberal das políticas educacionais para o ensino superior foi abordado por Maciel (2008). O trabalho foi contextualizado na chamada década da educação, ocorrida no período de 1996-2006. A partir da análise de instrumentos normativos e projetos idealizados nesse período, como LDBEN, PNE e Programa Universidade para Todos (ProUni), a autora analisou como os mecanismos hegemônicos estão implícitos em seus textos, subordinando o ensino às demandas do mercado, em detrimento da indissociabilidade entre ensino, da pesquisa e da extensão, constituindo-se em princípios de flexibilização, produtividade, eficiência, eficácia, regulação ou controle da educação superior. Suas reflexões teóricas igualmente compuseram outros trabalhos referenciados neste documento (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; ROCHA e ROCHA, 2004; SGUISSARDI, 2005; ASSIS, 2008) e, pelo teor de suas discussões, continuará fazendo. Segundo consta em suas conclusões, essas reformas políticas estariam em confronto com o princípio gramsciano da formação integral do homem, para o trabalho, para o intelecto, para a política e para a convivência em sociedade.

Ainda em 2008, Sguissardi (2008) reforçou o conflito entre público e privado, dessa vez voltando-se para os interesses privados/mercantis na expansão e regulação da educação superior, como já foi feito por ele próprio (SGUISSARDI, 2005), por Cunha (2007) e Maciel (2008). Igualmente citando Marx, criticou a interferência do mercado na educação superior, o uso de expressões como educação-mercadoria e indústria de ensino pois elas ofuscam a função da educação como bem público e comprometem a própria natureza da regulação e controle exercidos pelo Estado. Em suma, mercadorizam a educação. A ação dos grandes grupos privados, disse ele, se guiam por *rankings*, tema bastante destacado no artigo, a exemplo do índice geral de cursos (IGC) das instituições de ensino, para alavancar a educação, forjando resultados que força a aproximação entre educação pública e performatividade privada. Para o autor, essa mercadorização tem como único interesse aumentar a competição entre IES e potencializar a expansão cíclica do se tem convencionado chamar de mercado educacional.

No que se refere ao ano de 2009, quatro trabalhos chamaram atenção, os quais seguem. A empregabilidade do profissional de administração em meio à reestruturação produtiva do

trabalho e a expansão da educação superior brasileira foi o tema escolhido por Nascimento (2009). Próximo de Jugler (2006), que focou na formação do administrador, a autora trouxe referências teóricas similares para discutir a relação da produção capitalista com a administração. Ela relacionou essa expansão da educação superior, do período de 1995 a 2008, medida pelo número de vagas, à ação de organismos internacionais, tal e qual Sguissardi (2005). O curso de administração foi escolhido por ter sido o que apresentou o maior aumento de vagas. Acusando a existência de um discurso oficial que associa escolaridade à empregabilidade, mais no segmento privado, mostrou que a expansão daquele período não foi capaz de frear índices de desemprego nem a precariedade das condições de trabalho. Dessa forma, focada na relação entre qualificação e empregabilidade (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001), destacou que a formação universitária por si só não garante um melhor padrão de vida aos trabalhadores; pelo contrário, essa escolarização está a serviço do capital, precarizando o trabalho e aumentando a exploração física e intelectual dos trabalhadores.

Peciar (2009) objetivou elucidar os desafios do contexto socioeconômico para as universidades na formação do sociólogo. Em consonância com Nascimento (2009), resgatou importantes referenciais teóricos sobre o impacto do neoliberalismo na educação superior: renúncia da missão pública e da autonomia universitária. Sguissardi (2005; 2008) e Maciel (2008) também o fizeram. A autora concluiu que o maior desafio da universidade estaria em adaptar-se às pressões econômicas do produtivismo sem descaracterizar seu papel na produção de conhecimento e na formação de recursos humanos para o trabalho, pois o trabalho do sociólogo não se esgota na ciência ou na pesquisa acadêmica; mas, também, na atuação política e/ou institucional na esfera extra-acadêmica. De forma geral, até a forma como a autora utilizou as expressões recursos humanos e mercado de trabalho, ao longo de seu texto, e a forma como como questionou o papel da universidade na formação desses recursos, similares as de Catani, Oliveira e Dourado (2000; 2001), pareceu reforçar o imperativo neoliberal constante no universo educacional contemporâneo.

Também, em 2009, surgem duas teses de doutorado de Tordino (2009a; 2009b), sobre a formação do administrador. Uma na área de administração; outra, na área da educação.

Tordino (2009a) ensejou a reflexão sobre o papel da educação superior no desenvolvimento econômico-social, por meio da análise da formação em administração. Em

meio a uma longa discussão sobre o *ethos* da modernidade e sobre a expansão do da educação superior, já tratada por outros (SGUISSARDI, 2005; 2008), o autor destacou que o engajamento das atividades intelectuais ao tempo presente faz parte de um projeto de materialização das ambições do capital, no sentido de que até a educação integral vem anunciando sua compatibilidade com as demandas socioeconômicas da época.

Sua escrita dialogou muito com outros textos sobre o contexto educacional (MACIEL, 2008; PECIAR, 2009) e a formação em administração (JUGLER, 2006; NASCIMENTO, 2009). A formação em administração, a exemplo, foi pensada para preparar dirigentes profissionais e penetrar a ideologia de gerência científica sobre o trabalho. No entanto, as forças do mercado agiram quantitativamente, gerando matrículas, diplomas e registros em órgãos de classe; qualitativamente, não aumentaram a produtividade e nem apresentaram bons resultados em exames nacionais e de corporações profissionais, corroborando com Assis (2008). A sobrevivência das IES, referindo-se aqui às privadas, induziu mais à consolidação do que à diferenciação de seus currículos no mercado educacional. Para que tal diferenciação torne-se concreta seria necessário ancorar a formação profissional nas vocações econômicas da região de atuação do aluno, mediante abordagem interdisciplinar e aprendizagem em pesquisa. Afiança o autor, somente dessa forma seria possível identificar fatores contribuintes à compreensão das características desejáveis em projetos de bacharelado em administração.

E Tordino (2009b) explorou a relação entre a formação em administração, interdisciplinaridade e institucionalismo, a partir do segundo pós-guerra. Para o autor, a característica multidisciplinar fez da administração um campo ímpar. No entanto, reconheceu a dificuldade de institucionalização da interdisciplinaridade na educação superior, seja pela estruturação disciplinar da educação superior e da própria formação acadêmica. O estudo marcou as possibilidades de uma formação crítica em administração, mesmo que fossem acatadas as determinações derivadas do modo de produção nela envolvidos. Tendo em vista a importância dada à interdisciplinaridade, o autor dialogou com as escritas de Assis (2008), reservada a aplicação do conceito – ela, na avaliação; ele, de forma ampla – e dele próprio em sua outra tese de doutorado (TORDINO, 2009a). Para ele, porém, a formação de professores e alunos deveria estar à altura de acolher a interdisciplinaridade, a pesquisa e a autoria como bases da relação ensino-aprendizagem estabelecida entre eles. Isso os levaria a um patamar de,

além de reconhecer a multidisciplinaridade da área de administração, ancorar a formação em administração numa realidade social interdisciplinar.

Dois estudos de 2010 ensejaram reflexões atinentes ao objeto desta tese. Brunner (2010) analisou a geopolítica da produção acadêmica, por meio da análise do número de universidades em *rankings* mundiais de registro de patentes, especialmente o de Shangai, e de seus reflexos no desenvolvimento das regiões. Com apoio de gráficos, apresentou dados de países desenvolvidos e aspectos relevantes para suas produções. Com essa base, criticou a baixa produção latinoamericana, justificando-a pela desorganização da profissão docente, pela falta de acesso ao ensino superior, pelas altas taxas de evasão do ensino superior, pelas estruturas curriculares que desestimulam a produção, pelo pouco incentivo à mobilidade acadêmica, pela falta de investimentos institucionais e governamentais à pesquisa, pelo baixo interesse social pela pesquisa, pelo pouco incentivo universitário à pesquisa, pela desvalorização de tecnologias e inovação, pela subvalorização da relação da pesquisa com a formação superior, entre outras causas correlatas, corroborando com Rocha e Rocha (2004).

O outro estudo, de Pereira (2010), trata da percepção dos professores sobre a ênfase dos currículos de graduação. Segundo a autora, devido às políticas neoliberais, a função dos currículos na formação universitária vem se ampliando, sendo urgente contemplar em suas estruturas as essências cientifica, profissionalizante e tecnicista. Os professores pesquisados reconheceram o valor específico das formações básica, geral e profissional; e não concordaram que o conhecimento técnico deva ser o prioritário na formação de seus estudantes. Para eles, também deve ser enfatizado o autoconhecimento, os aspectos atitudinais e o espírito investigativo, em detrimento do espírito competitivo próprio do mercado de trabalho. E mesmo reconhecendo o fato de essa não ser a realidade dos currículos, destacaram que contemplar as essências supracitadas enseja desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas técnicos com base na combinação entre ciência e visão social. Mostrou-se pertinente para este estado do conhecimento, mesmo sem ter discutido as teorias curriculares ou o gerencialismo.

Já em 2011, Lima (2011) analisou a reestruturação da educação superior brasileira, nos anos de 1990, abordando o impacto das orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, assim como outros autores (SGUISSARDI, 2005; MACIEL, 2008; NASCIMENTO, 2009). A autora relembrou que tais orientações deixaram países periféricos como o Brasil à

mercê dos interesses capitalistas, mesmo em meio à crise desse modo de produção. Isso repercutiu uma série de efeitos, já discutidos por outros autores, aos quais ela foi bastante crítica. São eles: a forma como se deu a expansão da educação superior (SGUISSARDI, 2005; 2008; NASCIMENTO, 2009); a racionalidade instrumental da universidade na formação de mão de obra (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; PECIAR, 2009); as mudanças na produção da ciência brasileira em função dos desígnios neoliberais (ROCHA e ROCHA, 2004; BRUNNER, 2010); e a relação entre escolaridade e empregabilidade (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; JUGLER, 2006; NASCIMENTO, 2009).

Avançando, a mercantilização da educação superior brasileira foi o foco de Carvalho (2013). Na sequência de outros artigos (SGUISSARDI, 2005; 2008; MACIEL, 2008; PACHECO, 2009; CUNHA, 2011), a autora apontou que essa mercantilização traz consigo a racionalidade administrativa e governança corporativa, as quais visam a consecução da eficiência do ponto de vista dos acionistas. Na prática, essa lógica financeira profissionaliza as funções, a exemplo da figura do reitor profissional, e aproxima a educação superior de organizações de mercado, grupos estrangeiros, *holdings*, bolsas de valores. Em suas conclusões, ela alegou que a realidade gerencial é totalmente incompatível com a realidade do processo educacional, o que leva a disputas entre valores educacionais e gerenciais.

Em 2014, Pereira *et al.* (2014) investigaram a percepção de alunos sobre a principal ênfase dos currículos para melhor prepará-los para o atual, e o futuro, mundo do trabalho", enfatizando a flexibilidade curricular (BRASIL, 1996). Catani, Oliveira e Dourado (2000; 2001), Maciel (2008) e Tordino (2009b) trouxeram essa discussão anteriormente, porém, sob o ponto de vista legal e normativo. Esse estudo dialoga muito com outro Pereira (2010), que investigou a percepção dos professores sobre a ênfase dos currículos de graduação. Porém, aqui, os resultados obtidos com os alunos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) não foram uníssonos. Os alunos das ciências humanas e artes disseram valorizar mais a formação geral, questões sociais e culturais. Alunos das áreas biológica e da saúde, mais o desenvolvimento de habilidades e atitudes, trabalho multidisciplinar e autoconhecimento. E os das áreas exatas, tecnológicas e da terra disseram valorizar mais a formação para o mercado de trabalho, desenvolvimento técnico e espírito competitivo. De modo similar, alunos de outras áreas mostraram-se mais inclinados a aprender questões técnicas de suas próprias áreas de formação, não valorizando questões gerais. Do todo, os autores concluíram que a flexibilização

dos currículos seria um meio de atender às demandas de saberes e expectativas de formação profissional de alunos de diferentes áreas do conhecimento, os quais mostraram-se significativamente diferentes entre si.

Passando para 2015, três trabalhos elucidaram questões relevantes. Borges (2015) analisou a articulação entre universidades públicas e o mercado, a partir das leis de inovação tecnológica (Lei n. 10.973/2004) e de parceria público-privada (Lei n. 11.079/2004). A Lei de inovação concebeu a inovação como aperfeiçoamento do ambiente produtivo ou social. Logo, a produção científica e tecnológica da universidade deve resultar em produtos, processos ou serviços que visem atingir tal inovação. A de parcerias público-privadas, por seu turno, surgiu como reguladora dessas parcerias e submeteu a universidade "aos critérios de produtividade específicos da inovação tecnológica" (*idem*, p. 972). Apesar de ter se focado nos princípios legais das leis supracitadas, o autor registrou que essas articulações são demandatárias no contexto atual. Elas se devem à nova classificação da universidade como serviço não essencial, fato que forçaria a sobrevivência institucional por meio de parcerias entre elas e entes privados e da inovação tecnológica, que visa unicamente à exploração do conhecimento com viés econômico. Considerando a ótica sobre a produção científica universitária, esse estudo converge com o cenário idealizado por Rocha e Rocha (2004) e Brunner (2010).

Depois, Carneiro (2015) objetivou investigar como um curso de administração deve articular seu PPC com suas DCN (CNE/CES, 2005b) para desenvolver nos egressos competências adequadas às demandas profissionais contemporâneas e gerem excelentes resultados no Enade. Seu campo de pesquisa foi um caso considerado de sucesso. A partir de um referencial bem consistente sobre currículo, o autor estabeleceu que os resultados nas avaliações estiveram bastante relacionados ao perfil dos alunos, a um forte apoio institucional e a instrumentos consistentes de comunicação institucional que envolvam todas as partes (gestores, professores e alunos) nos processos de desenvolvimento de competências e de preparação para as avaliações oficiais do MEC, fosse por meio de atividades propostas no PPC ou outras experiências não formalmente explicitadas, mas que seriam realizadas ao longo da formação universitária. Diria Tordino (2009a), que a vocação econômica de uma região contribuiria para a definição de competências da formação.

E Sguissardi (2015) escreveu sobre a mercantilização da educação superior decorrente da expansão de instituições privadas no Brasil. Na mesma linha de outros artigos seus (SGUISSARDI, 2005; 2008) e de outros autores (PACHECO, 2009; CARVALHO, 2013), ele questionou as contribuições do ProUni e do Financiamento Estudantil (Fies) no tocante à democratização de acesso ao ensino superior. E respaldado por dados quantitativos, afirmou que essa democratização foi materializada unicamente em aumento de vagas e matrículas, não em quaisquer tipos de ações pela permanência dos estudantes no sistema educacional. Nesses termos, como Cunha (2007), concluiu que a educação superior ainda persiste sendo qualificada para as elites e massificada para os demais indivíduos.

Em 2016, outros três trabalhos relevantes constaram nas pesquisas. Champangnatte (2016) abordou a ótica docente sobre a formação universitária e perspectivas curriculares no século XXI. Somente Pereira (2010) havia tratado do tema antes, registrou o autor. Porém, Tordino (2009a; 2009b) também fez isso. Os professores pesquisados assumiram que a formação universitária é cercada de "preocupações eficientistas, principalmente relacionadas à evolução/incorporação de tecnologias e adaptações ao mercado do trabalho" (CHAMPANGNATTE, 2016, p. 112) e que priorizam a preparação dos alunos para o trabalho. Assim como Assis (2008), o autor não relacionou diretamente influências gerenciais às práticas e aos currículos estudados. O texto é pertinente, e abundante em temas – autonomia universitária, mercado, financiamento da educação, avaliação, burocracia do setor público – o que, somada a uma metodologia não totalmente clara, comparando estudos e métodos, não permitiu apreender alguns aspectos do estudo. Por exemplo, a amostra. Ao cabo, a discussão mais profunda referiu-se à similaridade entre os fins das avaliações educacionais no Brasil e no México: controle curricular, redução da autonomia e ranqueamentos, a partir da discussão da pesquisa de Alicia de Alba (*Curriculum universitario – académicos y futuro*). Em conclusão, curiosamente, os professores discordam que esses elementos tragam prejuízos à educação; pelo contrário, para eles, essas avaliações promoveram excelentes avanços curriculares.

Após, Pugliese (2016), investigou a convergência entre teoria e prática na formação de competências em um curso de administração. Sua principal base teórica foi as DCN para o curso (CNE/CES, 2005b). Por meio da tabulação de respostas dos alunos, foi discutida a relação dessas competências com as práticas oferecidas nas disciplinas do curso. O estudo, reservadas as proporções e a abordagem, conversa com os de Tordino (2009b) e Carneiro (2015), em seus

referenciais e achados. Seus resultados e conclusões registraram que o desenvolvimento de competências tem mais relação com processos informais estabelecidos entre professores e alunos do que com os processos estruturais de ensino previstos no projeto do curso. Em uma proposta muito interessante, a autora enalteceu a ação do professor na formação em detrimento até do planejamento formal de atividades do curso ou de suas disciplinas.

Silveira e Bianchetti (2016) resgataram as transformações da universidade brasileira frente às relações entre financiamento, gestão e produção de conhecimento. Analisando exemplos de países desenvolvidos, relatórios e acordos internacionais, discutiram o papel da universidade frente às demandas e desígnios capitalistas de gestão, que buscam empresariar a educação e manipular a universidade como órgão de desenvolvimento econômico. Teoricamente, o trabalho dialogou com vários outros contemplados neste estado do conhecimento (ROCHA e ROCHA, 2004; SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; MACIEL, 2008; BRUNNER, 2010; CARVALHO, 2013; BORGES, 2015). Todavia, apesar disso, sob muitos aspectos, os autores justificaram a relação entre educação e neoliberalismo. Segundo eles, a modernização da universidade depende da articulação entre ciência, tecnologia e inovação dentro de uma necessária reestruturação acadêmica e pedagógica rumo à internacionalização do conhecimento produzido nas universidades.

No ano de 2018, Costa e Goulart (2018) analisaram a concepção produtivista de educação constante em alguns programas desenvolvidos nos governos Lula e Dilma. Corroborando com Cunha (2007), Maciel (2008) e Sguissardi (2015), as autoras abordaram as contribuições do ProUni e do Fies, direcionados às IES privadas, tanto para o aumento de vagas quanto para a expansão de grupos educacionais privados no Brasil; e o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), direcionado às universidades públicas, foi citado pelas mesmas razões. Alegaram que esses programas contradisseram o discurso de Lula, de 2002, que defendia o investimento na educação livre da iniciativa privada, uma vez que abriu espaço para o capital privado por meio de projetos de inovação.

Elas teceram uma longa discussão sobre os efeitos da aproximação entre a educação e mercado, do mesmo modo que outros autores citados neste documento (SGUISSARDI, 2005; 2008; CARVALHO, 2013; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016), e sobre o capitalismo acadêmico já abordado por Rocha e Rocha (2004). Outrossim, sob as mesmas ressalvas de

Borges (2015), criticaram as parcerias público-privadas que têm sido vistas como fontes de inovação, a exemplo da realidade estadunidense. Apesar de ter surgido nas buscas, das palavras-chave e da relevância da discussão proposta, as autoras contemplaram tópicos totalmente alheios ao estudo proposto nesta tese.

O ano de 2020, em comparação com outros anos, trouxe um considerável número de estudos passíveis de aproximação com esta tese. Andrade (2020), assim como Pugliese (2016), centralizou a relação entre teoria e prática em currículos de graduação, tendo currículos de ciências contábeis como objetos de análise. A partir do referencial freiriano, a autora buscou identificar questões relacionadas à construção de um currículo crítico. Tordino (2009b), igualmente tratou de um currículo crítico, para a formação em administração, mostrando-se ciente das demandas emergentes do mundo do trabalho, da pressão do aluno para que sejam priorizadas no processo de formação e dos atuais desafios educacionais. O que retoma os escritos de Pereira (2010), Pereira *et al.* (2014) e Champangnatte (2016). Em suas considerações, ela apontou que os currículos desses cursos ainda são construídos em uma perspectiva tradicional, aparentemente desconsiderando a relação teórico-prática necessária para desenvolver uma consciência crítica. O uso da expressão tradicional não se referia às teorias tradicionais do currículo, mas à forma passiva de ensino, percebida pela autora. Como possibilidade de desenvolvimento de tal consciência, ela sugeriu a valorização da diversidade cultural e da realidade local dos estudantes nos debates e atividades de ensino.

Buscar evidências da supremacia da visão mercantilista na avaliação da educação superior constituiu-se no objetivo de Fávero, Consaltér e Tonieto (2020). Os autores afirmaram que a internalização do discurso de superioridade do privado em relação ao público tem forçado o sistema educacional a assumir para si índices mercantis de qualidade. Isso reforça as percepções de Sguissardi (2005; 2008), de Maciel (2008) e de Tordino (2009a). O tipo de avaliação quantitativa, classificatória ou com fins de ranqueamento vai de encontro ao caráter formativo da avaliação educacional e, também, da educação superior com bem público. Inobstante, poderia levar a comportamentos não éticos de instituições privadas, observaram. Foram apresentados dados que corroboram com a afirmação, utilizando como pano de fundo o aumento de matrículas em cursos de graduação a distância de IES privadas. Por fim, assim como outros autores (SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; CARVALHO, 2013), eles concluíram que a educação pautada pela lógica do mercado compromete seus objetivos essenciais. Nesse

caso, os autores registraram que quando a IES é encarada como empresa e o aluno, como cliente, os processos formativos deixam de se guiar pela formação humana, mirando no gerencialismo pedagógico que propõe chavões da produtividade, eficiência e excelência.

Martins (2020) objetivou melhorar o perfil formativo do egresso da graduação em logística em relação ao mercado de trabalho, com relação à empregabilidade abordada nos trabalhos de Catani, Oliveira e Dourado (2000; 2001). De antemão, vale dizer que no texto consta uma discussão relevante sobre a centralidade das competências profissionais nas atuais reformas curriculares, corroborando com outros trabalhos citados neste texto (JUGLER, 2006; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016). Em seus resultados, o autor fez sugestões objetivas de competências a serem desenvolvidas nos egressos de cada um dos cursos analisados, dando forma ao que informaram os gestores dos cursos e os profissionais externos de recursos humanos pesquisados. Em meio a essas sugestões, surgiram competências específicas da área de logística, mas também competências de caráter humano consideradas importantes pelos sujeitos da pesquisa, a saber, criatividade, inteligência emocional, flexibilidade, liderança e negociação, entre outras. Por não constarem nos PPC, elas careceriam de ações que visem ao seu desenvolvimento, disse o autor. Para ele, o desenvolvimento de competências tem potencial para tornar os profissionais competitivos no mundo do trabalho.

Novais (2020) incitou a discussão sobre a promoção da dimensão ética nos itinerários formativos em meio a um modelo econômico que privilegia o domínio técnico especializado. Em resumo, criticou a visão utilitarista do conhecimento (SGUISSARDI, 2008). Para o autor, os processos de formação profissional de nível superior carecem de ressignificação, a fim de alcançar a formação profissional-cidadã, preocupação também de Andrade (2020). A análise documental verificou manifestações acerca da dimensão ética, particularmente em relação ao desenvolvimento de atitudes e valores, em dois projetos pedagógicos de cursos de graduação. Como conclusões, o autor apontou ações que poderiam contribuir para o atendimento dessa demanda, em maior parte relacionados ao entendimento da aprendizagem como processo de desenvolvimento de uma pessoa em sua plenitude, o que exige a estreita relação entre conceito e prática na educação. Essa relação fez parte dos resultados de Andrade (2020).

Serva (2020) discutiu a influência da política de curricularização da extensão universitária (CNE/CES, 2018c) na educação e currículos universitários. Mediante a

preocupação com a responsabilidade universitária de produzir conhecimento pluriversitário, conceito de Santos (2011), a autora abordou a relevância da troca de saberes com a comunidade, que permitiria promover uma formação que extrapola o currículo prescrito. Ela dissertou que teoricamente essa política contribuiria para a funções das universidades de produzir e tornar acessível os conhecimentos nela produzidos. Outros autores citados neste estado do conhecimento já citaram a importância dos diferentes saberes e interações na formação universitária (ANDRADE, 2020; NOVAIS, 2020). Assim como outros criticaram a forma e o custo com os quais eles vêm sendo produzidos (ROCHA e ROCHA, 2004; SGUISSARDI, 2008; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016). Por meio de entrevistas com gestores de uma IES, a autora buscou apreender suas percepções sobre o potencial e fragilidades dessa política em promover uma educação transformadora. Em suas conclusões, ela expôs a urgência de uma reconstrução curricular capaz de estabelecer uma efetiva relação entre universidade e sociedade.

Teixeira Jr. (2020) objetivou responder à questão: em que medida o Sinaes afeta os currículos e as inovações curriculares de dois cursos de engenharia? Esse objetivo é diferente de outros autores que abordaram o tema (SGUISSARDI, 2008; BORGES, 2015; FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020) e do próprio autor (TEIXEIRA Jr., 2020)[4]. Aqui, a partir do estudo de cursos que obtiveram nota máxima nos ciclos avaliativos 2008, 2011 e 2014, o autor discutiu os itens que geraram esses resultados: desempenho em conceitos dos estudantes no Enade, número de doutores no quadro docente, número de docentes em regime de dedicação exclusiva, entre outros notas. Seus achados mostraram que, por conta disso, os cursos foram dispensados de avaliação *in loco* realizada por agentes do INEP. Essa dispensa expôs a invisibilidade funcional do instituto na avaliação da educação superior, prevista na legislação, isto é, a falta de avaliação externa de outros índices não quantitativos, quais sejam o cumprimento de compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, entre outras ações que compõem a missão pública da educação, as quais fazem parte da relação de itens previstos em processos de avaliação que compõem o Sinaes.

[4] O primeiro trabalho do autor foi excluído deste estado do conhecimento, pois tratou-se de uma pesquisa bibliográfica que mapeou trabalhos publicados de 2004 a 2014, a fim de identificar discussões sobre os efeitos do Sinaes no curso de administração, a qual não tinha relação com estudos sobre currículo.

Nos anos de 2021 até meados de 2022, quando as pesquisas nas bases foram concluídas, não foram detectados outros estudos compatíveis com o objetivo deste estado do conhecimento.

2.3 Terceiro ato: o estado do conhecimento

Considerando os resultados encontrados, deve-se registrar que todos os trabalhos encontrados, apresentados e analisados foram por maneira importantes para construir um estado do conhecimento robusto relacionado aos impactos da NGP na educação de forma ampla, considerando a emergência da eficiência na educação trazida pelas dinâmicas da globalização. De forma geral, muitos foram os impactos da NGP percebidos pelos autores nas realidades educacionais estudadas. Muitos. E que ainda há outros tantos a investigar. Desse modo, cada trabalho criou diálogo direto ou indireto com o objeto desta tese.

Destarte, cabe destacar algumas obviedades. Não é novidade que a educação ao longo do último século, veio assumindo múltiplas responsabilidades frente ao mundo social, político, econômico e, logo, do trabalho. Também não é novidade que, no século XX, mas principalmente após a última virada de século, o mercado mais fortemente passou a implantar na educação conceitos e práticas gerenciais com potencial para mudar suas operações. Mesmo que pareçam desnecessárias referências para essa afirmação, elas constam ao longo desta seção e de toda esta tese. O intuito original desses acontecimentos seria maximizar a abrangência da educação, capacitando indivíduos para a vida que envolve o trabalho (BOBBITT, 2004) e para a qualificação de seus processos de formação (TYLER, 1979; BLOOM *et al.*, 1973).

Essa situação designou um novo universo com regras próprias. Esse universo é inédito, mas também configura um novo caminho a ser seguido, em que inevitavelmente subjazem relações entre educação e mercado (MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; HYPÓLITO, 2010; CUNHA, 2011; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; IVO, 2013; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; NOVAIS, 2020; SERVA, 2020; TEIXEIRA Jr., 2020).

As regras dessa relação precisam ser conhecidas, pois possíveis resistências podem aos olhos de alguns ser encarados como obsolescência, ineficiência, insuficiência (CUNHA, 2011; CARVALHO, 2013; COSTA e GOULART, 2018). Especialmente, se esses olhos forem os de

um mercado competitivo que exalta resultados exitosos e penaliza fracassos (NORMAND, 2008; SGUISSARDI, 2008; IVO, 2013). Nele, os objetivos essenciais da educação passam a ser possibilidades negociáveis com outros atores, interesses e, logo, viram inéditos resultados a serem alcançados (SGUISSARDI, 2005; CUNHA, 2007; 2011; PACHECO, 2009; COLBARI, 2012; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; CARVALHO, 2013; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015; PONCE, 2016; NOVAIS, 2020; PONTES, 2020).

Não cabe exatamente neste momento uma ampla reflexão sobre os aspectos positivos ou negativos dessas relações ou de suas justificativas, pois esse é apenas o início deste estudo. Cabe, porém, adiantar que não há um consenso. Alguns pesquisadores a defendem (ARAÚJO e BORGES, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; JUGLER, 2006; COLBARI, 2012; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; MARTINS, 2020; CARVALHO, 2021). Outros a condenam (MARKERT, 2000; ROCHA e ROCHA, 2004; SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; WALTENBERG, 2006; CUNHA, 2007; MURILLO, 2007; ASSIS, 2008; MACIEL, 2008; NORMAND, 2008; NASCIMENTO, 2009; PACHECO, 2009; BRUNNER, 2010; HYPÓLITO, 2010; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2013; IVO, 2013; BORGES, 2015; CHAMPANGNATTE, 2016; PONCE, 2016; COSTA e GOULART, 2018; FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020; NOVAIS, 2020; SERVA, 2020).

No entanto, entre o primeiro e o segundo grupos, outros teceram análises destoantes (PECIAR, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; PEREIRA, 2010; PEREIRA *et al.*, 2014; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; ANDRADE, 2020). Ao considerar que esses últimos se voltaram para cursos de administração ou afins, pode-se adiantar que isso pode se dever à forma natural como pesquisadores da área de administração enxergam os efeitos do gerencialismo em suas práticas, metodologias ou objetivos de ensino. Antes de iniciar esta tese, talvez a autora deste estudo pudesse se incluir entre eles.

A relação educação-mercado se dá predominantemente pelo valor fundamental do conhecimento na era da informação (MURILLO, 2007). Tanto quanto ou mais do que os trabalhadores ou a tecnologia. Os conhecimentos nutrem quaisquer tipos de mercados (ROCHA e ROCHA, 2004; BRUNNER. 2010; SOUZA, 2011). No entanto, são perecíveis (PACHECO,

2009). Sua produção precisa apresentar velocidade compatível com o seu consumo, nos mercados de serviços (ASSIS, 2008; PONCE, 2016; SANTOS, 2017; MARCHESAN, 2018).

A educação faz parte do mercado de serviços (BORGES, 2015). Essencial, mas ainda assim um serviço. A educação, então, fornecedora de conhecimentos, move os mercados e faz o mundo produtivo girar, em função de suas necessidades (ARAÚJO e BORGES, 2000; JUGLER, 2006; COLBARI, 2012; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; MARTINS, 2020). Necessidades essas atendidas, saciadas e renovadas ciclicamente, demandando novos conhecimentos, novas formas de produzir e de disseminar o conhecimento (MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; BRUNNER, 2010). Dessa forma, são incontáveis os consumidores: indivíduos, empresas, governos. É assim que a expansão da educação se torna estratégica, configurando-se num território de possibilidades a serem exploradas por novos *players* guiados por objetivos de crescimento quantitativo de trabalhadores (SGUISSARDI, 2005; 2008; NASCIMENTO, 2009; CUNHA, 2011; COSTA e GOULART, 2018).

De todos os temas encontrados, alguns foram muito recorrentes. Às vezes como cerne; às vezes como apoio à contextualização do objeto de pesquisa. A expansão da educação superior foi de longe um dos assuntos mais discutidos (SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; NASCIMENTO, 2009; TORDINO, 2009a; COSTA e GOULART, 2018; FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020). Seguido pela privatização e regulação da oferta da educação (CUNHA, 2007; ASSIS, 2008; MACIEL, 2008; HYPÓLITO, 2010; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2013; BORGES, 2015; CARNEIRO, 2015; SANTOS, 2017; NOVAIS, 2020; TEIXEIRA Jr., 2020; CARVALHO, 2021).

Dentre os principais inconvenientes dessa expansão educacional, figuraram os interesses financeiros do capital sobre a qualidade dos serviços educacionais (SGUISSARDI, 2005; 2008; CUNHA, 2007; NORMAND, 2008; CHAMPANGNATTE, 2016; SANTOS, 2017), a superação da qualidade da oferta educacional pela quantidade, os diferentes níveis de privatização da educação. E o fato de a educação ser encarada como um mercado a ser explorado (ASSIS, 2008; CARVALHO, 2013; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; PONCE, 2016; SANTOS, 2017; MARCHESAN, 2018).

A empregabilidade, por seu turno, também ocupou um espaço relevante, lançando mão de suportes teóricos como competências, flexibilização curricular e formação para o trabalho

(ARAÚJO e BORGES, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; MARKERT, 2000; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2011; PEREIRA *et al.*, 2014; CARNEIRO, 2015; CHAMPANGNATTE, 2016; PUGLIESE, 2016; MARCHESAN, 2018; ALBUQUERQUE, 2020; MARTINS, 2020; PATIÑO, 2020; PONTES, 2020).

Ainda vale dizer que vários trabalhos pareceram de início tangenciar conceitos, aplicação e realidades a serem investigadas nesta tese (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; PEREIRA, 2010; PEREIRA *et al.*, 2014; CHAMPANGNATTE, 2016; SERVA, 2020). Alguns até em cursos de administração ou afins (JUGLER, 2006; ASSIS, 2008; NASCIMENTO, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; ANDRADE, 2020; MARTINS, 2020). No entanto, seus referenciais, seus métodos ou seus resultados mostraram diferenças acentuadas. Em especial, a natural aceitação da relação educação-mercado, há pouco mencionada, sob justificativa da teoria do capital humano. Essa teoria prega que o desenvolvimento das nações é obtido mediante a qualificação profissional.

Com isso, alguns desses trabalhos, é verdade, trataram do neoliberalismo como um pouco mais que uma simples base de contextualização e reconheceram seus efeitos na educação, mas o fizeram superficialmente. Nenhum deles, por exemplo, discutiu profundamente o gerencialismo, sua relação ou impactos no currículo dos cursos de graduação.

De muitas formas, eles abrangeram temas elogiáveis. O reconhecido viés capitalista nas DCN para cursos de administração, oriundo da industrialização (JUGLER, 2006). A pressão dos exames nacionais na prática docente na educação superior, incluindo o bacharelado em administração (ASSIS, 2008). A relação entre o crescimento dos cursos de administração e a empregabilidade do profissional em meio à reestruturação produtiva do trabalho (NASCIMENTO, 2009). E o sistema-mundo conformador do desenvolvimento social, mantido pelos cursos de administração, derivado do modo de produção capitalista, cujas atividades intelectuais ensinadas/aprendidas materializam as ambições capitalistas (TORDINO, 2009a; 2009b). Nenhum deles, no entanto, trouxe o currículo em si como objeto de análise. E nenhum deles questionou essa relação. Portanto, distantes teórica ou empiricamente desta tese.

Todos eles serviram para notorizar a existência de práticas gerenciais na educação, em diferentes níveis; não para criticar. O que é compreensível, uma vez que áreas como a administração são favoráveis a esse modelo de gestão e suas regras. Nessa área, trata-se de uma

visão estratégica de planejar, organizar, dirigir e controlar, tal e qual se ensina (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003), normalmente pela justificativa do melhor uso dos recursos (eficiência) e da transparência que valida essa eficiência. Governança, *accountability*, igualmente seriam substantivos adequados à realidade administrativa desde sempre, e em tempos como os atuais.

A despeito da popularidade das práticas gerenciais no século XXI (TORDINO, 2009a; 2009b), seu endeusamento não vem necessariamente qualificando a educação (ROCHA e ROCHA, 2004; ASSIS, 2008; NASCIMENTO, 2009). Tampouco sua aplicação sem critério. Além disso, elas podem obscurantizar uma certa perversidade na nova ordem do trabalho (MURILLO, 2007), em que todo esforço de educação deve invariavelmente levar à inovação no sentido estrito (BORGES, 2015; COSTA e GOULART, 2018). A história mostra que a inovação embasa objetivos de desenvolvimento social. Todavia, é imprescindível manter à vista a dimensão humana e o caráter social público do processo educacional, que manteve a educação até aqui (SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015). Pesa contra o fato de que são inúmeros, e até válidos, muitos discursos de modernização da educação.

De forma uníssima, esses discursos homogeneízam a ideia de que a educação precisa se reinventar, acolher demandas mercadológicas, profissionalizar-se (CUNHA, 2011; MURILLO, 2007; TORDINO, 2009a; 2009b). O século XXI naturalmente vem cunhando um modelo sobre o qual a educação pode se reestruturar (HYPÓLITO, 2010). A educação precisa desenvolver novas competências. Quem ensina e quem aprende igualmente precisam (ARAÚJO e BORGES, 2000; PEREIRA *et al.*, 2014). Isso caracteriza a flexibilidade, tão desejada pelas novas políticas para educação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; ROCHA e ROCHA, 2004; JUGLER, 2006). É urgente que a educação assuma um nível de compromisso forte com o futuro, de forma a apesar de qualquer desafio continuar a ser uma fonte inequívoca de qualificação em qualquer tempo (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; MURILLO, 2007; PONCE, 2016; MARCHESAN, 2018).

Para tanto, precisa estar à frente ou conectada ao mercado. O outro lado dessa história, no entanto, vem mostrando que essa fonte não é, e talvez nem consiga ser, acessível a todos. Pode ser, sim, que a democratização da educação não seja tão democrática quanto o é na teoria

(SOUZA, 2011). Se assim for, o funcionamento da educação passa a ser consoante com as desigualdades desenvolvimentistas da globalização.

Os trabalhos analisados ajudaram a entender como a educação vem se apropriando de conceitos da indústria privada. Outrossim, para entender se, e o como, esses conceitos vêm transformando processos da educação. Mesmo os trabalhos não especificamente direcionados à educação de nível superior fornecem pistas de como essa transformação vem ocorrendo. Como visto até aqui, a maioria dos pesquisadores afirmou que ela não qualifica a educação, pois o modo gerencial tem prevalecido sobre os ideais democráticos da educação. Interessante é saber que apesar de não terem sido identificados reflexos do gerencialismo sobre o currículo de forma particular – e quem tratou deles não os relacionou à NGP, como propõe esta tese – cada trabalho contribuiu para vislumbrar partes da realidade criada por Bobbitt (2004), quando falava da eficiência educacional. Ela vem criando um fetiche coletivo por números, avaliações, metas, resultados (SANTOS, 2017), que descontextualiza a qualidade da educação.

A lição tirada dessa construção é que o diálogo entre mercado e educação é pautado pela produtividade. E isso não produz necessariamente igualdade de oportunidades a ambas as partes. O ideário mercadológico é racional, objetivo, não totalmente simpático às necessidades subjetivas da educação. Essa racionalidade não é capaz de contemplar o todo da educação e nem o fato de ela se dar em espaços e tempos subjetivos vinculados individualmente a cada sujeito aprendente e seus modos de vida e conversação, com base na natureza profunda e complexa da condição humana (PACHECO, 2009).

O contrário também é verdadeiro. A educação não entende as necessidades do mercado, de ser eficiente, de alcançar resultados a serem apresentados, e de mostrá-los para uma sociedade que centraliza o trabalho. E onde há imposição dificilmente há negociação. Como informou Normand (2008), é preciso ir além da denúncia social, é preciso compreender as implicações do gerencialismo nas decisões políticas para a educação. E, para tanto, há necessidade de pesquisar, produzir conhecimento, refletir, discutir, aceitar as forças que vêm de ambos os lados, pois ambas tem suas razões de existir, e dialogar. A educação é capaz de qualificar a si própria, assim como já qualificou tantos indivíduos.

Exatamente por entendimentos como esse, é possível afirmar que, sob vários aspectos, buscar esses trabalhos, analisá-los, refletir sobre eles nessa construção, foi um exercício de

valorização da educação e do trabalho na educação. Certamente, houve convergências divergências no tocante às ideias dos trabalhos analisados e as ideias discutidas nesta tese, seja de pensamentos, de referenciais teóricos e de considerações. Essas verdades passaram a fazer parte deste trabalho. Elas passaram a fazer parte de um processo de amadurecimento pessoal e profissional da autora desta tese sobre a realidade da educação superior a qual se vem estudando, do desenvolvimento social que ela pode ou não estar proporcionando, e do seu nível de responsabilidade nesse desenvolvimento. Ainda, passam a ser motivo de reflexão incontáveis conceitos típicos da própria formação em administração (da autora deste estudo), os quais são costumeiros em empresas, mas não cabem adequadamente a um contexto complexo como o da educação. Esse ensaio pareceu ser uma significativa contribuição para entender mais sobre a educação e para defendê-la em momentos de prova.

Há de se reconhecer que há um longo caminho pela frente, sendo justo registrar que este estado do conhecimento se fez imprescindível para elucidar essas novas variáveis do macroambiente educacional, e seus impactos no microambiente educacional. Ele traduziu o efeito das forças das políticas de mercado sobre a educação. Seja pela qualidade dos referenciais teóricos; seja pelos seus achados que registram os desafios da educação; seja pelo incentivo para continuar pesquisando em meio à escassez de trabalhos que estudam o currículo no contexto da economia globalizada; por fim, seja pela curiosidade de fazê-lo.

Outrossim, fizeram-se perceber os possíveis desdobramentos investigativos propostos nesta tese. Apesar dos destaques, entendeu-se, não há estudos que trabalhem de forma global a influência da NGP nos currículos, tampouco estudos que evoquem as teorias tradicionais do currículos. Porém, mesmo na falta de relação direta desses trabalhos com esta tese, ou mesmo que as nomenclaturas preponderantes a serem nela trabalhadas não tenham constado, no mínimo, vários deles trouxeram subsídios para acreditar numa possível ressignificação dos pressupostos dos currículos tradicionais nos currículos de graduação no século XXI. E é exatamente esse entendimento que faz crer que esta tese se configura em um desafio original a ser enfrentado nesse processo de doutoramento.

CAPÍTULO 3 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Este capítulo aborda as transformações no mundo do trabalho, em especial as oriundas da Segunda, Terceira e Quarta fases das Revoluções Industriais – respectivamente, Taylorismo, Toyotismo e Indústria 4.0 – que vêm delineando profundas mudanças sociais desde o século XX. Em suas seções, constam os aspectos fundamentais dessas reestruturações, tecnológicos, econômicos e sociais, focando na evolução do trabalho, do papel do trabalhador e da relação educação-mercado, contextualizando o *locus* em que a formação para o trabalho ganhou centralidade na retórica educacional.

As primeiras fases da revolução industrial marcaram o início das formas de produção capitalista, gerando impactos econômicos refletidos nas relações sociais de trabalho (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; 2017; ROSA, 2019). Todavia, foram apenas um ensaio para as verdadeiras transformações promovidas pela modos de produção capitalista. Os movimentos radicais da Terceira e da Quarta Revoluções Industriais não só se apropriaram da maquinaria como também do conhecimento científico (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007; SCHWAB, 2016), da tecnologia e da inteligência humana, dividindo assim a geografia do planeta pelo seu potencial desenvolvimentista das nações.

Apesar da ciência e da tecnologia não serem o mal em si, com elas, os trabalhadores ficaram submetidos a novas relações de trabalho, no qual o objeto de desejo é sua essência física, cognitiva e emocional. A Indústria 4.0, especificamente, reconfigurou a estrutura do trabalho e da sociedade (FIRJAN, 2019; GARBEE, 2019), ressignificando nessa estrutura o próprio trabalho e o trabalhador (ANTUNES, 2018) nos contextos da sociedade e da vida.

3.1 Revoluções industriais: do artesanato à inteligência artificial

A história humana foi calcada na produção e consumo organizado (MOTTA, 2001; LANCMAN, 2004; MAXIMIANO, 2017) que garantiu a sobrevivência dos indivíduos. No entanto, a Primeira Revolução Industrial, na Inglaterra, abalizou novas práticas produtivas empresariais (ANSOFF e McDONNELL, 1999; DRUCKER, 1993; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015) e suas consequências sociais, econômicas e políticas no mundo civilizado.

A Primeira Revolução Industrial, em meados do século XVIII, deveu-se à associação da máquina a vapor à produção, em 1776, substituindo o artesanato das pequenas oficinas pela produção mecanizada (MARX, 1996; MAXIMIANO, 2000; 2017; MOTTA, 2001; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018). A eclosão da produção fabril, a ideia de operário e a divisão do trabalho afetaram pela primeira vez a relação capital-trabalho (TAYLOR, 1990; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MONTANA, 2003). E a Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX, decorreu da descoberta de novas fontes de energia (ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; 2017). Ela reforçava a obstinação pela eficiência produtiva (TAYLOR, 1990; STONER e FREEMAN, 1997; TEIXEIRA, SALOMÃO E TEIXEIRA, 2015; SCHWAB, 2016; MAXIMIANO, 2017), redesenhando o desenvolvimento industrial.

O Taylorismo[5], ou Administração Científica, renovou a indústria mediante a organização racional do trabalho[6] (ORT), visando à eficiência de tempo, materiais, processos e operários, bem como a automação (TAYLOR, 1990; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; KLIEBARD, 1999; MAXIMIANO, 2000). Mais tarde, o Fordismo criou a linha de montagem[7], visando à produção em massa (DRUCKER, 1993; OHNO, 1997). A industrialização avançava

[5] Taylor trabalhava em conjunto com outros. Alguns em especial, como Emerson, criou o conceito de eficiência industrial, a partir de definição clara de metas, registros confiáveis e adequados, instruções, condições e operações-padrão e seleção adequada dos trabalhadores. Gilbreth estudou os tempos e movimentos, visando à redução de movimentos desnecessários. Assim, o tempo de produção e o movimento do trabalhador seriam eficientes. Gantt voltava-se para o desempenho humano nos processos, tendo por base a racionalização, a direção, a motivação humana e o controle por métodos visuais (Gráfico de Gantt) (TAYLOR, 1990; MAXIMIANO, 2000).

[6] A ORT representa o ápice da cientificidade na produção. Refutando resquícios de empirismo, tudo girava em torno do *best way* taylorista, isto é, regramento, padronização, mimetização e especialização de tarefas (TAYLOR, 1990; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MAXIMIANO, 2000; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

[7] Linha de montagem é um mecanismo de tração que movimenta um objeto de trabalho por uma sequência de postos de trabalho, dispostos linearmente. Cada posto executa tarefas específicas nesse objeto (PINTO, 2007).

exponencialmente, mesmo em tempos de guerra, (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; DRUCKER, 2002), organizando-se, assim, a empresa moderna.

Nem as causas e nem as consequências dessas revoluções foram súbitas. Entre elas, passaram-se quase três séculos. Seus movimentos, no entanto, foram por maneira violentos no que se refere à produção, ao trabalho e às relações sociais. A produção automatizada, em massa, trouxe consigo tanto a qualidade a custo baixo quanto indícios de problemas econômicos e sociais (ZENI, 1992; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MONTGOMERY e PORTER, 1998; ROSA, 2019). E se foram violentos, agora, parecem apenas um ensaio para as fases e desdobramentos vindos na sequência.

A Terceira Revolução Industrial, em meados do século XX, também conhecida como Revolução Informacional ou Tecnocientífica (ZENI, 1992; STONER e FREEMAN, 1997; MOTTA, 2001; DRUCKER, 2002; SANTOS *et al.*, 2018) tem base no conhecimento científico e tecnologias da microeletrônica, informática e robótica. Softwares, hardwares e robôs transformaram a produção (STONER e FREEMAN, 1997; DEL PINO, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; PINTO, 2007; SCHWAB, 2016) e o funcionamento da sociedade.

O Toyotismo[8] garantia o aumento flexível da produção no período pós-guerra (OHNO, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; MONTANA, 2003; PINTO, 2007; SANTOS *et al.*, 2018) mediante a adoção de *just in time*[9], células produtivas[10] e sistemas de qualidade (OHNO, 1997). Esse modelo modernizou indústrias, abrindo uma lacuna entre países desenvolvidos (industrializados) e subdesenvolvidos (não industrializados). Surgiu aqui uma nova ordem econômica baseada no capitalismo moderno (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007).

Novas tecnologias de comunicação e informação, e internet, deram forma à globalização (CHIAVENATO, 1997; 2021; STONER e FREEMAN, 1997). Enquanto empresas miravam na

[8] O Toyotismo foi o modelo flexível de maior destaque no mundo (ZENI, 1992; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999), apesar de outros como o sueco (*idem*) e o italiano (DEL PINO, 1997).

[9] *Just in Time*, traduzido do inglês, significa no tempo certa. Na gestão da produção corresponde ao sistema puxado, em que a compra de insumos, a produção em si e o transporte acontecem quando estritamente necessários, o que reduz estoques (OHNO, 1997; MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003).

[10] Célula de trabalho equivale a conjunto de máquinas, operações e trabalhadores. Cada célula tem metas, cuja organização, execução e supervisão cabe aos trabalhadores. Eles também respondem pela operação, qualidade, resultados, manutenção das máquinas, limpeza etc. (OHNO, 1997; STONER e FREEMAN, 1997; MOTTA, 2001; PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

ampliação de negócios, governos miravam no desenvolvimento econômico (DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MAXIMIANO, 2000; PINTO, 2007; SCHWAB, 2016). Essa conjuntura acenava para o capitalismo financeiro e para a abertura de mercados em escala global (DRUCKER, 1993; DEL PINO, 1997; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

Entretanto, assim como a produção, a globalização não era vista como instrumento de progresso social unânime. Ela cobrava produtividade (ANSOFF e McDONNELL, 1999; ANTUNES, 2008; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015; SANTOS *et al.*, 2018) e gerava efeitos colaterais negativos. Em particular, pelas práticas de eficiência que beiravam a exploração de recursos humanos e naturais (STONER e FREEMAN, 1997; MAXIMIANO, 2000; DRUCKER, 2002). Esse contexto aprofundou a turbulência na relação capital-trabalho (PINTO, 2007) e, logo, na relação empresa-sociedade (MOTTA, 2001).

A Quarta Revolução Industrial, estreada no final do século XX, respalda-se na inteligência artificial e sistemas ciber físicos (SCHWAB, 2016; GARBEE, 2019). Ela parte de tecnologias preexistentes, mas qualificada pela engenharia genética, nanotecnologia, neurotecnologia, *big data analytic*, computação em nuvem[11], internet das coisas, internet dos serviços, manufatura aditiva baseada em desenho auxiliado por computador (impressão 3D), *radio-frequency IDentification*, métodos ágeis, realidade aumentada, robôs agora autônomos, drones e dispositivos inteligentes (GERBERT *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2018; ROSA, 2019).

A Indústria 4.0 se consolidou no mundo digital (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; FIRJAN, 2019; GARBEE, 2019), por meio da virtualização, inovação *open source* (código aberto), mineração de dados, *enterprise resource planning* (sistema de gestão integrado), *horizontal system integration* (integração entre máquinas e sistemas da produção), *and vertical system integration* (integração entre sistemas de diferentes níveis hierárquicos), *cibersecurity* (segurança de sistemas de computador), *business intelligence* (inteligência de negócios), *behavior digital analytics* (análise de comportamento em plataformas digitais), *business process model* (modelagem de processos de negócios), redes sociais, *startups* (novas empresas), *fintechs* (serviços financeiros digitais). Esses elementos

[11] A computação em nuvem é o desenvolvimento compartilhado por trás de aplicativos corporativos e dispositivos de análise. O compartilhamento de dados se torna cada vez mais essencial pela alta velocidade de resposta na conexão entre indivíduos e empresas, o que permite tornar altamente eficientes a retroalimentação de processos, a manutenção constante da produção e a oferta de bens e serviços (GERBERT *et al.*, 2015).

retroalimentam novas cadeias de valor e ecossistemas de negócios, cujos objetivos são a integração orgânica entre clientes, empresas e fornecedores e a profunda customização de relações, processos e produtos (SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019).

Na prática, as *smartmanufacturing* (empresas inteligentes) (SCHWAB, 2016) conectam indivíduos a dispositivos remotos, máquinas, empresas, governos, etc. por meio da capacidade crescente dos algoritmos. Esses avanços tecnológicos criam escalas globais de consumo e, logo, de produção, de produtividade e de trabalho (SANTOS *et al.*, 2018). Com otimismo, há promessa de "a Indústria 4.0 irá revolucionar a organização das cadeias globais de valor" (SCHWAB, 2016. p. 19). Por essa razão, suas tecnologias consignam avanços que entusiasmam a muitos empresários, governos e indivíduos comuns que a veem como facilitadora da vida contemporânea (SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019).

A conectividade gera um nível revolucionário de inteligência tecnológica (SCHWAB, 2016). Ela é sem dúvidas a estrela de máxima grandeza nesse espetáculo. Ela incita novas formas de comunicação, novos modelos de negócios e oportunidade para empresas, nações e indivíduos (GERBERT *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019).

Essa parece ser a maior revolução industrial mundial já vivida, mesmo vislumbrada (SCHWAB, 2016). Porém, estando em andamento, não há como prever até onde ou até quanto chegará. Fato é que a conectividade do mundo digital é irreversível. Suas operações fundem eficientemente domínios físicos, digitais e biológicos complexos (SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019), estabelecendo seus próprios modelos produtivos, mecanismos de uso de recursos e dimensões de controle. Ela é diferente de qualquer coisa que o humano tenha experimentado (SCHWAB, 2016; GARBEE, 2019) e parece ser forte o suficiente para agitar como nunca as relações entre produção, consumo e trabalho.

3.2 O trabalho em meio às revoluções industriais

O trabalho humano ganhou centralidade no modo de produção capitalista, visando à geração de valor e acumulação de capital (MARX, 1996; DEL PINO, 1997; LANCMAN, 2004), que o transformou no principal vetor de desenvolvimento das nações (DAVENPORT e

PRUSAK, 1998; PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015). Nessa perspectiva, o trabalhador vem sucumbindo às necessidades do modo de produção em vigor. Em uma mão, porque o trabalho é um meio de subsistência humana; em outra, porque o trabalho tem potencial de promover melhorias nas suas condições de vida (DEL PINO, 1997). Pinto (2007) aponta que, no capitalismo, o trabalho humano é causa das maiores discussões do século XXI. E ainda não se encontrou respostas adequadas para as contradições do progresso trazido pela integração entre ciência, tecnologia e trabalho humano.

3.2.1 O trabalho na era da maquinaria

Nas primeiras duas fases da revolução industrial os indivíduos perderam funções frente à alta capacidade produtiva das máquinas; e as pequenas corporações de ofício, frente à eficiência das industrial (MAXIMIANO, 2000; 2017). O aumento progressivo da demanda produtiva migrou os indivíduos das oficinas para o trabalho operário (MARX, 1996; ANSOFF e McDONNELL, 1999; SCHWAB, 2016). O trabalho na indústria visava à eficiência (taylorista; fordista) às custas da alienação do trabalhador em relação aos resultados do trabalho.

Sobre a organização do trabalho daquela época, Pinto (2007) pondera:

> A organização do trabalho consolidou-se como uma área específica do conhecimento passível de ser acumulada, sistematizada, racionalizada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho [...], visando o aumento da produtividade, ou seja, dos lucros empresariais (PINTO, 2007, p. 18-19).

O Taylorismo iniciou o processo de divisão técnica do trabalho humano. Nele, os operários aplicavam sistemática e mnemonicamente seus conhecimentos, aptidões e esforço físico nas tarefas (TAYLOR, 1990; STONER e FREEMAN, 1997). E os supervisores controlavam o trabalho humano de forma a garantir a execução das operações produtivas (PINTO, 2007). Taylor leva o controle patronal muito a sério. Para ele:

> O bom êxito depende quase inteiramente de obter a iniciativa do operário e raramente esta iniciativa é alcançada [...]. A aceleração do trabalho só poderá ser obtida por meio da padronização obrigatória dos métodos, adoção obrigatória dos melhores instrumentos e condições de trabalho e supervisão obrigatórias. Os gerentes assumem novos encargos e responsabilidades, jamais imaginadas no passado. [Assim], torna-se necessário designar instrutores, chamados chefes funcionais, para observar se os trabalhadores entendem e aplicam as instruções (TAYLOR, 1990, p. 40-41).

O Fordismo dividiu ainda mais o trabalho (FORD, 1967; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999). Dentro da linha de montagem, o operário tinha "responsabilidade individual por uma parte da série de serviços [e] manter-se à altura de sua função" (FORD, 1967, p. 74-76). Tal simplificação também favorecia a substituição do indivíduo por uma máquina ou outro indivíduo, se necessário, motivando-o por meio da competição e de incrementos salariais por produtividade. Alguns recortes são importantes:

> O espírito de competição leva para frente o homem dotado de qualidades. Todos [os operários] conservam a liberdade de contribuir com os detalhes da produção [e a] direção da fábrica aceita todas as sugestões [...]. Todo operário pode comunicar qualquer ideia bem como tentar sua realização. [...] A simplificação do trabalho, além do benefício do operário, também diminui o custo [e ainda sobre a possibilidade de substituição:] temos um grupo de subtitulares e um livro onde um operário que já tenha exercido um ofício pode registrá-lo. Sempre que nos falta um especialista, estamos em condições de escolher outro. A pessoa em um trabalho diverso de repente vê-se com a possibilidade de um aumento de salário (FORD, 1967, p. 76-86).

As ideias centrais desses modelos de organização do trabalho eram a especialização, o treinamento e a supervisão funcional que avalizavam a substituição humana (STONER e FREEMAN, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; PINTO, 2007). Pela primeira vez, o trabalhador foi desafiado a se mostrar capaz e relevante dentro de um processo produtivo dominado pela eficiência operacional da maquinaria.

Contudo, no microambiente industrial, alienação, altos níveis de absenteísmo, acidentes laborais, desmotivação e rotatividade de quase 800% sinalizavam reação negativa dos trabalhadores em relação à nova lógica do trabalho (TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015). Na macroestrutura socioeconômica, a desvalorização humana, a falta de regulamentação do trabalho, a diferenciação funcional e a semiqualificação dos trabalhadores, somadas à inflexibilidade do modelo face a concorrências de novas empresas revelaram-se uma camisa de força ao desenvolvimento (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997; PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015), rendendo críticas sociais às relações entre capital-trabalho. No fim, diz Pinto (2007), as bases eficientistas que ascenderam o modelo o fizeram colapsar.

3.2.2 O trabalho na vez da informática

Na Terceira Revolução Industrial os indivíduos foram empoderados. Foi percebido que o intelecto humano poderia contribuir para o aumento da produtividade, reiterando estudos sobre necessidades humanas e grupos de trabalho, iniciados em 1920 (MOTTA, 2001). Eliminada a ideia de substituição do homem pela máquina (MAXIMIANO, 2000; MONTANA, 2003), o trabalho na indústria envolvia integração sistêmica entre funções, máquinas e trabalhadores (OHNO, 1997). Sobre essa dinâmica de trabalho, um relato de entrevistado em pesquisa de Del Pino:

> [Os funcionários] têm um parâmetro geral do que está acontecendo, o que falta, o que está certo ou errado. A gente está levando os problemas para eles. De primeiro os problemas eram falados para o supervisor. O pessoal da fábrica que trabalhava na produção não tinha relação nem com o gerente da firma, hoje em dia todo mundo conversa. [Isso] contribui para a competitividade. Estamos diante da possibilidade de explorar outros componentes da força de trabalho: percepção, dos sentimentos, dos nervos e cérebro do trabalhador no processo de trabalho. A simples exploração dos músculos do trabalhador é insuficiente (DEL PINO, 1997, p. 100).

O Toyotismo reestruturou a indústria com a organização de células de trabalho OHNO, 1997; STONER e FREEMAN, 1997; DEL PINO, 1997; MONTANA, 2003; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015). Dentro delas, os grupos de trabalhadores eram autônomos para planejarem, organizarem, executarem e controlarem suas funções, sendo então operários, gestores e supervisores (MAXIMIANO, 2000). Essa filosofia girava em torno dessa autonomia.

> [A] autonomia humana deveria ser "capturada" e controlada sempre no limite de sua possibilidade de transferência para as máquinas. [...] A mente industrial deve ser capaz de extrair conhecimentos do pessoal da fábrica, alcançar seu conhecimento sobre a produção [e] máquinas que funcionam como extensões das mãos e pés dos operários, e desenvolve o plano de produção para toda a fábrica" (OHNO, 1997, p. 65).

As ideias centrais dessa filosofia de trabalho eram autonomação[12] e o enriquecimento de funções[13] (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997; OHNO, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; PINTO, 2007). O Toyotismo desafiou o trabalhador a

[12] Autonomação é combinação de automação e autonomia humana (OHNO, 1997).

[13] O enriquecimento de funções servia a vários propósitos. Evitar a monotonia do trabalhador, pois o trabalhador poderia executar diferentes operações. Evitar a alienação do trabalhador, pois ele conseguiria acessar o resultado do seu trabalho, o que poderia também motivá-lo e integrá-lo ao grupo e ao trabalho. Democratizar a gestão da qualidade do trabalho, pois os trabalhadores inevitavelmente ao organizarem suas funções trariam sugestões de melhoria que poderiam ser adotadas pela empresa do mesmo modo, refutariam quaisquer comportamentos que pudessem respingar nos resultados de sua célula de trabalho. Por fim, reduzir a quantidade de gestores de nível intermediários e supervisores (*downsizing*), e os custos, pois os trabalhadores assumem esses papeis

mostrar novas virtudes dentro de um processo produtivo baseado na relação intelectualizada entre homens e tecnologias computadorizadas.

Contra essa filosofia pesam “o fato de as empresas não saberem de antemão qual seria a taxa de produtividade exata de cada trabalhador” (PINTO, 2007, p. 52) e a exigência de um trabalhador polivalente, isto é, com múltiplas aptidões: físicas, técnicas, mentais e comportamentais (STONER e FREEMAN, 1997; MONTANA, 2003; PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015) capazes de gerar a produtividade. Na sociedade, (pesa) o fato de que ela visava à exploração da inteligência humana, tanto quanto os modelos anteriores (PINTO, 2007); se não mais. Seu empoderamento ideológico levava o trabalhador à autoexploração. Sem necessidade de controle empresarial, ele abraça a produtividade e o lucro empresariais como seus objetivos (MAXIMIANO, 2000; MONTANA 2003).

Esse modelo se manteve relativamente equilibrado até meados dos anos 1970, quando o empresariado passou a enfrentar resistência de trabalhadores e sindicatos (DEL PINO, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; PINTO, 2007; ANTUNES, 2008). A principal acusação era a elevação do nível de extração de mais valia (MARX, 1996) em meio à precarização das condições de trabalho (PINTO, 2007; ANTUNES, 2008). A intensificação do trabalho, as renúncias às compensações sociais das relações trabalhistas, somadas às mudanças nas políticas econômicas e sociais, balançaram os pilares da produção mundial (DRUCKER; 1993; DEL PINO, 1997; STONER e FREEMAN, 1997). Mas não a ponto de enfraquecer a economia capitalista. Segundo Del Pino (1997), ela continua mudando o perfil dos trabalhadores em razão das transformações técnicas, econômicas e políticas da sociedade.

3.2.3 O trabalho no mundo digital

Na Quarta e atual fase das Revoluções Industriais, a conexão digital aponta propósitos e despropósitos (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019). Ela quer a força de trabalho dos indivíduos, a inteligência humana, mas não quer as relações sociais do trabalho. O processo de acumulação do capital acontece por meio de uma rede de prestadores de serviço independentes (SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019) que integra

organicamente humanos e tecnologias digitais, físicas e biológicas. Tropia, Silva e Dias (2018) analisam o trabalho nessa indústria a partir do conceito de sistema sociotécnico:

> A Indústria 4.0 terá que prover sinergia e colaboração entre os sistemas ciber-físicos [*sic*] e os trabalhadores, suportando uma efetiva interação na operação de tarefas complexas e no controle de processos e máquinas. O trabalho deverá deixar de estruturar-se em torno de tarefas específicas e passar a contar com cooperação interdisciplinar; do mesmo modo, as competências migram de capacidades técnicas específicas e relativas a um único processo para capacidades de pensamento complexo, abstração e habilidade de resolução de problemas, além da visão de processos sobrepostos (TROPIA, SILVA e DIAS, 2018, p. 08).

Essa indústria não chega a ser disruptiva em relação ao modelo anterior. Seu *modus operandi* segue a retórica empresarial, exigindo cumulativos esforços e habilidades dos trabalhadores (STONER e FREEMAN, 1997; PINTO, 2007) e aprofundando a extração da força de trabalho, intelectos e emoções. Sua revolução está na flexibilidade do trabalho, nas contraditórias relações trabalhistas (GERBERT *et al.*, 2015; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018) e na capacidade revolucionária das tecnologias digitais, a saber:

> As novas tecnologias mudarão drasticamente a natureza do trabalho em todos os setores e ocupações. [...] As economias do *app* oferecem um novo ecossistema laboral. O trabalho repetitivo e de precisão já estão automatizados. O trabalho crescerá em relação a ocupações e cargos criativos e cognitivos. Empresas estão trabalhando de forma árdua para melhor definir e simplificar os empregos nos últimos anos, como parte de seus esforços para terceirizar, criar *off-shores* e permitir o "trabalho digital". A simplificação do trabalho significa que os algoritmos são mais capazes de substituir os humanos. [...] Isso não significa que estamos perante um dilema homem *versus* máquina. Na verdade, a fusão das tecnologias digitais, físicas e biológicas que causa as alterações atuais servirá para aumentar o trabalho e a cognição humana [a fim de que o humano consiga] trabalhar com (e em colaboração) máquinas cada vez mais capazes, conectadas e inteligentes (SCHWAB, 2016, p. 46, grifos do autor).

As ideias centrais dessa indústria são inteligência artificial[14] e economia sob demanda (SCHWAB, 2016). Elas agitam os conhecidos modos de trabalho (SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; FIRJAN, 2019). A Indústria 4.0 impõe um novo desafio ao trabalhador, de ressignificar-se dentro de um processo produtivo cujos valores estratégicos são a extração total de mais-valia do trabalhador e a liberalização das relações de trabalho.

[14] Inteligência artificial é baseada na aprendizagem de máquina que permite às máquinas aprenderem por meio da interação com humanos. Com isso, elas podem simular virtudes tipicamente humanas como proatividades, sinergia, empatia, porém, em momentos de decisão sobre processos produtivos focam-se na eficiência racional (SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019).

No ambiente produtivo, máquinas inteligentes podem simular operações e até emoções humanas (ANTUNES, 2008; SANTOS *et al.*, 2018). Softwares analisam informações financeiras e atuariais; dispositivos montam diagnósticos de saúde e textos de comunicação social; impressoras 3D constroem casas (SCHWAB, 2016; ROSA, 2019). Ao cabo, isso pode levar à extinção de milhares de postos de trabalho da área de produção e outras (GERBERT *et al.*, 2015), como já fez com vendedores, recepcionistas e pontas de caixa em grandes varejistas.

E na sociedade em geral, a flexibilidade da "economia sob demanda está alterando de maneira fundamental nossa relação com o trabalho" (SCHWAB, 2016, p. 56). Ela é aplicável a tudo: demanda, produção, produtos, processos, funções (TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). Também, às relações de trabalho. Trabalhadores passam a ser "prestadores autônomos de serviços gerenciando as demandas empresariais lançadas na nuvem digital, trabalhando com quem quiser, de onde quiser, quando quiser e como quiser" (SCHWAB, 2016, p. 57). Empresas passam a ser entidades libertas de compromissos duradouros com contratos, salários ou benefícios sociais.

As tecnologias digitais atingem quaisquer ramos ou segmentos, de operários técnicos a profissionais de alta qualificação, cunhando o proletariado pós-industrial[15] (ANTUNES, 2008). Essas mutações podem representar uma desestruturação contínua do trabalho com base no desemprego, trazendo ciclos sucessivos de crescimento e recessão (PINTO, 2007; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018), submetendo o proletariado à precarização das relações de trabalho: terceirizações, subcontratações, informalidade, sobre-trabalho, empregos temporários, parciais ou por demanda (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007; COLLABO, 2019). Apesar de o conceito central de trabalhador ainda ser a mesma, indivíduo desprovido de meios de produção que vende sua força de trabalho (MARX, 1996), essa situação expõe os trabalhadores a novos tipos de exploração de sua força de trabalho (DEL PINO, 1997; ANTUNES, 2008).

A verdadeira ameaça da Quarta Revolução Industrial não está na substituição do indivíduo. Seu modo de produção capitalista precisa do trabalho humano como fonte criadora de valor (PINTO, 2007; ANTUNES, 2008). Ela causa, porém, uma revolução do trabalho, seja

[15] Schwab (2016) diz que esse proletariado é fruto de excedentes de trabalhadores braçais das indústrias e trabalhadores intelectuais qualificados no Toyotismo. No entanto, Antunes (2008) considera ingenuidade atribuir o desequilíbrio do emprego somente à tecnologia industrial. Ele diz que há outros pontos a considerar, como, por exemplo, o aumento de mulheres no mercado de trabalho.

empoderando o indivíduo no trabalho digital flexível; seja transformando o mundo num amontoado de fábricas virtuais desregulamentadas. O primeiro resultado desencadearia um final feliz na realidade de incertezas; o último causaria um *armagedon* social que permitiria ver o lado mais obscuro do futuro do trabalho (SCHWAB, 2016). O resultado dependerá das decisões políticas, as quais devem considerar "o tempo e o alcance que o efeito capitalizador consegue suplantar o efeito destruidor e a velocidade dessa destruição" (*idem*, p. 45).

Isso não significará o fim do trabalho (PINTO, 2007; ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016). Apoiada em perspectivas, economias, políticas e indivíduos que aspiram saltos futurísticos, as tecnologias inteligentes podem, sim, significar a reorganização ou desorganização do trabalho humano como se conhece (ANTUNES, 2008). Essas tecnologias parecem tornar desimportante a ação humana em várias atividades simples e repetitivas. Porém, não conseguem competir com humanos em funções humanizadas, isto é, dependem de características intrinsecamente humanas, como empatia, criatividade e compaixão (SCHWAB, 2016). E cabe dizer o óbvio, como máquinas não consomem é imperativo prover o sustento dos trabalhadores, a fim de que esses mantenham vivo o ciclo de produção e consumo.

A produção e o trabalho já sofreram com os efeitos das tecnologias no passado (DEL PINO, 1997). O que acontece hoje já aconteceu antes, criou problemas e desigualdades (ANTUNES, 2018) e vários tipos de preocupações. As tecnologias são poderosas se aplicadas ao trabalho (GARBEE, 2019), na extinção de postos de trabalho, nas exigências e exploração dos trabalhadores. Porém, é necessário frisar que à medida que o mundo caminha para novas necessidades surgirão novos postos de trabalho para satisfazê-las (SCHWAB, 2016). O atendimento às novas demandas exigirá gradativa integração de capacidades humanas e tecnológicas, de forma que cada um contribua efetivamente para a máquina produtiva total.

Por essa razão, exceto em recessões normais e ocasionais, tudo parece se reorganizar de forma que todos encontrem trabalho. Resta saber as condições oferecidas. Isso corrobora com a ideia de que as tecnologias ao longo da história extinguiram, remodelaram e criam ocupações, e continuarão fazendo, mas não destruirão o trabalho humano (ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019). Em outra mão, essa mesma história mostrou o quão forte é a capacidade de adaptação e inventividade humana, vitais para o contexto da Indústria 4.0.

Todavia, parece muito cedo para emitir conclusões sobre o futuro do trabalho (ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; ROSA, 2019). Os autores abordam a perda de centralidade do emprego como elemento estruturante da sociedade. Isso pode ser considerado uma visão alternativa às teses sobre o seu fim. No entanto, até agora, nem as empresas entendem qual a magnitude de seus desafios, como eles balançarão suas estratégias marginais de inovação, tampouco como compatibilizar essas estratégias às necessidades de força de trabalho, segundo Schwab (2016).

Fica claro que as revoluções produtivas e do trabalho não se basearam somente das tecnologias, mas também das técnicas da administração (DRUCKER, 1993; MOTTA, 2001). A eficiência idealizada por indivíduos da área de administração evoluiu, retroalimentando os desígnios do pensamento capitalista e tensionando as relações entre quem vende sua força de trabalho e quem a compra no objetivo de fazer aumentar a circulação de bens e serviços.

Os resultados dessas revoluções constituíram-se de tentativas de atender a demandas incessantes de produção, em que detentores de capital e trabalhadores de uma forma ou outra ressignificaram-se e buscaram ressignificar-se (COLLABO, 2019). Assim como a produção, o trabalho e o trabalhador foram se tornando flexíveis, adequando-se profissionalmente a um ciclo de qualificação, de extração de mais-valia e às contradições próprias do capital (MARX, 1996). Essa última revolução, em particular, alterou intimamente a estrutura do trabalho, afetando o conjunto das relações socioculturais e econômicas, como diria Pinto (2007), fazendo dele um oráculo da sociedade.

3.3 A educação em meio às revoluções no trabalho

As transformações científicas, tecnológicas e econômicas do último século criaram marcos na estrutura e nos processos de trabalho e emprego (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007). Sua amplitude infringiu muitas relações sociais em vários campos. A educação não ficou imune. A seus tempos, essas transformações requereram novas forças de trabalho e, por conseguinte, requereram do sistema educacional níveis diferenciados de formação profissional para o

trabalho. Com isso, “afetaram, obviamente as conexões entre trabalho e educação, entre emprego e escola, entre capacidades ocupacionais e currículo”[16] (SILVA, 1997, p. 11).

Sob a motivação de atender às necessidades de mão de obra, a educação mostrou-se relevante na modernização da produção e do trabalho. Porém, a luta por uma sociedade mais rica por meio da educação ficou só na agenda (BUARQUE, 2003; SANTOS, 2003; 2011). Os interesses do capital têm sido mais potentes em formatar a educação na direção de determinados negócios (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007), desafiando-a a prever formações profissionais em quantidade e proporção adequadas ao mercado, respeitar os interesses dos trabalhadores e contribuir para a ascensão social (SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). A educação superior é a mais exigida, sendo responsabilizada simultaneamente pela formação profissional e pelo bem-estar social (BUARQUE, 2003; SANTOS, 2003; 2011).

Por isso, essa educação não pode mais ficar restrita às elites; deve se aproximar da grande massa da população, sob risco de tratar os pobres excluídos do século XXI como a sociedade tratava os escravos no século XX (BUARQUE, 2003). O mercado, por sua vez, exige flexibilidade, interdisciplinaridade, processos tecnológicos e visão globalizante sobre a formação para o trabalho. Esse complexo aponta a necessidade de refletir acerca da relação entre trabalho e educação. As demandas do trabalho são oportunidades de atualizar a educação.

A Primeira e a Segunda Revoluções Industriais geravam demandas progressivas de força de trabalho para a indústria. A organização do trabalho racional envolvia a execução mnemônica de tarefas (TAYLOR, 1990; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999). Devido à alienação e à subvalorização humana, a falta de educação formal não importava ao empresariado; importava a especialização estabelecida via treinamentos internos (MOTTA, 2001). Outrossim, a supervisão funcional corroborava com os treinamentos, garantindo a boa execução das tarefas e o alcance dos objetivos produtivos.

Essas revoluções, em quase todos os cantos do planeta, foram superadas em termos tecnológicos e de organização do trabalho, tema este que tem sido analisado por alguns autores (BUARQUE, 2003; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

[16] Segundo Silva (1997), o interesse pelo vínculo entre educação e trabalho é mais perceptível na teorização crítica da educação, por volta dos anos de 1960 e 1970.

A Terceira Revolução Industrial colocaram a autonomia humana no centro da eficiência produtiva (MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; PINTO, 2007), conduzindo-o ao trabalho polivalente em células produtivas (DEL PINO, 1997). Os treinamentos visavam a preparar os indivíduos para o enriquecimento de funções. Ou melhor, para o acúmulo de funções. Eles contemplavam conhecimentos técnicos e valores culturais, pois no fundo eram um pretexto para disciplinar os trabalhadores (MAXIMIANO, 2000; 2017; MONTANA, 2003; PINTO, 2007). A educação formal começou a ser valorizada na medida em que reforçava as questões comportamentais fundamentais para o êxito do modelo toyotista.

As mudanças trazidas pela Terceira Revolução Industrial passaram a exigir aptidões abstratas (DEL PINO, 1997; GRUGULIS e VINCENT, 2009; SANTOS *et al.*, 2018), conhecimentos científicos e tecnológicos, abstração, trabalho em grupo, análise de gráficos, criatividade (ZENI, 1992; BODEN, 2004; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018). Era a vez do saber fazer, saber pensar, autogerenciar-se. E os treinamentos internos não pareciam suficientes para tanto. "A educação apareceu como componente decisivo no sentido de capacitar de forma genérica o aluno trabalhador" (DEL PINO, 1997, p. 195), isto é, fornecer a formação geral. Era uma forma de adiantar a solução para um possível déficit educacional, "o risco de não só as máquinas se tornarem obsoletas, mas também as pessoas" (*idem*, 1997, p. 117). A perspectiva de Bobbitt (2004), nesses termos, mesmo tendo sido estabelecida na Segunda Revolução Industrial, também converge com essa fase.

Inserir-se na cena tecnológica dessa indústria pressupunha preparar os trabalhadores para o uso da tecnologia. O empresariado, inspirado pelas experiências de países desenvolvidos, sublinhavam a importância de vincular a educação ao desenvolvimento econômico, isto é, à produção (ANSOFF e McDONNELL, 1999). A situação fomentava investimentos paralelos na produção e na educação profissional[17] que abasteceria a demanda por mão de obra útil. Países desenvolvidos[18] o fizeram. Outros, como o Brasil, apostam uma postura reativa às inovações, resultando num desequilíbrio entre produção e educação (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997). De

[17] Muitos países investiram na educação profissional, principalmente industrial. A exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), no Brasil. Contudo, essa educação recebeu duras críticas por buscar apenas a formação industrial e as expectativas do empresariado, em detrimento da educação politécnica (formação técnica e geral conjunta) (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007).

[18] Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Suécia e Japão apostaram alto na profissionalização, por meio de cursos técnicos e universitários, linhas de financiamento a custo baixo e apoio à produção científica (ZENI, 1992).

todo o modo, esse tipo de formação desidratou a perspectiva humanista da educação (SILVA, 1997). No entanto, a demanda industrial de mão-de-obra atuou sensivelmente para aproximar a educação dos interesses empresariais e do capital.

Esse modelo produtivo demandou novas funções e, logo, um novo sistema educacional (DEL PINO, 1997). A educação se agitava em torno da formação profissional, que elevaria os níveis de competitividade (ZENI, 1992). Os imperativos tecnológicos e econômicos eram aceitos como destino, instalando uma visão dominante de que "se a economia exige um novo tipo de habilidade, capacidade ou trabalhador, cabe à escola inquestionavelmente desenvolvê-lo" (SILVA, 1997, p. 13). Nessa ótica, a economia é valor transcendental sobreposto à sociedade. Os primeiros ataques neoliberais às instituições de ensino reforçavam que a flexibilização da educação poderia cumprir promessas de emprego e renda (PINTO, 2007).

Assim, o trabalho sempre se manteve como categoria fundamental da análise da sociedade. Como a relação dialética entre trabalho e homem define a sua relação com a natureza e, também, com o conhecimento (DEL PINO, 1997), tornou-se estreita a relação entre processo produtivo e educação superior. A contínua alteração das bases técnicas do trabalho exigem requalificação periódica da força de trabalho. Quanto mais abrangente for a formação mais as necessidades do capital podem se acomodar na seara educacional. O objetivo dessas mudanças é incutir no trabalhador uma outra percepção das relações de trabalho que criam mecanismos de absorção do conhecimento em benefício do capital.

As instituições de ensino, com efeito, não ficaram livres dessas pressões. Se antes, o trabalhador não deveria ser capaz de pensar, opinar; hoje é interesse do capital que o faça. Essa mudança ideológica estratégica cria outro nível de realidade em que a colaboração entre capital e trabalho parece trabalhar pelo que é social. No entanto, é importante considerar as necessidades históricas do trabalhador, ou seja, que a educação superior não somente atenda às exigências da produção e consumo. É fundamental questionar "as formas educacionais concebidas pelas teorizações e justificações desenvolvidas pelos educadores do poder" (SILVA, 1997, p. 12). Posto isso, faz-se necessária uma perspectiva que coloque em questão as finalidades oficiais tanto da educação quanto da economia, assim como aquelas relacionadas às finalidades e aos objetivos do trabalho como ação social. Del Pino (1997) afirma que:

> Há uma crescente receptividade às teses de que o novo paradigma tecnológico provocará alterações substanciais no papel da educação. Há uma preocupação em atribuir ao sistema de ensino maior responsabilidade, oferecendo uma formação geral básica, científica e tecnológica, que responda melhor à inserção dos trabalhadores na esfera produtiva (DEL PINO, 1997, p. 181).

Entende-se que essa referência serve tanto para a Terceira quanto para a Quarta Revolução Industrial. Todas as mudanças educacionais percebidas na história tiveram relação com a manutenção de uma educação transcendental, a qual se manifesta nas modificações do processo de trabalho que se estenderam a vários espaços sociais (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007; ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016) Com isso, pode-se afirmar que a sociedade está longe de desenvolver forças e formas de trabalho que não sejam amparadas pela educação.

A Quarta Revolução Industrial tem propósitos multidinâmicos (SCHWAB, 2016). Ela reconhece o intelecto e perfis de indivíduos qualificados para funções criativas, mas também aproveita os sem qualificação. Imprescindível é a adesão à conexão digital e ao mantra da flexibilidade, pois é assim que se apropria das forças de trabalho para atender à nova economia por demanda (GERBERT *et al.*, 2015; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019). A liberdade total para trabalhar é o que parece atrair os indivíduos. À educação formal cabe adiantar respostas a esses propósitos, alinhar os interesses dos indivíduos a esse novo formato de trabalho da era digital, preparar para a competitividade predominante, fornecer qualificação para funções que possam ser criadas, remodeladas ou até extintas pela Indústria 4.0.

Essa revolução é tão impositiva que cunhou o termo Educação 4.0, baseada em inteligência artificial, robótica, computação em nuvem, tecnologias de realidade virtual e aumentada, entre outras inovações características de sua fase (FIRJAN, 2019); ou derivadas, como a gamificação. Esse termo, graças a internet, popularizou-se. Inobstante, o mesmo aparato tecnológico da Indústria 4.0 também dá sustentação a movimentos como a Educação 5.0 (VILELA Jr. *et al.*¸ 2020), a qual mesmo teórica vem sendo reconhecida como a grande tendência educacional do momento. Ela disserta sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais que viabilizem uma integração saudável dos indivíduos à sociedade atual e ao planeta. Segundo seu ideário, essas competências são altamente necessárias para inserção do indivíduo na sociedade da informação, para seu entendimento sobre o ritmo dessa sociedade e, também, para que ele seja capaz de lidar com o conceito contemporâneo de produtividade (*idem*). Em sua concepção de integração, porém, também encontra-se relação com a preparação

dos indivíduos para a dinamicidade, tecnologias e transformações sociais, isto é, para o mundo do trabalho. Ao cabo, pode-se dizer que, a seus modos, tanto uma abordagem de educação quanto a outra são igualmente preparatórias para o trabalho na Indústria 4.0 ou nas indústrias seguintes. Tais informações não são os reais focos aqui. Todavia, corroboram com a força revolucionária dessa fase, e com sua velocidade, assim como acentuam o impacto das novas formas de trabalho na formação para o trabalho, desde o processo educacional formal.

Nessa história, a educação continua como um meio de atender às novas exigências de qualificação para o trabalho. A escola fornece formação geral; a escola técnica e a universidade, a profissional (DEL PINO, 1997; FIRJAN, 2019). Todas elas importantes para a classe trabalhadora. Nessa linha, pode-se pensar que à universidade cabe a formação integral, como ápice do desenvolvimento de habilidades intelectuais que tanto reorganizam as atividades produtivas quanto as da vida. Nenhuma novidade. O modelo anterior já iniciou essa tendência. A diferença da Terceira para a Quarta Revolução Industrial está nos seus paradigmas, a seguir.

Destarte, o fato de o modelo de empresa tradicional não existir mais (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; 2017; DRUCKER, 2002). A descentralização do controle é o que faz da Indústria 4.0 flexível (SANTOS *et al.*, 2018; ROSA, 2019), permitindo a trabalhadores dispostos em diferentes locais atenderem a demandas personalizadas ou em massa. Qualificar trabalhadores para essa realidade pressupõe captar "onde as pessoas vão estar situadas dentro do processo de produção no futuro, e como a interação entre pessoas e máquinas ocorrerá" (SANTOS *et al.*, 2018, p. 112).

Há dúvidas sobre quais serão as responsabilidades dos novos profissionais nesse curso da história (COLLABO, 2019). A formação profissional para a Indústria 4.0 tem se mostrado tão paradigmática quanto a própria revolução em si, a qual busca atender às múltiplas frentes de atuação. Isso muda as formas e as relações de trabalho e, por conseguinte, a formação para o mundo do trabalho que é, sim, o foco deste trabalho.

É difícil mapear as competências esperadas na Indústria 4.0, pois nem todo o trabalho está organizado (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; SCHWAB, 2016). Porém, crescem expectativas sobre trabalhadores que podem projetar, construir e preencher lacunas deixadas pelas inovações tecnológicas. "O talento, mais que o capital, representará o fator crucial de produção" (SCHWAB, 2016, p. 52). Nesses termos, há que se definir o que é o talento

humano para se definir a escassez de uma força de trabalho qualificada. Os adjetivos de ordem são: flexível, adaptável, multidisciplinar (BODEN, 2004; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018). Multicompetências. É verdade que a Indústria 4.0 deseja especialização.

No entanto, é importante que essa especialização forneça o conhecimento capaz de fazer o indivíduo transitar entre várias áreas, pois a atual conjuntura do trabalho permeia a conexão de tudo com tudo e, logo, do trabalho com múltiplas possibilidades. Disso depende a inovação, a competitividade e a adaptabilidade que levarão, ou não, ao crescimento do indivíduo no mundo do trabalho, mais do que numa profissão específica.

Com isso, a Quarta Revolução Industrial resgata uma discussão comum sobre a formação generalista ou especialista. Nas primeiras revoluções, o foco era uma formação especializada que atendesse à especialização funcional (DEL PINO, 1997; STONER e FREEMAN, 1997; MAXIMIANO, 2000; PINTO, 2007). Na Terceira, o foco estava na ampliação de funções e de responsabilidades (SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019), a multifuncionalidade. Essa característica combina totalmente com a flexibilidade da Indústria 4.0. Com isso, o indivíduo torna-se igualmente flexível.

Para Pinto (2007), independentemente de terem ou não sistemas próprios de formação interna, as empresas insistem na pauta da formação generalista, pois interessa-se pelo trabalhador intelectualmente multifuncional que é resultado dessa formação. Na própria formação integral está o pretexto de preparar o indivíduo para as muitas mudanças que enfrentarão ao longo da vida (COLLABO, 2019).

Exatamente pela inconstância dessa revolução, Collabo (2019) afirma que o profissional precisa de versatilidade para trabalhar e para aprender sobre o trabalho. Para Schwab (2016), isso é útil em meio a uma espécie de darwinismo da Indústria 4.0. A educação, logo, deve qualificar o profissional e imprimir nele a ideia da educação continuada. Ele deve ver com normalidade a obsolescência das máquinas, dos conhecimentos, da inovação e de si próprio.

Santos *et al.* (2018) alerta que é um desafio crítico da Indústria 4.0: a integração dos trabalhadores a culturas e competências diferentes. Para tanto, as empresas deverão investir em formação continuada para o uso de tecnologias e para a renovação sistemática de seus conhecimentos, de forma que eles se sintam efetivos nessa indústria. Tornar-se efetivo dentro

de um modelo flexível demandará muito dos indivíduos e da educação para o trabalho. As demandas envolvem múltiplas competências, não sempre convergentes, num universo sob demanda, tal como trabalhar em grupo num grupo não físico, mas virtual. A obsolescência de tudo é programada. Como menciona Del Pino (1997), essa proposta contribui para a obsolescência humana do trabalhador que não se qualifica.

No entanto, sem competências claramente definidas, é difícil qualificar-se e ser efetivo nessa indústria (BODEN, 2004). Toda qualificação deve servir a um fim. E toda estratégia empresarial deve fomentar a correta aplicação das competências humanas em suas operações (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018). Isso justificaria a busca por bons profissionais em instituições de ensino e, antes disso, a luta de instituições de ensino para bons desempenhos, o que em tese geraria bons alunos e, logo, bons profissionais para esse cenário.

Nessa revolução, o conhecimento em si (esforço intelectual) foi ultrapassado pela competência de empreender em diferentes cenários. A Quarta Revolução Industrial tornou trabalhadores concorrentes entre si e empresários de si mesmos. O indivíduo não pertence mais a uma empresa; ele pertence à nuvem onde as demandas são lançadas (SCHWAB, 2016). Cada um por si, conectados a um projeto em uma rede específica que representa virtualmente o local onde o trabalho acontece.

Assim como as técnicas administrativas adentraram a produção, elas agora levam a uma revolução educacional compulsória, na qual seus desígnios orientam a formação para o trabalho. Isso exige novas forças de trabalho e novas responsabilidade das instituições de ensino. Agora, a ideia principal de adaptar a educação aos pressupostos gerencialistas extrapola a preparação para o trabalho. Ela exige dos currículos o fortalecimento das abordagens empresariais para aumentar as habilidades voltadas para o empreendedorismo e a inovação constantes (GERBERT *et al.*, 2015). Se o mundo gira em torno de estratégias que alimentam o empreendedorismo e a inovação, logo, os profissionais que os entendem terão mais condições de aproveitarem as boas oportunidades dessa revolução (COLLABO, 2019).

Dito isso, importante definir “altas competências” (SCHWAB, 2016, p. 54). Se competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (McCLELLAND, 1973; CHIAVENATO, 2021), altas competências são aquelas baseadas em exigências circunscritas a

um domínio de especialização (GRUGULIS e VINCENT, 2009), não somente a uma profissão específica. Elas possibilitam ao indivíduo transitar no mundo do trabalho.

Schwab (2016) e Rosa (2019) sublinham, junto a inovação tecnológica, a importância das competências humanas, em especialmente a adaptação e formação continuada. Embora enfático, isso é teórico, não ajudando a entender no quê, ou como, qualificar-se.

A falta de resposta acentua a complexidade dessa indústria que exige *soft skills* (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; MAXIMIANO, 2017; ROSA, 2019). Diferentes das *hard skills* (habilidades técnicas) (JEFFERSON, 2022), as *soft skills* (habilidades subjetivas) vêm sendo valorizadas pelas empresas, pois envolvem vitalidade, intuição e sinergia humanas (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018). Aceitar a importância dessas habilidades requer reformas nos currículos, conteúdos e experiências conectadas ao mercado de trabalho. No entanto, apesar da importância para a empregabilidade, elas são de ordem humanas, logo, imensuráveis, transversais e aparentemente menos 'ensináveis'. Por ironia, estão nos primeiros lugares da lista de novas demandas das instituições de ensino.

A Indústria 4.0 ainda fornece um dilema adicional aos indivíduos. Eles não querem ser mera parte de um processo; eles querem ser maiores do que o processo (SCHWAB, 2016). Hoje em dia, há desejos amplificados de propósito e pertencimento.

Marx (1996), uma vez, já expressou preocupação sobre o fato de o processo de especialização reduzir o sentimento de propósito que os indivíduos buscam no trabalho. E é na formação educacional que eles buscam saciar tais desejos, qualificando-se para obter esse reconhecimento. Por meio da educação, os indivíduos desejam alcançar um trabalho que permita tanto um meio de subsistência quanto uma integração profissional harmoniosa. O futuro preocupa uma vez que mesmo com o grande alcance que a educação alcançou, "apenas uma minoria de indivíduos consiga alcançar tal satisfação" (SCHWAB, 2016, p. 54).

Relevante observar que os modelos anteriores captavam os indivíduos para o trabalho dentro da empresa; o atual modelo de trabalho os quer fora. A Indústria 4.0 alude à urgente necessidade de o trabalhador se ver como um líder comercial e para sua força de trabalho como sua objeto principal de sua organização (COLLABO, 2019; ROSA, 2019).

Em grande velocidade, as mudanças, inevitáveis reclamam uma visão mais dura sobre adaptar-se, atender às demandas e se manter empregável nesse mercado. Demandas, desafios, contradições recaem sobre as instituições educacionais, "desde a educação básica, do ensino fundamental e médio, onde se inicia a base do pensamento e da instrumentação que dará forma ao futuro profissional" (FIRJAN, 2019, s/p). O gerencialismo vem se assentando em diferentes níveis, processos e resultados educacionais, "não sendo mais possível separar as inovações do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico" (DEL PINO, 1997). Nessa conjuntura, a educação é cobrada pelo desenvolvimento eficiente das forças de trabalho.

Desse modo, a formação para o trabalho tornou-se tão adversa para o trabalhador quanto para a educação. Nas primeiras revoluções industriais, o rol de conhecimentos academicamente respeitáveis era pequeno e não gerava grandes inconvenientes; depois delas, foi elevado a uma série de competências que "já não parece possível incluir nos currículos" (TYLER, 1979, p. 15). Com isso, prega-se que o ideal é uma formação que desenvolva iniciativa, adaptabilidade, trabalho em equipe, multifuncionalidade e compromisso incondicional com a empresa. Por outro lado, aceita-se também o fato de que mesmo assim a manutenção do emprego não é garantida. Os problemas e as soluções perpassam os campos das políticas educacionais, sociais, econômicas, tecnológicas (DAVENPORT e PRUSAK, 1998) cujas alterações não acontecerão sem embates entre interesses incompatíveis" (DEL PINO, 1997, p. 188).

Estratégias como essa levam a uma performatividade que não é própria da área de educação, beirando à mercantilização. Elas dão ao mundo externo o poder de construir uma realidade que governa desde seus objetivos, relações e trajetória, predestinando a educação aos valores da sociedade. Ou seja, se o mundo se orienta pela eficiência, a educação também o faz. Lógicas como essa são utilizadas até hoje para justificar a adequação da educação, da formação, ao modelo de vida contemporâneo, logo, às transformações no mundo do trabalho.

Sobre isso, Schwab (2016) afirma que, mais do que as revoluções anteriores, a Indústria 4.0 importa tecnologia para todas as searas da vida.

> Apesar do impacto positivo da tecnologia no crescimento econômico, é essencial abordar seu possível impacto na educação. [...] Precisam desenvolver modelos de formação acadêmica que exigem habilidades sociais e criativas; em particular, tomadas de decisões em situações de incerteza, bem como o desenvolvimento de novas ideias. [...] [O Relatório *Future of Jobs* mostra que] a demanda recairá muito mais sobre as habilidades de resolução de problemas complexos, competências sociais

> e de sistemas e menos sobre as habilidades físicas ou competências técnicas específicas. [...] Os próximos anos serão um período crucial da transição: as perspectivas de emprego global estão achatadas, há uma rotatividade significativa entre empregos nas indústrias e na maioria das profissões, que poderá gerar desigualdades sociais, culturais e até de gênero. [...] Nesse ambiente de trabalho em rápida evolução, [deve-se] antecipar as tendências laborais futuras e as necessidades em termos de conhecimentos e competências indispensáveis para adaptar-se e torna-se ainda mais crítica para todas as partes interessadas (*stakeholders*). Isso seria um resultado negativo da Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016, p. 50).

Se é difícil fazer conclusões sobre o mundo do trabalho (ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; ROSA, 2019), consequentemente, sobre a educação também. "Da alteração da base técnica dos trabalhos derivam mudanças na relação entre trabalho e vida, e dentro da vida está a educação" (DEL PINO, 1997, p. 171). Essas mudanças passam a demandar novas práticas, novos métodos de trabalho, assim como nova participação do trabalhador e da educação no trabalho (SANTOS, 2011). A revolução tecnológica na sociedade se torna uma questão fundamental na educação frente ao mundo do trabalho, bem como nas condições reais de existência do homem. A resposta virá da própria sociedade conforme as mudanças vão acontecendo (BODEN, 2004; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019). No momento em que forem descobertos os tipos de profissões e as competências necessárias, se entenderá o tipo de educação compatível com a Indústria 4.0 e seus modelos de negócios.

Ainda é difícil o reflexo da Indústria 4.0 na educação (SANTOS *et al.*, 2018; ROSA, 2019). Porém, mesmo assim, diz Firjan (2019), pode-se afirmar que países que queiram ainda aderir a essa revolução, como o Brasil, precisam investir em uma ampla reestruturação de seus sistemas educacionais, vislumbrando parcerias com o empresariado e representantes de mercados emergentes, a fim de sobreviver aos riscos de uma instabilidade mundo em relação ao trabalho. É fundamental, portanto, acreditar no potencial do trabalho, mas deve haver equilíbrio entre oferta e demanda, assim como as competências devem coincidir com as exigências para o trabalho (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009). Ideias como a Cubberley, na esfera social, já não são tão bem aceitas.

> Todo estabelecimento industrial que fabrica um produto padronizado, ou uma série de produtos, mantém um corpo de especialistas em eficiência para estudar os métodos de produção e para medir e testar os resultados de seu trabalho. Tais indivíduos dão grande lucros às indústrias, introduzindo melhorias nos processos e procedimentos e treinando os trabalhadores para produzir mais e melhor. Nossas escolas são, de certo modo, fábricas nas quais a matéria bruta (crianças) deve ser modelada e transformada em produtos que satisfaçam as diversas exigências da vida. As especificações da fábrica provêm das demandas da civilização do século XX [...]. Isso exige boas ferramentas, maquinaria especializada, mensuração contínua do produto para verificar

> se está de acordo com as especificações, eliminando perdas na manufatura e grande variedade de resultados (CUBBERLEY *apud* KLIEBARD, 2011a, p. 06).

Esse contundente registro retoma um pensamento que já parecia forte no século XX. E, agora, pior, ronda as atuais ações educacionais. A ideia de estabelecimentos de ensino serem comparáveis às fábricas expõe não somente a frieza com que a educação foi vista pelos eficientistas durante as revoluções produtivas, mas também o que se espera agora. No século XXI, graças ao alastramento da perspectiva neoliberal de funcionamento do mundo, alcançou solo fértil para transformar a educação no que sempre almejou.

Sob tais pressupostos, o trabalhador ou sua formação não são tão importantes quanto o trabalho, a produção e o desenvolvimento, mesmo às custas da saturação dos sistemas, da exploração humana ou da crise das condições de vida. É vital que a educação esteja atenta ao que o capitalismo postula, mas também às necessidades históricas dos indivíduos, a fim de manter ou alcançar o lugar de destaque que merece na cena mundial, independente da era, da revolução ou do futuro da sociedade.

Assim, as revoluções do mundo do trabalho não se deram unicamente no âmbito laboral com cunho econômico, as mudanças transformaram as dinâmicas sociais, culturais, políticas e educacionais. Historicamente, o trabalho como processo cultural sempre existiu, mesmo que não com foco no consumo ou acumulação. Ele tinha fins na sobrevivência humana. Porém, assim como o processo globalizatório mudou as relações sociopolíticas entre países, o capitalismo consolidou novas estruturas de trabalho.

A busca por eficiência produtiva reorganizou as funções humanas no trabalho. O trabalho com tecnologia, por fim, passou a exigir um indivíduo multifuncional, flexível e adequado profissionalmente a um ciclo de qualificação. Essa situação veio lapidando o papel da educação na formação dos indivíduos. A competitividade empresarial parece agora ser uma tendência entre os indivíduos, entre competências e, também, na área de educação. Assim a formação para o trabalho se tornou primordial, baseada na performatividade, gerencialismo e eficiência, metamorfoseando a característica educacional aos moldes do capital econômico.

CAPÍTULO 4 – GLOBALIZAÇÃO, NGP E EDUCAÇÃO

Este capítulo debate o contexto atual da educação à luz da globalização e da NGP, em especial seus reflexos nos processos de gestão e controle de resultados educacionais. Pontos esses importantes para a relação que se pretende estabelecer nesta tese. Suas seções trazem uma perspectiva ampla da globalização e, a partir dela, as relações e engendramentos entre o público, o Estado e a NGP e, por fim, à discussão sobre os reflexos desses elementos a globalização e da NGP no âmbito da educação, na formação dos indivíduos.

A globalização, embora tenha origem na civilização humana, tornou-se fenômeno bastante identificável a partir das primeiras revoluções industriais (MORROW e TORRES, 2004; SILVA e CARVALHO, 2014). Cada revolução visava aumentar a eficiência produtiva e a concorrência global. A NGP, por sua vez, é filosofia administrativa que conecta o pensamento eficientista aos diversos setores públicos (NETTO, 1995; HOOD, 1996; OLIVEIRA, 2015; DASSO Jr., 2019). Os efeitos globalizatórios da NGP avançaram igualmente sobre a educação. No mundo globalizado, a educação assegura conhecimentos capazes de desenvolver indivíduos, tecnologias e economias, sendo protagonista na agenda capitalista (LEHER, 2020; GIOLO, 2020). Tal agenda, mais do que atendimento às demandas sociais, exige padrões de eficiência e performance próprias do mercado de trabalho; e não do mundo do trabalho.

Nesse contexto, o Estado vem incorporando estratégias pautadas na eficiência e controle de resultados da gestão, adotando uma postura reguladora que valida políticas de mercado que estimulam a produção de serviços ao estilo privado. Isso leva a uma normatização da organização de bens públicos como a educação, com sistemas avaliativos e de performance, legitimando o pensamento gerencialista. Assim, os resultados da educação passam a ser mensurados dentro de uma ótica eficientista que nem sempre atende a seus objetivos mais caros.

4.1 A globalização como dinâmica contemporânea

O conceito de globalização, aparentemente inofensivo, foi definido como a intensificação das relações sociais mundiais, ligando comunidades distantes (HAYEK, 1980; MORROW e TORRES, 2004; SILVA e CARVALHO, 2014). Biesta (2014) também corrobora com tal definição. Para a autora, a globalização se centra na dimensão econômica, reduzindo as barreiras nacionais para facilitar a livre circulação de bens, de serviços, de trabalho e, principalmente, de capital. Tudo isso devido a intervenções concretas e específicas de organismos e organizações mundiais, que influenciam decisões políticas, culturas e tecnologias em busca de uma convergência de ideias, processos e práticas que promovem o crescente aumento da própria globalização. Contudo, ela é fruto da tentativa de uma economia global, da expansão de elos entre unidades econômicas, criando formas coletivas de tomada de decisão que intensificam e tensionam a economia capitalista que dita a evolução da sociedade.

Conforme a análise, acentua-se sua bondade ou malignidade em função dos efeitos causados na e pela economia global, no trabalho, nos mercados e, em termos de justiça e igualdade (HAYEK, 1980; ESTÊVÃO, 2009). Mesmo a exploração de mão de obra parece ter deixado de fazer sentido sob a lógica da globalização pois os próprios trabalhadores são atuantes nas oportunidades de serem explorados pelo capital. Essa exploração é sinônimo de oportunidades de trabalho dentro de uma agenda global mercantilizada.

A globalização, em sua forma atual, é fruto da sociedade formada a partir das primeiras revoluções industriais. Seus pressupostos alteraram fundamentalmente as relações entre os países, criando uma nova e desorganizada dinâmica social (econômica) no mundo contemporâneo (HAYEK, 1980; NETTO, 1995; PORTO e RÉGNIER, 2003; SILVA, 2005; BORGES e FONTOURA, 2010; FRANZOI; FRANÇA e OLIVEIRA, 2016). Ela aponta para a primazia do conhecimento voltado à produção, gerando transformações sociais, econômicas e políticas dos séculos XX e XXI: informação, tecnologias, comunicação, conhecimento, profissionalização, competição e, logo, competitividade (SILVA e CARVALHO, 2014).

Transformações essas que exigem constantes modificações nos indivíduos a fim de garantirem seus desenvolvimentos e qualificação para o mercado de trabalho (DRUCKER, 1993). O que afeta irreversivelmente seus perfis, num ciclo de informação e conhecimento, na

então Era do Conhecimento ou Era da Informação (CASTELLS, 1996; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MONTGOMERY e PORTER, 1998; HARGREAVES, 2001). Todo esse conjunto cria uma crescente segmentação do trabalho. Por um lado, os principais mercados parecem ofertar mais renda; por outro, mostram impactos negativos na classe trabalhadora, como sua exclusão dos processos sociais e a redução do poder de sua mão de obra.

A dinâmica social que estaria ou deveria estar baseada no desenvolvimento social (DEMO, 2002a; 2002b; FRANZOI; FRANÇA e OLIVEIRA, 2016) fez o Estado direcionar seus objetivos sociais para o atendimento das demandas da globalização, do mercado e da economia capitalista (RISTOFF, 1999; OZGA, 2000; ROSSATO, 2005), esforçando-se para garantir a liberalização do conhecimento como meio de geração de mão de obra e de adaptação à lógica de competitividade global (DRUCKER, 1993) ou do mercado do conhecimento (DEMO, 2002a). Essa situação ganhou força em épocas nas quais o mundo se viu em meio a contradições expostas pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais (SILVA, 2005; BORGES e FONTOURA, 2010). Após a instalação da globalização, as forças econômicas são as que adquirem mais peso sobre o contexto mundial.

Segundo Peroni e Caetano (2015), os governos vêm redefinindo seus papeis na sociedade globalizada, repassando parte de suas responsabilidades para o mercado e corporações (MOREIRA e SILVA, 1994). Moeller (2015) corrobora afirmando que, desde os anos 2000, as corporações privadas vêm expandindo seus esforços na área de desenvolvimento, investindo financeiramente para chancelar programas com suas marcas. E acrescenta que a expansão do poder corporativo na sociedade é diretamente proporcional ao encolhimento do compromisso público com as áreas por ele citadas – educação, saúde e meio ambiente. Giddens (1991) completa que repercussões como essa, sobre o papel desses atores sociais (governo; mercado), ao mesmo passo que modificam as estruturas sociais, interferem na identidade do cidadão e estão no cerne da luta entre dependência e autonomia.

Pires (2012) fala sobre a experiência brasileira face à globalização. Segundo a autora, aceitar o apoio de organizações privadas, encolhendo seu escopo de atuação, foi a maneira encontrada pelo Estado de se adaptar às condições materiais e estruturais do contexto político e econômico, na tentativa de angariar insumos para o desenvolvimento econômico das últimas décadas. Em outra direção, a desconsideração com a construção de espaços para a superação de

problemas sociais mais profundos, como a desigualdade social, exemplificada pela não-inserção dos menos favorecidos nas propostas sociais, refletiu um certo descompromisso com o todo. Tal reducionismo colocou em xeque o papel do Estado para com a formação social dos cidadãos trabalhadores e da própria sociedade.

A atenção do Estado, mesmo em um cenário globalizado, volta-se – ou deveria voltar-se – para o desenvolvimento social (MACEDO, 2006). Seja dando mais sentido ao desenvolvimento dos indivíduos, fazendo entender o que é social e/ou tornando as instituições públicas mais úteis na resolução dos problemas sociais atuais, sob risco da perda da capacidade de prática social como forma de aumentar e enriquecer a própria vida (OZGA, 2000). A legitimação do papel do Estado junto à sociedade envolve sinergia entre governos de vários níveis, entre serviços de vários âmbitos, a fim de definirem estratégias alinhadas de desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas. Essa legitimação, segundo Ozga (2000), é fundamental para equilibrar o econômico e o não econômico na vida da sociedade, mediante a análise inteligente do dinamismo dos mercados com vistas ao interesse público.

4.2 O Estado na dinâmica da NGP

A partir desse constructo acerca da globalização, é importante discutir o papel do Estado em meio ao avanço do pensamento neoliberal, após a Segunda Guerra Mundial, que deu origem à NGP (SILVA e CARVALHO, 2014). Destarte, cabe esclarecer que a NGP "designa um conjunto de argumentos e filosofias administrativas, propostas como novo padrão de desenho organizacional da administração pública" (DASSO Jr., 2019, p. 13), que impõem métodos gerenciais do setor privado para o público (NEWMAN e CLARKE, 2012; OLIVEIRA, 2015). Dasso Jr. continua:

> Christopher Hood (1991, p. 04 e 05) [...] definiu a "Nova Gestão Pública", a partir da conjunção de sete elementos: profissionalização da gestão nas organizações públicas; padrões de desempenho e medidas de avaliação com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controle e nos resultados; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da competição no setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na disciplina e na utilização dos recursos, cortando custos e procurando maior eficiência e economia (DASSO Jr., 2019, p. 13).

Michel Messenet cunhou primeiramente o termo NGP em 1975, ao criticar os aspectos burocráticos da gestão pública em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie* (DASSO Jr., 2019). Segundo o autor, seus marcos teóricos emergiram na década de 80, em países anglo-saxônicos como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia, ganhando notoriedade nos governos Margareth Tatcher e Ronald Reagan, respectivamente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Àquela época, a NGP surgiu como estratégia de sobrevivência econômica em meio à crise emergente, visando à transição organizada do mercado local para o global, conforme a lei do mercado, isto é, à competitividade no cenário internacional (PAULA, 2005; SILVA e CARVALHO, 2014).

Apesar disso, para Dasso Jr. (2015), a NGP somente adquiriu *status* de conceito no artigo de Christopher Hood, de 1991, intitulado *A Public Management for all Seasons?* Naquela década, o setor público sofreu com seus argumentos (SHIROMA e CAMPOS, 2006), oriundos do processo de globalização iniciado nos anos 70; ao mesmo passo em que se popularizava o ideário da NGP graças ao lançamento do livro *Reinventing Government*, de autoria de David Osbourne e Ted Gaebler (HOOD, 1996), em que a ênfase da NGP recai nas transformações institucionais em prol da concorrência, da competitividade, da governança, do empreendedorismo, da performatividade, da busca por resultados, etc.

Newman e Clarke (2012) indicam que a expansão da NGP está intimamente relacionada à globalização e aos impactos da economia globalizada nas políticas promulgadas por órgãos transnacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Nesses termos, a NGP figurou gerou reformas importantes na gestão e funções do setor público, a saber:

> Mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 358).

Os preceitos da NGP pretenderam ser universais diante do sistema econômico globalizado (POLI e LAGARES, 2017), revelando sua maior finalidade: eficiência e eficácia a todo o custo (PARENTE, 2018). Em outra mão, assumir isso implicou a desconsideração da incompatibilidade entre democracia e capitalismo (NETTO, 1995; PAULA, 2005), pois enquanto o primeiro coroa o combate à desigualdade e a promoção da justiça social, o último

atua e se sustenta por meio de um sistema de *lobbies* que têm abrangência em uma sociedade estratificada pelo alcance do poder econômico dos indivíduos.

A despeito de seu histórico, a NGP consiste em uma novidade "principalmente por sua configuração como novo referencial teórico e pela impressionante influência que causou e vem causando nas administrações públicas em diversos países ocidentais, especialmente na América Latina" (DASSO Jr., 2019, p. 08). Embora seja atrelada ao pensamento ultraliberal, suas primeiras implantações não estão associadas a governos conservadores (*idem*). Para o autor, são sinônimos: gerencialismo, novo gerencialismo, administração gerencial, que rondam a gestão pública causando-lhe efeitos em sua forma de atuação.

Em meio a tais denominações subjaz um pensamento comum (HOGGETT, 1996; PAULA, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; DASSO Jr., 2015), a institucionalização dos princípios da administração privada sobre o público, que privilegia redução de custos, maximização do lucro, orientação para o cliente; não para o cidadão, governança, eficiência dos resultados, afastamento político da gestão pública. Tal afastamento torna permeável o terreno para a inserção de outros atores nas políticas públicas, conforme estudos (SGUISSARDI, 2005; CUNHA, 2007; 2011; PACHECO, 2009; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; COLBARI, 2012; CARVALHO, 2013; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015; PONCE, 2016; NOVAIS, 2020; PONTES, 2020).

Assim, a NGP "busca tornar a gestão pública mais eficaz e eficiente, [...], o que significa corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas [mas] gerir o setor público é diferente de gerir o setor privado" (CÓSSIO, 2018, p. 67-69), pois a gestão pública pressupõe escolhas e expressão de valores sociais e políticos, não somente instrumentais. Parente (2018) reforça o equívoco de gerir o setor público como o privado, pois a eficiência a todo o curso também tem aspectos falhos, o que leva a crer que a racionalização da gestão pública, por si só, não se faz garantia de qualidade (GADOTTI, 2010).

Segundo Oliveira (2005), as políticas públicas têm passado por importantes mudanças quanto à sua implementação, gestão, monitoramento e avaliação. A efetividade[19] é cada vez

[19] Nos estudos sobre administração, a efetividade equivale ao alcance simultâneo da eficiência (fazer certo) e da eficácia (atingir resultados) (DRUCKER, 1993; MONTGOMERY e PORTER, 1998; CHIAVENATO, 2021).

mais aclamada por distintos setores sociais, assentando diretrizes do campo privado na gestão pública (PAULA, 2005; CUNHA, 2011; CARVALHO, 2013; COSTA e GOULART, 2018). A NGP articula o pensamento gerencialista, preconizando que os serviços públicos devem ser orientados pela ótica de efetividade da iniciativa privada, visando à excelência por meio da pressão por eficiência, da regulação e do controle (AFONSO, 2000).

Enquanto as antigas versões da gestão pública focavam no processo, uma nova versão gerencialista centrada em uma pré-condição essencial para transformar as burocracias do bem-estar social em organizações modernas dotadas do direito – e o dever – de gerenciar, foca-se no resultado. Isso representou "uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete porque se imaginava que habitava no mundo da ação de mercado e [trazia consigo] os carreadores naturais de dinamismo e empreendedorismo" (PARENTE, 2018, p. 358). Contreras (2015) fala do alcance global dos processos privatizadores. Suas propostas recaíram sobre as relações entre público e privado e passaram a valorizar as iniciativas privadas como importante quesito para a ação do Estado, equivocadamente como pressuposto para a democratização da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, surge outro componente enraizado nas empresas privadas, segundo Parente Filho (2001), a estratégia, como apoio a eficiência, eficácia e controle de resultados. Para o autor, ações estratégicas são a materialização da competitividade entre empresas num ambiente de constantes mudanças; já o planejamento estratégico é uma ferramenta gerencial que a partir do diagnóstico de uma situação atual identifica possibilidades futuras de agir nesse mercado. Derivada da globalização, a estratégia é um dos conceitos mais racionais da administração: define objetivos e formas de alcançá-los. Para que isso aconteça, porém, é imprescindível visão do todo, análise de dados, definição clara de objetivos, de papeis, de recursos, de metas e de controle dos resultados. Exatamente por tudo isso, na perspectiva estratégica, análises, decisões e poder são concentrados na alta gestão, a execução fica a cargos dos demais participantes, o que destarte limita as participações (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003).

A adoção das políticas gerencialistas da NGP é observada com frequência nos documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países (PARENTE, 2018). A sociedade contemporânea ocidental sentiu o braço da NGP na década de 90 (MARTINS, 2005; 2008), quando se legitimaram estratégias de reestruturação do Estado e das políticas

públicas, afirmam Silva e Carvalho (2014) e Parente (2018), elevando o entendimento de uma nova – e única – forma de raciocínio instrumental em que, sob interesse da eficiência, o valor da atividade é preterido pelo valor do resultado. Essa perspectiva de organização do Estado "dissemina a ideia de que tudo o que é ruim provém do setor público e [...] os padrões de eficiência, de qualidade e sucesso estariam na esfera privada, nas empresas e no mercado" (SILVA e CARVALHO, 2014, p. 217).

Se por um lado, (aparentemente) o setor público mostrava-se centralizado e os serviços públicos, burocráticos e ineficientes, a transferência de serviços, por meio da terceirização, da privatização, o setor privado brilhava como fonte da eficiência administrativa requerida pela sociedade, inclusive para as áreas de saúde e educação (BRASIL, 1995; SOUZA, 2010). Por isso, parecia ter potencial para fazer prescrições para a melhoria da efetividade da gestão pública. Dasso Jr. atribui esse deslumbre pelos resultados do setor privado ao fato de que "a grande maioria dos administradores públicos brasileiros nunca recebeu formação específica, anterior ao seu ingresso na administração pública; eles estudaram administração de empresas [sendo] formados para aceitar a lógica do setor privado" (DASSO Jr., 2019, p. 06), intencionando a indiferença entre a gestão pública e a privada.

No Brasil, a NGP se instala em um período no qual parecia que as soluções dos problemas do Estado pareciam girar em torno da ideia de Estado mínimo (MARTINS, 2005; 2008). O pensamento neoliberal no Brasil, na década de 1990, reorganizou a agenda política brasileira e as relações de poder no país, sob influência das estratégias adotadas pelos países desenvolvidos, leia-se países europeus e norte-americanos (PAULA, 2005; CÓSSIO *et al.*, 2010; HYPÓLITO, 2010). Essa reorganização incitou novas formas de atuação do Estado, cujo objetivo era propagar diretrizes da gestão empresarial para a gestão pública. Foram muito incentivadas as participações de agentes privados e da sociedade civil na administração pública, a descentralização das funções do Estado, a priorização dos resultados no sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995).

Cabe lembrar que, mesmo instalado nos anos 90, desde os 70 o debate sobre gestão pública vinha ocorrendo de forma intensa num contexto em que a falta de vagas e o direito à educação pública viraram pontos da pauta da classe trabalhadora (CÓSSIO *et al.*, 2010), contrariando os ideais progressistas da educação assumidos na Constituição Federal (CF) de

1946 (POLI e LAGARES, 2017). Em resposta, nos anos 80, discussões tentavam romper a visão tecnicista da gestão privada e abafar sua aplicação fria na gestão pública (PAULA, 2005; CÓSSIO *et al.*, 2010). Apesar disso, o que se testemunhou foi o estabelecimento de políticas públicas baseadas nos preceitos do âmbito privado da gestão. Hypólito (2010) afirma que se ressaltaram nessas políticas a centralidade dos aspectos econômicos, os moldes gerenciais do mercado e a racionalidade do que é considerado eficiente ou ineficiente.

Não havendo muito entendimento sobre os reflexos dessa visão na democracia no Brasil, Santos (2003) afirma que este foi um período de desequilíbrio. Um dos pontos preocupantes, para o autor, foi o desaparecimento do tensionamento entre democracia e capitalismo, isto é, os conceitos situavam-se lado a lado como forças unidas para gerar novas formas de democracia capitalista e de cidadania de consumo.

Ao mesmo passo que a postura adotada pelo Estado regulador se legitima pela adoção de políticas que estimulam a produção de serviços ao estilo privado (BALL, 2005; 2010; CÓSSIO *et al.*, 2010; HYPÓLITO, 2010; LOPES E LÓPEZ, 2010; PARENTE, 2018, OLIVEIRA, 2003; 2015), a cultura da performatividade típica da NGP prevê não somente mudanças fundamentais de concepção do serviço público em geral. Ela também estabelece normas para a organização de bens públicos como a educação, e se encerra em processos avaliativos os quais têm papel essencial em sua legitimação do pensamento gerencialista.

4.3 Os efeitos globalizadores da NGP na educação

Expostos os conceitos e impactos da globalização e da NGP na sociedade e na relação entre as lógicas dos setores público e privado, cabe aqui discorrer sobre suas implicações na seara educacional. Esse exercício de reflexão toma forma no envolvimento da educação nas demandas sociais, inobstante, do mercado, da economia, em um ciclo de exposição exponencial aos efeitos globalizadores e da NGP.

A economia capitalista, globalizada, parece vir ditando evolução e passos da sociedade, trazendo resultados às suas equações (NETTO, 1995; ROSSATO, 2005), em especial ou também na educação (BIESTA, 2014), como alguns autores propuseram no estado do

conhecimento desta tese (MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; HYPÓLITO, 2010; CUNHA, 2011; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; IVO, 2013; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; NOVAIS, 2020; SERVA, 2020; TEIXEIRA Jr., 2020). Na educação, isso sugere a transformação das entidades educacionais, currículos, indivíduos, demandando-lhes novas atividades e responsabilidades não apenas com seu objetivo original, educar, mas com a economia (ROSSATO, 2005). Para Dale (2009), isso reflete no comportamento da demanda e da oferta educativa, e faz com que os resultados da instituição sejam mensurados estritamente pela relação mercadológica que estabelece com sua comunidade.

Ball (2012) critica a influência corporativa que chega desde a provisão da educação até a vida dos atores sociais e institucionais. Esses elementos parecem permitir reconhecer a priorização das demandas do setor privado como eixo central, caracterizando as demandas do sistema de capital como os da própria sociedade (BALL, 2005). Em meio a esse cenário, e às intenções paradigmáticas que pretendem criar respostas universais a realidades cada vez mais singulares, as instituições de ensino vêm se constituindo em um espaço de crítica e autocrítica de seu papel na sociedade (MIRANDA, 2019).

Para Silva (2005), o que caracteriza a cena social contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente distintas e separadas, incorporando a indústria como parte do patrimônio cultural incorporado pela pedagogia. Isso é visto na revolução da indústria de comunicação e internet, exemplifica o autor, que incita a problemática de distinguir conhecimento cotidiano do conhecimento escolar, legitimando a crítica cultural como crítica curricular (MACEDO, 2006). Em outra perspectiva, não só polemizando sobre o papel da educação e das instituições de ensino na sociedade, mas sobre o que deve ensinar, dividindo-se entre demandas sociais e mercadológicas.

Nesses termos, Contreras (2015) e Franzoi, França e Oliveira (2016) acrescentam que o desenvolvimento social conseguido às custas de uma educação hegemonizante é como uma camisa de força que obriga a todos a alcançarem os mesmos objetivos mercantilistas, aos quais nem todos conseguem concorrer de forma igual, referindo-se a alunos com diferentes níveis de acesso às instituições de ensino, o que amplifica cada vez mais a desigualdade que a educação deveria contribuir para minimizar. Ball (2005; 2012) e Lüdke e Cruz (2005) falam sobre a

geografia do mercado educativo, mediante a qual não se entende na integralidade as muitas relações que se dão no interior desses espaços educacionais.

A vinculação da educação pública aos interesses do mercado traz consequências que favorecem sua privatização (CUNHA, 2007; ASSIS, 2008; MACIEL, 2008; SAVIANI, 2008; HYPÓLITO, 2010; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2013; BORGES, 2015; CARNEIRO, 2015; SANTOS, 2017; NOVAIS, 2020; TEIXEIRA Jr., 2020; CARVALHO, 2021). Essas consequências respingam na estrutura educacional e organizacional, envolvendo teorias de competição mundialmente aceitas com fins de uma prosperidade puramente capitalista, como na gestão privada. Um dos maiores efeitos da mercantilização na educação é a orientação do trabalho para as demandas da economia nacional e global (ROBERTSON, 2002; GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005; TAUCHEN, DEVECHI e TREVISAN, 2014). Mesmo sob contestação, as práticas pedagógicas focadas nas (supostas) necessidades dos educandos subsidiam movimentos estratégicos que visam a atender aos novos padrões globais de qualidade educacional mercadológica (SGUISSARDI, 2005; 2008; CUNHA, 2007; NORMAND, 2008; GADOTTI, 2010; BALL, 2012; NEWMAN e CLARKE, 2012; CHAMPANGNATTE, 2016; SANTOS, 2017).

Dessa forma, o conhecimento e a formação superior parecem somente ter valor se atender a uma necessidade real de mercado (ARAÚJO e BORGES, 2000; ROBERTSON, 2002; ROCHA e ROCHA, 2004; JUGLER, 2006; SHIROMA e CAMPOS, 2006; BRUNNER. 2010; SOUZA, 2011; COLBARI, 2012; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; MARTINS, 2020). Essa máxima também vale ao estudante, que igualmente só têm valor se atender a essa necessidade. A lei do valor é a que transforma a educação em mercadoria (ROBERTSON, 2002; MURILLO, 2007). Com isso, a educação apoia-se em índices de eficiência, materializados em redução de carga horária, de professores, de conteúdos, para dar conta da produtividade pré-estabelecida. Ozga (2000), Gadotti (2010) e Cóssio (2018) afirmam que a agenda educacional – princípios, propostas, currículos, etc. – está se distanciando dos propósitos caros à educação pública. Morrow e Torres (2004), outrossim, considera mais grave a perda do lado crítico da educação em uma clara orientações para a venda de pacotes de treinamento ao mercado consumidor.

Incluso no tema da mercantilização da educação, o "problema da escala" (ROBERTSON, 2002, p. 23), cuja definição tem relação com as escalas mutáveis de atividade tidas como consequência dos processos de acumulação do capital. Tais escalas agem em prol da territorialização, a qual envolve movimentos estratégicos de atores para além das fronteiras das relações institucionalizadas para atender a interesses variados do novo padrão hierárquico (SHIROMA e CAMPOS, 2006), estabelecendo assim novos conjuntos de fronteiras, "de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa" (MORROW e TORRES, 2004, p. 28).

O âmbito educacional, nesse entendimento, imbricado pela lógica privada traz para junto de si pontos e problemas importantes nos séculos XX e XXI. Dentre os principais estão a informação, as tecnologias, a profissionalização e a competição (SILVA e CARVALHO, 2014). Todos passam a figurar no sistema educacional que cedeu o controle de suas operações para as organizações e, que graças à diversidade e fragmentação social, se tornou cada vez mais privatizada e individualista. Green (*apud* Morrow e Torres, 2004) aponta que na medida em que o Estado se torna força marginal na nova ordem mundial, a educação se transforma bem de consumo no mercado global. Inevitável não discutir a mercantilização da educação como imperativo da realidade gerencialista arbitrada no contemporâneo contexto educacional.

Contudo, da mercantilização da educação surgem outras implicações igualmente perigosas, as quais figuram como parte de um plano estratégico.

A primeira dessas implicações é a predominância das demandas do mercado, cuja ação se dá na interferência de outros órgãos privados no ensino. Morrow e Torres (2004) comentam sobre reconhecer que, com as condições certas de mercado, este poderia ser usado de forma seletiva para abrir e pluralizar sistemas educacionais calcificados. Contudo, não é o que vem acontecendo. Em sociedades instáveis, esse tipo de estratégia pode fortalecer mais ainda as corporações privadas a dominarem o sistema educacional. Como consequência, fica evidente o enfraquecimento das instituições de ensino em meio à economia do conhecimento, em que as os conhecimentos são consumidos e devem ser continuamente renovados (ROBERTSON, 2002; ESTÊVÃO, 2009). Os critérios para essa renovação são emanados pelo mercado.

Acompanhar tais mudanças do mercado para atender à necessidade de consumo exige não raramente trazer para dentro das instituições de ensino as formas mais inusitadas das

empresas, a fim de que essas digam, mostrem, selecionem o profissional que desejam, sob o pretexto muitas vezes de estimular o empreendedorismo, estimular o desenvolvimento local, divulgar a responsabilidade social corporativa etc. (MOELLER, 2015). Trazer aqui esses apontamentos não significa afirmar que o mesmo não ocorra em outras searas da educação básica. Morrow e Torres (2004) e Ball (2005) discorrem sobre um processo de planejamento baseado mais em marketing do que em políticas públicas de educação, o que faz com que certas iniciativas recebam apoio por parecerem mais legítimas ou contribuírem mais para o desenvolvimento social, que na verdade é mais econômico.

A despeito disso, assume-se a obrigação sobre a criação de parcerias, empresas ganham espaços dentro da sala de aula para processos que parecem de compartilhamento de conhecimentos e experiências, mas são processos seletivos, para proferirem falas em que oficializam o perfil de profissionais que o mercado busca; em outra mão, galgam benefícios em troca de cederem seus funcionários para formações na instituição (CUNHA, 2011). Quando isso ocorre, diz-se que é em prol da profissionalização, das relações necessárias com o mercado de trabalho e da empregabilidade. Empregabilidade é uma palavra de ordem num espaço-tempo no qual o desenvolvimento das nações depende do nível de atividade econômica dos indivíduos. Tais expressões se mantém vívidas dia a dia por meio de relatórios com índices do alunado e egressos, pelos quais os docentes e gestores são responsáveis.

Lopes e López (2010) e Gadotti (2010) reforçam que o extravasamento do ideário econômico para outras esferas da vida social é o que resulta, em especial na educação, à mercantilização e objetivação dos processos educacionais. Essa ideia favorece a associação da performatividade à educação, mediante aceitação de índices de aferição do sucesso das instituições educacionais. “Essa tríade aprender-ensinar-avaliar apresenta cada vez mais uma relação de interdependência” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 97). Assim, o sistema educacional se reduz à reprodução de conhecimentos que fazem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.

Como forma de contrabalançar os aspectos negativos da globalização na educação, Morrow e Torres (2004) apontam a retórica da educação internacional, orientada pelas concepções de diversidade cultural e multiculturalismo. A exemplo de universidades

estadunidenses, seguem os autores, em que sua reputação não boa é acobertada por programas sociais de intercâmbio, voltado especialmente países emergentes.

Robertson (2002), corroborando, indica que dentro do contexto neoliberal, esses atores não se importam com as demandas originais da educação (SGUISSARDI, 2005; 2008; SHIROMA e CAMPOS, 2006; NASCIMENTO, 2009; CUNHA, 2011; COSTA e GOULART, 2018), interesses dos estados nacionais, sua representação e negociações (NEWMAN e CLARKE, 2012). Interessa, sim, para Santos (2018), a internacionalização no modelo de franquia em que universidades possam alavancar a venda global de seus produtos acadêmicos. Com isso, a realidade encontrada em instituições de ensino é recheada de propostas de parcerias para intercâmbios, atividades extracurriculares, eventos, atividades e avaliações conjuntas sob o pretexto da interação e da vivência internacional, entre outras atividades com potencial para dar visibilidade a professores, cursos e às próprias instituições. Essas atividades, além de serem um empecilho ao planejamento das aulas, de maneira mais profunda tem dois grandes objetivos institucionais: fazer com que o aluno invista mais em sua formação adquirindo mais serviços da atual ou de outras instituições parceiras; e fazê-lo vislumbrar a possibilidade de que a qualificação realizada de forma arranjada e facilitada em seu país tenha validade para atuação profissional em terras estrangeiras. Caso isso venha a acontecer, as possibilidades já não são mais da alçada da instituição que promoveu o arranjo para a qualificação.

Morrow e Torres (2004) chamam atenção para o capitalismo acadêmico como uma emergência no mundo educacional. A partir do trabalho de Slaughter e Leslie, os autores afirmam que esse tipo de capitalismo causa mudanças significativas na academia, desestabilizando os padrões do trabalho universitário, instituindo novos desafios e relações entre o professorado, a economia, a política e os meios tradicionais de apresentação de seus interesses (ROBERTSON, 2002; BALL, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012). Devido ao qual professores ficam forçosamente sujeitos à disciplina do capital, sendo esses lançados à competição entre capitais individuais. E, imperando a disciplina do capital, a lógica da produção recai consistentemente sobre a educação, mercantilizando-a. E o conhecimento produzido é meramente um produto a ser consumido na mesma velocidade que qualquer outro, e a realidade conduz ao interesse de direcionar o ensino como atividade produtiva e reprodutiva, para atender aos ditames da economia competitiva nacional e global (ROBERTSON, 2002).

A cultura da performatividade, típica do mundo globalizado, se manifesta no capitalismo acadêmico (NORMAND, 2008; SGUISSARDI, 2008; ESTÊVÃO, 2009; IVO, 2013). Ela impõe indicadores de desempenho como elos entre o centro produtores de políticas e as periferias onde elas são postas em prática (CUNHA, 2007; 2011; PACHECO, 2009; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; COLBARI, 2012; CARVALHO, 2013; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015; PONCE, 2016; NOVAIS, 2020; PONTES, 2020). Apesar de os discursos do bem comum marcarem presença nos sistemas educativos, interessa às políticas públicas posicionarem a educação como um dos setores cruciais para a economia, equiparando-o a outros setores ditos produtivos e submetendo-a a seus indicadores. Nesse ciclo performático, a performatividade leva a resultados que permitem obter recursos que levam a mais performatividade, mais resultados, mais recursos. E assim por diante.

Obviamente, essa sentença parece fixar-se melhor na realidade de instituições de nível superior engendradas no imaginário de uma economia baseada no conhecimento, em que a educação é vista como um "sistema automático baseado na pronta disponibilização de informação e *skills* [...] para reforçar os quatro pilares de uma economia sã e competitiva: inovação, novas tecnologias, capital humano e dinâmica empresarial" (ESTÊVÃO, 2009, p. 41-42). A globalização invariavelmente causa a mercantilização da educação, introduzindo uma lógica em que o indivíduo aprendente percebe-se como consumidor exigindo níveis de qualidade que são, entre outros, quantificados em índices. Mais uma vez reforça-se o já mencionado culto à performatividade (GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010).

Biesta (2014) questiona a aplicação da qualidade aos padrões educacionais, discorrendo sobre a visão da boa educação. Segundo a autora, as medições de resultados além de não apoiar ou promover o debate acerca da boa educação, vêm substituindo as realizações educacionais desejadas por questões e métodos de comparação entre instituições. O que se foca unicamente na eficácia da reprodução do conhecimento técnico (MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; BALL, 2010; BRUNNER, 2010). Estêvão (2009) retoma isso, afirmando que esse novo paradigma impõe à educação e a seus profissionais novos desafios que, entre outros, culmina na construção de sistemas e processos educacionais controláveis pelo mercado os quais desenvolvem determinadas capacidades acordadas globalmente com vistas a atender especificamente às necessidades do mercado de trabalho, estreitando os laços entre educação,

produtividade e mercantilização (BALL, 2010); e atravessando os princípios da democracia e da diversidade, do mundo do trabalho e da sociedade (BIESTA, 2014).

Outrossim, cabe comentar sobre a popularização dos padrões eficientes de educação (SGUISSARDI, 2005; 2008; 2015; NORMAND, 2008; LOPES e LÓPEZ, 2010). Cresce substancialmente o interesse pela mensuração dos resultados educacionais, pelos ranqueamentos que objetivam medir o desempenho das instituições entre si (*idem*). Os sistemas nacionais de educação comparam-se aos padrões de outros países, instituindo uma natureza competitiva que força instituições a se organizem para alcançar a posição de número um na excelência educacional (LOPES e LÓPEZ, 2010; BIESTA, 2014). Outras posições podem sinalizar e amargar que a educação produzida na instituição não está dentro dos padrões internacionais desejáveis pelo mercado, fazendo duvidar dos esforços da instituição como um todo (NORMAND, 2008; BALL, 2012). O ápice da cultura da performatividade e dos resultados mensuráveis altera profundamente as práticas educativas, focando-se no desempenho de alunos, professores e instituições, muito mais do que na essência da educação propriamente dita (BIESTA, 2014).

As metodologias e padrões eficientes de educação estão relacionadas ao gerencialismo que adentra essa discussão como o "mecanismo central da reforma política [educacional] nos últimos 20 anos" (BALL, 2005, p. 544), dando poderes para alcançar de forma calculista maior eficiência na busca dos objetivos organizacionais (BALL, 2010). Esse mecanismo pressupõe a ordem de ser a organização mais competitiva, a líder, a melhor, a com melhor estratégia, no campo de relações de mercado, bem como impregnando a educação com discursos gerenciais em prol de "produzir organizações mais centradas no cliente, mais eficientes e capazes de fazer mais com menos em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada" (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 361).

O gerencialismo atuou/atua, então, como um "tipo de linguagem que todos precisavam falar para soar modernos" (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 362), buscando "incutir performatividade na alma do trabalhador" (BALL, 2005, p. 548). Na seara educacional, o gerencialismo parece reduzir a prática de ensinar e aprender à realidade de mercado, em que tudo pode ser medido, avaliado, classificado e comparado (LOPES e LÓPEZ, 2010) por meio da objetivação/racionalização do produto (SHIROMA e CAMPOS, 2006). Isso envolve adoção

de políticas que envolvem aparência, reputação, marketing, promoção e redução de custos (SHIROMA e CAMPOS, 2006; BIESTA, 2014) legitimadas pelo pensamento gerencialista, como possibilidades para solução de problemas, melhoria da qualidade e/ou capacidade de produzir cada vez mais (SILVA, 2005; BORGES e FONTOURA, 2010).

Esse pensamento eficientista força a profissionalização pelo bem do cumprimento das metas institucionais. Ball (2005; 2010) e Cunha (2011) afirmam que os conceitos de performatividade e de profissionalismo têm relação estreita. O primeiro trata do desempenho esperado pela instituição; o último, da relação de compromisso entre o profissional e o trabalho, baseada na eficiência de tomar as decisões corretas e na eficácia de atingir o desempenho esperado. A eficácia é medida e demonstrada na primazia de sua razão instrumental (BALL, 2005). A performatividade, nesse contexto, é método de regulamentação de desempenho individual dos sujeitos, que muitas vezes acaba por deformar a prática educacional.

Apoiado em Baumam e Lyotard, Ball (2010) afirma que, no âmbito da educação, o reconhecimento da qualidade ou o valor do indivíduo baseia-se puramente na performatividade, materializado num sem-fim de indicadores e prestação de contas, atuando como "mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar" (BALL, 2005, p. 544). Em nome de uma determinada reputação performativa, os indivíduos são obrigados a se monitorarem sistematicamente num *loop* de melhoria quantitativa de resultados individuais, coletivos, por departamento, entre departamentos, entre instituições etc. (SHIROMA e CAMPOS, 2006).

De forma geral, para Ball (2005; 2012), a performatividade dentro das instituições é uma luta por visibilidade. Os mecanismos de performatividade são avaliações, reuniões, feedbacks, relatórios, publicações de resultados, candidaturas a promoção, inspeções, análises parciais ou finais. O professor, o pesquisador e o acadêmico de forma isolada ou em sua atuação como um todo é submetido a uma série de acompanhamentos, mensurações, comparações e metas que criam *rankings*. Nesse interim, o trabalho docente parece reduzido à inerente produção de conhecimento publicável, de resultados e números análogo à produção de bens tangíveis dentro de uma fábrica (BOBBITT, 2004; BALL, 2010). E profissionais da academia são representados em números e encorajados a perceberem-se como indivíduos que calculam a si mesmos e se alimentam da possibilidade de calcularem-se.

Esses conceitos chegam ao professor como um julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (BALL, 2005). As relações sociais emergenciam criar parcerias para alavancar números e resultados, aproximações com colegas que produzem mais, projetam-se melhor no mercado, tem melhores conexões com o mercado, realizam mais atividades práticas e, não raramente, em captação de recursos, ressalvada a relação entre resultados e recursos. O que culmina na utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais. Isso acontece de tal forma que remonta um processo de antropofagia performativa que, apesar de desfigurar o sentido pessoal da ação docente (*idem*), tem mais força do que a socialização de boas práticas de ensino-aprendizagem. Afinal, o que é boa prática nesse contexto? Certamente, está relacionada ao seu potencial de contribuição para a performance geral institucional e, igualmente, renova semestral ou anualmente questões sobre: "Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?" (BALL, 2010, p. 39).

Quem descreveu melhor esse cenário foi Ball (2005). Ele diz que a sedução pela ideia de eficiência disciplina instituições e agentes de educação em relação às exigências do mercado. Com isso, eles se obrigam a ser mais eficientes, produtivos, relevantes e focados num pico de performance que talvez nem seja alcançável. Eles mesmos incorporam a performatividade às suas atribuições, gerando indicadores educacionais que contribuem para a comparação e mercantilização da educação, por meio da objetivação de seus objetivos, currículos e egressos, que compõem outdoors voltados a consumidores do mercado educacional. Esses são também diferentes modos de fazer instituições de ensino responsivas face a seus consumidores, e tornam a performatividade uma tecnologia própria da reforma educacional.

Moreira (2009) e Lopes e López (2010) explicam que os aspectos da performatividade vão se efetivando na medida em que incorpora aspectos da privatização, da mercantilização, da transformação do papel do Estado, da globalização e da expansão do capitalismo.

Todo o exposto, mesmo intentando, não é suficiente para abordar de forma profunda como e o quanto essa mercantilização da educação, ou o próprio capitalismo em si, reflete nos fins primeiros da educação (OZGA, 2000). A educação não se basta pelo conhecimento produzido, pelas experiências propostas ou pela capacidade pedagógica de transformação social

(MACEDO, 2006). Pelo contrário, desde o primeiro instante e a todo o instante a educação é avaliada pela sua capacidade de gerar mão de obra para o mercado de trabalho, de fazer cumprir os objetivos quantitativos do mercado neoliberal em meio a um discurso de eficiência que não prevê as devidas reservas contingentes. Nesse sentido, a produção oriunda de uma IES, em nível de ensino, de pesquisa e de extensão, é educadamente furtada e alocada para composição de relatórios e pontuar em avaliações internas e externas.

Cada vez mais as instituições de ensino enfrentam as consequências da mercantilização da educação, bem como são pressionadas mais fortemente para consentir com inovações crescentes sob determinadas condições de trabalho (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009). Ainda, percebe demandas cada vez mais pesadas do mercado e sofre interferências cada vez mais sérias de outros órgãos privados (OZGA, 2000; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012), devendo atentar cada vez mais para o mercado e não para o mundo do trabalho, encarando a profissionalização e a empregabilidade como fins da educação. Seus resultados são suas responsabilidades e seus guias, fazendo permanentemente tomar decisões que os melhores ou os qualifiquem.

Não raramente, debruçar-se sobre resultados, e não sobre processos, envolve optar por experiências mais tentadoras mercadologicamente e testemunhar a consequente substituição de dinâmicas pedagógicas por opções mais viáveis financeiramente baseadas em tecnologia (MORROW e TORRES, 2004), causando mudanças radicais nas formas de educação e no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Envolve, também, uma conduta particular dividida entre desenvolver-se, produzir conhecimento ou incitar a inovação que, particularmente, é base de toda a competitividade. (ROBERTSON, 2002). Tudo isso, e cada vez mais. É ir transformando, para além disso, docentes em "sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas em muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas etc." (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 55).

Essa nova configuração é oriunda do processo de globalização, da expansão do neoliberalismo e das várias reestruturações produtivas, o que gerou novos processos educativos e, inclusive, curriculares com efeitos significativos na formação dos indivíduos (ROBERTSON, 2002; HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009).

Segundo Robertson (2002), os próprios discursos e práticas neoliberais têm sido decisivos no desmantelamento dos obstáculos da abertura da educação às demandas da economia global. O neoliberalismo vem operando em diferentes escalas e envolve o Estado numa dinâmica com novos atores poderosos, privados, globais. Especialmente na educação pública, tais práticas gerenciais surgem como ofensivas à autonomia das instituições de ensino, impondo de maneira firme e decisiva suas diretrizes como forma de qualificar os propósitos da educação, sem contestação (SANTOS, 2018).

Tudo leva a crer, nessa configuração histórica em que se constitui a sociedade global, múltipla e heterogénea, em que se generalizam as relações, os processos e estruturas de dominação e antagonismo, que a educação não ficaria ilesa dos desafios que dão aos fenômenos sociais uma dimensão global (ESTÊVÃO, 2009). Contudo, para Robertson (2002), a solução não está em rejeitar ou não a globalização, pois em seu contexto todos estão inseridos; está em entender os impactos, as implicações e o mérito da performatividade que vem com ela. Em outras palavras, admite-se não há opção de escolher. Porém, existe a responsabilidade de entender o sentido técnico orientado para a gestão de forma que suas proposições possam se dar de forma democrática (BIESTA, 2014) e não de forma exógena (BALL, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012). Pois de forma exógena só restaria à educação seguir os objetivos gerenciais, em detrimento dos educacionais.

Biesta (2014) faz um manifesto pela capacidade de decidir o que se deve ofertar ao invés de somente escolher entre o que já foi preestabelecido pelo mercado. O que, segundo a autora, mostraria uma nova ênfase em mensurar o que se valoriza e valorizar o que é mensurado, dando uma conotação tanto quantitativa quanto qualitativa à avaliação proposta à educação. Ball (2005) corrobora com a autora ao sugerir que a reflexão sobre o alcance das reformas gerencial e performativa na educação. O autor registra que a inserção da performatividade não tinha um propósito maligno; seu objetivo era assegurar a efetividade das ações e a sobrevivência das instituições de ensino por meio do sucesso do negócio.

Contudo, o foco linear na sustentabilidade e governança comprometeu pouco a pouco as práticas educativas. Apoiado em Egan, Ball (2005) cita a vida na sala de aula como um dos maiores valores a ser comprometidos sob efeito do gerencialismo. “Não se trata de a performatividade atrapalhar o trabalho acadêmico real; ela é um veículo para modificar o que

o trabalho acadêmico de fato é" (BALL, 2010, p. 50). O autor continua dizendo que o resultado desse jogo de performatividade é uma fantasia a ser imputada nos indivíduos, a qual visa exclusivamente a ser fabricada, vista, julgada, nada tendo a ver com os objetivos da educação. A racionalidade da performatividade desvaloriza as dimensões humanas e sociais do processo educativo, logo, afeta a percepção do valor da educação.

Nesse sentido, desde a patente da globalização, o sistema e as políticas educacionais começam a sofrer mudanças, devido às quais as instituições de ensino como órgãos estatais são alvo de interferências mercadológicas, seja na organização de seu trabalho e atuação, em seus currículos, em suas formas de avaliação, entre outros exemplos, afirma Parente Filho (2001). Com efeito, as políticas educacionais das últimas décadas de forma geral, afirmam Oliveira (2003), Paula (2005) e Souza (2010) reagem a parâmetros que seguem a lógica do quase-mercado educacional, colocando em destaque critérios e aspectos quantitativos de eficiência, de produtividade, de competitividade, tal e qual a NGP destacou em sua essência nas ações de gestão pública em seu *start*.

A essa altura, é adequado falar sobre a lógica do quase-mercado, apesar de essa lógica fazer mais sentido em sua aproximação com a avaliação educacional. Por definição, essa lógica trata-se de uma concorrência entre consumidores por um bem altamente valorizado pela sociedade: instituições de ensino reconhecidamente boas (AFONSO, 2000; DALE, 2009; SOUZA, 2010). Enquanto no mercado privado, o preço do serviço é uma determinante sobre a oferta e demanda e a busca por resultados ótimos é um aforismo cotidiano; no público, há um quase-mercado em que instituições de ensino são hierarquizadas pela qualidade demonstrada em seus resultados, não somente, mas também associados ao rendimento escolar. Essa é q qualidade percebida pela população, afirma Costa (2019). Essa lógica, segundo Apple (2003), mais do que útil na transformação do bem público em organizações com características do domínio privado, ainda favorece a cultura gerencialista baseada na eficiência e produtividade, aspectos centrais na realidade do mercado que não busca apenas ser quase porque busca ser inteiramente aplicável ao âmbito público.

Para os teóricos liberais do campo da gestão escolar, as instituições de ensino são mais eficazes quando seus processos são eficientes e refletem em bons resultados, mesmo sob a dificuldade de definir o que é uma educação de qualidade. Logo, seus trabalhadores precisam

ser competitivos pois a competividade individual no interior da educação contribui para a eficiência e a eficácia dentro das instituições de ensino e, também, para alcançar sua notoriedade no universo acadêmico. Esse é um viés da defesa para a implementação dos princípios de mercado na área de educação, que faz crer que a eficiência da gestão privada reside em seu caráter racional, técnico, performativo e performático (GENTILI, 2001; ROBERTSON, 2002; SHIROMA e CAMPOS, 2006; CÓSSIO *et al.*, 2010; SILVA e CARVALHO, 2014; POLI e LAGARES, 2017; CÓSSIO, 2018).

A retórica gerencialista acumula forças na educação graças ao argumento de que a crise da educação provinha da (falta de) qualidade da educação pública, de certo atrelada à ineficiência da gestão do setor (GENTILI, 2001). A mesma retórica já impregnada no entendimento sobre a lógica ineficiente do serviço público em geral. Os "mercados escolares" (GENTILI, 2001, p. 18), ou "mercado educacional" (*idem*, p. 23), trazem como critérios competitivos, mérito, esforço individual, mecanismos de mercado, entre vários, os quais adiantam o novo entendimento da educação. Desprendendo-se dos preceitos do serviço público, o gerencialismo têm levado a educação a interesses do mercado, "buscando elementos que desencadearam processos performativos na organização da educação e na reformulação de suas concepções e abordagens" (PARENTE, 2018, p. 95).

Com isso, a tese da gestão escolar fundamentada na visão administrativa entra em cena novamente e fomenta a performatividade, como indicam Cóssio *et al.* (2010).

> [...] a partir de uma perspectiva de administração gerencialista baseada na eficiência, na eficácia, na produtividade, no resultado, no lucro e na corresponsabilidade, e, na qual, dentre outras características, os funcionários são chamados de colaboradores no processo de satisfação do cliente e de estímulo ao consumo. Por esta lógica, o bom gestor da educação é aquele que consegue atingir bons resultados com o mínimo de investimentos. Esses resultados passam a ser medidos por indicadores de qualidade, elaborados e acompanhados desde processos de avaliação externa (CÓSSIO *et al.*, 2010, p. 330).

Os estudiosos da administração educacional fundamentaram-se nas teorias empresariais, prevalecendo a ideia da educação como "um empreendimento cuja administração não requeria nenhuma consideração especial" (CÓSSIO *et al.*, 2010, p. 327) e nem preocupação com fatores intrínsecos à educação, privilegiando apenas produtos e resultados cuja qualidade pudesse ser ciclicamente avaliada (PARENTE FILHO, 2001).

Moreira (2009) e Lopes e López (2010) questionam em seus trabalhos a tendência performativa no âmbito da educação brasileira. Quanto a isso, Parente (2018) afirma que as discussões relacionadas à política e à gestão educacional brasileira, principalmente nas duas últimas décadas, têm sido ampliadas visando à reformulação organizacional das instituições de ensino, relacionando o modo de pensar e fazer educação às constantes transformações da sociedade que envolvem o crescimento populacional das cidades, o vislumbre de novas propostas pedagógicas, a tecnologia (BALL, 2005) e as novas necessidades que exigem da escola que se organize para formar o indivíduo para a vida em sociedade e, sobretudo, para o trabalho. Paula (2005), corroborando com tal afirmação, vê essa uma oportunidade de inserção da NGP na educação, tendo em vista seu foco racional e produtivo oriundo do mercado, que reorganiza as relações público-privadas para dar conta das demandas da sociedade e do trabalho, onde o mercado fica contemplado.

Dessa forma, as tendências privadas agem significativamente sobre a educação, receitando ações de caráter técnico, instrumental, operacional, tornando instituições de ensino como prestadoras de serviço e o aluno, consumidor, de forma que as ações são pensadas e realizadas conforme um padrão de eficiência que visa ao êxito cotidiano (PAULA, 2005).

> Com a NGP vai-se perdendo a perspectiva da educação enquanto direito social, como bem público. Contudo, educação não é mercadoria; não é algo a ser pensado apenas por especialistas e técnicos, por uma pessoa ou grupo. Não se pode transpor princípios fabris às escolas, sobrecarregando e impedindo a reflexão. Não se trata de custo-benefício, mas de investimento e ganhos sociais (POLI e LAGARES, 2017, p. 845).

Posto isso, faz-se importante, mesmo brevemente, tecer alguns comentários finais sobre o assentamento da globalização, da NGP, da performatividade na educação. Qual seja a expressão escolhida, cumpre refletir pessoalmente sobre suas complicações, reflexos e desafios, pois ao lançar mão sobre pressupostos gerencialistas, a educação, por outro lado, altera em muito a sua essência, sua atuação e seus objetivos na sociedade. Nesse aspecto, o que ressalta mais claramente é a infusão de conceitos oriundos da globalização. A globalização, assim como a NGP e associações, traz consigo uma quantidade considerável de pressupostos que visam a desenvolver a competitividade dentro das instituições de ensino, as mesmas já enraizadas na sociedade. Isto é, a IES, com efeito, se acatar tais discursos cada vez menos conseguirá se distanciar de uma definição objetiva de empresa.

É fato que os primeiros a sentir os efeitos da globalização e da NGP foram os professores (OZGA, 2000; ROBERTSON, 2002). Isso já faz algum tempo. Contudo, mesmo as instituições de ensino parecem estar largadas às suas sortes dentro da lógica capitalista, não sendo mais obstáculos para a abertura da educação às demandas da economia global. Esses efeitos, por fim, já são sentidos por alunos, inexistindo "impedimentos ao projeto de Estado competitivo na economia global" (ROBERTSON, 2022, p. 28). Nessa apropriação do bem público pelo privado, cresce a tensão oriunda da relação educação *versus* mercado. As contradições dessa relação são latentes e não abrem espaço para o diálogo – talvez – necessário, permitiria enxergar as limitações do mercado dentro de um contexto de educação como bem social. Dito isso, a parte mais frágil é a formação dos indivíduos e, por conseguinte, o desenvolvimento das sociedades amparado na educação.

Com essa análise sobre os efeitos e impactos da globalização na NGP e consequentemente na educação, é possível perceber o quanto a dimensão econômica, que facilitou a livre circulação de bens, de serviços, de trabalho e de capital, interveio em decisões políticas, culturais, tecnológicas e educacionais. A sociedade contemporânea, calcada em um pensamento capitalista remodelou a dinâmica social, primando o econômico e formando indivíduos com perfil competitivo em sua profissionalização. Assim, o Estado acabou por incorporar as práticas gerencialistas em sua administração e a NGP passou a ser um modelo de reforma baseado na expansão dos conceitos gerenciais, com foco nos resultados.

Os documentos que norteiam as diretrizes da gestão pública em diversos países, comprovam a adoção das políticas gerencialistas da NGP (PARENTE, 2018) refletindo assim na relação entre as lógicas dos setores público e privado, e, consequentemente implicando no âmbito educacional, que também passa a considerar em sua pauta a informação, as tecnologias, a profissionalização e a competição (SILVA e CARVALHO, 2014). Com isso, a performatividade se insere no seio da educação, estimulando um capitalismo acadêmico (ESTÊVÃO, 2009), impondo indicadores de desempenho e padrões de qualidade na educação, gerando novos processos educativos, assim como também curriculares, interferindo na formação dos indivíduos. Isso aprofunda o entendimento da educação como mercadoria, mudando currículos em função de interesses do mercado de trabalho.

CAPÍTULO 5 – TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Este capítulo reflete acerca das teorias tradicionais do currículo, seus alicerces conceituais e movimentos ao longo do século XX, delineando o fio condutor sobre currículo que guia esta tese. Constam discutidas as perspectivas de maior destaque, que tem como referências Bobbitt, Tyler e Bloom. Ao final, uma aproximação crítica entre elas.

Essas teorias apostavam na aplicação da base teórico-prática do Taylorismo na educação, cujos princípios visavam à eficiência (TAYLOR, 1990). Ao mesmo tempo que tais quesitos chocaram a educação, fizeram sentido num contexto em que subjetividades não dariam conta dos objetivos de produtividade/performatividade postos à mesa. A construção curricular, igualmente, era baseada na prescrição mecânica de assuntos a serem ensinados e aprendidos, com objetivo de implementação exitosa por parte do professor (SILVA, 1996; 2005). No entanto, apesar da dureza com que o processo educacional era visto, permitiu "compreender a verdadeira raiz de muitas teorias e práticas curriculares que se foram impondo como hegemônicas ao longo do século XX" (KLIEBARD, 1999, p. 53), onde a eficiência pareceu prover um contexto em que a formação dos indivíduos converge diretamente com a produção objetiva de mão de obra para o trabalho.

A questão preponderante aqui é a eficiência educacional em seus estudos, com exigência de exatidão, cumprindo especificidades e visando ao desenvolvimento com fins profissionais (BOBBITT, 2004); a racionalidade curricular com propósito de produzir indivíduos úteis à sociedade por meio da relação entre objetivos, experiências e controle de resultados (TYLER, 1979); e o ensino instrucional alcançado por meio de uma sequência hierarquizada de objetivos e metas de desempenho (BLOOM *et al.*, 1973).

5.1 Eficiência educacional de Bobbitt

Nos anos de 1910, Bobbitt teorizou sobre a eficiência social da educação. A eficiência industrial estava posta e delegava novos objetivos sociais à educação: produzir indivíduos úteis aos propósitos da sociedade, naquele caso, industriais (SILVA, 1996; 2005; KLIEBARD, 1999; PARASKEVA, 2004; 2005; ROSSATO, 2005; PACHECO, 2007). A máxima eficiência dos indivíduos era mister para a progresso empresarial e social (DRUCKER, 1993; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; RISTOFF, 1999). Sem isso, eles não tinham utilidade. Essas ideias geravam engravidaram o processo educacional na virada para o século XX (PARASKEVA, 2004).

No imaginário de Bobbitt havia "a necessidade de organizar a escola e o currículo muito próximos dos desígnios da indústria moderna" (HYPÓLITO, 2012, p. 537). Endossava:

> Se a escola é uma fábrica, a criança a matéria-prima, o adulto ideal o produto acabado, o professor um operacional, o supervisor um superintendente e o superintendente um gestor, então o currículo pode ser pensado como algo que processa toda a matéria-prima desejável (a criança) para a transformar num produto acabado (o adulto desejado) conforme as necessidades sociais (BOBBITT, 2004, p. 20).

Aqui o currículo é visto como ferramenta que produz trabalhadores sob especificações sociais de qualidade. "A era da ciência exige exatidão e especificidades" (BOBBITT, 2004, p. 73) exige mão de obra exata, específica e adequada às necessidades industriais (PARASKEVA, 2004). Embasada no vocacionalismo, a escola deveria garantir conhecimento e habilidades para o trabalho (BOBBITT, 2004). A ideia foi sucesso no século XX (MOREIRA e SILVA, 1994; KLIEBARD, 1999; SCHMIDT, 2003; PARASKEVA, 2004), mas aumentou a lacuna educacional entre detentores de capital e proletariado (PARASKEVA, 2004) e ineditamente curvava a educação frente ao mercado de trabalho.

Inspirado numa pesquisa[20] em Indianápolis, Estados Unidos, na década de 1920, Bobbitt construiu mais de 800 objetivos consoantes às vocações, ambições e capacidade dos alunos (PARASKEVA, 2004) e um método de análise de ocupações profissionais que embasaria a definição de objetivos educacionais gerais ou profissionais. Para ele, o currículo deve atender

[20] Especialistas mapearam as principais ocupações locais e para cada uma: conhecimentos gerais, de língua materna, matemática, ciências, etc.; habilidades especializadas com ferramentas, máquinas, materiais; e aspectos sociais, físicos e de higiene necessários.

a essas necessidades (BOBBITT, 2004) mediante uma formação orientada[21] (vocacionada) para as necessidades objetivas da vida (KLIEBARD, 1999; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2004).

Bobbitt (2004) cria que o processo educacional é simples como a vida, podendo ser matematizado com base na lógica fabril de eficiência e eficácia (PARASKEVA, 2004; LOPES e MACEDO, 2011). Sua percepção era tão objetiva que não precisava ser parafraseada:

> Num sistema escolar os alunos são trabalhadores fundamentais. [...] Os professores, capatazes. A sua função não é fazer o trabalho que educa, mas fazer com que os alunos o façam. Ao fazerem isso, devem conhecer os alunos, suas capacidades de variação mental, seus interesses, suas aptidões, seus estados de saúde e seu meio social. [Como] supervisores e capatazes, nas fábricas, devem conhecer seus homens, sua psicologia, aptidões, interesses, influências motivadoras etc., para estarem aptos a estimulá-los até ao maior grau desejável de produtividade. A orientação arbitrária não funcionará com os homens mais do que com os alunos (BOBBITT, 2004, p. 107).

Essa ideia recebeu fortíssima oposição do Progressismo (TEITELBAUM e APPLE, 2001), que advogava exatamente pela emancipação social, redução de desigualdades sociais causada pela industrialização e educação que não obrigatoriamente precisa preparar para a vida adulta profissional (SILVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2011). Seus estudos se orientavam por necessidades sociais, não econômicas. No entanto, sua visão da educação foi tanto disruptiva para a época quanto contraditória. Dewey não trouxe respostas à altura dos interesses da educação capitalista, nem conseguiu refutar as influências dessa educação na vida das pessoas (TEITELBAUM e APPLE, 2001). A cientificidade mostrou mais valor. Sua causa democrática pareceu não funcional face ao eficientismo da teoria tradicional do currículo (SILVA, 2005).

É da educação "a grande responsabilidade de fazer os ajustes necessários" (BOBBITT, 2004, p. 189). E aos profissionais, professores, coordenadores, diretores, resta dar boas-vindas às mudanças, reajustando as ideias e práticas que verdadeiramente interessam para a vida prática dos indivíduos (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; ROLDÃO, 1999; SACRISTÁN, 2000; ALMEIDA, 2004; LOPES e MACEDO, 2011; TAUCHEN, DEVECHI e TREVISAN, 2014). Todos precisam "compreender a educação em termos de sociedade que deve ser educada para as atividades da vida adulta" (BOBBITT, 2004, p. 264).

[21] O objetivo da formação orientada é identificar e sanar "falhas na formação dos indivíduos depois de terem tido acesso a tudo o que pode ser dado na formação não orientada" (BOBBITT, 2004, p. 76).

5.1.1 Formação profissional

A educação deve "promover o desenvolvimento do indivíduo para uma vida prática" (BOBBITT, 2004, p. 43). Apesar de valorizar a experiência ao nível do jogo[22], priorizava a experiência ao nível do trabalho. Educar é sobre ensinar como "ganhar a vida [...] pois a natureza providencia somente recursos básicos; o resto deve ser criado através do trabalho humano" (*idem*, p. 85), o que não é ensinado nas escolas.

> As escolas têm sido lugares de lazer. A educação necessita [...] assumir a formação para o trabalho. As escolas devem tornar-se parceiras de toda a espécie de trabalho mundial. As experiências laborais podem começar aos poucos [desafiando os estudantes] à medida que vão progredindo nos anos escolares. Não é descabido supor que esta estratégia deva ser dominante ao nível da universidade. A tendência acadêmica tem-se traduzido num retardar das atividades educacionais do tipo laboral. [...] O mundo percebe que esse tem sido um engano (BOBBITT, 2004, p. 60).

O autor coloca em xeque a capacidade da escola em fornecer experiências práticas orientadas para o trabalho, que precisamente definirão o desempenho do indivíduo no trabalho. Critica as práticas escolares que não agregam valor funcional ao conhecimento escolar (PARASKEVA, 2004). E afirma que indivíduos que atingem o sucesso são aqueles envolvidos intencionalmente "num ciclo onde saber e fazer crescem juntos" (BOBBITT, 2004, p. 64). Para tanto, "a formação deve ser feita no local onde o trabalho pode ocorrer" (*idem*, p. 68). Macedo e Lopes (2002), Almeida (2004) e Paraskeva (2004) reforçam, também, a relevância do contato com a realidade, sem perda da responsabilidade escolar, em atividades como visitas técnicas, palestras, observações *in loco*, atividades externas, uso de filmes podem incitar discussões e fornecer aos indivíduos subsídios para encarar as situações profissionais.

Mesmo na visão mecânica de Bobbitt, a educação deve preparar os indivíduos para as situações profissionais presentes, futuras, para a sociedade em que pretende atuar e para possíveis mudanças no mundo do trabalho. As mudanças são rápidas e regra no mundo profissional. Os trabalhadores são confrontados com novos trabalhos e condições de trabalho. Para Bobbitt (2004), o trabalhador técnico pode ficar perplexo frente a essas situações; o trabalhador profissional simplesmente tira a medida dos novos fatores e continua a aplicar a mesma ciência para garantir sua sobrevivência com os frutos do seu trabalho eficiente.

[22] Jogo é uma alusão ao modo ativo de educação da natureza que desenvolve aspectos e relações sociais dos indivíduos. Ela faz parte do arcabouço teórico da psicologia da época de Bobbitt (2004).

Nesse sentido, a educação agencia o progresso social em meio a um desajustamento ocupacional anunciado, devido à modificação, extinção e criação de ocupações que reorganizam o mundo do trabalho. A gestão científica da educação deve adiantar-se cuidadosamente à essas demandas, garantindo a máxima eficiência dos indivíduos, seu sucesso profissional e bons resultados empresariais (TAYLOR, 1990). O indivíduo não é somente avaliado pelo seu intelecto, mas por sua "destreza operativa" (BOBBITT, 2004, p. 98).

Bobbitt (2004), por fim, alerta que o sucesso profissional, que bem pode ser traduzido como empregabilidade, é responsabilidade de todos os níveis educacionais. O ensino superior, por exemplo, não tem condições de avançar em especialidades quando o indivíduo não tem a formação técnica mínima. Ela somente pode otimizar uma qualificação já iniciada. Portanto, somente o indivíduo envolvido num processo contínuo de evolução ao longo da vida, estaria preparado para novas oportunidades de qualificação e, por conseguinte, para a enfrentar os constantes desafios da vida adulta, isto é, do mundo do trabalho.

5.1.2 Formação social

A educação é processo imaterial que deve "desenvolver nos indivíduos a capacidade produtiva especializada para atuação dentro de um grupo de trabalho" (BOBBITT, 2004, p. 101). É necessário que o indivíduo esteja apto a se integrar socialmente ao trabalho, porque "trabalhar significa criar uma responsabilidade social participativa" (*idem*, p. 105).

> Cada profissão deve ser entendida como um grupo de homens em serviço. Aprendem-se os trabalhos de um grupo praticando-os. [Esse] esforço promove as bases de interesse, acumulação de fatos, assimilação e, ainda, para avaliações de atitudes corretas. A educação deve continuar a seguir um rumo ativo, e, por conseguinte, empregar métodos eficazes para a educação social (BOBBITT, 2004, p. 119).

Tal integração social ao trabalho que leva à eficiência produtiva – mantra do autor –, mas demanda visão global do trabalho, liderança, interdependência, habilidades generalistas, trabalho em grupo, senso de equipe, sendo de coletividade, habilidades em psicologia, sociologia, cooperação, lealdade ao grupo (intragrupo) e hostilidade com estrangeiros (extra grupo). Isso significa que grupos funcionais lutam em defesa de si e contra os demais. Para

Bobbitt, o mundo dos negócios é um ótimo exemplo dessa divisão social. Dirigentes são fiéis aos propósitos de seus negócios; em oposição, estão os trabalhadores e consumidores.

O currículo deve fazer "pensar, sentir e agir como grupo, conforme realiza suas atividades e se esforça pelos objetivos [do grupo]" (BOBBITT, 2004, p. 143). Isso pressupõe a formação para o trabalho e para o grupo social de trabalho (SCHMIDT, 2003; ALMEIDA, 2004), pois essa integração "aumenta o alcance do elemento humano" (BOBBITT, 2004, p. 107). Dessa forma, estando ou não voltada para o mercado de trabalho, "tudo o que é necessário para o trabalho deve ser encontrado na escola" (*idem*, p. 126). A educação deve abrir uma janela para o mundo real de oportunidades, relações naturais entre coisas, campos profissionais possíveis e características humanas importantes para o trabalho. Segundo Bobbitt, os princípios que constituem a formação social para o trabalho podem ser alcançados por meio da leitura, biografias, revistas, jornais, tecnologias populares e relatos de invenções. E por meio deles, os indivíduos reconhecem as linhas de influência sociais envoltas no mundo do trabalho. Por fim, a educação deve criar mecanismos para desenvolver atitudes e remediar deficiências humanas (MOREIRA e SILVA, 1994; LOPES e MACEDO, 2011).

Na gestão industrial, "a eficiência é medida pela qualidade de serviço humano integrado" (BOBBITT, 2004, p. 111). Logo, na perspectiva tradicional do currículo, a eficiência educativa deve ser orientar pela integração social de seus atores (alunos, professores, supervisores, diretores etc.) ao trabalho de educar socialmente. O processo educacional também é submetido ao crivo social, avaliado pelos seus níveis de eficiência e capacidade de ajustar-se socialmente às demandas sociais emergentes.

5.1.3 Formação geral

Bobbitt sublinhou, ainda, a intervenção educacional na formação geral. Destarte, para ele, a educação deve desenvolver "atitudes do bom cidadão" (BOBBITT, 2004, p. 133). Cidadania é chancela da boa conduta social, envolve ética, valores sociais e solidariedade. Para o autor, a educação para a cidadania[23] desenvolve atitudes centrais para a vida em sociedade e

[23] Bobbitt (2004) equipara a educação para a cidadania à educação moral e religiosa, pautada na crença da irmandade, da obediência e repressão ao que é convencionalmente tipo como errado.

para desfrutar de vivências em espaços sociais. Todos eles contribuem para o entendimento do trabalho nas perspectivas de vida em sociedade. E, também, falou sobre outros itens, a seguir.

A vitalidade física, em sua vez, é relevante pois dá ao indivíduo confiança para executar seu trabalho (BOBBITT, 2004). Energia, exatidão, precisão, rapidez, resistência e, ainda, consistência ganham ênfase como representantes da completa vitalidade física. Ela vem de um modo de vida correto, com condições de tempo para atividades pessoais, familiares, sociais, profissionais e de lazer. Apesar dos imprecisos índices de eficiência física requeridos pela indústria, esse seria o tipo de homem que ela deseja: corpo são; mente sã. A educação, então, passa a ter papel no desenvolvimento das condições físicas e de aparência que contribuem para o sucesso profissional dos indivíduos.

As atividades de lazer são assinaladas porque revitalizam para o trabalho (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; SCHMIDT, 2003), sejam esportes, música, literatura, artes, etc. Em especial, os esportes. Não o jogo em si, mas o espírito do jogo. Para Bobbitt (2004), jogos não se resumem à aptidão física; ele exercita habilidades humanas complexas, como as intelectuais e sociais. Eles desafiam o indivíduo para a vida adulta, para a competição e frustrações que ela traz, constituindo-se em experiências a serem apreendidas para o mundo do trabalho. Para o autor, a escola deve fundir as atividades orientadas para o trabalho com esse espírito, o que tornaria as experiências educativas mais interessantes, satisfatórias e relevantes.

A intercomunicação social, por fim, trata do intercâmbio de informações e experiências com profissionais de outras partes do mundo. “O conhecimento de língua estrangeira, da educação estrangeira e da literatura profissional deve ser obtido pelos profissionais” (BOBBITT, 2004, p. 246). Essas são bases da formação e qualificação profissional contínua. A educação eficiente deve promover contato com a realidade local, regional, nacional e internacional. Não somente nos tangíveis, mas também por meio de vivências, sentidos, influências e relações, as quais enriquecem a compreensão sobre o mundo profissional.

Esses elementos também contribuem para o trabalho e, principalmente, para o alcance da eficiência no trabalho, tanto quanto os de ordem técnica, profissional e sociais. A seus tempos, conforme os níveis desenvolvimento humano, devem ser trabalhados, cabendo aos currículos de nível superior a tarefa complexa de produzir um trabalhador integral, também

civilizado e eficiente para trabalhar e viver. Bobbitt consegue alinhá-los todos em um raciocínio no qual “ambos têm o seu lugar e o principal é viver” (BOBBITT, 2004, p. 232).

Kliebard (1999; 2011b) foi um crítico da ideia de eficiência social. Para Bobbitt, bastaria analisar as necessidades do mercado e construir um currículo capaz de produzir trabalhadores para atendê-lo. Para Kliebard, a eficiência social de Bobbitt, replicada do Taylorismo, pode ser letal para a educação. No entanto, muito em seguida, foi reforçada pela racionalidade de Tyler.

5.2 Racionalidade curricular de Tyler

Na década de 1940, Tyler deu corpo à perspectiva mais impactante sobre o currículo, a de ser ferramenta educacional cujo propósito é produzir indivíduos úteis à sociedade. A racionalização curricular foi a “mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas” (SCHMIDT, 2003; LOPES e MACEDO, 2011, p. 25). E suas repercussões podem ser vistas na elaboração de currículos até hoje (PARASKEVA, 2005; KLIEBARD, 2011a; SERRA e GALVÃO, 2015).

A racionalidade dos princípios de Tyler (1979) fazia do currículo um instrumento eficiente de educação, pensado a partir de quatro perguntas:

> 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
> 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
> 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
> 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1979, p. 02).

Essas perguntas fazem menção a fases críticas do processo educacional (PARASKEVA, 2005; KLIEBARD, 2011a; 2011b; LOPES e MACEDO, 2011; HYPÓLITO, 2012). Graças a Tyler, elas ganham um caráter racional, isto é, mensurável.

5.2.1 Definição dos objetivos educacionais

A educação “deve preparar os estudantes para resolver os problemas de hoje [e] os problemas que encontrarão” (TYLER, 1979, p. 16), devendo se adaptar ao que o mundo exige e preparar o indivíduo para se adaptar face à evolução da ciência e das dinâmicas da vida. Nesses termos, é imprescindível racionalizar os objetivos educacionais, os quais podem considerar três fontes básicas (TYLER, 1979; KLIEBARD, 2011a).

A vida contemporânea é uma fonte dinâmica, baseada em conceitos, práticas e valores relevantes para as atividades dos indivíduos em suas vidas práticas (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; ALMEIDA, 2004). Isso se chama transferência de treinamento (ALMEIDA, 2004). Isoladamente, essa não é uma boa fonte. Até seria pela capacidade de padronização de objetivos (TYLER, 1979), mas nem todas as atividades predominantes da vida contemporânea são desejáveis (KLIEBARD, 2011a). Outrossim, ela não respeita interesses, necessidades e limitações individuais não padronizáveis (SERRA E GALVÃO, 2015).

Outra fonte ainda é a sugestão de especialistas de conteúdo. Ela é lógica, prescritiva, padronizável e comparável, tanto nos objetivos quanto nos índices de eficiência. É a “fonte mais comumente usada em escolas e faculdades típicas” (TYLER, 1979, p. 23). Não significa que seja uma boa fonte, especialmente como única fonte, pois é controversa (SCHMIDT, 2003; KLIEBARD, 2011a; LOPES e MACEDO, 2011). Há quem diga que só é efetiva em áreas específicas, como linguagem, arte, ciências etc.; não na educação geral (MACEDO E LOPES, 2002; ALMEIDA, 2004; KLIEBARD, 2011b). Há quem diga que seus objetivos especializados apenas contribuem para a educação de indivíduos que pretendam também ser especialistas (ALMEIDA, 2004). O próprio Tyler a criticava: um currículo não pode ser eficiente quando empreende coisas que na prática do leigo não são ou não serão realizadas por ele, ou tampouco que assumam opiniões de pessoas que não atuem na educação.

E a terceira fonte é o estudo dos interesses dos alunos. Ela é psicológica, relacionada a estudos sobre motivação, sentidos, significados (TYLER, 1979). A mudança de comportamento dos alunos, do atual para o desejável, só é possível a partir da identificação de interesses individuais em relação a conhecimentos e/ou experiências (KLIEBARD, 2011a; LOPES e MACEDO, 2011). Essa também, de forma isolada, não é uma boa fonte de objetivos, pois os objetivos dos alunos são baseados em valores pessoais, impossibilitando padronizações, e

ignoram os objetivos sociais da educação com o trabalho. Outrossim, alunos tendem a confundir necessidades sociais da educação e de outras agências sociais (TYLER, 1979).

Kliebard (2011a) entende que as sugestões de especialistas podem ser positivas se combinarem os estudos das atividades da vida contemporânea com as individualidades dos alunos, o que tornaria todas as fontes complementares. Isso não necessariamente acontece.

Precisamente por essa razão, Tyler reconhecia as dificuldades de formular objetivos educacionais. Primeiramente, porque isoladamente todas as fontes são insuficientes, parciais, não generalizáveis. Em segundo lugar, porque "toda formulação de objetivos corresponde a uma exposição das mudanças que devem operar nos alunos" (TYLER, 1979, p. 40), sendo postos à prova por elementos exógenos e incontroláveis de uma realidade particular. Contudo, ele afirmava que um currículo racional deve ser construído na certeza dos objetivos, seja quais fossem suas fontes. Somente assim é possível nortear as experiências de aprendizagem e permitir aos objetivos se transformem em realidade.

5.2.2 Seleção e organização das experiências de aprendizagem

"Objetivos são metas, resultados a serem alcançados por meio das experiências de aprendizagem" (TYLER, 1979, p. 34), que são formas de regular as ações psíquicas que levam à aprendizagem. Para ele, selecionar e organizar experiências são vitais para a consecução dos objetivos. Experiências de aprendizagem, para o autor, são interações intencionais entre alunos e informação. A aprendizagem é o resultado das reações a essas interações. Para tanto, é necessário "estimular os tipos de reações desejados em uma situação estruturada de aprendizagem" (*idem*, p. 58), num ambiente baseado na prática, não em conteúdos expositivos, onde os interesses e estilos dos alunos sejam contemplados.

Apesar de não ser o objeto essencial desta tese, considera-se altamente pertinente a relação dos escritos de Tyler com a psicologia da aprendizagem (SCHMIDT, 2003). Ambos criam nas evidências de avanços, deficiências e reforços necessários à aprendizagem conforme o nível de maturação psicológica dos indivíduos. Para ele, todo elaborador de currículos e

professores devem apoiar-se em alguma teoria psicológica, pois somente assim podem reconhecer condições e mecanismos potencializadores da aprendizagem dos alunos.

Tyler (1979) classifica experiências em quatro tipos particulares, em sequência: (1) aquisição de informação, mediante conexão funcional entre informação e indivíduo, com fins de compreensão de ideias, fatos e teorias, não de memorização que seria um defeito que leva à perda da informação; (2) desenvolvimento do pensamento, mediante problematização e proximidade com a realidade, com fins de relacionar, generalizar e criar argumentos lógicos a partir da abstração; (3) desenvolvimento de interesses, mediante foco no comportamento desejado de preferência a outros, estimulando motivação com a proposta ou com seus resultados; e (4) desenvolvimento de atitudes sociais, mediante socialização de valores e atitudes, com fins de análise intelectual de aspectos e ambientes sociais e controle comportamental. Aqui entram as atitudes desejáveis pela escola e por outros ambientes sociais.

A seleção e organização de experiências curriculares são decisivas na eficiência de um currículo (TYLER, 1979). Ele elencou cinco princípios gerais aplicáveis a quaisquer experiências. Elas devem ser adequadas, isto é, se o objetivo é resolver problemas devem ensejar essa habilidade. Devem despertar interesses e talentos individuais, pois esses impactam na aprendizagem. Devem ser adequadas ao nível dos alunos, relevando suas possibilidades e limitações. Devem ser as melhores possíveis, dentre as muitas possibilidades. A qualidade das experiências é analisada pela sua efetividade, ou seja, nos resultados de aprendizagem.

Esses princípios reforçam a intencionalidade desse processo. “As experiências devem ser selecionadas e organizadas de maneira a reforçarem umas às outras” (TYLER, 1979, p. 77). A intencionalidade das experiências se dá na progressão vertical de conteúdos em níveis educacionais, numa sequência relacional de conhecimentos e habilidades internalizadas, por meio dos quais se pode obter continuidade, sequência e integração. São “fios entrelaçados num tecido coeso” (*idem*, p. 89) que criam significados psicológicos para os alunos. A integração horizontal deles se dá na aplicação de conhecimentos e habilidades em várias áreas, isto é, matérias específicas. A progressão e integração permitem diferentes tipos de organização de experiências, baseadas em práticas vivenciais, as quais transcenderiam os limites técnicos de matérias e conectariam os alunos aos objetivos educacionais.

Mesmo havendo objetivos claros, princípios gerais, intencionalidade, Tyler destaca que a organização das experiências, assim como a elaboração do próprio currículo, é atividade coletiva e flexível que permite mudanças de rota ao longo do caminho. Diz o autor:

> [Elaborar um currículo] envolve as fases seguintes: 1) determinar de comum acordo o esquema geral de organização, ou seja, se deverão ser adotados assuntos específicos, domínios extensos ou programas nucleares; 2) decidir de comum acordo quais serão os princípios gerais da organização a serem seguidos em cada um dos domínios escolhidos; 3) escolher de comum acordo a espécie de unidade do nível abaixo a ser usada, seja por lições diárias, por sequências em torno de um tópico ou por unidades de ensino; 4) desenvolver planos flexíveis ou as chamadas "unidades-fonte", que estarão nas mãos de cada professor ao trabalhar com um certo grupo; 5) usar o planejamento conjunto entre professor e alunos para a atividade particular exercida pela classe (TYLER, 1979, p. 93-94) (grifos do autor).

Essa flexibilidade em tese é importante para manter alinhados os objetivos, as experiências e a subjetividade do indivíduo. Esse último é tema introduzido pela psicologia da aprendizagem. Tyler acolheu os ajustes necessários para dar "significação às experiências de aprendizagem" (TYLER, 1979, p. 96). Isso aumenta a probabilidade de o aluno se manter motivado durante o processo, tornando-o um aliado do processo de aprendizagem. Apesar do exposto, o autor defende que a racionalidade curricular depende da definição clara de objetivos e da seleção e organização das experiências. Somente dessa forma é possível mensurar racionalmente os resultados proporcionados por um currículo.

5.2.3 Avaliação dos resultados curriculares

"A avaliação é parte do desenvolvimento do currículo" (TYLER, 1979, p. 97), cujo propósito é evidenciar racionalmente as mudanças de comportamentos, nos alunos, causadas pelo processo educacional (LOPES e MACEDO, 2011). Para o autor, toda interação entre aluno e informação é passível de avaliação, num pensamento complexo; porém, seus resultados permitem fazer ajustes no desempenho desse aluno ou nas condições de aprendizagem.

Sobre instrumentos de avaliação, citou testes escritos, observação, entrevista, questionários, coleta de resultados concretos de atividades, produtos de oficinas, fichamento de registros feitos pelos alunos ou relatórios de atividades curriculares e extracurriculares. Criticou, ainda, instrumentos avaliativos totalmente objetivos ou subjetivos. Segundo ele, escores não contribuem para a qualificação do currículo, nem para o desenvolvimento dos

indivíduos; e a subjetividade não permitem comparação; o equilíbrio se dá na combinação de diferentes instrumentos, mostrando habilidades e deficiências particulares. Outrossim, ponderou que avaliações gradativas servem para verificar o progresso dos alunos, enquanto avaliações finais servem para verificar a efetividade das experiências (TYLER, 1979). Avaliações finais não são adequadas para avaliação dos alunos, pois não há mais tempo para feedbacks e trocas, logo, não há mais condições de contribuir com suas aprendizagens.

Desacreditando de panaceias sobre avaliação, Tyler indica que "a esperança de um currículo eficiente mostra que a avaliação gradativa é crucial para mensurar os resultados comportamentais" (TYLER, 1979, p. 114), num ciclo contínuo de experimentação, apreciação e remodelação. Seus resultados dependem de uma estrutura racional em que indivíduos sejam expostos a objetivos e experiências e avaliações comportamentais sucessivas. Para além do número de ingressantes ou egressos, instituições devem investir em procedimentos que identifiquem os resultados significativos de um currículo pensado racionalmente.

5.3 Ensino instrucional de Bloom

Ainda na década de 1940, a Associação Americana de Psicologia convocou uma comissão de especialistas de educação, liderada por Bloom, para propor subsídios ao desenvolvimento de currículos e avaliação curricular (BLOOM *et al.*, 1973; TURRA, 1998; KRATHWOHL, 2002). Passados alguns anos, 1956, a comissão estabeleceu uma Taxonomia de objetivos educacionais[24] (SERRA e GALVÃO, 2015), ou metas de desempenho (BONITO, 2014; SANTOS, 2015), criando as bases do ensino instrucional (MOREIRA, 1995; TURRA, 1998; KRATHWOHL, 2002; MACEDO e LOPES, 2002; FERRAZ e BELHOT, 2010).

A análise psicológica dos objetivos de aprendizagem da Taxonomia de Bloom, como foi batizada posteriormente, foi altamente adequada às necessidades da época. Sua profundidade lhe cedeu o chanfro da psicologia da aprendizagem (ANDRICH, 2002) e

[24] Taxonomia é um estudo científico que determina a hierarquização sistemática de objetivos a partir de fatores comuns (ATHANASSIOU, McNETT e HARVEY, 2003). Anderson *et al.* (2001) revisaram essa taxonomia, vidando a separar os conhecimentos (o quê) dos processos (como) que dimensionam a cognição (ANDERSON *et al.*, 2001; FERRAZ E BELHOT, 2010). Todavia, sua revisão não foi relevante e ela seguiu como originalmente idealizada (ANDRICH, 2002). Aqui são utilizadas as nomenclaturas originais de Bloom *et al.* (1973).

notoriedade no mundo da educação. Por conta disso, ela foi a única teoria tradicional do currículo nomeadamente explorada nos séculos XX e XXI.

Bloom *et al*. (1973) criaram uma sequência hierarquizada de objetivos de aprendizagem e de estratégias para avaliar os desempenhos dos alunos (MOREIRA, 1995; ANDERSON *et al.*, 2001; FERRAZ e BELHOT, 2010), nos âmbitos cognitivo, afetivo e psicomotor (MOREIRA, 1995; TURRA, 1998; KRATHWOHL, 2002; LOPES e MACEDO, 2011).

A Taxonomia de Bloom foi considerada um "*framework* conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação [sobre a aprendizagem]" (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 422). Por essa razão, ela foi considerada por muitos uma das maiores contribuições sobre currículo (RODRIGUES Jr., 1997; ANDERSON *et al.*, 2001; ANDRICH, 2002; KRATHWOHL, 2002; FERRAZ e BELHOT, 2010). Também por outras razões.

A começar pela aplicabilidade em quaisquer cursos e treinamento (BLOOM *et al.*, 1973). Apesar de ser mais cabível em formações profissionais (técnicos, superiores, profissionalizantes), ela é por maneira versátil e capaz de promover uma formação efetiva (FERRAZ e BELHOT, 2010). A consistente relação sequencial entre os objetivos de aprendizagem fornece um panorama geral de experiências que levam a determinados desempenhos (MOREIRA, 1995; FERRAZ e BELHOT, 2010). Até o vocabulário simples usado na definição de objetivos, experiência e métodos de verificação da aprendizagem contribui para sua aplicação (MOREIRA, 1995; KRATHWOHL, 2002).

Em outra mão, porém, a Taxonomia prevê o ensino instrucional (TURRA, 1998; KRATHWOHL, 2002; ATHANASSIOU, MCNETT e HARVEY, 2003; FERRAZ e BELHOT, 2010). De certo modo, sob uma perspectiva *behaviorista* (SERRA e GALVÃO, 2015). É precisamente essa crítica que a faz tão potente em relação à consecução dos objetivos de aprendizagem. Sua potência se eleva graças ao inequívoco alinhamento entre esses objetivos, as experiências propostas e a avaliação do desempenho (SANTANA Jr., PEREIRA e LOPES, 2008; FERRAZ e BELHOT, 2010; BONITO, 2014). É um modelo único e altamente pertinente e sofisticado para fins de formação (KRATHWOHL, 2002; FERRAZ e BELHOT, 2010).

5.3.1 Domínio cognitivo: pensar

O domínio cognitivo tem relação com a formação do conhecimento e habilidades intelectuais necessárias para a realização de atividades mentais (MOREIRA, 1995; RODRIGUES Jr., 1997). Bloom *et al.* (1973) hierarquizaram as etapas do desenvolvimento cognitivo humanos e os objetivos de aprendizagem para cada etapa (FERRAZ e BELHOT, 2010). Salume *et al.* (2012) consolidou essas ideias num quadro conceitual, a seguir.

Quadro 02 – Taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom

Categoria/Objetivo/ Características	Conhecimentos e ações	Verbos
Categoria 1: Conhecimento **Fazer reproduzir um conhecimento com precisão** Evocação, recognição e memória. Habilidade de lembrar com exatidão informações e conteúdos previamente abordados como datas, relatos, procedimentos, fórmulas, teorias, regras.	**Conhecimentos específicos:** conhecimentos básicos para bem desempenhar-se e solucionar problemas na área, como conhecimento de terminologia e conhecimento de fatos específicos. **Conhecimento de modos e meios de tratar com específicos:** conhecimentos das formas de organizar, estudar, julgar e criticar ideias e fenômenos, como conhecimento de convenções, conhecimento de tendências e sequências, conhecimento de critérios, conhecimento de metodologia. **Conhecimento de universais e abstrações num determinado campo:** teorias de estruturas e princípios que predominam num campo e são de uso generalizado para estudos e solução de problemas.	Escrever, listar, dizer, rotular, nomear, definir, denominar, ordenar, reconhecer.
Categoria 2: Compreensão **Fazer entender os resultados da reprodução do conhecimento** Modificação de uma informação original para ampliá-la, reduzi-la, representá-la de outra forma (oral, escrita, diagramas, etc.) ou prever consequências resultantes da informação original.	**Tradução:** capacidade para compreensão de enunciados não literais (metáfora, ironia, exagero); habilidade para transformar material verbal matemático em expressões simbólicas e vice-versa. **Interpretação:** capacidade de explicar ou estabelecer síntese de uma comunicação; capacidade para interpretar vários tipos de dados sociais. **Extrapolação:** capacidade de aplicação de conceitos científicos de um trabalho em outros.	Explicar, resumir, parafrasear, ilustrar, descrever, resolver, construir, converter, decodificar, redefinir, traduzir.

<u>Categoria 3: Aplicação</u> **Fazer aplicar o conhecimento em uma situação nova** Uso de informações, métodos e conteúdos apreendidos em novas situações concretas.	**Aplicação:** uso de abstrações ou informação genérica em situações que apresentam problemas particulares, reais e concretos.	Aplicar, alterar, computar, programar, demonstrar, resolver, desenvolver, usar, empregar, construir.
<u>Categoria 4: Análise</u> **Fazer analisar a aplicação do conhecimento em uma situação nova** Identificação de aspectos centrais de uma proposição, verificar a sua validade e constatar possíveis incongruências lógicas. Desdobramento da comunicação em seus elementos ou partes constituintes, de modo que a hierarquia entre as ideias expressas seja explicitada.	**Análise de elementos:** identificação dos elementos incluídos em uma comunicação. **Análise de relações:** identificação da interação entre elementos de uma comunicação. **Análise dos princípios organizacionais:** reconhecimento da disposição sistemática e a estrutura que conservam a comunicação unificada	Analisar, categorizar, comparar, relacionar, contrastar, classificar, identificar, distinguir, esquematizar, separar.
<u>Categoria 5: Síntese</u> **Fazer sintetizar a experiência em uma produção própria** Combinação de elementos e partes de modo a formar um todo.	**Produção de uma comunicação singular:** transmissão de ideias, sentimentos e experiências. **Produção de um planejamento ou de um projeto:** produção de um plano de operações, constituindo um ato de síntese. **Derivação de um conjunto de relações abstratas:** produção de relações abstratas, relacionadas a fenômenos concretos que devem ser classificados, e dedução de relações diversas com base em representações simbólicas.	Criar, desenvolver, planejar, elaborar hipóteses, inventar, explicar, categorizar, conceber, construir.
<u>Categoria 6: Avaliação</u> **Fazer avaliar o conhecimento a partir de multicritérios** Julgamento a respeito do valor de ideias, materiais, trabalhos, métodos e soluções para certos propósitos.	**Julgamento em termos de evidência interna:** precisão lógica, consistência e outros critérios internos. **Julgamento em termos de critérios externos:** avaliação de material com referência a critérios selecionados ou evocados, um material que se considera modelo em certos aspectos.	Julgar, recomendar, criticar, justificar, avaliar, comparar.

Fonte: Salume *et al.* (2012, p. 04-05).

Os objetivos de aprendizagem propostos na taxonomia são progressivos em importância e dificuldade nos currículos (RODRIGUES Jr., 1997; KRATHWOHL, 2002). Eles partem do desenvolvimento de habilidades cognitivas simples, como conhecer, reconhecer e lembrar de

informações com exatidão. E vão até outras complexas, como avaliar[25], que envolve o julgamento com base em múltiplos critérios, levando a criticar ou decidir sobre algo. Para Bloom, antes de dominar algo mais complexo o indivíduo precisa dominar algo menos complexo (RODRIGUES Jr., 1997; TURRA, 1998; MACEDO e LOPES, 2002). Isso aumenta gradativamente o nível dos desafios relacionados ao pensamento.

Esse domínio pode ser associado às outras duas teorias tradicionais curriculares estudadas. Na perspectiva de Bobbitt (2004), esses objetivos voltados ao pensamento podem ser associados ao discernimento intelectual necessário ao indivíduo. O autor disse que o indivíduo precisa ter conhecimentos para embasar seu fazer laboral. E na perspectiva de Tyler (1979), mesmo sem tanta profundidade, o autor estabeleceu uma hierarquia para as experiências de aprendizagem previstas. Para ele, a aquisição de informações precede, como base fundamental, o desenvolvimento do pensamento. Inobstante, essas experiências são passíveis de avaliação dos resultados. Isso mostra que Bloom *et al.* (1973) não foram totalmente inovadores, mas sim, avançou em possibilidades educacionais já encaminhadas. Inclusive, Tyler chegou a dizer que o desenvolvimento de currículos deveria se guiar por alguma teoria psicológica da aprendizagem. No entanto, a comissão de Bloom foi quem fez.

De verdade, Bloom *et al.* (1973) apenas concluíram os estudos sobre o domínio cognitivo (RODRIGUES Jr., 1997; ANDERSON *et al.*, 2001; KRATHWOHL, 2002; FERRAZ e BELHOT, 2010); os demais, discutidos a seguir, foram parcialmente desenvolvidos.

5.3.2 Outros domínios não concluídos: sentir e agir

O domínio afetivo trataria das habilidades emocionas e afetivas expressas em interesses, motivação, rejeição, etc. (RODRIGUES Jr., 1997). Bloom *et al.* (1973) chegaram a hierarquizar as etapas da internalização de atitudes emocionais e condutas por controles externo (*continuum*) ou interno (formação de caráter). Porém, seus estudos foram abandonados. A causa foi a falta de consenso entre os especialistas da comissão sobre a influência dos aspectos afetivos nos processos de aprendizagem (RODRIGUES Jr., 1997; KRATHWOHL, 2002;

[25] Há divergência sobre a hierarquia entre os níveis sintetizar e avaliar (RODRIGUES Jr., 1997; ANDERSON *et al.*, 2001). Estudiosos discordam sobre a importância intelectual da criatividade e da análise crítica.

ATHANASSIOU, MCNETT e HARVEY, 2003; SOFFNER, 2015). Isso correu a despeito de estudos correlatos, dessa época, sobre a influência da convergência entre interesses e intencionalidade como bases da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 2000).

A comissão não conseguiu criar uma taxonomia dos sentimentos (KRATHWOHL, 2002; FERRAZ e BELHOT, 2010). A única construção foi a definição de cinco categorias: acolher, responder, valorizar, organizar, caracterizar (BLOOM *et al.*, 1973), as quais sem discussões adequadas não têm grande valor teórico. Mesmo sem um fechamento, as habilidades voltadas aos sentimentos que seriam tratadas nesse domínio têm papel fundamental na integração social e no estabelecimento de relações de e no trabalho (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). Por isso, a ideia de desenvolver habilidades dessa ordem foi considera nesta tese, constando em alguns trechos. Em particular porque essa ideia é passível de associação às outras perspectivas tradicionais do currículo aqui discutidas: competências sociais (BOBBITT, 2004) e desenvolvimento de interesses e de atitudes sociais (TYLER, 1979).

Já o domínio psicomotor trataria das habilidades físicas manifestas na execução de movimentos (RODRIGUES Jr., 1997; KRATHWOHL, 2002; SOFFNER, 2015). Esses estudos eram considerados preponderantes para a formação para o trabalho, mas não foram bem-sucedidos (FERRAZ e BELHOT, 2010), pois as escolas e faculdades não conseguiam proporcionar a realidade laboral para testagens (TURRA, 1998). Diferente do domínio afetivo, a comissão hierarquizou as etapas de internalização de execução de atividades físicas, criando cinco categorias de objetivos de aprendizagem, a saber: perceber, posicionar-se, executar com acompanhamento, mecanicamente e dominar movimentos (BLOOM *et al.*, 1973).

Não há uma correlação direta os objetivos desse domínio e elementos constantes nas teorias tradicionais anteriores. No entanto, parece cabível equivalê-los pelo menos à ideia da destreza operativa apresentada por Bobbitt (2004), a qual foi colocada na mesma régua de importância do discernimento intelectual.

5.4 Aproximação crítica das perspectivas tradicionais do currículo

Sob uma perspectiva crítica, a educação tem potencial para produzir, descontruir, reconstruir e, sobretudo, contestar concepções da vida social (MOREIRA, 1995). Desse modo, os objetivos educacionais aludem a culturas, conhecimentos e valores importantes para a vida em sociedade (MOREIRA e SILVA, 1994; SILVA, 2005), que se qualificam no contexto da realidade. A realidade reflete na educação; o contrário também é verdadeiro.

Na história da educação, o currículo constituiu-se no meio para internalização de conhecimentos, experiências e atitudes relevantes para viver em sociedade (SILVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2011). Como já foi mencionado, na atualidade, a esse conjunto se convencionou chamar de competências. Essa história foi marcada por diversos atravessamentos políticos, econômicos e relações de poder que priorizavam o desenvolvimento da sociedade industrial baseada no trabalho dos indivíduos comuns (KLIEBARD, 2011b) que, por suas vezes, buscavam manter seus trabalhos como operários. Essa situação foi o ponto de partida para as teorias tradicionais do currículo operarem na educação. Essas formações seguiam parâmetros da sociedade industrial. E nem sempre suas participações na vida social, política e econômica era priorizada nessa inédita relação estrutural entre educação e trabalho.

Surgia uma nova ordem científica na educação (PARASKEVA, 2005), encabeçada por Bobbitt, Tyler e Bloom (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; KLIEBARD, 1999; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2011), cujas relações seguem.

A educação, para Bobbitt, objetiva gerar mão de obra para a sociedade. Isto é eficiência social da educação. O currículo, então, é conjunto intencional de experiências que desenvolvem habilidades e responsabilidades para a vida adulta (KLIEBARD, 1999; SCHMIDT, 2003; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2004; SILVA, 2005). O mundo, não só a indústria, clamava por produtividade. A visão de Bobbitt tornava a educação útil às demandas do mundo. Sob sua ótica, a educação tornar-se-ia científica e eficiente na formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Como? A partir do mapeamento de habilidades para o trabalho, ele construiria um currículo capaz de desenvolver tais habilidades. Simples assim (BOBBITT, 2004).

Na visão de Bobbitt, preparar o indivíduo para a vida equivale a prepará-lo para o trabalho, pois é por meio do seu trabalho que o indivíduo alcança sua utilidade social. É

obrigação da educação fornecer subsídios para alcançar essa utilidade, mediante o desenvolvimento de competências fundamentais para o trabalho: conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa obrigação é por maneira ampla. Envolve a formação profissional, social e geral (SCHMIDT, 2003). Um trabalhador ideal, útil à sociedade, deve colecionar bons conhecimentos técnicos, práticos e gerais, boa conduta profissional, habilidades sociais adequadas ao trabalho, capacidade de adaptar-se às condições do trabalho e do mercado, corpo e mente sãos. A preocupação do autor com essas formações não era de todo genuína, no sentido de compreender a educação como possibilidade emancipatória. Ele entendia, mais, que associadas, essas formações tinham potencial para desenvolver um profissional consciente das suas obrigações em relação ao trabalho, de estar bem para performar bem.

A tese de Tyler também explorou a utilidade social, reforçando a eficiência educacional. Para construí-la, ele transitou entre essa teoria fria de Bobbitt, o progressismo de Dewey e a psicologia da aprendizagem (SILVA, 2005; KLIEBARD, 2011a). Mesmo assim foi linear ao racionalizar o processo educacional. O cerne de sua tese está na relação linear entre objetivos, experiências e avaliação. Os objetivos curriculares, para serem alcançáveis precisam ser claramente definidos com base nas necessidades do trabalho. Uma vez que os objetivos estão estabelecidos, as experiências de aprendizagem devem ser selecionadas e organizadas com fins a atingi-los. A avaliação serve como mensuração objetiva dos resultados curriculares. Tyler desacreditava de modelos educacionais que não permitem mensurar as mudanças comportamentais, ou de currículos não racionalmente pensados, implementados e avaliados.

Por mais que Bobbitt tenha estreitado a relação da educação e da fábrica, foi Tyler quem melhor aproximou as funções educacionais das administrativas (SCHMIDT, 2003; KLIEBARD, 2011a; LOPES e MACEDO, 2011; HYPÓLITO, 2012). Pelo menos três delas podem ser vistas nas chamadas fases críticas do processo educacional: a definição de objetivos corresponde ao planejamento; a seleção e organização de experiências, à organização; e a mensuração de resultados, ao controle (DRUCKER, 1993; MAXIMIANO, 2000; 2017).

A relação entre Bobbitt e Tyler se dá, de antemão, no entendimento sobre o processo educacional como um processo de mudança comportamental orientada para as necessidades do trabalho, em que o indivíduo adquire conhecimentos e experiências para garantir uma ocupacional profissional e, por conseguinte, ser útil à sociedade. Para ambos, as necessidades

sociais para ambos são as estabelecidas pelo mercado de trabalho. E a educação só qualifica sua finalidade quando se volta para o trabalho. Muitos manuais de didática e currículo espelharam e ainda espalham essas teorias (HYPÓLITO, 2010; 2012).

Não muito tempo depois, Bloom *et al.* (1973), reservadas as proporções, trabalharam pelos mesmos propósitos de Bobbitt e Tyler: formação para o trabalho. De forma arbitrária ou não, ele e sua comissão resgatam aspectos fundamentais das teorias tradicionais do currículo. Assim como sua visão instrucional tem várias convergências com essas teorias.

Na tentativa de definir objetivos de aprendizagem nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (BLOOM *et al.*, 1973) percebe-se relação potente com a ideia de desenvolvimento pleno (BOBBITT, 2004). Como precursor, Bobbitt elencou competências profissionais de várias ordens, isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho, que a educação deveria desenvolver. Ambos acreditavam na formação educacional além do desenvolvimento intelectual. A efetividade do adulto na vida depende de uma formação integral. Outrossim, também como Bobbitt, Bloom apostava em verbos de ação para caracterizar objetivos de aprendizagem pois acreditava nas experiências práticas como formas de exercitar, discutir e refletir sobre a teoria. Tyler (1979) também tinha essa preocupação com a prática.

A centralidade da relação entre objetivos de aprendizagem e estratégias de avaliação (BLOOM *et al.*, 1973) revela uma perspectiva instrucional da educação bastante coincidente com a da racionalização curricular (TYLER, 1979). No domínio cognitivo, o único concluído, a Taxonomia de Bloom hierarquizou os objetivos de aprendizagem, desdobrando-os em metas de experiências e avaliação com diferentes níveis de complexidade. Tyler já havia considerado aspectos psicológicos, ambiente, estímulo, interações sociais, níveis de complexidade das experiências em seus estudos. Mas foi discreto. Pode-se dizer que Bloom completou possíveis lacunas da racionalização, enfatizando mais a psicologia da aprendizagem, ou que ele divulgou melhor. Tal ênfase o afastou do sentido estreito da perspectiva tradicional do currículo.

Apesar de à primeira vista não ser tão óbvia a relação entre os trabalhos de Bobbitt, Tyler e Bloom. Especialmente dos primeiros com o último, todos são eficientistas. Cada um a seu modo, tempo e especialidade, mostrou uma visão científica do processo educacional e mirou intencionalmente na eficiência e na padronização dos processos de ensino-aprendizagem e na formação profissional efetiva voltada para o mercado de trabalho. Vide quadro seguinte.

Quadro 03 – Aproximação crítica das teorias tradicionais do currículo

Teóricos	Bobbitt	Tyler	Bloom
Período	• 1918 (2° fase da revolução industrial)	• 1949 (2° fase da revolução industrial)	• 1956 (2° fase da revolução industrial)
Principal conceito	• Eficiência educacional	• Racionalidade curricular	• Ensino instrucional
Nível gerencial	• Instituição de ensino é fábrica de formação integral para o trabalho	• Currículo como processo que transforma indivíduos em profissionais	• Aprendizagem como processo baseado em metas de desempenho
Funções da instituição de ensino	• Produzir trabalhadores conforme especificações do mercado de trabalho • Ajustar-se às necessidades ocupacionais • Garantir empregabilidade	• Produzir indivíduos úteis à sociedade • Avaliar aderência dos indivíduos ao mercado de trabalho	• Ensinar de forma efetiva (*behaviorista*)
Ciclo do processo educacional	• Listar conteúdos a serem ensinados/ memorizados a partir da análise das ocupações disponíveis no mercado • Cumprimento dos conteúdos m sala de aula • Vocacionar os alunos para as ocupações disponíveis	• Definir objetivos curriculares racionais • Selecionar/ organizar intencionalmente as experiências • Avaliar os resultados dos alunos por meio de instrumentos variados, objetivos e subjetivos	• Definir objetivos de aprendizagem • Definir estratégias de aprendizagem • Avaliar desempenhos dos alunos
Objetivos da formação	• Formar conhecimentos, habilidades e atitudes laborais • Formar conhecimentos, habilidades e atitudes para a integração social ao trabalho • Formar conhecimentos, habilidades e atitudes em relação à cidadania, cultura, vitalidade física, lazer, intercomunicação social	• Adquirir conhecimentos • Desenvolver pensamentos • Desenvolver atitudes sociais adequadas aos ambientes sociais • Desenvolver interesses nas atividades do trabalho	• Desenvolver habilidades ligadas ao pensamento • Desenvolver habilidades relacionadas ao fazer • Desenvolver habilidades emocionais relacionadas à formação de caráter e à conduta esperada
Prescrições de experiências educacionais	• Priorizar o valor funcional do conhecimento • Simular práticas orientadas ao trabalho • Manter contato com a realidade da profissão e perspectivas futuras	• Criar conexões entre as informações e o indivíduo • Aproximar o aluno da realidade prática • Problematizar • Desenvolver interesses e motivações	• Aumentar progressivamente o nível de dificuldade entre os objetivos de aprendizagem • Alinhar/acompanhar metas e desempenhos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A principal diferença entre eles foi a progressiva amenização de suas teorias, graças à aproximação com uma ou outra perspectiva psicológica. Bobbitt (2004) não via problemas em

atribuir à escola a eficiência da fábrica, porém, registrava sua preocupação superficial com as questões sociais do trabalho e da vida. Tyler (1979) enaltecia a racionalidade curricular, mas aparentemente respeitava a subjetividade dos indivíduos pois entendia que dela dependia o alcance de seus objetivos. Bloom *et al.* (1973), por fim, abertamente adeptos da perspectiva psicológica da aprendizagem, criou um modelo instrucional, mas nele centralizou a cognição, transparecendo em bem menor grau suas bases eficientistas. O caráter mecânico foi inversamente proporcional ao espaço na cena educacional.

Impossível, a essa altura, desvincular essas perspectivas tradicionais das bases da relação educação-mercado, que ocorriam a seus tempos. Bobbitt foi mais eficientista na definição da função educacional e curricular face ao momento industrial. Em sua teoria, foi coerente, pois o modo de trabalho exigia operários e ele viu na educação a possibilidade de saciar essa necessidade. Mais tarde, Tyler focalizou na racionalidade entre planejar, organizar e avaliar resultados curriculares. Por mais racional que fosse sua proposição, ele arbitrou mecanismos psicológicos de aprendizagem consoantes ao perfil de trabalhadores exigidos pelo mercado de trabalho naquele momento, comprometendo-se com objetivos curriculares para além do conhecimento, pois ele não era suficientemente importante para o trabalho industrial.

É verdade que ele não foi bem-sucedido, devido à sua associação ao eficientismo de Bobbitt e ao surgimento de vertentes educacionais contrárias a essa perspectiva educacional. Em seguida, a comissão de Bloom propôs um modelo de ensino instrucional. Sob os mesmos objetivos eficientistas[26], Bloom avançou mais que Tyler e, mesmo deixando um legado incompleto, seu modo de pensar os objetivos educacionais pareceu combinar mais com o modo de trabalho no século XXI. Em particular, por sua versatilidade psicológica. Segundo Bloom, uma vez que se define as metas de desempenho pode-se instruir quaisquer indivíduos em quaisquer programas de ensino, orientando-os para a formação profissional efetiva.

Numa sociedade agitada pela globalização, e pelo gerencialismo, cujas formas de trabalho e de emprego foram alteradas de forma radical e respingam da educação, a

[26] A racionalidade de Tyler defende a definição de objetivos, a seleção e organização de experiências e a avaliação dos resultados; O ensino instrucional de Bloom, de relação sequencial entre objetivos, estratégias e avaliação de metas de desempenho. Outrossim, Tyler racionalizou a mudança de comportamento por meio da informação, pensamento, interesses e atitudes sociais; Bloom instrumentalizou a mudança de comportamentos nos domínios de pensamentos, sentimentos e ações.

versatilidade instrucional prometida por Bloom tem valor na agilização de processos educacionais que levam à formação requerida pelo mercado de trabalho. E por isso o modelo educacional de Bloom, dentre as três perspectivas discutidas nessa tese, apesar de por vezes não ser incluída no grupo das perspectivas tradicionais do currículo, talvez seja a mais eficientista sob o ponto de vista do processo educacional.

Ao longo do século XX, o currículo foi se fortalecendo como instrumento de produção de conhecimentos para a formação dos indivíduos, com funcionalidade individual e social na realidade prática do trabalho (ROLDÃO, 1999); uma seleção de conteúdos relacionados, organizados e codificados para algum fim (SACRISTÁN, 2000); rol de conteúdos escolares e ações práticas que compõe uma matriz curricular associado a um determinado programa de ensino (PACHECO, 2007); organização da experiências de aprendizagem de disciplinas de um currículo de maneira a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011). Uma análise atenta permite ver, mesmo nessas curtas citações, pressupostos das teorias tradicionais do currículo, no sentido de uma função finalística. A funcionalidade de Roldão (1999); a organização mencionada por Sacristán (2000) e Lopes e Macedo (2011); e a prescrição na relação entre conteúdo e prática de Pacheco (2007).

Por si só essas palavras parecem inofensivas. Todavia, associadas ao contexto metamórfico da educação do século XXI, mostram uma educação dividida entre a opinião popular que clama uma educação progressista e a influência do mercado que urge performatividade das técnicas gerenciais (KLIEBARD, 2011a). A eficiência esperada da educação neste século parece uma força nutrida pelas teorias tradicionais do currículo. Ela até pode inspirar ideias em termos de formação social (SILVA, 1996), mas as frenam em nome de uma gestão que salienta a lógica performativa do mercado.

Resgata-se, então, o paradoxo entre os currículos acadêmico e profissional, o qual é enunciado na dúvida “o que a árvore deve dar, a flor ou o fruto?” (BOBBITT, 2004, p. 45). Apesar de ambos parecerem suficientes para a vida, o primeiro enseja no ato de o indivíduo adaptar a vida; o último força o indivíduo a adaptar-se a ela. Esse último exala a única possibilidade aceitável na perspectiva eficientista: a utilidade social. Em tempos atuais, nos quais parece que essa utilidade se dá pelo nível de eficiência produtiva individual, parece também inadmissível que o indivíduo estude distante dos objetivos da produção, do trabalho,

das atividades econômicas na sociedade. Com ousadia, cabe uma analogia à diferença clássica entre o potencial das ciências pura e aplicada. Ao eficientismo interessa o que é aplicado. As teorias tradicionais do currículo sempre operaram para que os indivíduos se adaptassem a essa realidade social de aplicação no mercado de trabalho (SCHMIDT, 2003; SILVA, 2005).

As relações entre sociedade e mercado, pelas quais as teorias tradicionais do currículo se norteiam, culminaram numa reestruturação do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPÓLITO, 2012). Essa reestruturação prevê dispositivos para verificar índices de eficiência, eficácia produtivista da educação (ROLDÃO, 1999; SILVA, 2005). O dilema a essa altura é entender em que medida essa reestruturação age na preparação para a vida, que envolve o trabalho, mas é mais do que o trabalho. Ainda, é entender como vida e educação podem ser verdadeiramente coordenadas para melhorar as condições dos indivíduos, sem desconectarem-se ou atravessarem-se negativamente uma pela outra. O desequilíbrio pode resultar na supervalorização de determinados aspectos não tão relevantes para a vida ou desvalorizar a atuação humana dentro de uma inédita transformação dos modos de vida.

Para Young (2014) não há questão educacional mais crucial do que o currículo nos dias de hoje. Sua elaboração torna possível a reflexão sobre o que os alunos precisam ou deveriam saber ao deixar a escola. Sua implementação, inspira os princípios de globalidade estrutural e sequência da experiência educacional. Sua avaliação pressupõe uma luta entre duas forças opostas: a educação e o mercado. No entanto, as teorias tradicionais do currículo, segundo Paraskeva (2005), tornaram-se inevitavelmente mais poderosas na contemporaneidade, assim como já foram no século XX, porque as políticas sociais, de forma hegemônica, continuaram não fornecendo nenhuma solução alternativa à assunção dos modelos de mercado. Sem alternativas, seguem ganhando espaço as perspectivas neoliberais que foram assumidas e estão sendo colocadas em prática em tantas salas de aula ao redor do mundo.

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo destaca as políticas aplicadas à educação superior e às universidades brasileiras. Suas seções traçam uma linha que parte da concepção do sistema brasileiro de educação superior, suas bases, metas e diretrizes diversas até às diretrizes nacionais para a formação em administração, campo de estudo desta tese.

A educação representa o patrimônio intelectual, a crítica social e a independência para as diferentes atuações no mundo produtivo do trabalho. Como referencial de conhecimento e democracia, é projeto de ascensão a um futuro em aberto (PORTO e RÉGNIER, 2003). As universidades, nesse contexto, são as IES mais preparadas para reorientar os indivíduos para seus futuros. No entanto, na atualidade, o compromisso abstrato firmado com o mercado, pró desenvolvimento econômico, vem norteando sua atuação, qualidade cursos e formações. Submetidas aos ditames da regulação, supervisão e avaliação da educação superior, têm internalizado várias diretrizes mercadológicas propostas na legislação da educação superior.

Discutir as políticas que rondam o cenário da educação superior no Brasil é tarefa complexa. Pela estrutura, contexto econômico e social, desgaste da relação com o mercado, novas tendências incorporadas paralela e sucessivamente. Em meio a isso, a educação superior se expandiu, objetivando elevar o estoque de conhecimentos da humanidade (BUARQUE, 2003), em particular, baseada nos ajustes entre qualificação e exigências mercadológicas, refletidos na legislação. A atual CF (BRASIL, 1988) visou e visa à educação e à geração de empregos, a partir da crescente conexão entre a educação e trabalho; em outra mão, a legislação educacional que a sucedeu, devido às condições políticas e econômicas, foi pensada em um cenário emergente de capitalismo (DEL PINO, 2020) e reconheceu novas prioridades, novos discursos e novos agentes de mudança que colaram seus significados na educação.

6.1 Sistema brasileiro de educação superior

No início do século XX, o sistema brasileiro[27] de educação superior se estabeleceu a partir da criação das primeiras universidades[28], que inicialmente objetivavam a atender à elite (ROSSATO, 2005; SOUZA, 2012) e tinham foco era no ensino (BUARQUE, 2003).

Mais tarde, o número de universidades cresceu em consonância com novas demandas profissionais. Durante a ditadura militar, as universidades receberam investimento norte-americano e incorporaram o conceito de tecnocracia. Em 1968, uma reforma universitária associou ensino, pesquisa e extensão; e trouxe outro conceito, o de eficiência administrativa. A partir de 1970, as universidades passaram a ofertar cursos de pós-graduação para docentes. Em 1985, criou-se um sistema comum de avaliação. A última CF, em seu artigo 207, estabeleceu que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, s/p). E a última LDBEN, atualmente vigente, definiu universidades como "instituições pluridisciplinares de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de cultivo do saber humano" (BRASIL, 1996, p. 23).

De lá para cá, as políticas públicas passaram a estimular a ampliação e a flexibilização da educação superior por meio da redução do papel do Estado, várias formas de privatização, criação de novos tipos de IES, oferta de novos tipos de cursos, novas modalidades, processos de avaliação estandardizados e outras ações em que se pode verificar a retórica gerencialista (BRASIL, 1996; 2001a; 2004a; 2014; 2017c; MEC, 2018c).

---

[27] O sistema brasileiro de educação conta com universidades e outras instituições de nível superior. Centros universitários se voltam para o ensino de excelência, comprovada pela infraestrutura, pela titulação acadêmica e/ou relevância das experiências profissionais do corpo docente; e não têm obrigação com a pesquisa científica. Eles têm autonomia para oferta de cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2001b; 2006; 2017a). Faculdades são instituições multicurriculares que atuam de maneira comum (BRASIL, 2001b; 2006). Institutos de educação são instituições voltadas para a formação de professores (BRASIL, 2001b; 2006). Centros de educação tecnológica são instituições que ofertam educação de nível básico, técnico ou tecnológico em nível de escola secundária e de capacitação pedagógica para professores e especialistas (STALLIVERI, 2018). Essas classificações se dão pela organização acadêmica, autonomia e tipos de financiamento, conforme a legislação (BRASIL, 2001b; 2006; 2017a). É precisamente a parte de financiamento que diferencia as IES, pois os custos ditam o desenvolvimento da pesquisa, da tecnologia e sua relação com o ensino (BUARQUE, 2003).

[28] Segundo Souza (2012), em 1920, foi criada a primeira universidade pública no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De 1934 a 1963, foram criadas outras 20. De 1964 a 1985, ditadura militar, foram criadas 16. De 1986 a 2002, nove. E de 2005 a 2009, 12.

Apesar dos esforços, o sistema brasileiro de educação superior não é integrado (BUARQUE, 2003; STEINER, 2015). Para isso, o funcionamento das universidades e de outras organizações produtoras de conhecimento, de ciência e de tecnologia deveriam trabalhar conjuntamente de forma a incorporar as transformações promovidas à educação superior, em prol das finalidades definidas na LDBEN:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Apesar de outros níveis de educação também abordarem a vinculo educacional com práticas sociais do mundo do trabalho, a educação superior é de longe a que carrega maiores expectativas em relação à profissionalização dos indivíduos e a formação de competências para o trabalho, mediante a oferta de diferentes cursos: sequencial (CNE/CES, 1999; 2017a)[29], graduação (BRASIL, 1996; CNE/CES, 2007b), pós-graduação *lato sensu* (CNE/CES, 1996; 2007a; 2008; 2014; 2018a; 2018b), pós-graduação *stricto sensu* (CNE/CES, 2001a; 2017b; MEC, 2009) e curricularização da extensão universitária (CNE/CES, 2018c). Do todo, a grande fortaleza da maioria das IES é a graduação (PORTO e RÉGNIER, 2003; ROSSATO, 2005; STEINER, 2015; STALLIVIERI, 2018). Desses, a graduação é a que melhor representa a

[29] Cursos sequenciais são cursos de nível superior, voltados para a qualificação técnica, profissional ou acadêmica, a qual é baseada em atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares à graduação (BRASIL, 1999). Suas ofertas foram encerradas em definitivo em 2019 (CNE/CES, 2017a).

expansão da educação superior (STEINER, 2015). Com mais opções de IES e de cursos de graduação, a população trabalhadora buscou na graduação a habilitação para o exercício da profissão escolhida (BUARQUE, 2003).

As IES, por suas vezes, têm na graduação diferentes possibilidades de resposta para essas demandas sociais e interesses do governo (STALLIVIERI, 2018). Elas podem responder com formação generalista, humanista, especializada, para o desenvolvimento regional, para o mercado de trabalho, para a inovação tecnológica, para a pesquisa científica, para a internacionalização, entre outras iniciativas. As tensões entre educação superior pública e privada se dão precisamente porque o sistema brasileiro de educação superior, por meio de suas diretrizes, permite diferentes respostas para as transformações no trabalho e na sociedade. E cada segmento tem percepções diferentes a respeito das perguntas, logo, também das respostas.

6.2 Diretrizes para educação superior

A história da educação superior no Brasil é muito recente. As primeiras cartas magnas brasileiras pouco abordaram a educação superior, ou instrução, como em alguns casos foi referida (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2001; COSTA, 2002). Em 1930, idealizou-se sem sucesso um ministério para a educação (BRASIL, 1930). A CF de 1934 foi pioneira na tentativa de organizar a educação nacional (BRASIL, 1934). A partir dela todas as CF diretamente ou indiretamente fizeram o mesmo. Com o MEC concretizado em 1961 (BRASIL, 1961), os regramentos da educação começaram a ser fixados (BRASIL, 1968), assim como o funcionamento de seus órgãos competentes (BRASIL, 1995).

A necessidade de organizar a educação começou a ser discutida com a proposição da primeira LDBEN (BRASIL, 1961) e foi considerada nas LDBEN subsequentes (BRASIL, 1971; 1996). Contudo, foi somente a última LDBEN (BRASIL, 1996) que imputou a responsabilidade de criar metas para a educação. Os envolvidos nessa construção, no entanto, levaram um tempo até assumirem que a educação não poderia se desenvolver por meios de metas subjetivas (BRASIL, 2001a; 2010). E, logo, até conseguirem estabelecer metas exequíveis (BRASIL, 2014). Com isso, a legislação ampla sobre educação marchou devagar no século XX e início do século XXI. O mesmo já não se pode dizer a respeito de legislações

específicas entre o período de 2010-2020, em que foram profundas as movimentações em relação ao como e para que a educação superior deve formar indivíduos.

O quadro seguinte resume como a educação superior era retratada nas LDBEN[30] e os principais aspectos relacionados a esse nível de educação.

Quadro 04 – Retrato da educação superior nas LDBEN

LDBEN	4.024/1961	9.394/1996
Publicação	20/dezembro/1961	20/dezembro/1996
Objetivos	Pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e formação de profissionais de nível universitário.	Conhecimento técnico, cultural, científico, pesquisa, extensão, formação profissional de nível superior.
Oferta	Graduação e pós-graduação; especialização, aperfeiçoamento e extensão como livres.	Sequenciais, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *scricto sensu* e extensão.
Administração do ensino	MEC; e Conselho Federal de Educação.	MEC; Conselho Nacional de Educação; e Conselho de Educação Superior.
Regulação do governo	Credenciamento de universidades, funcionamento, regulamentação e fiscalização da educação.	Credenciamento de IES, funcionamento, regulamentação, fiscalização e avaliação da qualidade.
Estabelecimentos de ensino	IES agrupadas ou não em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.	Universidades, centros universitários, faculdades, institutos de educação, centros de educação tecnológica.
Currículo	Currículo mínimo com prescrição de disciplinas e duração mínima.	DCN, com relação de conhecimentos pertinentes e carga horária mínima.
Autonomia universitária	Autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma de seus estatutos, às universidades.	Autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma de seus estatutos, a universidades e outras IES qualificadas.
Origem dos recursos	Da união, na forma de dotações globais, fazendo-se no orçamento da universidade a devida especificação.	Da união, conforme orçamento geral definido com base na gestão democrática.
Outras atividades atinentes	-	Permissão para transferências entre estabelecimentos de mesmo nível, inclusive estrangeiras; validação de diplomas obtidos no exterior; cursos de caráter experimental.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

[30] A segunda LDBEN publicada (BRASIL, 1971) não foi considera por fixar diretrizes e bases apenas para o ensino básico, à época classificada como ensino de 1° e de 2° graus.

Aqui, cabe dizer que a CF de 1988 assinalou avanços em programas sociais que visavam educação, saúde e geração de empregos (STALLIVERI, 2018). Seu debate sobre educação contemplava a divergência do papel do Estado na educação. A sociedade civil preocupava-se com o controle social do sistema de ensino; o senado, majoritariamente, representava o projeto privatista e neoliberal (BOLLMANN e AGUIAR, 2016). As ideias majoritárias no senado foram priorizadas na atual LDBEN (BRASIL, 1996).

No que se refere às metas da educação, a ideia de um PNE surgiu em 1962, como iniciativa do MEC de propor metas quanti e qualitativas à educação. Em 1967, ressurgiu sem concretização. A CF de 1988 "ascendeu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, [consoante] às iniciativas governamentais na área de educação" (BRASIL, 2001a, p. 03), dando vida ao PNE 2001-2010 (*idem*), cuja escrita iniciou em 1996.

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001a) propôs mudanças de direção para a educação superior. Relacionados à graduação estão, foram estipuladas as seguintes metas: criar políticas de expansão de IES e cursos a fim de reduzir desigualdades regionais; institucionalizar diversificado sistema de avaliação interna e externa; instituir programas articulados de ensino, pesquisa e extensão; diversificar o sistema superior por meio da valorização de estabelecimentos não-universitários; estabelecer DCN flexíveis e temas transversais[31]; qualificar progressivamente a infraestrutura educacional; garantir cursos de extensão à comunidade; garantir a participação da comunidade e sociedade civil organizada nos conselhos universitários, e retornar os resultados de suas ações; estabelecer sistema de financiamento do setor público; incentivar instituições comunitárias sem fins lucrativos; fomentar programas de formação para docentes e servidores técnico-administrativos; criar políticas para minorias e programas de assistência estudantil a alunos com bom desempenho; mapear situações de abandono ou trancamento de matrícula; fornecer bolsas e apoio a alunos de baixa renda com altas habilidades intelectuais; estabelecer amplo sistema de formação inicial e continuada para o trabalho por meio da metodologia de EaD.

Na época, esses pontos justificaram a "explosão na demanda por educação superior [...] de alunos carentes" (BRASIL, 2001a, p. 20) que desejavam melhorar suas condições de vida.

[31] Temas transversais referem-se às questões étnico-raciais, gênero, educação sexual, ética, justiça, diálogo, respeito, solidariedade, tolerância, meio ambiente, direitos humanos, cultura e afins (BRASIL, 2001a).

De 1996 a 1998, houve um aumento de 9% nas matrículas e uma forte expansão[32] da oferta em IES privadas. Por isso, a necessidade de nortear a educação desse nível.

As metas desse PNE foram consideradas subjetivas e, logo, inexequíveis. Das 35, três eram mensuráveis: prover vagas para 30% da população entre 18-24 anos; aumentar anualmente em 5% o número de mestres e doutores; assegurar no mínimo 10% do total de créditos da graduação em ações extensionistas.

Vários pontos do texto chamam atenção. Entre eles, a defesa de um inovador e flexível sistema de créditos, composto da integração da educação formal com a não-formal. A primeira, teórica obtida em IES; a última, prática adquirida no trabalho ou treinamentos realizados nas empresas que atendem à variada demanda do trabalho para os jovens trabalhadores (BRASIL, 2001a), envolvendo inclusive a modalidade a distância. Outro ponto diz respeito à integração entre empresas e universidades para "financiamento da qualificação dos seus trabalhadores, como em países desenvolvidos" (*idem*, p. 33). Relacionada às metas está a urgência da relação entre mercado de trabalho e oferta educacional, materializada nas seguintes iniciativas: criar sistema integrado de informações sobre demandas relacionadas à força de trabalho; revisar e adequar permanentemente os cursos de educação profissional às demandas do mercado de trabalho, com apoio de empresários e trabalhadores. Outra questão é o estímulo a parcerias para ampliação da oferta de educação profissional, com recursos da iniciativa privada.

Observa-se nesse texto o uso irrestrito de expressões administrativas, quais sejam eficiência, racionalidade, planejamento, captação de recursos, controle estatístico, produtividade, eficácia, transparência, desburocratização, remetem a profissionalização da educação. "Aqui o conceito chave não é mais o de valor mínimo, mas o de custo-qualidade-aluno" (BRASIL, 2001a, p. 51), remontando uma apropriação do discurso gerencialista.

Após, um novo PNE, 2011-2020 (BRASIL, 2010) foi apresentado. Apesar da objetividade estatística de suas metas, ele foi vetado no Congresso[33]. A decisão sobre quem

[32] Entre 1996 e 1998, a quantidade de matrículas no ensino superior privado representava quase dois terços do total, e crescia em torno de 35% (BRASIL, 2001a).

[33] No PNE 2011-2020, as metas relacionadas à graduação eram: elevar as taxas de matrícula da população entre 18-24 anos, bruta em 50% e líquida em 33%; elevar a qualidade da educação superior por meio do aumento do número de mestres e doutores nas IES em 75% do corpo docente em exercício, sendo no mínimo 35% doutores.

pagaria a conta, uma vez que o governo destacou a impossibilidade de prover investimento sem aumento de contribuição dos estados e municípios, e a falta de clareza sobre sanções aplicáveis a quem não cumprisse as metas foram preponderantes para que ele ficasse apenas no papel.

Mais tarde, em 2014, outro PNE foi aprovado, com vigência entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014). Ele reforçou a direção do anterior, mas também focou na qualidade educacional que leva à formação para o trabalho, cidadania, valores morais e éticos, gestão democrática, formação humana, científica, cultural e tecnológica, respeito à diversidade, direitos humanos e sustentabilidade socioambiental.

Desse PNE, são metas atinentes à graduação: usar exame nacional do ensino médio (ENEM)[34] como critério de apuração do valor agregado dos cursos de graduação; elevar taxas brutas e líquidas da graduação para 50% e 33% respectivamente, entre a população da faixa etária 18 a 24 anos; reservar no mínimo 10% dos créditos da graduação para ações extensionistas, em áreas de grande pertinência social, já regulamentado (CNE/CES, 2018c); ampliar a oferta de estágio de nível superior a fim de articular competências relevantes no mundo do trabalho; fomentar estudos e pesquisas que articulem formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país, mediante captação de recursos de empresas privadas – regulamentações publicadas (SF, 2019; MEC, 2019b); reestruturar procedimentos para avaliação, regulação e autorização/reconhecimento de cursos e credenciamento/ recredenciamento de IES, com vistas à melhoria da qualidade – reestruturação regulamentada (BRASIL, 2017c; MEC, 2018c); garantir revisão e atualização das DCN com base na reestruturação mencionada, em andamento em diferentes cursos; estimular a gestão democrática, reforçando a comunicação com todos os segmentos da comunidade acadêmica (BRASIL, 2004a), constante na reestruturação das avaliações externas dos cursos de graduação e das IES (BRASIL, 2017c; 2018c).

O PNE 2014-2024 foi o que apresentou as metas mais mensuráveis (BRASIL, 2014). Contudo, pelo tamanho e contexto socioeconômico do Brasil, deve-se investigar como ou a que custo vêm se efetivando. As próximas seções apresentam como essas metas foram desdobradas.

[34] Essa meta reforça o aspecto quantitativo das avaliações nacionais, permitindo via sistema de informação a identificação de resultados de instituições de ensino básico e para quais IES essas conduzem seus estudantes.

A despeito da valorização da gestão democrática, esse documento em muito se aproximou, ou um pouco mais se aproximou, dos pressupostos das teorias tradicionais do currículo, na sua perspectiva de formação para o mundo do trabalho, no seu olhar para as necessidades econômicas e sociais do país, na sugestão de relacionamento com empresas e até na concepção de um tipo de qualidade que pode ser medida em números, conduzindo à obrigação educacional com a performatividade quantitativa. Isso refletiu na avaliação da educação superior e em várias demandas educacionais que a seguiram.

6.2.1 Avaliação da educação superior

O Sinaes afere "a qualidade da educação superior, a expansão da oferta, o aumento da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social" (BRASIL, 2004a, p. 01), por meio de comissões de agentes externos (MEC, 2004a) e processos específicos (BRASIL 2006). Esse sistema tem as seguintes funções: regulação referente a atos autorizativos para funcionamento das IES e seus cursos; supervisão, ações preventivas ou corretivas para cumprimento de normas para educação superior; e avaliação, formas de aferição da qualidade da educação superior, cujos resultados devem embasar ações de melhorias da qualidade educacional (BRASIL, 2007; 2017c), tal e qual foi definido no PNE 2014-2024.

No que tange a este estudo, são significativos algumas dimensões e aspectos dos processos da função de avaliação (MEC, 2004a; 2018c; BRASIL, 2004a; 2006; 2007; 2017c): autoavaliação; avaliação externa e Enade. Eles constam a seguir.

A autoavaliação é uma avaliação interna de IES e cursos, baseada em instrumentos construídos e aplicados por CPA[35]. Seus fluxos e resultados são considerados na avaliação externa. A autoavaliação trata das dimensões (BRASIL, 2004a): (1) missão e PDI; (2) políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; (3) responsabilidade social; (4) comunicação com a sociedade; (5) políticas de pessoal; (6) organização e gestão institucional; (7) infraestrutura física e tecnológica; (8) planejamento e avaliação; (9) atendimento aos

[35] Compõem essas comissões representantes dos segmentos da comunidade acadêmica da IES: discente, docente, técnico-administrativo, sociedade civil organizada. Ela responde pela construção de instrumentos, coleta, análise e comunicação de resultados (BRASIL, 2004; MEC, 2004a).

estudantes; e (10) sustentabilidade financeira. Desses interessam os itens 1, 4, 6, 8 e 9. O item comunicação reitera o conceito de gestão democrática (BRASIL, 1996; 2004a; 2014) e ganha destaque na nova avaliação externa de cursos e IES (BRASIL, 2017c).

A avaliação externa também avalia IES e cursos, baseada em instrumentos nacionais (INEP, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d) aplicados por comissão de agentes do INEP. Essa avaliação envolve visitas *in loco* presenciais (BRASIL, 2017c) ou virtuais (INEP, 2021b). Os novos instrumentos da avaliação externa[36] de cursos (INEP, 2017b) e de IES (INEP, 2017d), além dos itens da autoavaliação, consideram: relação entre ensino, pesquisa e extensão; demandas locais do mundo do trabalho; responsabilidade social; estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem; temas transversais; interdisciplinaridade metodológica e avaliativa; articulação teórico-prática; formação geral e específica; percurso formativo; pesquisa ou iniciação científica; relação entre perfil do egresso, demandas do mundo do trabalho e formação efetiva; tecnologias; EaD; mobilidade acadêmica; atividades complementares; trabalho de conclusão de curso (TCC); internacionalização; estágio supervisionado; permanência discente; produção cultural, artística e tecnológica; sistematização da atualização curricular e avaliações do ensino-aprendizagem; indicadores de desempenho humano e financeiro; infraestrutura física e tecnológica para ensino, incluindo laboratórios e ambientes profissionais; e acompanhamento de egressos, no que se refere à formação continuada, empregabilidade e ascensão profissional.

Esses itens, segundo o texto que deu base à sua reconfiguração, "visam a compreender o contexto dos cursos e IES, podendo subsidiar ações de melhoria relacionadas às demandas sociais e do mundo do trabalho" (INEP, 2017d, p. 18).

Alguns dispositivos legais elencam os itens mínimos a serem avaliados nos documentos das IES, em particular em seu PDI (BRASIL, 2004a; 2006; 2017c). Brasil (2006) lista: missão, objetivos e metas da instituição; projeto pedagógico; oferta, implantação e desenvolvimentos da IES e dos cursos; organização didático-pedagógica[37]; perfil docente; organização

[36] Como os cursos estudados nesta tese são autorizados, e as IES, credenciadas, apenas estão sendo considerados instrumentos de renovação de reconhecimento (INEP, 2017b) e de recredenciamento (INEP, 2017d).

[37] Segundo o artigo n. 15 de Brasil (2006), a organização didático-pedagógica deve prever indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos.

administrativa, identificando participação da comunidade em órgãos colegiados e autoavaliação institucional; infraestrutura física; EaD; capacidade financeira. Isso dá ao PDI os contornos de um planejamento estratégico. O que é reforçado pelo documento de referência para elaboração (SESU/MEC, 2004; SANT'ANA *et al.*, 2016; 2017), no qual são indicadas ferramentas estratégicas a serem usadas, tais como a Matriz SWOT[38], Balanced Scorecard (BSC)[39], Planejamento Estratégico Situacional, Business Model Canvas e construção de cenários. Desse modo, é inegável a aproximação proposta de PDI com um planejamento empresarial.

Por fim, o Enade[40] é uma avaliação dos conhecimentos de formandos de graduação, construída e aplicada pelo INEP, que mensura seus desempenhos em relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCN dos cursos, pertinentes à profissão. Seus resultados fazem parte do cálculo de índices[41] de desempenho de cursos e IES, cuja complexidade não cabe aqui.

A avaliação da qualidade da educação superior idealizada pelo INEP é expressa em conceitos numéricos, que vão do um (inexistente/insuficiente) ao cinco (existente/suficiente e altamente comprovado). Notas finais insatisfatórias para abertura/manutenção das atividades acadêmicas, quais sejam um e dois, ensejam processo de supervisão (BRASIL, 2004a). Essa objetividade mira a comparação de resultados entre cursos e IES. As análises qualitativas ficam totalmente a cargo dos gestores dos cursos e das IES avaliadas.

Os resultados das avaliações aplicadas pelo INEP (avaliação externa e Enade) funcionam como reguladores mercadológicos (BARREYRO, 2008). Eles geram ranqueamentos nacionais de IES que forçam gestores a encararem profissionalmente a gestão de seus resultados (CERVI e BLÜMKE, 2019). Mercadológica, globalizada, essa é a visão da

[38] Matriz SWOT é uma análise a qual permite a identificação de forças (*strengths*), fraquezas (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*) de uma organização dentro de um mercado (TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

[39] BSC é ferramenta de gestão que traduz um negócio em medidas de desempenho baseada na perspectiva do cliente, dos processos internos, da aprendizagem organizacional e de finanças (ANSOFF e McDONNELL, 1999).

[40] O Enade é aplicado trienalmente a áreas do conhecimento. Nos cursos da área de gestão, foi aplicado em 2009, 2012, 2015, 2018 (INEP, 2020a); em 2021, não o foi por conta da pandemia. Participam do exame os formandos com percentual de conclusão igual ou maior que 80% e com previsão de conclusão no ano da aplicação ou no semestre imediatamente posterior (*idem).* Os participantes também respondem, antes da realização do exame, um questionário que objetiva identificar o seu perfil socioeconômico.

[41] São eles: indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD), conceito preliminar do curso (CPC) e índice geral de cursos avaliados da instituição (IGC) (INEP, 2020a). Após conclusão, esses índices são tornados públicos no portal virtual do MEC (e-Mec).

educação: atenção ao mercado, à reputação no mercado, a processos e resultados seus e de concorrentes. Tudo isso cria uma competição midiática entre cursos e IES, direta ou indireta, por uma posição de prestígio no segmento educacional (GORDIANO, PEÑALOZA e QUEZADO, 2012; VERHINE, 2015), a qual pode atrair alunos e parceiros para criação de novos projetos, cujos quantitativos no futuro podem ser a base para garantia de recursos públicos (CERVI e BLUMKE, 2019), mas que em contrapartida exige muito empenho das IES.

A despeito do propósito original de aferir a qualidade na educação superior, é mister destacar o peso dessas avaliações na reputação mercadológica dos cursos e, ainda, o peso delas nas reputações das IES, tanto para bem quanto para mal (BARREYRO, 2008; VERHINE, 2015; TOKARNIA, 2017; VILELA, 2019; ARAÚJO, 2020).

Essa mesma visão mercadológica coloca em pauta a desburocratização da avaliação, já comum em outros países. “Em nenhum outro lugar do mundo o vínculo [entre MEC e IES] é tão grande” (INEP, 2021a, s/p). Isso represa a inovação na educação superior que apenas segue o *script* avaliativo. A flexibilização prevê como principais medidas a reformulação dos processos e dos instrumentos, a criação de novos indicadores e a redistribuição das responsabilidades institucionais (*idem*).

São recortes importantes dessa minuta: a mudança nos índices calculados a partir do Enade, que passaria a ser aplicada a cada seis anos; a desvinculação das avaliações externas aos atos regulatórios; a consideração dos resultados da autoavaliação e do Enade. Isso não reduz o caráter quantitativo das avaliações ou dos *rankings*. Porém, deixa com as IES a responsabilidade de calcularem seus próprios conceitos.

Vale comentar que essa reestruturação das funções do Sinaes foi afetada pela pandemia do Covid-19, decretada em 2020 (BRASIL, 2020a; INEP, 2020b). De modo geral, todas as avaliações referentes à educação superior (BRASIL, 2017c; MEC, 2018c) tiveram seus fluxos bastante alterados. Inclusive, naquele ano, a aplicação do Enade foi cancelada para todos os cursos previstos no ciclo (INEP, 2020b). Outrossim, as avaliações externas também foram paralisadas, depois foram modificadas em relação ao seu formato, de presencial para virtual (INEP, 2021b), e foram lentamente retomadas em 2022 (INEP, 2022).

6.2.2 Outras demandas da educação superior

Antes de quaisquer referências a regulamentações extras para educação superior, considera-se pertinente citar Cristóvão Buarque:

> A universidade tem de gerenciar mais do que recursos, ela tem de gerenciar o conhecimento e ter consciência do risco de insistir em conhecimentos obsoletos e ignorar os conhecimentos que apontam para o futuro, de modo a compatibilizar o ensino com as necessidades éticas, sociais, epistemológicas e econômicas desse futuro (BUARQUE, 2003, p. 34).

Em meio a uma crise econômica e social global não exclusiva do Brasil, outros documentos, além das CF, LDBEN e PNE, foram dando forma à educação superior brasileira, agregando-lhe demandas e responsabilidades. A seguir constam as relacionadas a essa nova realidade de trabalho e formação na educação superior.

A comprovação da produção intelectual institucionalizada (CNE/CES, 1998), nos termos da atual LDBEN (BRASIL, 1996), prioriza a quantificação da investigação científica, tecnológica ou humanística como sistemática do trabalho docente. Isso envolve publicações, realização de intercâmbios, participação em eventos e em programas de iniciação científica, com vistas à qualificação docente e ao reflexo dessa qualificação científica para a formação discente. Essa concepção foi renovada recentemente (BRASIL, 2017b).

A oferta de programas de EaD, também nos termos da última LDBEN (BRASIL, 1996) é outra questão relevante. A oferta de atividades a distância passou a fazer parte de cursos presenciais reconhecidos, primeiramente na proporção de até 20% do total da carga horária, (MEC, 2001; 2004b). Isso ocorreu inclusive antes de efetiva regulamentação de programas a distância (BRASIL, 2005b). Mais tarde, esse percentual foi permitido para quaisquer cursos ofertados por uma IES, desde que houvesse um curso reconhecido na IES (MEC, 2016). A publicação de um novo marco regulatório da educação a distância trouxe várias novidades para esses programas (BRASIL, 2017a). Não tardou muito e a proporção de atividades a distância foi aumentada para 40% em cursos presenciais (MEC, 2018e; 2019c).

Outra questão (relevante) diz respeito aos temas transversais. A educação ambiental (responsabilidade ou sustentabilidade) foi integrada aos currículos da graduação, como reflexo da política nacional de educação ambiental (BRASIL, 1999), sendo indissociável à formação

humana (BRASIL, 2002b; CNE/CP, 2012b). A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foi instituída nas DCN (CNE/CP, 2004), com vistas a desenvolver o respeito à diversidade como competência social fundamental. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornado meio de comunicação e expressão no país (BRASIL, 2002a), foi tornada componente curricular da graduação (BRASIL, 2005c), obrigatório nas licenciaturas e eletivo nos demais cursos tipos de cursos. Também, passaram a ser obrigatórios os estudos sobre direitos humanos na educação superior (CNE/CP, 2012a) como norteadores da formação integral dos sujeitos. O tratamento desses temas implica fazê-los parte transversal de todas as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Eles são requisitos legais normativos passíveis de avaliação, regulação e supervisão da educação superior brasileira (INEP, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d).

Atualizações no acesso à educação superior também se fazem importante. Iniciativas como ProUni (BRASIL, 2004b; 2005a) e Reuni (BRASIL, 2007) democratizaram esse acesso. Assim como, primeiramente, o ENEM (INEP, 2019) e o Sistema de Seleção Unificada (MEC, 2012; 2020c), essas trouxeram novas oportunidades de ingresso em universidades públicas. E, mais tarde, ficaram mais inclusivas graças à denominada lei das cotas (BRASIL, 2012; 2016c), garantindo metade das vagas para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, levando em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de estudantes pretos, pardos e indígenas no Estado. Essas oportunidades permitiram a uma grande diversidade de indivíduos ingressaram na universidade, e alterou o perfil dos alunos que chegam até ela.

O desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação como estratégia de desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2016a) objetivou descentralizar ações de inovação, estabelecer parcerias público-privadas com empresas (VARRICHIO e RAUEN, 2020) e, na produção acadêmica, priorizar estudos de impacto tecnológico e convergência com as demandas do setor produtivo. A proposta redefine o trabalho das fundações de apoio, núcleos de inovação tecnológica, parques e polos tecnológicos, a forma de incubação de empresas e, entre outros, a extensão tecnológica, que seria “atividade extracurricular que auxilia no desenvolvimento, aperfeiçoamento e na difusão de soluções tecnológicas e na sua disponibilização à sociedade e ao mercado” (BRASIL, 2016a, p. 02).

No entanto, mesmo assim, continuam sem especificação objetiva sobre as operações ou as interações público-privadas, nem elimina a insegurança jurídica[42] sobre as atividades de apoio à inovação. Esse incentivo, mais tarde, foi renovado pelo decreto n. 1.0534 (BRASIL, 2020b), que instituiu a política nacional de inovação e sua governança, reforçando a captação de recursos com inovação em prol do desenvolvimento local.

Por mais que a sustentabilidade financeira já venha sendo requerida há algum tempo (BRASIL, 2004a), o discurso criado pelas elites dominantes quanto à necessidade de retomar o crescimento econômico forçou algumas ações. A instituição de um novo regime fiscal (BRASIL, 2016b)[43] limita gastos e investimentos públicos por 20 anos. Na mesma linha, tem-se a permissão de doações por pessoas físicas ou jurídicas a universidades, para pesquisas, projetos ou setores específicos (BRASIL, 2017b).

Com o orçamento constrangido (BRASIL, 2016b), isso reforçou a aproximação das universidades do mercado empresarial, tornando-as possivelmente concorrentes entre si pelos recursos em jogo. Esses acordos podem render incentivos fiscais aos benfeitores, como também lhes permitir gerar demandas em relação a projetos ou pesquisas para os quais faz a doação. Os signatários dessas propostas as tiveram como esforço de eficiência; os gestores públicos como impasse à autonomia universitária, dada a exigência de acareação entre investimentos e resultados (AMARAL, 2020). Por resultados, entenda-se as médias brasileiras nos *rankings* internacionais de educação e produção científica.

A inovação no âmbito educacional não se limitou à formação dos indivíduos e à gestão de recursos. A automatização de processos acadêmicos igualmente foi delineada pelo MEC entre 2018 e 2021, como iniciativa face às transformações culturais e tecnológicas. Além da desburocratização, entendeu-se que essas ações trariam modernidade e economia de tempo e custo dos serviços às IES do sistema federal de ensino (MEC, 2021b). A reestruturação dos procedimentos para regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores (BRASIL, 2017c) trouxe consigo diretrizes referentes à digitalização de serviços acadêmicos. Mais

[42] Essa insegurança se deve à sobreposição das atividades desta lei a outros regramentos. Como exemplos, as Leis n. 8.112/1990 e n. 8.666/1993, que tratam da licitação e dos concursos públicos (VARRICHIO e RAUEN, 2020).

[43] Essa proposta decorreu de uma emenda constitucional (PEC) n. 241/2016, a qual graças à comunicação da mídia ficou popularmente conhecida como PEC da morte (CNN Brasil, 2020).

diretamente ao acervo acadêmico digital (MEC, 2017; 2018a), ao acervo bibliográfico virtual (INEP, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d) e à diplomação digital (MEC, 2018b; 2018d; 2019a). Os prazos para as IES se adaptarem a essas mudanças encerraram-se respectivamente em 2020 (MEC, 2018a) e em 2021 (MEC, 2021a). A partir dessas datas, devem constar nos PDI e PPC construídos e submetidos à avaliação em processos de autoavaliação e avaliação externa.

Regulamentado o percentual mínimo de 10% do total de créditos da graduação em extensão universitária (CNE/CES, 2018c), presente em dois PNE (BRASIL, 2001a; 2014), ele exigiu das IES adequação para que seus alunos atuem em programas, projetos, cursos, oficinas, eventos, prestação de serviços, institucionais ou governamentais, junto às comunidades externas das IES. O planejamento da extensão deve constar em PDI, PPC e documentos normativos das IES, considerando: relação com objetivos institucionais e perfil profissional do egresso; compromisso com temas de grande pertinência social, como os transversais, cultura, justiça, educação, saúde, tecnologia, produção e trabalho; integração da matriz curricular ao desenvolvimento social, equitativo e sustentável; formação integral, crítica, responsável, intercultural e cidadã; fomento à mobilidade interinstitucional; aplicação do conhecimento multidisciplinar; e relação sistemática da extensão com o ensino e a pesquisa universitária.

Essa resolução é bem abrangente e prevê elementos inovadores para implantação e avaliação externa da extensão: sistematização dos planos de trabalho, metodologias, instrumentos e conhecimentos construídos; previsão de financiamento; indicação de docentes responsáveis; estratégias de orientação, registro e creditação curricular; participação e valorização do corpo técnico-administrativo; autoavaliação sobre pertinência, contribuição e resultados; documentação dos resultados alcançados junto aos participantes.

O Pacto Federativo[44] (SF, 2019), apesar de ter relação com metas do PNE 2014-2024, mostrou-se polêmico para áreas fundamentais (GALDINO, 2019; AMARAL, 2020). O equilíbrio fiscal intergeracional exime a união de destinar recursos financeiros mínimos para essas áreas, vinculado à variação do produto interno bruto.

[44] Esse Pacto, também, revoga o fundo social destinado à educação, permite congelamento de recursos e redução de jornada e salários de servidores públicos caso o endividamento público exceda as despesas de capital.

Assim, as verbas da educação seriam obtidas mediante aprovação de programas submetidos a uma rubrica global, o que poderia gerar uma acirrada concorrência entre IES, entre programas e até entre áreas fundamentais, uma vez elas não terão prioridade entre si. É delicado também na PEC a centralização do controle orçamentário e fiscal na União para distribuição de recursos, ato contra a transparência. E a revogação da obrigatoriedade dos planos plurianuais, que pode criar lacuna entre previsão e prestação de contas, impedindo acompanhamento das metas. As formas de eleição de dirigentes e de contratação de docentes e técnicos-administrativos e a desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento da educação configuram-se como passos à privatização da educação superior, isto é, da submissão à lógica do mercado, fazendo das universidades "organizações utilitaristas destinadas à formação de capital humano de baixa complexidade e promover ajustes e adaptações de tecnologia dos setores produtivos" (GIOLO, 2020, p. 09).

E por fim, o Programa Future-se (MEC, 2019b), também fruto do PNE 2014-2024. propôs-se a melhorar a gestão e a governança em eixos voltados à: (i) sustentabilidade, eficiência, transparência e controles internos, parcerias público-privadas para arrecadação de novas receitas e empregabilidade dos alunos; (ii) qualificação da pesquisa acadêmica com base nas demandas do setor produtivo, transferência de tecnologia, propriedade intelectual e da cultura da inovação; e (iii) internacionalização, produção de conhecimento via intercâmbio docente, publicação em periódico estrangeiros, premiações e bolsas para alunos com alto desempenho e facilitação no aproveitamento de créditos e diplomas estrangeiros.

Em relação às novas receitas, há pouco mencionadas, cabe comentar que esse programa reanimou antigas discussões. A cobrança de taxa de matrícula e mensalidades para cursos de pós-graduação ofertados por universidades públicas foi uma delas. A prática é considerada contrária ao ordenamento jurídico pátrio (ABMES, 2020), pois o Estado garante gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988; 1996). No entanto, à época, em 2019, o ministro de educação levantou e defendeu essa ideia (TERRA, 2019). Para ele, a medida seria cabível principalmente para cursos que têm visão de mercado. Grupo no qual estão inseridos os cursos da área de gestão.

O plano abordou a autonomia administrativa, financeira e de gestão das IES públicas. Deu ênfase aos aspectos financeiros e ao fomento a parcerias com organizações sociais, da

autonomia para captação de recursos e geração de novas fontes de recursos[45]. A operacionalização do programa se dá mediante parceria entre União e/ou IES públicas e empresas. Empresas dão suporte, gerem recursos para pesquisa, inovação, desenvolvimento e empreendedorismo e se envolvem na execução de planos de ensino e extensão. Essa parceria é sujeita a planos de ação, critérios de transparência, de produtividade, de riscos e prazos previamente definidos por um Comitê-Gestor (MEC, 2019b). Nesses termos, as fontes de receitas das IES públicas seriam similares às de empresas com fins lucrativos.

O Future-se pareceu de início retomar a transparência da gestão universitária, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988). Todavia, em meio a um cenário de cortes orçamentários e de acréscimos de responsabilidades à educação (BRASIL, 2016a; 2016b; 2017b; 2017c; CNE/CES, 2018c; SF, 2019), não soou bem. Assim como seu anúncio e veiculação não foram favoráveis. A ala educacional denunciou a falta de participação na proposta, apesar da consulta pública. Na tentativa de amenizar, a Portaria n. 1.701 (MEC, 2019c) instituiu um grupo de especialistas de natureza técnica para discutir e consolidar as propostas apresentadas por meio da pré-consulta aberta à comunidade sobre o Future-se e elaborar proposição legislativa a ser encaminhada ao Congresso Nacional. Mesmo assim, cumulado o caráter privatista da proposta (LEHER, 2020; GIOLO, 2020), pareceu contribuir para o agravamento das condições políticas e econômicas que visam a ascender um modelo global de capitalismo (DEL PINO, 2020).

Nenhum projeto de lei desde a promulgação da CF de 1988 reuniu tantos preceitos neoliberais como o Future-se (GIOLO, 2020), com potencial de acidentar a função pública das IES. Em contrapartida, Sguissardi (2020) destaca que toda proposta surge de um contexto criado por elementos econômicos, políticos e jurídicos prévios. E nesse caso, não foi diferente.

Assim como as demandas da avaliação da educação superior – seção imediatamente anterior –, muitas das demandas discutidas nesta seção igualmente foram afetadas pela pandemia (BRASIL, 2020a; INEP, 2020b). O prazo para implantação dos créditos de extensão na graduação era até dezembro de 2021 (CNE/CES, 2018c), mas foi prorrogado para dezembro

[45] Exemplos de autonomia em relação a recursos previstos no programa: comercialização de serviços prestados pela IES, comercialização de bens com a marca da IES, alienação de bens e direitos, aplicações financeiras, direitos patrimoniais, exploração de propriedade intelectual, matrículas e/ou mensalidades de cursos de pós-graduação *lato sensu*, doações de pessoas físicas ou jurídicas, ganhos de capital e rendimentos, incentivo fiscal (MEC, 2019b).

de 2022 (CNE/CES, 2020b), devido à dificuldade de adequar as rotinas curriculares presenciais[46] legalmente suspensas (MEC, 2020b). A tramitação do Pacto Federativo (SF, 2019) está paralisada junto aos órgãos legislativos. Do mesmo modo está o Programa Future-se (MEC, 2019b) e as demais legislações de cunho gerencialista que ela objetivava evocar.

A pandemia, igualmente, atrasou outras metas do PNE 2014-2024 referentes à educação em nível de graduação, as quais até a conclusão desta tese nem chegaram a ser discutidas. O uso do Enem como critério de apuração do valor agregado dos cursos de graduação foi um deles. Talvez, ela seja incluída na proposta de atualização do Sinaes (INEP, 2021a; CNN Brasil, 2022), já que pretende fazer algumas alterações em relação ao Enade. O aumento das taxas brutas e líquidas da graduação para 50% e 33% respectivamente, entre a população da faixa etária 18-24 anos, aumentando o número das matrículas no segmento público em 40%, do mesmo modo, está acontecendo. Até dezembro de 2022, essas taxas estavam em 30,3% e 20,2% (SIMEC, 2022), apesar de não constar os números referentes às matrículas em IES públicas. Outrossim, não se teve notícias sobre a ampliação da oferta de estágio de nível superior a fim de articular competências relevantes no mundo do trabalho.

Em outra mão, apesar da pandemia, alguns movimentos manifestaram tentativa de aproximação entre educação e trabalho. Um deles diz respeito à discussão sobre o aproveitamento de conhecimentos e competências constituídas em diferentes situações, formais e não formais, inclusive no trabalho (CNE/CP, 2022).

Segundo o texto, a integração de saberes laborais, assim como a verticalização entre educação básica, profissional e superior, além de ser concernente ao objetivo preponderante de vincular a educação ao mundo do trabalho em todos os níveis de educação, cada qual a seu modo (BRASIL, 1996), otimiza infraestrutura física, de pessoal e recursos de gestão. Dentro de sua autonomia, as IES devem definir as formas específicas e adequadas de avaliação de competências e habilidades requeridas para o referido aproveitamento e fazer constar em seus documentos político-pedagógicos. Um projeto de resolução foi apensado ao referido parecer. O outro movimento refere-se ao estímulo às revisões e atualizações nas DCN de cursos de graduação, conforme meta específica do PNE 2014-2024. Como consta a seguir, por exemplo,

[46] A resolução original (CNE/CES, 2018c) prescreve atividades presenciais realizadas em região compatível com o campus ou polo de apoio dos alunos, em todos os cursos, tanto presenciais quanto a distância.

as DCN dos cursos de bacharelado em administração foram atualizadas, trazendo elementos inovadores que clamam a relação teórico-prática, a interdisciplinaridade, e aspectos altamente relacionados ao mundo do trabalho.

6.3 Diretrizes para o bacharelado em administração

A história da formação em administração é estreita, assim como a da profissão de administrador, a qual somente foi reconhecida universalmente no final do século XIX. No Brasil, sua regulamentação como atuação de nível técnico (BRASIL, 1965) embasou a formalização das ofertas[47] dos cursos já existentes (CFA, 2019) e deu origem às discussões sobre a formação em administração (CFE, 1966). Depois, sob a denominação de administrador (BRASIL, 1985), afixou-se a duração dos cursos[48] e os conteúdos mínimos (CFE, 1993).

A virada do século XXI trouxe novas DCN para os cursos de administração. Abolindo a questionável ideia de currículo mínimo, apostou-se na flexibilidade curricular divulgada pela última LDBEN (BRASIL, 1996). Como justificativa, estava a dinamicidade própria da área.

As primeiras diretrizes (CNE/CES, 2004a), amparadas na LDBEN e em outros textos (CNE/CES, 1997; 2001b; 2002), homologou a flexibilidade curricular. Assim, cada IES poderia a seu critério construir seu cursos, tendo como norte as competências estabelecidas para administradores, quais sejam, análise de dados, solução de problemas, tomada de decisão, negociação, comunicação e expressão, trabalho em equipe, liderança, controle e gerenciamento produtivo, raciocínio lógico, crítico e analítico, operações com valores, iniciativa, criatividade, abertura para mudanças, consciência ética, adaptabilidade, transferência de conhecimento, qualificação permanente, visão estratégica, vontade política, etc.

Também, sinalizou quatro áreas de conteúdos de formação: básica (antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, ética profissional, política, comportamento, economia,

[47] São pioneiros os cursos de administração da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), da Universidade de São Paulo (USP), da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas/Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV), da Escola Brasileira de Administração de Empresas (EAESP) (CFA, 2019).

[48] Desde o início, até os dias atuais, a carga horária sempre foi de 3.000 horas, integralizáveis em aproximados quatro anos (CNE/CES, 2004a; 2005b; 2007b; CNE/CES, 2021).

contabilidade, direito e tecnologias de informação e comunicação); profissional (teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços); conteúdos quantitativos e tecnológicos (modelos matemáticos e estatísticos apoiados por tecnologias); e complementar (estudos opcionais de caráter interdisciplinar ou transversal).

Para tanto, alguns itens passaram a compor os PPC. A saber, contexto social, vocação e objetivos do curso, com possibilidade de ênfases ou habilitações, interdisciplinaridade, integração teórico-prática, sequência de aperfeiçoamento acadêmico, mecanismos de incentivo à pesquisa, estágio supervisionado regulamentado, formas de avaliação da aprendizagem, atividades complementares, e inclusão opcional de TCC (CNE/CES, 2004a). A combinação desses itens poderia gerar diferentes ofertas de cursos de administração.

As diretrizes posteriores (CNE/CES, 2005b), retomando os mesmos textos (BRASIL, 1996; CNE/CES, 1997; 2001b; 2002) e outros, como segue, reiterou a responsabilidade das IES sobre a flexibilidade curricular. Deu início às avaliações dos cursos de graduação, balizando "o compromisso das IES em preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos etc." (CNE/CES, 2003a, p. 07). Demandas do setor produtivo e de associações profissionais foram incorporadas à formação em administração, por meio de cursos de menor duração: sequenciais e tecnológicos (CNE/CES, 2003b).

Em comparação, há poucas mudanças entre essas DCN. A segunda parece ter sido homologada unicamente para extinguir o aperfeiçoamento acadêmico (CNE/CES, 2004b) e as ênfases ou habilitações (CNE/CES, 2005a). A justificação para isso foi o fato de que tudo que concerne à formação em administração deve constar no currículo da graduação regular (CNE/CES, 2005b). Ela valeu por vários anos sem nenhuma discussão relevante.

Uma terceira proposta de DCN, por força da lei (BRASIL, 2014), surgiu muito depois. Ela impôs reflexões sobre as novas necessidades da área de administração, a Quarta Revolução Industrial, as tecnologias de informação e comunicação, as novas cadeias de valor, e o que foi chamado de empresa 4.0 (CNE/CES, 2020a, p. 04), em sintonia com as teorias tradicionais do currículo discutidas neste estudo, iniciado em 2018. Segundo o texto, "importa é a capacidade

de realizar algo, [isso] exigido há alguns anos, embora não seja atendido de forma satisfatória" (*idem* p. 06). Esse apelo instrumental para aprender com e para o trabalho orienta a transformação da educação por meio da relação com o mundo empresarial contemporâneo.

Essa diretriz foi bastante crítica aos cursos atuais. Seu texto desdenhou do conhecimento teórico, sem valor funcional e sem relação com a prática, assim como Tauchen, Devechi e Trevisan (2014) o fizeram. Questionou os conteúdos estudados face às formas contemporâneas de produção e gestão de serviços não industriais. Também as avaliações quantitativas divergem da multifuncionalidade administrativa, que exige análises multifatores, soluções complexas, planejamento, direção, efetividade de ação. E condenou o modelo passivo de ensino desses cursos, considerando insuficiente a formação prática profissional, que inibe o desenvolvimento de competências humanas, interpessoais, digitais, etc.

E, direcionando o foco para a construção de competências, defendeu o *learn by doing* (aprender fazendo), a interdisciplinaridade dos projetos integradores, as tecnologias, os jogos e competições, a simulação de situações empresariais, os desafios em equipe, e outras técnicas contribuintes do "protagonismo, liderança e empreendedorismo" (CNE/CES, 2020a, p. 11). Para os relatores, eles potencializam o desenvolvimento de competências importantes para o tipo de aluno da administração, o qual deve ser considerado na organização curricular.

Respaldados num relatório do *Institute for the Future* (IFTF, 2020), que classifica os arquétipos de alunos, os relatores indicam os tipos de alunos da administração: artista de startups (aprende na prática), transicionista (adepto da mudança) e cidadão global (tem visão do todo e partes). Inobstante, um curso de administração deveria considerar "a onipresença dos meios digitais, a formalidade e a disciplina da linguagem das tecnologias, o uso de dados, a mudança das cadeias de valor e formas de geração de valor" (CNE/CES, 2020a, p. 11). Sopesados esses itens, o modelo atual dos cursos de administração não daria conta de promover experiências que remontem a realidade interdisciplinar de uma empresa do século XXI.

Essa proposta, apesar da pandemia, foi publicada em seguida (CNE/CES, 2021), trazendo alternativas para os pontos aos quais foi crítica. O prazo para atualização dos cursos é de três anos a contar da publicação, isto é, outubro de 2024.

O perfil do egresso deve integrar conhecimento (saber), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), consoante com a definição de competências apresentado nesse trabalho (McCLELLAND, 1973; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; MAXIMIANO, 2017; CHIAVENATO, 2021). Esse conceito nutre todo o texto, assim como vem nutrindo experiências em outros países (BONITO, 2014; SANTOS, 2015; SERRA e GALVÃO, 2015) e criando um ideário sobre as avaliações postas à mesa (BRASIL, 2017b).

Assim, substituiu os conteúdos de formação por um "conjunto de conteúdos competências e habilidades que constituem o perfil do egresso [que] deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas" (CNE/CES, 2021, p. 01). Com foco em competências, essa DCN extrapola a prescrição de conhecimentos, aludindo à mudança de comportamentos em relação a vários tipos de desenvolvimento: cognitivo (sistematização de conhecimentos; autonomia para aprender continuamente), humano (comunicação e relacionamento interpessoal), analítico (lidar com conhecimentos, responsabilidades e decisão), quantitativo (lidar com recursos), tecnológico (pensamento computacional), sistêmico (visão do todo e das partes), etc.

Além de outras competências variadas, como percepção multidimensional. Dentro do contexto dessa nova DCN, o objetivo é a formação de um indivíduo multifuncional, capaz de consolidar sua carreira em meio à uma nova ordem de trabalho, agitada pela tecnologia e economia, conforme mencionaram Schwab (2016), Santos *et al.* (2018) e Collabo (2019). Essa ideia de formação de competências é compatível com o pensamento eficientista, acendendo a compatibilidade entre a educação e o mercado (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

A nova organização pedagógica reitera demandas anteriores, como as atividades complementares (BRASIL, 1996; CNE/CES, 2004a; CNE/CES, 2005b), a flexibilidade curricular (BRASIL, 1996; CNE/CES, 2004a; 2005b), a autoavaliação dos cursos (BRASIL, 2004a; 2017b), o acompanhamento de egressos (BRASIL, 2017b; INEP, 2017b; 2017d), as atividades de extensão (CNE/CES, 2018c). Porém, ineditamente, deve também privilegiar atividades inter e transdisciplinares, cultura empreendedora, práticas supervisionadas obrigatórias (estágios ou atividades em laboratório), governança dos processos, planos de atividades alinhadas às competências definidas.

A metodologia de ensino, em função da interação natural da administração com o mercado de trabalho, deve envolver simulações de práticas empresariais em ambiente real – em salas de aula, ambientes virtuais, laboratórios e estágios –, de modo a exigir postura ativa, autonomia, motivação para aprender e fornecer feedbacks contínuos sobre o desenvolvimento de competências úteis para a atuação profissional (TAUCHEN, DEVECHI e TREVISAN, 2014). Mais do que isso, frisa a participação de atores de mercado em bancas de avaliação e em órgãos colegiados a fim de verificar a adequação da formação ao mercado.

Bobbitt (2004), vale dizer, dadas as suas concepções de educação, foi pioneiro em estabelecer essa relação entre as simulações práticas para o trabalho. Tyler (1979), depois dele, aprofundou com base na seleção e organização de experiências curriculares, dando mais orientações. Contudo, mesmo sem o apoio dos eficientistas, essas relações não são inéditas, sendo parte de outras prescrições legais (BRASIL, 1996; 2001a; 2014).

A avaliação da aprendizagem deve avaliar os objetivos amplos de aprendizagem, não mais por disciplinas, em relação às competências definidas para os egressos e às expectativas dos alunos. Esse acompanhamento deve ser diversificado, valendo-se de mecanismos de avaliação diretos (testes, provas, relatórios), indiretos (evidências resultantes de acompanhamento, observações, pesquisas) e diferentes modos de apresentação e mensuração. Esse processo deve ser documentado, com vistas a diagnosticar lacunas de aprendizagem e a aprimorar continuamente o próprio processo de avaliação.

Essa possibilidade encontra respaldo na LDBEN (BRASIL, 1996), ao abordar a avaliação contínua e cumulativa, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e de resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais. Mas antes disso é totalmente compatível com as perspectivas de Bloom *et al.* (1973) e de Tyler (1979) sobre a avaliação atender aos objetivos gerais do programa de ensino.

Por último, o corpo docente também alvo de observações. Consta que, para o docente ser o líder criativo do processo de aprendizagem, além de conhecimentos técnicos, tecnológicos e experenciais adequados, perfil dinâmico, produção acadêmica qualificada (CNE/CES, 1998), participação em programas pedagógica e um maior envolvimento nas demandas da área do curso e nas melhorias do projeto pedagógico. Esses itens já foram previstos na legislação (BRASIL, 2017b; INEP, 2017b; 2017d). Também foi abordado a necessidade de definir

indicadores de desempenho docente que valorizem estratégias ativas de aprendizagem e práticas interdisciplinares na atuação docente (TAUCHEN, DEVECHI e TREVISAN, 2014).

Isso tudo também remonta o pensamento eficientista sobre a educação, o professor, mesmo central no processo educacional, faz parte de um mecanismo maior do que os processos que comanda sala de aula. Portanto, deve se conectar ao curso e à instituição de ensino, para que em meio a autonomia que lhe compete tenha condições de atender aos objetivos do curso, não das disciplinas pelas quais responde.

Não parece exagero pensar que talvez, pela profundidade da proposta e pela dedicação necessária por parte de coordenadores, professores e alunos ao curso, tais diretrizes possam remontar a crise sofrida pela universidade pública no século XX, quando as universidades atendiam a minorias que tinham condições de envolver-se de forma profunda e direcionada com a sua formação (PORTO e RÉGNIER, 2003). Sobre isso, Buarque destaca:

> No século XX, com a promessa social de que a riqueza poderia beneficiar a todos, aumentando o número de empregos, a luta por uma sociedade rica ingressou na agenda das universidades. A universidade tornou-se revolucionária. A realidade do início do século XXI resultou bem diferente. Os limites ecológicos do crescimento, as características desempregadoras da tecnologia e a tipologia dos produtos valorizados pela sociedade mostraram que apenas uma pequena parcela da população será beneficiada pelo crescimento econômico. [...] Essa realidade sufoca a universidade. É por essa razão que a universidade tem de recuperar a sintonia ética com os verdadeiros interesses da população (BUARQUE, 2003, p. 14-15).

O contexto geral em que a educação superior brasileira foi apresentada neste capítulo mostra contrassensos na relação entre objetivos sociais e objetivos mercadológicos; entre autonomia e competitividade. É paradigmático pensar em fazer isso acontecer de forma saudável e acessível. O universo inspira implícitos e explícitos estímulos para uma relação com o mercado, até por força da legislação, como fora visto. Isso não significa que uma ou outra precisa ceder totalmente. No entanto, essa relação transforma a universidade, que antes objetivava à produção do conhecimento vanguardista, por vezes elitista, num instrumento de comunicação em massa. E a massa não tem o privilégio de educar-se por educar-se; a massa busca educar-se para fins de qualificação, de preparação para um futuro no mundo do trabalho. Por isso a exige de forma ampla. Não somente a parte técnica, não somente a humana, não somente a tecnológica, mas a formação profissional integral.

No século XXI, o conhecimento bebe de várias fontes e formas, educacionais, profissionais e mercadológicas. Porto e Régnier (2003) abordam o desdobramento das universidades verticais em movimentos mais especializados baseados em projetos comuns de formação, em harmonia com universidades corporativas, empresas instrucionais, entidades de intermediação e organizações não-tradicionais. Essas inovações podem, por exemplo, romper o monopólio geográfico dos grandes centros educacionais e valorizar essa relação com o mercado por meio da extensão universitária, direcionando-a para a universidade e não para a comunidade. Cabe dentro das condições de existência da universidade, conhecer para analisar as convergências e as divergências entre educação e mercado.

Nesse jogo, a universidade ainda parece resistir ao processo regulatório imposto pelo mercado. Na crítica ao mercado, vem buscando considerar outras maneiras para não se perder de seu cerne educacional. Porém, o mercado contra quem ela resiste é também decorrência dessa nova realidade, apresentada a todos. Em parte, ele próprio foi impulsionado por ela, por meio de sua produção de conhecimentos e do consequente desenvolvimento social, tendo como exemplo a própria administração científica disseminada mediante processo educacional. Trata-se de uma relação complexa, onde ignorar o ambiente mercadológico não vai gerar uma solução. O mercado ainda depende dos avanços educacionais para seguir se desenvolvendo e à educação cabe um papel central no desenvolvimento das pessoas e das nações.

CAPÍTULO 7 – FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XXI, OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES

Este capítulo discute os achados deste estudo. As discussões nele propostas seguem as categorias definidas (gerencialismo universitário, trabalhador integral, produção de indivíduos, eficiência educacional), bem como as subcategorias que nortearam as análises dos documentos institucionais, dos documentos dos cursos e das entrevistas, bem como permitiram uma melhor compreensão das relações entre as teorias tradicionais do currículo e os pressupostos da NGP, visando à formação para o trabalho no século XXI.

No tangente aos documentos analisados, cabe salientar suas vigências: os PDI da UFRGS (2016) e da UFSM (2016) têm vigência de 2016-2026; o da FURG (2019a), de 2019-2022; e o da UFPEL (2022a), de 2022-2026. Todas as universidades têm o PPI como seção específica de seu PDI, exceto a UFPEL (2003) que possui um documento separado. Já os PPC dos cursos de bacharelado em administração analisados tiveram sua última publicação nos seguintes anos: UFPEL (2014), UFRGS (2017), FURG (2019b), e UFSM (2019), estando em consonância com as últimas diretrizes válidas (CNE/CES, 2005a). As entrevistas com os representantes institucionais[49], por suas vezes, ajudaram a compreender a realidade das universidades e cursos investigados no que se refere ao objetivo desta tese: investigar como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho, a partir da reflexão sobre os discursos institucionais de universidades públicas do RS e dos currículos de seus cursos de bacharelado em administração.

[49] Os sujeitos constam identificados a partir de códigos alfanuméricos, conforme registrado anteriormente nesta tese (seção 1.3 Operacionalização do estudo, p. 30). Devido ao grande volume de dados fornecidos por eles e a conexão desses dados a variados temas, nem todas as citações foram utilizadas de forma literal.

7.1 Gerencialismo universitário

A principal base conceitual para discussão dessa categoria de análise é o vocacionalismo. Essa base relaciona-se com as obrigações estratégicas implícitas nos objetivos educacionais. Para Bobbitt (2004), a instituição de ensino era uma fábrica; e o currículo, um processo de por meio do qual indivíduos se transformam em profissionais a serem consumidos pelo mercado de trabalho. A partir do vocacionalismo, ele acreditava que a educação deve identificar as ocupações disponíveis no mercado e ajustar socialmente o indivíduo a elas. Para ele, a era da ciência exige essa clareza na função educacional. A educação figura como processo administrativo, que pode ser friamente planejado, executado e medido, e associado livremente à produtividade e à eficiência administrativas. Tyler (1979), também, acreditava que a educação obedece a um planejamento racionalmente organizado para formar profissionais para o mercado de trabalho, a partir da definição de objetivos, de experiências e avaliação de resultados.

Na seara administrativa, esse é o peso do conceito de planejamento estratégico: definir objetivos a partir do diagnóstico de um mercado, cuja resposta culmina na eficiência na oferta de produtos e serviços. Essa concepção abre espaço justo para a internalização dos pressupostos da NGP, da racionalização dos objetivos ao foco na performatividade num mercado de atuação.

Essa categoria abarcou as subcategorias: funções sociais; relações sociais; e discursos de gestão, criando por meio do destaque das funções sociais das universidades e cursos, das relações com seu ambiente externo e de seus discursos de gestão uma forma particular de apresentação do *locus* desta pesquisa, bem como de relacioná-los ao vocacionalismo e ao gerencialismo, de forma a entender se e como esses conceitos eficientistas impactam a sua constituição como organização pública de educação.

7.1.1 Funções sociais

Essa seção objetiva relacionar as funções sociais assumidas pelas universidades e seus cursos com o gerencialismo universitário. Bobbitt (2004), a partir de seu conceito de vocacionalismo, afiançava que uma instituição de ensino deve ter ciência de sua função social frente ao mercado de trabalho, internalizando os ajustes necessários, adaptando-se e criando

objetivos, operações e resultados compatíveis com suas demandas. Questões essas reforçadas por Tyler (1979), em prol da racionalidade curricular. Apesar de essa seção não ser tão profunda do ponto de vista teórico, por privilegiar uma apresentação das universidades e cursos, essa compreensão de função social expõe discursos direta ou indiretamente correlatos a essa tese. Outrossim, dá sustentação a outras informações contidas neste estudo, relacionadas à função social da universidade como um todo, suas relações sociais, seus discursos de gestão, seus objetivos de formação, seus processos educacionais e sua eficiência social.

Sobre as quatro universidades investigadas, são cabíveis informações gerais a fim de compreender sua realidade, fundamentada em suas fundações, atuação e números atuais.

1. A UFRGS foi fundada em 1934, como Universidade de Porto Alegre. Nasceu com a finalidade de aperfeiçoar a educação intelectual, moral e física e ministrar conhecimentos culturais e práticas que preparem cidadãos úteis à Nação e à humanidade (UFRGS, 2016). Agora, possui 86 cursos de graduação, 33.876 alunos de graduação, 2.965 professores e 2.508 técnico-administrativos (UFRGS, 2022b).

2. A UFSM foi idealizada e fundada em 1960, como Universidade de Santa Maria, sendo a primeira universidade federal criada fora de uma capital brasileira. Atualmente conta 129 cursos de graduação (UFSM, 2016), 26.344 alunos de graduação, 2.056 professores e 2.536 técnicos administrativos (UFSM, 2022a).

3. A FURG começou a funcionar como universidade em 1969, com a função de "formação de profissionais, produção e socialização de conhecimentos e tecnologias [...] voltadas para as necessidades locais, regionais, na busca de melhor qualidade de vida" (FURG, 2019a, p. 13). Seus últimos números somam, aproximadamente, 64 cursos e 10.000 alunos de graduação, 900 professores e 1.200 técnicos-administrativos (FURG, 2021).

4. E a UFPEL, oriunda da Universidade Rural do Sul, foi oficializada como universidade federal em 1969, a partir da junção de algumas faculdades de áreas específicas, voltando-se aos interesses coletivos de formação regional. Seus últimos números mostram, 104 cursos de graduação, 18.224 alunos desse nível de educação, 1.455 professores e 1.332 técnicos-administrativos (UFPEL, 2021).

Nos próximos parágrafos, constam suas missões, visões e orientações e/ou compromissos pelos quais elas se movem e visam a se destacar no mundo da educação.

A UFRGS apresentou como missão “desenvolver educação superior com excelência e compromisso social, formando indivíduos, gerando conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, capazes de promover transformações na sociedade [e] visão: ser uma universidade reconhecida pela sociedade como de excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional” (UFRGS, 2016, p. 12). Mais à frente, trouxe como orientação “a formação integral, tendo no horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da universidade” (*idem*, p. 28).

A UFSM tem como visão e missão, respectivamente, “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável [e] ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável” (UFSM, 2016, p. 18). Ainda, destacou “seu papel social na geração de empregos e produtos e na promoção do crescimento social e tecnológico sustentável, voltado para a sociedade e para a mitigação de seus problemas, assim como para a geração de riquezas com equilíbrio social” (*idem*, p. 151).

A FURG declarou como missão “promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental [e, como visão] consolidar sua imagem nacional e internacional como referência em educação, desenvolvimento tecnológico e estudo dos ecossistemas costeiros e oceânicos (FURG, 2019a, p. 11). Reforçou compromisso com a formação integral de profissionais socioambientalmente conscientes, com vistas ao desenvolvimento local sustentável e à melhoria da qualidade de vida da comunidade.

E a UFPEL apresentou como missão “promover a formação integral e permanente do cidadão, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida e com a construção do progresso da sociedade” (UFPEL, 2003, p. 07). Mesmo sem definição de visão institucional, delineou de forma ímpar sua imagem frente à sociedade, sua função social e sua perspectiva de contribuição para a formação dos indivíduos. Seu texto foi explícito em relação à necessidade histórica e social de a universidade rever sua atuação em face dos avanços científico-tecnológicos e a produção globalizada, assumindo compromissos com progresso

social, aprimoramento tecnológico característico, valores da vida, desafios do mercado de trabalho, luta da comunidade contra a marginalização social.

Nesse contexto, alguns sujeitos forneceram reflexões interessantes sobre essas funções. CCP03 admitiu que *"o desafio da educação está em acompanhar as profissões, que mudam muito e rapidamente"*. Mais ainda, *"isso [mudanças no trabalho] deve refletir na formação, pois disso depende a contribuição da FURG para com o desenvolvimento da comunidade"*, completou CPA01. CPA05 comentou que a UFRGS, mesmo tendo uma imagem consolidada no mercado por conta de sua atuação, *"tem grande preocupação com essa imagem, e frente à sociedade em geral, e tal preocupação culmina na entrega de profissionais de alta qualidade técnica"*. Corroborando com CPA05, PPA06 acrescentou que:

> *A universidade tenta linkar trabalho, inovação [no sentido de ciência e tecnologia] e empreendedorismo com a questão social, mesmo que alguns acreditem que são objetos incompatíveis. Atualmente, um grupo de professores do curso de administração está desenvolvendo um instrumento para 'medir a imagem' da universidade. Além das pesquisas feitas para a construção do PDI, buscamos por meio dessa pesquisa específica captar a percepção da comunidade a respeito da efetividade da nossa missão e dos compromissos assumidos com a comunidade, com a formação de profissionais e com o desenvolvimento da região (PPA06).*

Com isso, tem-se que reservadas as proporções as universidades apresentaram funções similares voltadas ao mercado de trabalho. Em suas especificidades, vincularam-se às questões sociais atreladas (UFRGS, 2016), ao desenvolvimento sustentável (UFSM, 2016), à qualidade ambiental (FURG, 2019a) e aos avanços desse mercado (UFPEL, 2022a). Confrontados aos pressupostos dos eficientistas, essas missões predizem funções sociais das instituições de ensino bastante convergentes com Bloom *et al.* (1973), Tyler (1979) e Bobbitt (2004).

O próximo quadro apresenta as palavras-chave de suas missões, visões, orientações e/ou compromissos, bem como outros pontos importantes que consolidam a compreensão das funções sociais das universidades estudadas.

Quadro 05 – Consolidação das funções das universidades

Informações	UFRGS	UFSM	FURG	UFPEL
Missão	• Educação superior de excelência • Compromisso social • Geração de conhecimentos • Formação de agentes de transformação	• Construção de conhecimentos • Formação de pessoas inovadoras e comprometidas com o desenvolvimento sustentável	• Avanço conhecimento • Educação com excelência • Formação integral de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano e socioambiental	• Construção de conhecimentos • Formação integral e permanente do cidadão comprometido com os valores da vida e progresso social
Visão	• Reconhecimento nacional e internacional pela excelência em todas as áreas	• Reconhecimento pela excelência do conhecimento, pelo compromisso com o desenvolvimento social inovador e sustentável	• Referência nacional e internacional em educação, desenvolvimento tecnológico e estudos ambientais	• Não apresentou.
Orientação/ Compromisso	• Formação integral para o exercício social e profissional	• Geração de empregos e produtos • Promoção de crescimento social e tecnológico sustentável • Geração de riquezas com equilíbrio social	• Formar profissionais com consciência socioambiental • Desenvolvimento local sustentável • Melhoria da qualidade de vida	• Atuação social da universidade • Progresso social • Aprimoramento tecnológico • Valores da vida • Desafios do mercado de trabalho • Luta contra a marginalização social
Valores	• Inclusão • Inovação • Interdisciplinaridade Internacionalização • Promoção do bem-estar social • Responsabilidade ambiental • Responsabilidade social • Transparência	• Compromisso social • Democracia • Ética • Inovação • Justiça • Liberdade • Respeito à identidade e à diversidade • Responsabilidade	• Não apresentou.	• Não apresentou.

Princípios	• Autonomia universitária • Compromisso social • Democracia • Diversidade • Ética • Excelência • Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão • Liberdade acadêmica • Pluralidade • Respeito à dignidade e direitos da pessoa • Sustentabilidade • Valorização de docentes, técnico-administrativos e discentes	• Não apresentou.	• Cooperação • Estética • Ética • Flexibilidade curricular • Inclusão social • Interdisciplinaridade • Respeito à diversidade humana • Responsabilidade socioambiental • Solidariedade	• Compromisso com os interesses coletivos • Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão • Processo de ensino-aprendizagem multidirecional e interativo • Respeito às individualidades de cada aprendiz • Professor como figura basilar na aplicação das novas tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cada universidade apresentou um viés particular de formação. Em tese, eles deveriam nortear objetivos institucionais e de formação dos indivíduos. Outrossim, devem refletir em todos os aspectos das funções, dos processos e dos resultados educacionais. Por essas razões, eles são retomados em outras seções desta tese.

Sobre a estrutura, vale dizer que as universidades estudadas são IES consolidadas, logo, possuem todos os órgãos adequados às suas atividades, sejam administrativas, de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Nesse sentido, apresentando muitas semelhanças em órgãos de administração superior: Reitoria, Pró-Reitorias, Conselhos Superior, de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, Procuradoria-Geral, órgãos de apoio ou assessoramento, de execução e suplementares. Algumas apresentaram em suas estruturas Conselhos de Curadores (UFSM, 1987; UFRGS, 1996). As diferenças entre suas estruturas estão na proporção de tamanho e localização. Algumas universidades possuem extensões de campus e unidades especializadas, como hospitais e escolas de aplicação (UFRGS, 2016; UFSM, 2016). Todas manifestaram que podem criar comissões especiais multidisciplinares ou órgãos especiais para estudos de temas, execução de projetos ou expansão de suas atividades.

Mesmo face a um ambiente democrático de existência e atuação, muitas vezes lembrado nos discursos universitários, todas exaltaram a imprescindibilidade de alinhar suas atividades, processos, às necessidades do novo milênio, atualizando até sua estrutura em função dessas necessidades. Para a UFRGS, a excelência universitária implica focalizar nas "demandas de pesquisa, tecnologias, profissões e cursos, considerando as transformações da sociedade" (UFRGS, 2016, p. 39), bem como definir objetivos de desenvolvimento e dirigir pessoas e processos à consecução desses objetivos. A UFSM falou sobre a adequação imperativa das IES às exigências sociais, assim, elas devem estrategicamente se voltar para alcançá-las, compreendê-las e criar mecanismos para atendê-las. A FURG assumiu que o crescimento da universidade depende do estabelecimento de "indicadores de modo a direcionar e avaliar as ações da universidade no atual cenário local, regional, nacional e global" (FURG, 2019a, p. 17). Na UFPEL (2022a), voltar-se para as demandas sociais envolve aproximar as atividades universitárias aos interesses do mercado de trabalho, norteando seu planejamento e reestruturações internas a partir deles. Os sujeitos validaram essas informações.

Dentro de suas estruturas organizacionais, seus documentos institucionais as definem como descentralizadas. Isso significa que os cursos são parte de diferentes unidades universitárias, educacionais ou de ensino. Eles são coordenados por comissões multidisciplinares de graduação (UFRGS, 1996) ou colegiados (UFPEL, 1977; UFSM, 1987), compostas por coordenadores, representantes docentes e discentes e do conselho da profissão (UFSM, 1987). Essas comissões têm funções executivas e deliberativas no âmbito do curso (UFPEL, 1977; UFRGS, 1996; FURG, 2009), no que tange a inovações curriculares em ensino, pesquisa e extensão, cumprimento de dispositivos legais, políticas institucionais no âmbito do curso e acompanhamento de alunos.

Nesse circuito, as coordenações de curso cumprem papel de gestão, respondendo pela tradução das necessidades de formação específicas identificadas no mercado. Usando um trecho da UFPEL, o trabalho dos "coordenadores dos cursos como agentes fidedignos na busca de uma otimização do ensino [que busque] a adequação dos currículos à realidade profissional" (UFPEL, 2003, p. 11). Assim, essas coordenações respondem pelo planejamento ao controle dos resultados do curso, passando pela gestão dos processos educacionais, pedagógicos, acadêmicos, e de pessoal, bem como devem assegurar o atendimento às demandas sociais, às necessidades e diversidades dos alunos e às peculiaridades regionais dos cursos.

Esses são fundamentos de gestão aplicáveis a quaisquer organizações (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; MAXIMIANO, 2017). Bobbitt (2004) entendia que esses fundamentos devem interessar à gestão de instituições de ensino na busca por resultados sociais (ROLDÃO, 1999; SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; SACRISTÁN, 2000; MACEDO e LOPES, 2002; ALMEIDA, 2004).

Dito isso, agora, cabem algumas informações sobre os cursos de bacharelado em administração estudados. Primeiro alguns números.

O curso da UFRGS foi criado oficialmente em 1962, atualmente conta com aproximadamente 70 professores vinculados a seu quadro (UFRGS, 2022c). Oferta 140 vagas anuais (MEC, 2020a). O curso da UFSM[50] está em funcionamento desde 1967, contabiliza mais

[50] A UFSM possui dois cursos de bacharelado em administração, diurno e noturno, cada qual com projeto pedagógico e coordenação diferentes. Neste estudo, as análises foram feitas do curso diurno.

ou menos 30 professores (UFSM, 2022b). Oferta 60 vagas anuais (MEC, 2020a). O curso da FURG foi criado em 1970, contabiliza em torno de 55 professores (FURG, 2022). Oferta 100 vagas anuais (MEC, 2020a). O curso da UFPEL foi autorizado em 1999, soma em torno de 40 professores (UFPEL, 2014; 2022b). Oferta 90 vagas por ano (MEC, 2020a). O número de egressos varia entre 25 e 45 por semestre.

Seguem algumas informações acerca de suas compreensões de seus objetivos, vocações particulares e alinhamentos com os objetivos institucionais.

1. O curso de administração da UFRGS (2017) fundamenta-se em princípios compatíveis com os da universidade. Em resumo, diversidade, ética, pluralidade, responsabilidade social. Também, iniciativa, criatividade, empreendedorismo e postura crítica.
2. O da UFSM (2019), desde a sua concepção, mostrou-se alinhado ao PDI na formação de pessoas comprometidas com o desenvolvimento sustentável, com fins de devolver à sociedade os recursos e as expectativas na instituição depositados.
3. O da FURG (2019b) reforçou o desejo institucional de uma formação plena, contemplando aspectos humanísticos, criatividade e espírito crítico, com fins de desenvolvimento humano, de vida em sociedade (cidadania) e de desenvolvimento local sustentável.
4. E o curso da UFPEL (2014) mostrou-se, assim como o PDI e outros documentos institucionais, inclinado à formação do cidadão para o mercado de trabalho. Essas informações coadunam com a missão, visão e compromissos institucionais.

Tantas outras informações poderiam ser trazidas à discussão acerca das funções das universidades e dos cursos estudados, considerando os itens que compõem um PDI, um PPC ou os tópicos abordados nas entrevistas. Porém, suas discussões fazem parte de outras seções desta tese, especialmente relacionadas à definição dos objetivos de formação, aos processos de formação dos indivíduos e às formas de mensuração de suas eficiências. Por ora, para fins de apresentação, são considerados bastantes sua realidade, missões, visões, valores, vocações e/ou assemelhados, para, por meio dessa apresentação inicial, demonstrar o reconhecimento de seus papeis face às necessidades sociais, a ciência de sua posição enquanto organização atuante no mercado de educação, bem como suas percepções particulares a respeito dessa atuação e da inclinação institucional aos desígnios da relação educação-mercado.

7.1.2 Relações sociais

Essa seção objetiva relacionar as relações sociais assumidas pelas universidades e seus cursos com o gerencialismo universitário. O vocacionalismo de Bobbitt (2004) pregava que a instituição de ensino deve buscar subsídios para sua atuação social, isto é, no mercado de trabalho, de forma a atender às suas necessidades. Essa ideia também compôs a racionalidade tyleriana (TYLER, 1979). Essas relações podem vir a ser estratégicas, mirando no reconhecimento da sociedade, por meio da formação dos indivíduos embutida em seus compromissos sociais. As universidades forneceram pistas sobre essas relações com o ambiente externo, enquanto organizações dentro de um determinado mercado de atuação. Percebidas em suas definições de missões e visões, a inclinação a aspectos profissionais impregnou essas relações, expondo uma necessidade explícita de estabelecê-las no nível do trabalho.

O conceito de "inserção da universidade na sociedade" (UFRGS, 2016, p. 28) resumiu bem essas relações. Ele constitui-se numa grande responsabilidade social universitária que tanto permite o levantamento de informações relevantes para seu fazer acadêmico quanto a entrega de valor à sociedade, gerando conhecimentos compatíveis com as demandas identificadas nesses intercâmbios (FURG, 2019a). De outro modo, permite verificar a convergência dos objetivos e atuação institucional com os objetivos reais da comunidade (UFSM, 2016; UFPEL, 2022a). Esse é um conceito genérico, o qual possui vários significados intrínsecos.

Motivada pelo impacto social na comunidade, a UFRGS (2016) disse ver nessas relações oportunidade de repensar ideais acadêmicos face a um cenário global a partir da socialização do conhecimento produzido, da cultura de empreendedorismo e inovação, contribuindo para a sustentabilidade local, especialmente em locais e vulnerabilidade social e econômica. Aparentemente, a universidade se referiu à transformação social, prevista em sua missão, a qual pode aumentar seu impacto e sua visibilidade como instituição de excelência.

A UFSM disse caber à IES orientar sua atuação face à realidade social, orientando-se pelos valores nela estabelecidos. Essa interação é "parte de um processo de desenvolvimento de ações de empreendedorismo, no âmbito da universidade" (UFSM, 2016, p. 182), para atender os próprios objetivos institucionais de formação, inovação, sustentabilidade, gestão, desenvolvimento tecnológico, econômico e social, gerando valor para a universidade. Já a FURG, reconheceu a "necessidade de dialogar efetivamente com todos os setores da sociedade

a partir de seu contexto local" (FURG, 2019a, p. 09). Esse diálogo, continuou, enriquece o processo social e torna a universidade atenta às necessidades dos diferentes segmentos e grupos sociais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento econômico e social de sua região. Para a UFRGS, a sociedade intima "demandas sociais para novos perfis profissionais" (UFRGS, 2016, p. 23), as quais a universidade só consegue atender mediante firme conexão (UFSM, 2016).

Essas relações se dão, sim, no nível mercadológico e conectam a universidade a vários atores e setores econômicos, com fins de atender os interesses coletivos de "formação de profissionais para inserção no mundo do trabalho, papel da universidade" (UFPEL, 2022a, p. 08) e, inobstante, gerando inovação social. A universidade deve valer-se dessas relações para subsidiar uma formação profissional adaptada aos ambientes organizacionais cada vez mais complexos, pois o mercado constitui-se numa "reserva de oportunidades para quem está se formando e sabe oferecer qualidade de trabalho ao mercado" (FURG, 2019b, p. 09).

Dentro das teorias tradicionais do currículo, essas relações são profícuas no sentido de que, uma vez que se assume a formação para o trabalho, as instituições de ensino devem buscar no mercado aprimorar seus objetivos de formação, a fim de serem eficientes em suas respostas (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). E é nesse nível que os sujeitos PRP02, CCP03 e CCP07 disseram que os cursos mantêm boas relações com a comunidade.

PRP02 disse que *"a universidade pública potencializa a economia local, gerando conhecimento e inovação para as empresas locais e região"*. Os demais sujeitos foram mais alinhados ao mercado de trabalho propriamente dito. Para eles, essas relações devem estar alinhadas a esse mercado. CCP07 iniciou afirmando: *"nosso objetivo é formar pessoas, formar profissionais de administração, pensando no mercado"*. CCP03 justificou que *"o curso forma profissionais para atuarem em empresas que detém as oportunidades de trabalho"*.

Isso revela o maior objetivo identificado dessas relações, a conexão entre alunos e mercado com fins de empregabilidade. Ambos os sujeitos concordaram que o mercado gera demandas profissionais para o administrador que devem ser incorporadas aos projetos de curso. Eles destoaram em um único aspecto. Para CCP03, *"atualmente, o curso não está impactando dessa forma, no sentido de que os alunos ainda não conseguem alcançar funções mais nobres na sociedade [mercado de trabalho]"*. Já para CCP07:

> *O sucesso profissional de nossos alunos no mercado mostra que o curso vem se desenvolvendo bem na dinâmica para o trabalho e atende bem às suas demandas. Isso nos dá credibilidade. Faz com que pessoas queiram fazer parte dessa história. [Por outro lado], a universidade deve se aproximar das áreas específicas para as quais está formando. E isso renova as nossas relações com esse mercado (CCP07).*

Nesse sentido, CAP04 e CPA05 falaram sobre a importância dessas relações na identificação de demandas de cursos. Mediante esse entendimento, segundo os sujeitos citados, *"a universidade vai cumprindo sua missão institucional de formação"* (CAP04). Para CPA05, *"essas interações viabilizam a entrega de um aluno que o mercado reconhece como um profissional de qualidade, dotado das características que o mercado necessita"*.

Assim, assume-se que suas relações sociais da educação se fundem nas relações econômicas e mercadológicas (TAYLOR, 1990; LÜDKE e CRUZ, 2005; BOBBITT, 2004; MACEDO, 2006; DALE, 2009; BALL, 2012). E que essa relação é altamente necessária para a definição de seus objetivos e processos de desenvolvimento institucional, pois seu intuito finalístico é a formação de alunos para atuação num contexto no qual o mercado é preponderante. Em complemento, CCP07 afirmou que *"às vezes pode parecer que as universidades federais não se preocupam com esses conceitos [mercadológicos], mas eles são muito importantes para o nosso futuro"*. CPA05 também fez uma reflexão interessantes sobre o tema: *"a sobrevivência da universidade depende da compreensão das necessidades sociais e da adequação das respostas que fornece à sociedade"*. E ponderou que a trajetória da UFRGS mostra que ela vem conseguindo fazer isso.

Certamente, o reconhecimento das relações com o mercado não ofuscou a importância da gestão democrática. Todos os textos das universidades mostraram-se ciência, compreensão e inclinação em estabelecer mecanismos para cumpri-la. Uma boa relação com a comunidade pode atender aos pressupostos da gestão democrática, a partir da representatividade da comunidade na universidade, com reflexos nas atividades acadêmicas e de gestão (UFRGS, 2016), da presença da universidade em comitês, conselhos e fóruns externos (FURG, 2019a), oportunizando um planejamento institucional colaborativo, bem como transparência nas ações (divulgação) (UFRGS, 2016; UFSM, 2016).

PPA06 descreveu o processo, as pessoas e as consultas públicas com intuito de captar o que é importante para a comunidade. Assegurou: *"nossos objetivos não saem de fonte bibliográfica; eles saem do que conseguimos captar da nossa comunidade"*. De várias formas,

as universidades, aqui representadas por um trecho da UFPEL, manifestaram sobre a imprescindibilidade de "garantir espaço participativo e democrático nos processos institucionais decisórios" (UFPEL, 2022a, p. 12). Apesar do fato de que *"a universidade busca ouvir a comunidade por meio de pesquisas de satisfação, para fins de planejamento. Mas a comunidade não tem boa participação"* (PRP02). Para exemplificar essa situação, CPA01 comentou que *"foi criada uma comissão social, mas que ela não foi frutífera".*

Postas os objetivos dessas relações, as universidades assumiram que elas não podem ser esporádicas; pelo contrário, seus objetivos só são válidos mediante a sistematização das interações. E expuseram-se objetivos específicos: expandir "políticas de integração entre a universidade, comunidade e entidades privadas" (UFRGS, 2016, p. 40), mediante ampliação de setores internos, criação de planos de comunicação adequada aos diferentes públicos sociais, eventos para socialização de informações, consultas públicas e representação da sociedade civil em órgãos colegiadas; profissionalizar a comunicação, adequando seus canais e formatos aos diferentes segmentos da comunidade universitária no caso da recepção (UFSM, 2016) e qualificando os processos de recepção e tratamento das informações do cidadão, a exemplo de ouvidoria (FURG, 2019a); e qualificar divulgação de objetivos, projetos, processos e resultados institucionais, por meio de relações com a imprensa (UFPEL, 2022a).

Nisso, CPA01 revelou que *"a interação vem funcionando melhor com prefeituras, governos, empresas, por meio de representantes em comissões internas da FURG e da participação de representantes da FURG em comissões externas"*. CCP03, igualmente, informou que mantém *"contato com empresas e cria projetos nos quais os alunos podem se envolver e se desenvolver"*. PPA06 informou que, *"para o PDI, são consideradas informações de vários segmentos da comunidade. Inclusive empresas que são parte importante da comunidade, então, deve-se pensar no que elas precisam"*. Segundo CPA05:

> *A universidade tem política de portas abertas, recebe a comunidade, recebe alunos do ensino médio, recebe egressos. [...] A universidade possui muitas parcerias e tem alcançado demandas sociais por meio dos grupos de pesquisa. Mas as ações de análise e devolução de resultados à comunidade precisam ser mais rápidas (CPA05).*

É no mínimo interessante confrontar as dificuldades de relacionamento com membros da comunidade de forma geral, exposta por alguns sujeitos, com a facilidade de relacionamento com atores econômicos mencionada. CPA01, PRP02 e CCP03 mostraram seus entendimentos

sobre isso. Reunindo suas percepções, tem-se que: o empresariado entende que a universidade pode formar um aluno capaz de contribuir com a sua empresa e com o desenvolvimento da região. E isso faz com que o mercado queira se aproximar da educação. CCP07, em complemento, afirmou que esse pensamento também deve refletir nas ações dos cursos, culminando numa aproximação educação-mercado.

Por outro lado, todos os sujeitos representantes da CPA declararam que as comissões possuem representantes da sociedade civil organizada e que isso é uma forma de manter relações com a comunidade (CPA01; CAP04; CPA05; PPA06).

Inobstante, essas relações têm ainda finalidade de comunicação institucional, isto é, de divulgação de resultados. Ela socializa conhecimento e inovação produzida, ações realizadas, cursos ofertados e processos seletivo, resultados acadêmicos e prestação de contas. Ainda, serviços prestados: pesquisas, ações empreendedoras, incubação de empresas, consultorias, inovação e desenvolvimento de tecnologias. Nesses termos, pode ser útil a objetivos de desenvolvimento institucional: "impulsionar a horizontalidade nas relações entre a UFPEL e sociedade [para] ampliar e qualificar os serviços prestados" (UFPEL, 2022a, p. 12); apoiar a democratização do ensino superior e a formação continuada, uma vez que pode contribuir para a ocupação de vagas; atrair "parcerias com o setor público e privado para financiamento de projetos, como potencializador do desenvolvimento de novos produtos e processos" (UFSM, 2016, p. 70), elevando os conceitos relativos à pesquisa e produção científica; e aumentar seu impacto social, preocupação constante da UFRGS e da UFSM.

Os únicos sujeitos a falarem abertamente sobre a relevância dessa função foram CPA05 e PPA06. Nisso, CPA05 elogiou o trabalho da secretaria de comunicação que abastece todas as mídias da UFRGS com matérias sobre a universidade, com tudo o que vem sendo nela produzido. Disse, *"esse setor se comunica com vários veículos de comunicação, detém todas as informações e notícias sobre a UFRGS, qualquer divulgação feita, qualquer ranking em que a universidade foi colocada"*. Continuou o sujeito, *"e vale a pena falar do painel de qualidade [site aberto ao público onde constam os resultados da universidade]"*. Inclusive, os dados desse painel foram utilizados neste trabalho (UFRGS, 2022b), e ressaltou que *"não adianta ter bons resultados; isso deve ser mostrado à sociedade"*. PPA06 concordando, afirmou: *"a*

divulgação de nossos resultados é o que nos dá visibilidade e visibilidade traz consigo alunos e novas possibilidades de investimentos".

A exemplo desses, mesmo discretamente, outros sujeitos também mencionaram sobre a divulgação dos resultados institucionais, especialmente as de ordem acadêmica (notas) e resultados de projetos relacionados às suas atividades-fim (CPA01; CAP04). No entanto, foi geral a percepção de como e o quanto essas informações podem causar efeitos na reputação das universidades, e em outros tópicos importantes que funcionam em cadeia. Primeiramente, a ocupação de vagas. Praticamente todos os sujeitos mostraram-se conscientes, e preocupados, sobre a necessidade de atrair mais alunos e de como o fortalecimento da marca institucional frente à sociedade pode trazer respostas positivas nesse quesito (CPA01; PRP02; CAP04; CPA05; PPA06; CCP07). Em suma, esse fortalecimento atrairia mais alunos, mais parceiros, mais recursos e por conseguinte fortaleceria ainda mais a marca universitária na sociedade.

Dado o exposto, em âmbito global, essas relações foram vistas como mecanismo de retroalimentação do processo educacional, importando demandas profissionais do mercado de trabalho, norteando seus objetivos e a busca por determinados resultados (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997; SILVA, 1997; BOBBITT, 2004). A cada vez que se citou a sociedade ou as necessidades sociais, viu-se a intenção de relacioná-las ao mercado. Em alguns casos, isso foi diretamente feito. Certamente, cabe às informações coletadas as respectivas análises, interpretações e distribuição dentro do contexto da instituição.

Contudo, conforme sinalizaram CPA01 e CAP04, é uma forma de internalizar experiências positivas de universidades parcerias, concorrentes, inclusive novas formas de gestão. Para CAP04, *"organizações não são isoladas e esse diálogo é importante"*. E para CPA05, *"temos políticas públicas e diretrizes legais para nos guiar, mas essas relações [com o mercado] são fundamentais na definição de nossos caminhos. [...] Não precisamos inventar a roda, podemos nos espelhar em outros"*.

É adequado ressalvar que a comunicação institucional com a comunidade acadêmica e a sociedade tem bastante peso na legislação vigente, em termos de avaliação e regulação (BRASIL, 2004a). E isso é respeitado por parte de todas as universidades. A discussão cabível é o fato de elas terem mostrado algo além das prescrições legais, culminando numa relação

estratégica de troca com a sociedade, do ponto de vista mercadológico e administrativo, como foi captado nos documentos e nas falas de vários sujeitos (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

Ainda, nesse sentido, essas relações, segundo as universidades, cursos e sujeitos, trariam transparência e agilidade aos processos de planejamento, execução e controle institucionais, de forma que contribuam para o crescimento qualitativo e excelência científica, acadêmica e social. Isso tornaria as universidades mais assertivas em relação às demandas particulares de suas comunidades e sociedade que podem ser convertidas em formação, serviços, produtos, projetos, mudanças, melhorias, entre outros, que beneficiem os indivíduos. Esses níveis de assertividade das universidades fazem as vezes de balizadores dos desempenhos dela esperados, sendo por maneira compatíveis com os pressupostos das teorias tradicionais do currículo.

As informações trazidas nessa seção expõem as relações sociais mantidas pelas universidades com seu ambiente, os quais possuem vários formatos e várias justificativas, desde as legais até as estratégicas, apesar de não apresentar regularidade ou os níveis desejados, conforme declarado pelos sujeitos. Sob diferentes nomenclaturas, elas marcam um intercâmbio de informações que permitem a essas instituições de ensino verificarem a efetividade de suas missões e objetivos institucionais, de formação, de existência e até de gestão. Essas relações retroalimentam tanto os processos educacionais quanto os administrativos, passando por funções de comunicação com o mercado (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

Dessa forma, sendo elegíveis também em outras discussões desta tese, mais ainda nas relacionadas à avaliação. Por ora, elas se firmam como ponte entre o que a sociedade precisa e o que a universidade entrega, e vice-versa, reforçando a ideia de que toda organização precisa estar conectada e bem relacionada com o seu mercado de atuação. O que também se aplica às IES, seja em prol da educação dos indivíduos que cabe a essas instituições (DEL PINO, 1997; SILVA, 1997), do desenvolvimento social que desde muito tempo vem sendo atribuído à produção do conhecimento (BUARQUE, 2003; PINTO, 2007) ou, no mínimo de sua sobrevivência enquanto organização (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; DRUCKER, 2002; MAXIMIANO, 2017).

7.1.3 Discursos de gestão

Essa seção objetiva relacionar os discursos de gestão assumidos pelas universidades e seus cursos com o gerencialismo universitário. Com a analogia da fábrica, Bobbitt (2004) atribuía simplicidade à concepção de educação. A indústria está para educação, assim como os processos administrativos estão para os processos educacionais. Nisso, poderia a educação estar suscetível à produtividade e à eficiência administrativas na produção de indivíduos com comportamentos úteis à sociedade, principalmente ao trabalho. Tyler (1979), de forma mais profunda, acreditava que a educação é um processo racional de formação de profissionais para o mercado de trabalho, a partir da definição de objetivos, de experiências e de resultados. Diretamente, esses pensamentos não prevaleceram sobre os valores da educação. Contudo, pareceram rondar seus discursos, em forma de metas institucionais, de críticas ao seu modelo de gestão e sugestões de melhoria que aplicadas a processos educacionais pode deixar espaço justo à implantação da eficiência administrativa.

Esse pensamento administrativo causou alguns efeitos, entre eles, culminou na construção de PDI equiparáveis a planejamentos estratégicos empresariais. Não por acaso. Com essa construção, as universidades atendem a alguns dispositivos legais (BRASIL, 2004a; 2006; SESU/MEC, 2004; 2017c; SANT'ANA *et al.*, 2016; 2017). Todas possuem uma constância discursiva (estratégica). Algumas mais que outras, com ênfase para a UFSM (2016). Esse discurso, igualmente, culminou na adoção de ferramentas estratégicas típicas da gestão empresarial, visando a diagnósticos da situação de uma empresa em relação ao seu ambiente e às variáveis internas e externas. De longe, a mais usual é a matriz SWOT, mas outras também são utilizadas em diferentes etapas da elaboração de PDI (SANT'ANA *et al.*, 2017).

A UFRGS (2016) usou essa matriz para elaborar seu diagnóstico situacional, identificando forças, fraquezas e perspectivas futuras no cenário educacional. A UFSM (2016), de início, fez o mesmo. Mais tarde, usou outras ferramentas. A BSC foi utilizada para analisar suas ações do ponto de vista dos *stakeholders*[51], resultados institucionais, processos internos, aprendizagem/inovação e sustentabilidade financeira. Seus resultados aparecem no decorrer

[51] Indivíduos ou grupos que possuem interesse, participação ou influência em uma organização e/ou que são afetados por suas ações e resultados (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999).

deste trabalho. Já o PDCA[52] foi utilizado para desenhar seu ciclo administrativo. E, também, foi utilizado um mapa estratégico, para elaborar indicadores de desempenho. A FURG (2019a) e a UFPEL (2022a) não se valeram de nenhuma ferramenta estratégica em particular. Todavia, vários de seus textos foram consideradas fontes para identificação de suas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças externas encontradas em seus ambientes.

Para a UFRGS (2016) e UFSM (2016), essa análise diagnóstica partiu de suas próprias análises, pois seus PDI trouxeram análises baseadas na matriz SWOT. Para todas, no entanto, foram utilizados recortes de seus discursos, quais sejam suas apresentações (imagens), objetivos de desenvolvimento institucional e textos institucionais diversos, os quais trouxeram indícios de algumas de suas forças, fraquezas, ameaças e oportunidades. As entrevistas também contribuíram em muito para o alcance dessas informações. Esses recortes não são comparáveis a uma análise que as próprias instituições fariam de si, dentro do contexto de construção de um planejamento estratégico, pois foi feita para esse fim. Tampouco tiveram a intenção de sê-lo.

O quadro seguinte apresenta a consolidação da análise desses quatro elementos – forças, fraquezas, ameaças e oportunidades – no âmbito administrativo de cada universidade, em termos curtos e equiparáveis. Após, eles constam discutidos, apresentando como o discurso gerencial, em que pese sua existência, é compreendido e internalizado no âmbito da instituição e dos cursos. Do mesmo modo, na perspectiva dos sujeitos.

[52] PDCA é uma ferramenta de qualidade, cuja tradução literal é: *Plan, Do, Check, Act*. (STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000).

Quadro 06 – Análise diagnóstica das universidades

SWOT	UFRGS	UFSM	FURG	UFPEL
Strenghts **(Forças)**	• Áreas de atuação • Acessibilidade social • Qualificação de pessoal • Referência nacional e internacional • Interação com a sociedade	• Áreas de áreas de atuação • Assistência estudantil • Excelência docente • Uso de tecnologias no ensino • Imagem da universidade • Estrutura para captação de recursos	• Atenção às necessidades locais • Educação estética • Formação profissional para a desenvolvimento socioambiental	• Compromisso com interesses coletivos • Assistência estudantil • Educação construtivista • Formação profissional para o mercado de trabalho
Weaknesses **(Fraquezas)**	• Gestão estratégica • Gestão operacional • Racionalização dos recursos • Plano de gestão de pessoas • Uso racional dos espaços • Informatização • Governança universitária • Comunicação interna • Eficiência financeira • Inovação didático-pedagógica • Interdisciplinaridade • Suporte interno à internacionalização • Plano estratégico para pesquisa • Plano estratégico para extensão	• Cultura de planejamento • Indicadores de gestão • Avaliação da gestão • Racionalização de rotinas administrativas • Dimensionamento de pessoal • Informatização de processos • Governança universitária • Comunicação interna • Eficiência financeira • Atualização curricular • Mensuração da eficiência de ensino • Falta de pesquisas voltadas à sociedade • Comunicação institucional	• Planejamento institucional • Inovação científica • Indicadores de eficiência • Avaliação institucional • Qualificação dos processos • Eficiência no uso dos recursos • Dimensão de servidores • Gestão por competências • Planos de trabalho individuais • Informatização de processos • Otimização de vagas • Gestão de riscos • Estratégias para permanência qualificada dos estudantes	• Eficiência administrativa • Avaliação da gestão • Mapeamento de processos • Racionalização de processos • Informatização • Integração de sistemas • Gestão do trabalho • Otimização de espaços • Ensalamento • Governança corporativa • Comunicação interna • Planos de ação complementares • Fortalecimento da extensão • Estratégias de retenção de alunos
Opportunities **(Oportunidades)**	• Demandas tecnológicas • Alianças estratégias para pesquisa e inovação • Novos modelos de financiamento • Renovação das práticas pedagógicas	• Ampliação de vagas • Demanda por conhecimentos especializados • Parcerias para pesquisa e inovação • Novas fontes de recursos • Novas tecnologias de ensino • Valorização da extensão	• Inovação tecnológica • Novos modelos de financiamento	• Ampliação de vagas • Demanda por inovação e tecnologias • Relações com setores e atores econômicos • Novas formas de captação de recursos
Threats **(Ameaças)**	• Restrições orçamentárias • Fontes de financiamento • Falta de autonomia	• Contingenciamento de recursos • Falta de incentivo financeiro à extensão	• Sustentabilidade financeira • Captação de novos recursos • Integração FURG-empresa	• Sustentabilidade financeira • Velocidade dos avanços científico-tecnológicos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todas as universidades investigadas identificaram como suas maiores forças, primeiramente, a diversidade de sua atuação, materializada no número considerável de cursos ofertados em todas as áreas do conhecimento, os quais já foram destacados. Imagem e referência de excelência no cenário nacional e internacional também foram consideradas, relacionados à qualidade dos serviços, excelência docente e reputação (UFRGS, 2016; UFSM, 2016). Vários sujeitos ratificaram essas forças, pois, afinal, cada uma delas constitui *"uma universidade consolidada"* (PRP02; CCP03; CAP04; CPA05; PPA06) no *"segmento de educação"* (CPA01; CPA05; CCP07), contribuindo para o desenvolvimento de suas regiões.

Ainda, outros itens. Interações com a sociedade (UFRGS, 2016), consolidação da pesquisa em várias áreas (UFSM, 2016), atenção às necessidades locais (FURG, 2019a) e compromisso com os interesses coletivos (UFPEL, 2022a). A assistência estudantil (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; UFPEL, 2022a); na UFRGS denominada de acessibilidade social. Suas perspectivas de educação estética (FURG, 2019a), construtivista (UFPEL, 2022a) e o uso de tecnologias no ensino (UFSM, 2016). FURG e UFPEL consideraram como forças o foco de sua formação profissional. Respectivamente, voltadas ao desenvolvimento socioambiental e para o mercado de trabalho, propriamente dito. A UFSM, por fim, previu como força suas estruturas para captação de recursos, de apoio à pesquisa e de apoio à extensão.

Antes de avançar nessa seção, deve-se registrar que várias dessas forças inclinaram-se para as atividades-fim. Seria difícil analisar forças de universidades renomadas sem citá-las. Porém, como anunciado, o foco dessa seção está nas questões administrativas. Nesse quesito, viu-se que as universidades não se mostraram administrativamente fortes, informação confirmada pelo anúncio de suas fraquezas feito no último quadro.

Sobre as demais forças citadas, sem relação com questões administrativas, elas possuem seções dedicadas neste trabalho. Isso vale para as fragilidades dessa ordem expostas pelas universidades. Inovação didático-pedagógica, interdisciplinaridade, planos estratégicos para pesquisa e extensão e suporte interno à internacionalização (UFRGS, 2016). Atualização curricular, falta de pesquisas voltadas à sociedade, comunicação institucional e "à falta de indicadores internos da eficiência de ensino" (UFSM, 2016, p. 63). Estratégias para permanência qualificada dos estudantes (FURG, 2019a). Fortalecimento institucional da extensão e mecanismos para retenção de alunos (UFPEL, 2022a).

Vale, igualmente, para as ameaças relacionadas. A falta de autonomia da universidade seja pelas próprias restrições orçamentárias ou pelo seu enfraquecimento frente à descontinuidade das políticas públicas voltadas à educação superior (UFRGS, 2016). A falta de incentivo financeiro à extensão (UFSM, 2016), como já existe para a pesquisa, foi um tópico reforçado por CPA01. A dificuldade de integração da universidade-empresa para geração de novos produtos e serviços de inovação (FURG, 2019a). *"Isso se deve à falta de segurança jurídica que persiste nos dispositivos legais para inovação"*, lembrou PPA06. O sujeito se referiu à legislação (BRASIL, 2016a; 2020c). A dificuldade de acompanhar os rápidos avanços científico-tecnológicos (UFPEL, 2022a).

E vale, igualmente, para as oportunidades identificadas: renovação das práticas pedagógicas (UFRGS, 2016) por meio de novas tecnologias de ensino e da valorização das atividades de extensão (UFSM, 2016). Pontos esses muito importantes e conectados às perspectivas dos eficientistas (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), numa questão de compreensão dos princípios que constituem a formação social para o trabalho, de adequação às novas demandas sociais (DEL PINO, 1997; ARAÚJO e BORGES, 2000; ROBERTSON, 2002; ROCHA e ROCHA, 2004; BALL, 2005; 2010; JUGLER, 2006; SHIROMA e CAMPOS, 2006; BRUNNER. 2010; SOUZA, 2011; COLBARI, 2012; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019; FIRJAN, 2019; GARBEE, 2019; MARTINS, 2020). E que por essas razões têm espaço específico neste documento.

Passando para as fraquezas, as universidades apontaram principalmente a eficiência da gestão universitária. Essa fraqueza principal deu origem a outras relativas à relação entre gestão estratégica, que trata dos objetivos amplos de desenvolvimento ligados ao mundo externo (STONER e FREEMAN, 1997; MONTGOMERY e PORTER, 1998; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; DRUCKER, 2002), e gestão operacional, que trata dos processos cotidianos (MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; MAXIMIANO, 2017).

Sobre a gestão estratégica, foram elencadas várias faltas. (Falta) da cultura de planejamento, de indicadores de desempenho e/ou eficiência, passando por mecanismos para viabilização de inovação científica. Em suma, diretrizes para gestão e avaliação da gestão. As universidades demonstraram preocupação com a visão holística, com o planejamento

estratégico e com a eficiência dos processos administrativos. No da FURG, por exemplo, constou que foi o "primeiro a apresentar indicadores definidos para cada um de seus objetivos, com a finalidade de acompanhar, anualmente, a sua evolução (FURG, 2019a, p. 21).

Essa situação mostra concomitantemente a assunção desses elementos como importantes para uma organizações e ações em relação a fazer com que eles sejam parte do modelo de gestão (CUNHA, 2007; 2011; NORMAND, 2008; SGUISSARDI, 2008; ESTÊVÃO, 2009; PACHECO, 2009; PECIAR, 2009; GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; LIMA, 2011; COLBARI, 2012; CARVALHO, 2013; IVO, 2013; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; BORGES, 2015; PONCE, 2016; NOVAIS, 2020; PONTES, 2020). A seguir as perspectivas dos sujeitos acerca desses elementos.

Para PRP02, *"é incipiente a cultura de planejamento [...] Todos precisam entender que planejamento é um instrumento importante de gestão"*. Em sua opinião, *"as pessoas fazem ações desconectadas do PDI, enquanto deveriam se guiar pelo PDI para elaborar seus planos de gestão"*. CPA01 avaliou a situação de forma bastante similar. Além disso, outros sujeitos reforçaram essa percepção. PPA06 afirmou, *"estamos aculturados em relação ao planejamento na Reitoria, mas tem que chegar lá na ponta; lá na ponta ainda não chegou"*. CCP03 falou sobre o processo de planejamento e de gestão. São muitas pessoas, muitas discussões. E citou o exemplo da extensão: *"foram três anos para se adaptar, muitas discussões e nenhum planejamento. Tudo somente foi definido no final [do prazo]"*.

Em outra mão, CAP04 disse que *"por ser público, algumas ações importantes são deixadas de lado, como estudos de viabilidade"*. Ponderou sobre o ato estratégico de abrir um curso, *"pois é como se fosse um novo produto, o qual gera custos [...] É fácil para uma universidade abrir um curso, então, eles são abertos. Mas precisa saber se existe demanda para ele. Até o MEC cobra isso, mas não é feito"*. O sujeito citou como exemplo um curso aberto em sua unidade acadêmica, com 50 vagas. Disse imaginar que não há demanda na região e que foi aprovado sem discussão de qualquer justificativa para abertura. Em concordância com o exposto, CPA01 alertou que:

> *[A universidade] se contamina com a visão do serviço público, que tem dificuldades de planejamento, organização e controle, no sentido de gestão. E o problema não é tempo para planejar. Tempo, há. Entre um PDI e outro passam quatro, cinco anos. O problema é não estar conseguindo cumprir o planejamento por vários aspectos,*

> *sendo que as principais causas estão, em parte, a precarização das condições de trabalho em termos de quantidade de servidores, mas também é consequência de uma falta de capacitação dos gestores para gestão. Essa falta é percebida quando sofremos contingências (CPA01).*

CCP07 informou que *"a UFSM fornece capacitações para gestão. Na última, fizemos uma matriz SWOT dos cursos"*. Para o sujeito, *"forçar reflexões como essa contribui para a compreensão global dos processos de gestão da universidade, de um curso, e das atividades envolvidas na gestão"*. Ambas as falas remontam a percepção que os sujeitos têm ou entendem que a gestão pública tenha, bem como a necessidade de qualificação dessa gestão.

Em relação à gestão operacional, foi traduzida em lacunas relacionadas a processos e recursos administrativos. A necessidade de mapeamento, qualificação e racionalização de rotinas administrativas, informatização e integração de sistemas. CPA01 nomeou que *"a falta de serviços informatizados é o maior gargalo da gestão pública. Nos empenhamos para cumprir as exigências legais, a exemplo dos diplomas digitais"*. Segundo ele, porém, isso tem reflexos na gestão, no planejamento e na tomada de decisão. *"Priorizar essas demandas prejudica outras [demandas], como investir num bom sistema integrado de gestão. Mas como não é obrigatório, não é prioridade, nem tem prazo"* (CPA01).

Ainda, a racionalização no uso dos recursos, que é sinônimo de eficiência, e trata tanto do desperdício de materiais, de espaços, como de trabalho humano e da gestão ambiental (FURG, 2019a). Essas fraquezas, na prática, referem-se à otimização de vagas, de espaços e ensalamento, à criação de espaços compartilhados, ao dimensionamento de servidores, à gestão do trabalho, ao alinhamento dos planos de trabalho individuais aos objetivos institucionais e à avaliação da consecução desses planos para progressão funcional. Esses itens foram classificados como fraquezas porque podem comprometer a eficiência administrativa e dos serviços prestados (UFPEL, 2022a), ou a produtividade (UFRGS, 2016).

A governança, também listada como fraqueza, teria potencial de institucionalizar operações mais racionais, eficientes e produtivas (UFRGS, 2016). CPA05 confirmou essa perspectiva. PPA06 criticou o processo de governança pública, dizendo *"a governança está mais para o processo do que para os resultados. Com isso, as operações da gestão pública continuam burocráticas, e não se garante bons resultados. Isso precisa mudar"*.

O item comunicação interna foi visto como uma considerável fraqueza, por algumas razões. Ela deveria servir para mobilizar todos em prol dos objetivos da instituição, do planejamento estratégico aos planos táticos e operacionais (UFPEL, 2022a). *"Nem sempre essa mobilização acontece"*, disse PRP02. *"O planejamento precisa ser compartilhado, pois pode ajudar a otimizar processos"* (PPA06). CPA05 deu o exemplo de duas pessoas fazendo dois relatórios com o mesmo objetivo. *"Cabe aos gestores melhorarem essa comunicação [e] isso deveria respaldar a tomada de decisões"*, completou. *"Não temos hoje na universidade um setor ou pessoas que consolide todas as informações internas úteis à gestão. Temos equipes pequenas [...] face ao volume de informações que deveria ser processada"*, disse PRP02.

E a eficiência financeira foi a fraqueza de maior destaque. Como os recursos financeiros das universidades são majoritariamente orçamentários, isto é, provenientes do orçamento da União (UFPEL, 1977; UFSM, 1987; UFRGS, 1996; FURG, 2009), a falta de cultura sustentável que prime pela redução de despesas, de racionalização na distribuição e uso de recursos (UFRGS, 2016) e gestão de riscos (UFSM, 2016; FURG, 2019a) pode comprometer objetivos de desenvolvimento institucional (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a; UFPEL, 2022a). Assim, "impõe-se a necessidade de a instituição aprimorar a eficiência e eficácia na aplicação dos recursos [...] melhorando a eficiência do gasto público" (UFSM, 2016, p. 157).

"A falta de recursos sem dúvida é um problema. Não ter independência e o fato de não existirem recursos externos em escala para o ensino, por exemplo. (CPA01). E continuou*: "para pesquisa, sim; inovação, sim. Pesquisadores estão acostumados a correr atrás de dinheiro. Mas surgem novas demandas. Neste ano [2022], a extensão"*. O sujeito reconheceu que ela deve ser cumprida, mas gerará custos e ressalvou a falta de agências de fomento para extensão. Então, mesmo que impacte outras áreas, deve-se *"investir na redução de custos, na eficiência da gestão"* (PRP02). PPA06 mostrou opinião diferente sobre a situação:

> *A realidade orçamentária das universidades é essa. É para todas. A estrutura está posta. Um campus custa muito caro, e não há perspectiva de melhoria no orçamento. A gestão precisa se reinventar e buscar recursos, seja via empresas, editais, emendas parlamentares, etc. É o caminho. Porém, há contras. O primeiro é a insegurança jurídica em relação à captação desses recursos. Essa captação junto a empresas privadas para transferência de tecnologia é uma possibilidade interessante, assim como o Future-se quando foi lançado, mas temos dúvidas. No nosso caso, não tivemos acesso aos recursos de um edital pois iam de encontro ao teto de gastos. O outro é a gestão do recurso. Os valores arrecadados, a mais, ficam numa fundação, depois voltam para o governo federal [...]. Não faz sentido arrecadar (PPA06).*

As universidades associaram a eficiência financeira à capacidade de captar recursos, à controladoria, à transparência, à *accountability*, entre outros conceitos afins. Esses são impulsionadores das transformações nos setores públicos e privados com vias a prestar contas de seus resultados (UFSM, 2016). PRP02 reiterou *"a gestão de riscos é uma ferramenta de apoio à gestão a partir da análise dos processos e riscos, se define as ações*". Igualmente, surgiu a governança. *"A governança é uma ótima ferramenta de gestão" (CPA05)*. Esses elementos são as bases do pensamento importado pela NGP para o segmento público (HOGGETT, 1996; HOOD, 1996; BALL, 2005; 2010; PAULA, 2005; SHIROMA e CAMPOS, 2006; NORMAND, 2008; SGUISSARDI, 2008; ESTÊVÃO, 2009; GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; DASSO Jr., 2015; BRASIL, 2019; 2020b; NOVAIS, 2020; PONTES, 2020).

Grande parte das ameaças listadas pelas universidades estão relacionadas com tal fraqueza (eficiência financeira): sustentabilidade financeira, as restrições orçamentárias, o contingenciamento de recursos, a imposição de diversificação de fontes de financiamento. Essa situação exigiria captação de outras receitas provenientes de investimentos, parcerias, serviços prestados à comunidade, entre outros[53]. No âmbito dos cursos, foram citados os serviços das empresas júniores (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019). Essa captação é legalmente prevista e seu incentivo vem se ampliando ao longo dos anos (BRASIL, 2016a; 2022c; MEC, 2019b). Mesmo assim, a exemplo de alguns números, ainda são insignificantes no montante dos recursos financeiros utilizados pelas universidades (FURG, 2021; UFRGS, 2022b; UFSM, 2022a). As instituições não se mostraram preparadas para investir nessas ações.

Comentários acerca de descentralização e simplificação da estrutura (estrutura enxuta) (UFSM, 2016), de profissionalização de funções e desburocratização dos processos (UFRGS, 2016) e de redesenho da estrutura organizacional (UFRGS, 2016; FURG, 2019a; UFPEL, 2022a), deixaram transparecer alguns pensamentos sobre o funcionamento da gestão pública.

CPA05 deu exemplos, dentro de sua área de atuação, de melhorias da gestão pública, também remetendo-se aos itens levantados pelos demais. Em certo momento, disse:

[53] Reunindo as falas de todos os sujeitos, foram citados muitos tipos de receitas: taxas, emolumentos, multas, rendas de aplicações de bens e valores patrimoniais, aluguéis, *royalties*, subvenções, doações ou legados, comercialização de serviços, valores provenientes de convênios, parcerias e acordos firmados com entidades nacionais, estrangeiras, públicas, autárquicas ou privadas, todas previstas pela legislação.

"precisamos fazer a roda girar mais rápido na geração de respostas, precisamos de boas informações, melhores análises... e retornos adequados, mas de forma mais ágil". CCP03, afirmou: *"a gestão pública reage muito lentamente às demandas; o mercado é mais rápido. É assim: quando as demandas vêm exigem respostas"*. PPA06 reforçou sua fala acerca da existência de processos burocráticos, a exemplo da captação de recursos. E CPA01 confessou: *"gostaria que a FURG fosse vista como uma universidade mais organizada, com planejamentos e processos de gestão bem desenhados, para todas as áreas de atividades, com mais velocidade de resposta para as pessoas"*.

Por meio de processos eficientes, a universidade pode focalizar na antecipação de "demandas de pesquisa, tecnologias, profissões e cursos, considerando as transformações da sociedade" (UFRGS, 2016, p. 39), de modo a expandir sua atuação de forma organizada e segura, atraindo novas oportunidades e aumentando sua visibilidade no mercado. Desse modo, *"uma boa gestão é base para os objetivos de crescimento. A modernização da universidade depende dessa visão de eficiência nos processos de gestão. Isso é parte do desenvolvimento institucional"* (PPA06). Em sua perspectiva, *"o planejamento institucional é estratégico"*. Pensamento esse que também foi comentado por PRP02, CAP04 e CPA05.

Estratégico nesse caso é sinônimo de empresarial (CHIAVENATO, 1997; 2021; STONER e FREEMAN, 1997; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MONTGOMERY e PORTER, 1998; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; 2017; BOBBITT, 2004; BODEN, 2004; SESU/MEC, 2004; SGUISSARDI, 2005; 2008; GRUGULIS e VINCENT, 2009; NASCIMENTO, 2009; CUNHA, 2011; SCHWAB, 2016; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; COSTA e GOULART, 2018; SANTOS *et al.*, 2018; SANT'ANA, 2017).

Na sequência, PPA06 defendeu a profissionalização da gestão pública, a orientação para resultados, o empreendedorismo por parte da universidade, compromissos já firmados nos documentos da UFSM (2016). Isso era precisamente a ideia de gerencialismo de Ball (2005; 2010), encorpado pelo coro de Estêvão (2009) e Newman e Clarke (2012), que implanta uma relação fina entre modernização e performatividade. Com ênfase, o sujeito afirmou:

> *"Profissionalizar a gestão pública da universidade faz dela moderna e compromissada com a qualidade dos processos e serviços e com seu crescimento. A própria prestação de contas de seus resultados pavimenta o caminho para a melhoria do desempenho, da eficiência [e] da reputação institucional" (PPA06).*

Em relação às oportunidades, as universidades trataram de ampliação de vagas via programas do governo, como o Reuni II (UFSM, 2016; UFPEL, 2022a), das novas demandas por conhecimentos especializados em inovação e transferência de tecnologias (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; UFPEL, 2022a). A UFRGS e UFSM encontraram como oportunidades de crescimento as alianças estratégicas e parcerias possíveis com outras IES, organizações e empresas para pesquisa e inovação, em nível nacional e internacional.

Em relação às novas formas de financiamento da universidade pública, mesmo que algumas questões orçamentárias tenham figurado como ameaça, essas formas de financiamento surgiram como possibilidades de as universidades incrementarem seus orçamentos por meio de parcerias (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; UFPEL, 2022a). Elas podem "compensar o financiamento em declínio dos governos para a pesquisa acadêmica. E estas parcerias não têm que ser uma barganha, pois ambos os parceiros podem se beneficiar" (UFRGS, 2016, p. 26). Em busca de inovação e financiamento, as universidades vêm criando polos e núcleos de inovação de transferência de tecnologias para atrair parcerias com entidades privadas e atores econômicos para obtenção de recursos extraorçamentários (UFSM, 2016; UFPEL, 2022a). Tal previsão obedece a dispositivos legais (BRASIL, 2016a; 2020b).

A partir dessa análise, as universidades começaram a traçar o que foi chamado em alguns documentos de objetivos estratégicos, exatamente como se faz num planejamento estratégico empresarial. Cada PDI trouxe muitos objetivos em várias áreas.

A UFRGS definiu 73 objetivos estratégicas em quatro áreas: organizacional; acadêmico-pedagógicos; inovação científica e tecnológica; e impacto social. A definição de metas e indicadores ficou a cargo das unidades acadêmicas.

A UFSM estabeleceu 45 objetivos institucionais no horizonte de seus sete desafios institucionais: internacionalização; educação inovadora, transformadora com excelência acadêmica; inclusão social; inovação, geração de conhecimento e transferência de tecnologia; modernização e desenvolvimento organizacional; desenvolvimento local, regional e nacional; gestão ambiental. Eles deram origem a um pouco mais de 100 metas e 224 indicadores de monitoração. 91% quantitativos, explícitos em números, médias e taxas.

A FURG elencou 54 objetivos institucionais, referentes a 13 eixos norteadores: graduação, pós-graduação, pesquisa, inovação tecnológica, extensão, cultura, assuntos estudantis, gestão de pessoas, infraestrutura, gestão ambiental, gestão da informação, comunicação institucional e gestão institucional. Os objetivos foram desdobrados em mais ou menos 450 metas e 318 indicadores de qualidade 72% deles eram quantitativos, baseados em médias e taxas de retornos, ocupação, ociosidade, etc.

Em sua vez, a UFPEL listou 33 objetivos estratégicos divididos em cinco eixos temáticos: gestão institucional, infraestrutura, gestão de pessoas, gestão acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) e assistência estudantil. Eles foram desdobrados em aproximadamente 450 metas e 350 indicadores de resultado. 35% deles quantitativos.

Apesar de não haver uma correlação direta entre o exposto aqui, sobre esses objetivos e metas, e os pressupostos teóricos estudados nesta tese, apontar o peso das metas quantitativas em relação ao total é um substancial indício da objetividade que precede a eficiência, a comparação e a competitividade (ROBERTSON, 2002; BALL, 2005; 2010; SHIROMA e CAMPOS, 2006; NORMAND, 2008; ESTÊVÃO, 2009; MOREIRA, 2009; GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012).

Por suas vezes, os PPC constituíram-se em planejamentos funcionais dos currículos dos cursos. Nele foram delineados objetivos e outras informações atinentes à execução desses currículos. Diferente dos PDI, não há dispositivos legais que orientem a construção de PPC; apenas é sugerido que sejam apresentados em consonância com os pressupostos da avaliação externa (MEC, 2004a; 2018c; BRASIL, 2004a; 2006; 2007; 2017c). Esses projetos não apresentaram análises ou planejamentos com o mesmo requinte visto nos PDI. Contudo, não era previsto. Os representantes institucionais assumiram ver quaisquer documentos das unidades abaixo do PDI como planos complementares a ele, ao passo que seus objetivos particulares devem ser consoantes aos institucionais. Mesmo que nem todos entendam isso ou que isso nem sempre isso aconteça, criticou PRP02.

A partir do exposto é possível fazer algumas inferências em relação à compreensão da compatibilidade dos pressupostos da administração empresarial com a gestão pública. Em vários momentos, em vários discursos, dos documentos ou dos sujeitos, foi percebida essa compreensão de forma bastante direta. E tudo foi feito de forma natural, como se eles também

fossem parte das funções sociais da universidade, aos seus processos, aos seus serviços e aos seus resultados. Salientou CCP03:

> *A universidade é uma organização como qualquer outra. E precisamos agir como tal. Pode ser que não priorize, mas pelo menos precisa valorizar os princípios da área [de administração] que possam servir para qualificar sua atuação [...]. Precisamos de processos melhores, para dar conta dos nossos objetivos (CCP03).*

Nisso, um dos pontos de partida seria uma gestão "orientada por indicadores que permitam o controle sistemático de ações" (UFRGS, 2016, p. 14), o qual justifica o caráter majoritariamente quantitativo de seus objetivos e metas. Vários sujeitos falaram sobre essas ações que representariam no ambiente empresarial às etapas planejar, executar e controlar, partes do ciclo administrativo. Como em alguns casos esses pressupostos passaram de aceitos para defendidos, sua internalização não pareceu se dever a alguma conjuntura educacional específica. E, sim, pareceu se dever a uma tendência de mundo, ou de mercado, que assim como alcançou as empresas, agora, o fez igualmente com as universidades. Por fim, pareceu algo inevitável no horizonte de suas sustentabilidades.

7.1.4 Síntese do gerencialismo universitário

Essa seção está relacionada ao objetivo específico de identificar os pressupostos das teorias tradicionais nos discursos institucionais, relacionando-os ao caráter gerencialista da NGP. Ao longo dessa discussão, o tema central foi o vocacionalismo da educação em formar para o mercado de trabalho (BOBBITT, 2004; TYLER, 1979). Desse modo, cabe aqui comentar acerca da relação dos elementos: teorias tradicionais, vocacionalismo e gerencialismo da NGP.

Desde seus surgimentos, as universidades revelaram nutrir um propósito de servir ao mercado, com expressões como cidadãos úteis, formação profissional, entre outras vistas nas seções imediatamente anteriores, dando sustentação a essas como suas funções sociais. No século XX, isso não somente era aceitável quanto poderia ser relacionado ao conceito supracitado, pois as funções das instituições de ensino efetivamente resumiam-se em formar mão-de-obra para a indústria. Essas funções se mantiveram ao longo do tempo. Elas foram se ampliando, da formação profissional para uma formação mais completa, social e geral, no ritmo em que o mercado foi demandando. Bobbitt (2004) já dizia isso.

As missões das universidades também acompanharam. Incitaram a formação de pessoas para o desenvolvimento social por meio da profissionalização e, logo, do trabalho. Nenhuma delas, no entanto, restringiu-se à formação do trabalhador, mas de um profissional com características sociais para viver em sociedade. E mais, as universidades declararam ser reconhecidas por isso. Elas próprias declararam serem essas as suas visões de educação e/ou compromissos de negócio, independentemente de suas regiões de atuação ou concepções particulares de formação dos indivíduos.

Essas funções também se mantiveram ao longo da análise de conteúdo. Mesmo no século XXI, as universidades, por meio de seus textos e representantes, assumiram posições muito semelhantes em relação ao mercado de trabalho. Ao passo que se consideraram agentes de transformação social, assumiram que tal transformação acontece em conjunto e em alinhamento com o mercado. Assim como em seu surgimento, esse alinhamento com o mercado norteia a instituição rumo a oportunidades de crescimento. O crescimento exige qualificação de processos; a qualificação dos processos exige racionalização; a racionalização vem do seio da eficiência administrativa. Aos poucos, as universidades passaram a ser cobradas como outras organizações, passaram a encarar as mesmas situações de outras organizações e, logo, passaram a se reorganizar como outras organizações. Atualmente, suas funções, estruturas, discursos, relações, ideais são como são as de quaisquer outras organizações. Em suma, persiste uma obrigação abstrata com as necessidades sociais atuais onde têm peso as forças do mercado.

No concernente às suas relações sociais, elas igualmente fazem parte do processo administrativo comum às organizações. São tanto mecanismo para captação de informações úteis ao desenvolvimento das universidade, como de identificação de demandas, internalização de ajustes demandatários, avalição de resultados. Assim, retroalimentando um processo de integração a um mercado por meio da entrega de serviços que lhe são imprescindíveis, mas que lhe cobra determinados resultados.

Para alcançar seus próprios objetivos, à universidade convém atrelar-se aos valores contemporâneos da sociedade, levando a um diálogo cíclico que visa ao alinhamento educacional. Importante salientar, as demandas sociais são também profissionais. A educação é um bem caro; a sociedade representa um conjunto de clientes; a excelência da educação parece ser colocada à prova quando oferece seus serviços a esses clientes. E os resultados positivos em

muito estão relacionados a percepção de contribuição da universidade para com o desenvolvimento social, seja na forma de profissionais, projetos ou pesquisas relevantes que materializem intervenções na sociedade. A sociedade reage à qualidade dessas intervenções, dando sinais que, se bem interpretados, renovam essas relações.

Não é possível afirmar que essas são as únicas relações importantes ou prioritárias. Os discursos não mostraram isso. No entanto, elas são potentes. Para confirmar isso, basta revisitar alguns trechos de documentos ou de falas dos sujeitos. Apesar de haver um zelo pela gestão democrática, pelas questões efetivamente sociais, pelas questões legais, esses trechos deixaram à mostra a centralidade do mercado e das questões profissionais nessas relações.

As universidades têm buscado integração com vários segmentos da sociedade, em busca de averiguar suas demandas, sua reputação, seu impacto social, isto é, sua efetividade educacional. É uma busca por relevância e reconhecimento pelo trabalho realizado e resultados alcançados, inclusive no desenvolvimento social que poderá gerar mais demandas no mercado local. Assim como para outras organizações, ser relevante traz consigo uma série de vantagens em relação a oportunidades. E reconhecimento pode significar ser procurada em meio a outras universidades, por alunos, por parceiros e – por que não? – por investidores. De forma ampla, as universidades mostraram-se atentas a todos os tipos de *stakeholders*. Por isso defenderam uma comunicação multidirecional, onde todos os atores podem se manifestar livremente. Esse é a forma de as universidades darem vazão ao seu instinto de sobrevivência num mercado cada vez mais competitivo e mais imbricado pelos diferente interesses de diferentes atores.

Essas relações, apesar de importantes, ainda não foram consideradas tão explicitamente estratégicas para as universidades, mas ainda há tempo para sê-lo. Assim como na era da informação a informação é estratégica no mundo empresarial (CASTELLS, 1996; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; MONTGOMERY e PORTER, 1998; HARGREAVES, 2001). A informação pode ser utilizada para moldar objetivos, processos, decisões e resultados, com mais eficiência, podendo ser convertidas em respostas à sociedade. Na forma de produtos ou serviços educacionais. E essa troca de informações com a sociedade é tanto pertinente à sobrevivência das universidades quanto são pressupostos da gestão empresarial.

Todavia, as discussões sobre as funções e relações sociais culminam na internalização desses pressupostos. Alguns já foram adiantados, mas isso vai um pouco mais além. O

pensamento administrativo, estratégico ou empresarial, efetivamente mostrou-se presente no ideário de gestão das universidades, mesmo sendo federais, mesmo sendo públicas. Talvez não na prática, mas no ideário. As próprias prescrições legais vêm incentivando reflexão sobre a gestão empresarial, dando diretrizes sobre documentos, ferramentas, análises, pontos de atenção, modos de operação, numa constância discursiva que remonta a NGP. Dessa forma, se não contamina, não convence, ao menos põe em dúvida o modelo de gestão pública.

Tais diretrizes subsidiam novos modelos de planos de desenvolvimento, com objetivos estratégicos e foco em resultados. Ainda, eficiência, sustentabilidade, governança e congêneres. Independentemente de percepções particulares acerca desses conceitos, esses elementos constituíram uma realidade palpável para as universidades. A reputação das universidades, assim como suas relevâncias sociais, engloba tanto os resultados de suas atividades-fim quanto os meios utilizados para alcançá-los. Essa compreensão não foi repelida; pelo contrário, foi aceita e defendida nos discursos captados nas universidades, mostrando-se explícita e implicitamente em documentos e nos sujeitos.

A cultura, os pressupostos e as soluções empresariais foram percebidas, em grande parte, como possibilidades de qualificação da gestão pública. Sua importação para a gestão pública, isto é, a NGP, foi tida como possibilidade de modernização do setor público, ao passo que mesmo as dificuldades declaradas foram encaradas por alguns como formas de a universidade pública exercitar o empreendedorismo, sendo o empreendedorismo uma competência característica do século XXI, seja para indivíduos (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016) seja para organizações (HOOD, 1996). Contreras (2015) e Parente (2018) abordaram a situação de as organizações públicas, por meio do processo de empreendedorismo, aprofundarem suas relações estratégicas com o mercado.

Estratégia é um dos conceitos adequados para vislumbrar os efeitos da NGP. No mundo da administração, a estratégia diz respeito a um tipo particular de planejamento que envolve os objetivos maiores de uma organização e de sua relação com o ambiente externo, onde se encontram o mercado e a concorrência, em busca de resultados. Por isso, o planejamento estratégico pressupõe análises desse mercado e dessa concorrência, comparações, eficiência, desempenho, performatividade, seja a nível de gestão ou de operação (STONER e FREEMAN,

1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; MAXIMIANO, 2000; 2017; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; PARENTE FILHO, 2001; PAULA, 2005; SOUZA, 2010).

Dessa forma, parece ser óbvia a presença constante de expressões gerenciais nos discursos institucionais. Foram identificadas muitas delas, há pouco citadas. Uma delas merece atenção: profissionalização. Apesar de ter surgido explicitamente nos discursos de uma única universidade, ela é por maneira significativa, pois respalda distintos discursos. Primeiramente, tem potencial de representar paralelamente o que a gestão empresarial teria de positivo; e a gestão pública, de negativo. Quando se expõe dificuldades de planejamento, de racionalização, de resposta, de *performance*, de sustentabilidade, de governança, de eficiência, etc. E se clama por um modelo mais profissional, indicando soluções da seara empresarial, a mensagem é de que a gestão empresarial detém conhecimentos para lidar com determinadas situações que os gestores públicos ainda não têm. Contudo, vale lembrar, tais afirmações não surgiram apenas nos discursos dos sujeitos. Elas surgiram desde o início, nas missões, visões, princípios, compromissos, objetivos, metas e em outros textos.

Isso poderia se dever a várias justificativas. Uma, o fato de muitos deles serem da área de gestão, acadêmica ou profissionalmente; outra; o fato de serem palavras contemporâneas; pela necessidade de sobrevivência; uma terceira, a cobrança imposta às universidades em forma de legislação. Essa última parece mais adequada, embora o conjunto faça mais sentido.

A verdade parece estar relacionada ao fato de que as universidades vêm lidando com problemas típicos de uma empresa. De um lado, a escassez de recursos financeiros e humanos, as necessidades de entender o mercado e de atendê-lo; de outro, a busca de novas formas de financiamento, a falta de habilidades de administração que respinga na gestão, nos gestores e nos processos. Talvez por isso todas pareceram ter assumido o peso da estratégia empresarial em suas operações. E nesse sentido, umas mais que outras, passaram a ver com naturalidade a situação posta e as soluções possíveis oriundas da administração (NORMAND, 2008). Se os problemas das universidades são similares aos de uma empresa, as soluções também o são.

As universidades, de diferentes formas, ao longo de seus textos, acenaram para o gerencialismo (HAYEK, 1980; NETTO, 1995; HOOD, 1996; AFONSO, 2000; PAULA, 2005; SHIROMA e CAMPOS, 2006; NEWMAN e CLARKE, 2012; PIRES, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; CONTRERAS, 2015; POLI e LAGARES, 2017; DASSO Jr., 2019). Os

interesses gerencialistas evocam o vocacionalismo de Bobbitt (2004), incorporando na educação pública o ideário da NGP, que assim com os eficientistas advoga em nome dos efeitos positivos desse modelo de gestão industrial. Segundo esse entendimento, os pressupostos gerenciais poderiam tornar a educação mais estratégica, como sinônimo de eficiência, no sentido de organizar processos afins aos resultados esperados pelo mercado.

Nesses termos, os conceitos de excelência se ampliaram, ultrapassando as atividades-fim e alcançando as atividades de gestão (BALL, 2005; 2010), como já foi adiantado, empurrando a universidade para um modo contínuo de aperfeiçoamento cuja justificativa parece caber no conceito de modernização da gestão pública. Nisso se inclui, ainda, uma busca no mercado de informações acerca dos produtos e serviços necessários, sendo, então, todos esses elementos acumulados às funções sociais das universidades públicas.

7.2 Trabalhador integral

A principal base teórica para discussão dessa categoria de análise é a formação integral. Ela evoca a obrigação da educação formar um indivíduo integral, nos aspectos gerais, sociais e profissionais. Bobbitt (2004) afiançava que é função primordial da educação desenvolver nos indivíduos as competências globais para uma vida adulta, prática, isto é, para o trabalho. Seu conceito de formação integral para o trabalho contemplava o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e gerais. Gestores educacionais são responsáveis por interpretar essa realidade e adequar a formação dos indivíduos. Para Tyler (1979), currículos devem se mover entre a dinamicidade, para desenvolver competências justas às ocupações contemporâneas e à realidade do mercado, e uma lógica prescritiva a ponto de permitir padronização, comparação e eficiência. Para tanto, seus objetivos devem se basear na vida contemporânea, isto é, as necessidades do mercado, nos interesses dos alunos e nas prescrições técnicas de especialistas de educação. A proposta instrucional de Bloom *et al.* (1973), de forma mais psicológica, se voltavam para a formação efetiva de trabalhadores por meio de uma sequência hierarquizada de metas de desempenho cognitivos, emocionais e psicomotores, a serem avaliadas, isto é, conhecimentos, sentimentos e ações estabelecidas.

Essa categoria contemplou as subcategorias: competências laborais para a profissão; competências sociais para o trabalho; competências gerais para a vida; e fontes de objetivos educacionais. Elas subsidiam a identificação das competências preponderantes e de suas importâncias relativas para a formação dos indivíduos, segundo as universidades e cursos investigados, bem como a identificação das fontes utilizadas para suas definições.

7.2.1 Competências laborais para a profissão

Nessa seção são tratadas as competências laborais para a profissão. Nas teorias eficientistas, foram as mais exploradas. Bobbitt (2004) indicava que as competências laborais seriam as bases para a vida prática. Assim, a educação deveria identificá-las e desenvolvê-las nos alunos. Para o trabalho em si e para ganhar a vida, isto é, funções, responsabilidades, riscos e possibilidades da profissão, dando a orientação profissional para ser bem-sucedido, que seria sinônimo de empregável. Tyler (1979) cria na racionalidade curricular, a qual representa a capacidade de os currículos estabelecerem competências adequadas às ocupações disponíveis no mercado. Para tanto, a instituição de ensino deveria identificá-las, objetivá-las, desenvolvê-las e avaliar seus resultados referentes às funções e necessidades mercadológicas identificáveis em termos de ocupações. Na época, também, privilegiava competências profissionais. Essas competências são equiparáveis às denominadas *hard skills* (JEFFERSON, 2022), expandidas dentro do próprio conceito de Bobbitt, partindo da ação laboral em si para as competências acerca da postura adequada ao ambiente interno ou mercado profissional.

Para fins de registro, todas as universidades ressalvaram, sempre em primeiro lugar, o conhecimento técnico ou especializado. Os cursos e sujeitos entrevistados fizeram o mesmo. O conhecimento sobre as funções da administração foi considerado bem de extrema importância na formação dos alunos. Porém, como já foi apresentado ele é uma parte do conjunto chamado competência (McCLELLAND, 1973; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; MAXIMIANO, 2017; CHIAVENATO, 2021). Outrossim, ele em si não corresponde a um objetivo de formação, sendo mais adequado como parte do processo de formação. Por essa razão, neste documento, ele será discutido em seção específica onde faz mais sentido, referente à produção de indivíduos. Os próximos parágrafos voltam-se especificamente para as competências consideradas relevantes para a formação profissional do trabalhador integral.

A UFRGS (2016) destacou o protagonismo como competência desejada para seus alunos. Ele resultaria da profissionalização, obtida mediante o conhecimento e a preparação em relação às demandas profissionais. De forma geral, valorizou empreendedorismo, inovação, dinamismo e aptidão tecnológica, no sentido de que o aluno, por meio delas, pode melhorar suas condições de vida e econômicas locais por meio da formação profissional escolhida.

A UFSM resgatou inúmeras vezes a questão da sustentabilidade. E, dentro da profissão escolhida, declarou que o aluno deve ter "a capacidade de empreender, isto é, ser criativo, proativo e dinâmico [pois] são características cada vez mais desejáveis na sociedade atual nas mais diversas áreas" (UFSM, 2016, p. 71). Acrescentou, ainda, "na construção de um profissional capaz de atender às demandas da sociedade atual" (*idem*, p. 151), adaptabilidade, inovação, conhecimento interdisciplinar, solução de problemas, e constante atualização.

A sustentabilidade, na FURG (2019a), foi ideia central. Porém, outras competências profissionais surgiram: criatividade, autonomia, inovação, perspectiva interdisciplinar e administração de saberes. Ainda, postura investigativa e qualificação profissional permanente, na perspectiva de permanência no mundo do trabalho. Tais competências direcionam o aluno para intervir na realidade, nas suas condições de vida e no desenvolvimento social.

E a UFPEL, exaltando o vínculo profissional entre indivíduos e sociedade, disse objetivar "um profissional criativo, autônomo e transformador, que contribua dentro da área que escolheu com um mundo melhor e com o progresso da ciência" (UFPEL, 2003, p. 10). Devido aos avanços científico-tecnológicos globais do mercado de trabalho, privilegiou a flexibilidade, empreendedorismo, inovação, aptidão tecnológica e análise multifatorial como possíveis soluções para problemas da vida prática (UFPEL, 2022a). Também apontou a pesquisa e a formação continuada como indispensáveis para a formação profissional.

Em todos esses trechos, pode-se ver os pressupostos de Bobbitt (2004). Principalmente, quando o autor descrevia a relação intrínseca entre as competências profissionais e a vida prática, isto é, profissional, e de sobreviver mediante o trabalho. Outrossim, elas parecem estar alinhadas com as competências genéricas para o mundo do trabalho na atualidade, de fazer prosperar as empresas (DRUCKER, 1993; KLIEBARD, 1999; SILVA, 1996; 2005; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; RISTOFF, 1999; PARASKEVA, 2004; 2005), de ser empreendedor de si mesmo num ambiente com limitada regulação (GERBERT *et al.*, 2015;

SCHWAB; 2016; COLLABO, 2019), de contribuir com o seu ofício para o desenvolvimento social (PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015) e, por conseguinte, de melhorar a sua qualidade de vida e dos seus (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997).

Para tanto, bastaria entender as qualidades com esse potencial. Como foi visto, o empreendedorismo vem dominando os discursos, assim como a inovação e a criatividade. A identificação delas permitiria uma formação orientada para o modo de trabalho atual e/ou para as necessidades da vida atual (KLIEBARD, 1999; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2004). Ganhar a vida no atual mundo do trabalho está em muito relacionado a essas competências, tanto na literatura (SILVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2011) quanto nas universidades. Apesar de a vida adulta depender de mais do que isso. Contudo, isso parece reforçar a ideia de que a educação deve ou vem se ajustando às necessidades do mercado (BOBBITT, 2004).

Os próximos parágrafos mostram competências previstas nos projetos dos cursos, que abordam especificidades da profissão do administrador. O que se viu é que em muito elas reforçam as competências genericamente definidas pelas universidade, cursos e sujeitos. Isso se deveu à relação empresarial do profissional de administração, que não somente segue as tendências do trabalho como, ainda, estabelece novas formas de trabalho dentro das empresas.

Nos projetos dos cursos, houve muita convergência entre as competências, ainda que eles mostrassem diferentes vocações. A UFRGS (2017) anunciou que visa a formar profissionais com equilíbrio entre competências conceituais, técnicas e humanas, objetivando a eficácia e a transformação das organizações, numa missão menos social do que a de seu PDI. O bacharel em administração da UFSM (2019), segundo seu PPC, deve dar respostas à sociedade no sentido de contribuir para o desenvolvimento sustentável dos indivíduos, empresas e sociedade. O projeto do curso de administração da FURG (2019b) reiterou o foco socioambiental da universidade, objetivando uma formação por meio da qual o indivíduo compreenda o impacto de sua atuação no desenvolvimento sustentável. E o PPC da UFPEL, sob a mesma orientação institucional, propôs-se a "formar recursos humanos que atendam às exigências de expansão do mercado de trabalho em transformação" (UFPEL, 2014, p. 16).

Sobre as competências identificadas nos documentos dos cursos, muitas foram reiteradas, como empreendedorismo, tomada de decisão e aperfeiçoamento contínuo citados por todos os cursos, inovação (UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019), criatividade

(UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019), interdisciplinaridade (UFPEL, 2014; FURG, 2019b; UFSM, 2019), sustentabilidade (UFPEL, 2014), autonomia (UFRGS, 2017). Outras mais relacionadas à formação em administração. A assertividade e a visão holística foram citadas em todos os projetos. Essa última surgiu também como visão estratégica, dentro de uma concepção mais empresarial. Além dessas, também se destacaram: liderança ou influência (UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019); autoconfiança (UFPEL, 2014; FURG, 2019b; UFSM, 2019); raciocínios lógico e analítico (UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019); proatividade ou iniciativa (UFRGS, 2017; FURG, 2019b); capacidade de abstração (UFRGS, 2017; FURG, 2019b); foco na qualidade/melhoria contínua (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b); eficácia ou foco em resultados (UFPEL, 2014; UFSM, 2019).

De forma particular, outras competências foram nominadas. A UFRGS (2017) indicou que a racionalidade é altamente relevante para um administrador que precisa sistematizar e aplicar conhecimentos em diferentes ambientes e modelos organizacionais. Esses mesmos ambientes exigem senso de prioridade e organização (FURG, 2019b). Nessa linha a UFSM (2019) acrescentou que é importante uma atitude transformadora apoiada na capacidade de controle de riscos. Essa atitude também foi prevista pela UFPEL. A universidade deve formar "profissionais para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da sociedade" (UFPEL, 2014, p. 16). Isso pressupõe espírito investigativo, espírito científico-reflexivo e conhecimento técnico compatível com a realidade e demandas globais, inclusa a capacidade de inovação tecnológica (UFRGS, 2017).

A UFSM acrescentou que "a formação de um profissional mais completo com conhecimentos amplos sobre sua profissão" (UFSM, 2019, p. 03) pode ajudar a enfrentar desafios que historicamente estão atrelados ao desenvolvimento das ciências administrativas. Essa amplitude está associada à visão estratégica, isto é, do todo. A FURG reforçou isso, dizendo ser "preciso formar profissionais que estejam aptos a enfrentar as novas exigências administrativas. A terceirização dos serviços é uma delas" (FURG, 2019b, p. 10). Para isso, segundo os projetos dos cursos, competências como flexibilidade, adaptabilidade e abertura para mudanças são altamente necessárias (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b).

Aqui novamente se percebe o objetivo de formar o indivíduo para contribuir para as empresas e capacitá-los face a temas emergentes, como agora a sustentabilidade (DRUCKER,

1993; KLIEBARD, 1999; SILVA, 1996; 2005; DAVENPORT e PRUSAK, 1998; RISTOFF, 1999; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2004; 2005; LOPES e MACEDO, 2011). Competências como essa não foram sempre importantes. Quando eram úteis para a função, eram ensinadas dentro do contexto da função (FORD, 1967; TAYLOR, 1990; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999); quando o modelo foi alterado e foi necessário ampliar as funções dos trabalhadores (OHNO, 1997), a formação foi ampliada seguindo as necessidades específicas do mercado (MONTANA, 2003; PINTO, 2007).

Os representantes institucionais ratificaram muitas dessas competências, tanto de forma ampla para o mundo do trabalho atual quanto para os perfis profissionais dos alunos e egressos dos cursos de administração. Conforme foi adiantado, aqui também o conhecimento técnico foi priorizado, mas foram consideradas suas ponderações sobre as competências profissionais.

"Inovação e empreendedorismo" surgiram quase como um nome composto. Eles foram retomados por PRP02, PPA06 e CCP07, estando associados ao *"perfil tecnológico"* e aos preceitos da *"sustentabilidade"* (CCP07), tão em voga atualmente. A *"adaptabilidade"*, igualmente, foi retomada fortemente por PRP02, CCP03 e CCP07, dentro de um mundo de rápidas mudanças. Para CPA01, isso tem relação com a formação continuada. Disse o sujeito, *"é necessário desenvolver no aluno a capacidade de ele buscar continuamente o conhecimento, pois ele vai mudando. Essa é uma valência muito importante de agora"*.

Essas competências foram consideradas pelos sujeitos como apoio à versatilidade humana – melhor, profissional – necessária para se adaptar aos diferentes campos e ambientes de da gestão, assim como já vem sendo tratado na literatura relacionada à Indústria 4.0, independentemente e/ou principalmente das relações de trabalho que lhe são atinentes (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; ROSA, 2019).

A *"visão holística"*, *"visão estratégica"* ou *"visão de gestão"* foi citada respectivamente por CCP03, CAP04 e CPA05, como uma forma de compreender que, dentro de uma empresa, ou mesmo fora dela, tudo está relacionado. CPA05 disse que, *"atualmente, o mercado quer um aluno com boa capacidade técnica, mas com características generalistas, que lhe permita ter essa visão"*. Como disse CPA05, *"um aluno pode ter uma capacidade técnica muito boa, mas precisa desenvolver uma visão holística sobre as situações, não*

particular, e saber buscar e analisar dados, transformá-los em informações de qualidade para tomar decisões assertivas". Essa fala foi conectada à *"tomada de decisão"* (CCP03; CAP04; CPA05). Ainda, a *"qualidade no trabalho"* foi comentada por CCP07.

CPA05 trouxe uma perspectiva que parece atinente a esta tese, pois fala de conhecimentos gerais das ciências da administração, dizendo que todos os alunos precisam entender as lógicas de funcionamento e de gestão de uma empresa:

> *Os alunos precisam ter condições de atuar em suas áreas específicas de formação, mas também de entender a lógica de gestão de uma empresa. O mercado reconhece a qualidade de um profissional generalista, de ter uma bagagem técnica e conhecimentos de gestão, não somente para alunos da administração. Isso seria um diferencial para os alunos no mercado* (CPA05).

O mundo do trabalho atual exige muito mais dos trabalhadores em termos de competências. Exige um profissional com autonomia e flexibilidade em relação aos seus esforços e relações de trabalho (ARAÚJO e BORGES, 2000; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB; 2016). Essa perspectiva ganha corpo ao considerar que a administração é a área que dita ou desenvolve essas mudanças no trabalho. Logo, cursos dessa área, deveriam estar atentos a mudanças dessa ordem, já que a forma de funcionamento atual das empresas tem relação com esses objetivos em relação ao trabalho (TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019). Por outro lado, não se viu como importantes competências relacionadas a essas mudanças, exceto pelas observações de CPA05, de conhecimento sobre gestão. Também não se viu como importante o envolvimento com questões tecnológicas, mesmo que sejam essas as responsáveis por ter agitado os modos de vida e de trabalho (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; FIRJAN, 2019; ROSA, 2019).

O quadro seguinte mostra as convergências entre as competências profissionais estabelecidas pelas universidades investigadas, isto é, considerando a formação ampla, objetivada pela universidade ou específica, objetivada pelos cursos de bacharelado em administração e as informações obtidas junto aos sujeitos. Essas convergências deram vida a um *ranking* de competências profissionais.

Cabe, antes, adiantar alguns pontos importantes sobre a elaboração desse *ranking*. Eles são aplicáveis também aos próximos dois que seguem nas próximas duas seções, referentes às competências sociais e de competências gerais.

O primeiro diz respeito ao papel da força, sempre na última coluna de cada quadro. Ela foi medida a partir da quantidade de vezes que uma competência foi citada no rol dos 13 documentos analisados (quatro PDI, um PPI, quatro regimentos e quatro PPC), e nas sete entrevistas realizadas. Ou seja, usando como exemplo o número 13 da supracitada coluna (força), ele representa que em 20 oportunidades de uma competência ser listada como importante para essa formação/perfil ela figurou 13 vezes. Isso a torna uma competência muito importante para a formação educacional preconizada pelas universidades, e em particular para a formação dos alunos/egressos dos cursos de administração investigados; em outro extremo, um número dois significa que nessas mesmas oportunidades, uma competência figurou duas vezes, sendo menos importante para essa formação dentro do contexto de análise.

O segundo diz respeito à padronização de termos considerados sinônimos[54] com fins de melhor organizar o quadro, logicamente sem perder de vista seus sentidos originais. E o último diz respeito ao fato de que foram citadas em torno de 35 competências profissionais. Todavia, por se tratar de um ranqueamento, compuseram o supracitado quadro as 10 mais significativas.

Quadro 07 – *Ranking* de competências laborais

Ordem	Competência	Força
1º.	Criatividade/ inovação	13
2º.	Adaptabilidade/ flexibilidade	10
3º.	Eficácia/ foco em resultados	08
4º.	Empreendedorismo	08
5º.	Visão estratégica	08
6º.	Atualização permanente	08
7º.	Raciocínio lógico e analítico	07
8º.	Sustentabilidade	06
9º.	Tomada de decisão	06
10º.	Interdisciplinaridade	06

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

[54] O termo eleito para constar no quadro foi o primeiro a aparecer nos textos desta seção. Exemplos: adaptabilidade, abertura a mudanças e flexibilidade foram considerados sinônimos e, a partir de sua aparição, todos foram considerados adaptabilidade/flexibilidade; atualização permanente e qualificação permanente; eficácia e foco em resultados; criatividade e inovação. Sobre esses últimos, apesar de não serem sinônimos diretos, eles foram associados pela relação percebida entre eles nos documentos e nas falas dos sujeitos, sendo considerado criativo o indivíduo que inova em diferentes situações e resolve problemas organizacionais com criatividade.

Em relação ao quadro exposto, podem ser feitas algumas constatações. À primeira vista, elas não parecem ter muita aderência ao ideário de Bobbitt (2004). Todavia, isso se deve ao fato de o autor não ter listado competências profissionais específicas; ele indicou que as instituições de ensino devem ensinar competências profissionais atinentes às profissões para as quais deseja formar, sejam elas quais forem, a exemplo de sua pesquisa em Indianápolis. Assim, o aluno formado estaria preparado para as posições de trabalho e suas possibilidades no tempo.

Aqui o objetivo foi elencar as competências profissionais para um aluno/egresso de administração, as quais são equiparáveis às *hard skills* (JEFFERSON, 2022) mas não se limitam a essas. Na atualidade, elas parecem mais estar relacionadas à postura profissional dentro do mercado de trabalho do que ao labor em si. E o que foi visto foi precisamente isso. Exceto pelo conhecimento técnico e pelo raciocínio analítico, as competências profissionais dissertadas não representam *hard skills*, reforçando a ideia de que elas podem ter prazo de validade num ambiente laboral onde se deseja a destreza operativa mais do que seu intelecto (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004; BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; SCHWAB, 2016; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; ROSA, 2019).

Nesses termos, exceto pela necessidade de um perfil mais tecnológico (SCHWAB 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018), que não logrou posição à altura de sua importância no *ranking* proposto, todas as demais competências estão relacionadas ao mundo do trabalho de agora. Mesmo que para as universidades não tenham tido o exato peso da literatura. O empreendedorismo, por exemplo, é uma competência de enorme grandeza (SCHWAB, 2016). Aqui, no entanto, a criatividade, a inovação, a adaptabilidade foram vistas como mais importantes, considerando exatamente a mesma razão: as mudanças contínuas no mundo do trabalho (MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; BODEN, 2004; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; COLLABO, 2019). Nesse contexto, são elas ainda as competências capazes de fazer os indivíduos manterem-se relevantes no universo do trabalho e do emprego (PINTO, 2007; ANTUNES, 2008).

O raciocínio lógico e analítico, a visão estratégica, a tomada de decisão e o foco em resultados (BODEN, 2004; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018), do mesmo modo, podem ser associados à necessidade de saber pensar e a capacidade de entrega de resultados. Elas respaldam a criatividade do indivíduo em relação à sua vida e as situações profissionais com as

quais se depara. Essa é a função do trabalhador em meio à atual revolução do trabalho (DEL PINO, 1997; GRUGULIS e VINCENT, 2009; SANTOS *et al.*, 2018), saber fazer, resolver situações. Assim, caberia a instituição de ensino definir competências que auxiliem o indivíduo a sobreviver em meio à determinada realidade (SILVA, 1997). Essa pressão recai sobre a universidade (GERBERT *et al.*, 2015; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019), de formar profissionalmente para o agora e para o futuro ainda em construção (SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019), mesmo ciente da dificuldade de entender o resultado da obra.

Fato é que profissionalmente se busca um indivíduo multicompetente. E para sê-lo, retoma-se a questão da visão estratégica, ou visão do todo. Ela, por sua vez, está relacionada à interdisciplinaridade à capacidade de o indivíduo transitar entre diferentes conhecimentos e áreas (BODEN, 2004; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018). Não se pode dizer exatamente que com isso ele se torna um generalista (DEL PINO, 1997; STONER e FREEMAN, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; PINTO, 2007; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). Porém, essa capacidade generalista é promotora de adaptabilidade, assim como a atualização permanente (SANTOS *et al.*, 2018), em meio ao potencial revolucionário do trabalho na Indústria 4.0 (SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019).

A sustentabilidade, como já foi anteriormente registrada, surge como uma tendência. Não moda; uma tendência. Ela é um modo contemporâneo de pensar, que entra no rol de competências que vão sendo definidas devido às condições e o modo de vida e consumo humano (BODEN, 2004). Logo, vai sendo cobrada dos indivíduos por estarem envolvidos numa perspectiva de produção e estratégia empresarial, logo, deve atingi-los (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018).

Em meio a essas competências, vale destarte relembrar que mesmo sob distintos vieses das formações todas as universidades inclinaram-se para questões profissionais, ao terem exposto em suas missões: formação profissional e social (UFRGS, 2016); formação profissional para o desenvolvimento sustentável (UFSM, 2016); formação profissional para o desenvolvimento socioambiental; e formação do cidadão para o mercado de trabalho (UFPEL, 2022a). É cabível, portanto, que elas tenham firmado compromisso com competências similares, e atualizadas, uma vez que dessa forma correspondem às necessidades decorrentes do mercado atual de trabalho (BOBBITT, 2004).

7.2.2 Competências sociais para o trabalho

Nessa seção são tratadas as competências sociais para o trabalho. Bobbitt (2004) indicou que essas são menos materiais do que as profissionais. Com razão, elas não dizem respeito à atividade laboral isolada ou individual, mas da capacidade humana de produzir dentro de um grupo de trabalho. Ele dizia que o trabalho é uma atividade social participativa que eleva a potência individual do elemento humano. E para integrar-se socialmente ao trabalho, o indivíduo deve ter características humanas, discernimento sobre o significado de trabalho em grupo, da integração social e outras implicações dessa forma de trabalho. Tyler (1979) não se manifestou declaradamente sobre essas competências ou quaisquer outras; como já foi dito, ele voltou-se mais para as fontes para defini-las. Porém, dadas as revoluções no mundo do trabalho, pode-se dizer que elas parecem análogas ou equiparáveis ao que, ao longo do último século, popularizou-se como *soft skills* (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018). Elas dizem respeito às novas formas de trabalho, que vão se atualizando e exigindo dos indivíduos novas competências face à organização e evolução de grupos sociais como o do trabalho.

Nenhuma das universidades, curso ou sujeito usou essa classificação: competências sociais para o trabalho. Apesar disso, foi possível captá-las em alguns discursos, assim como foi possível captar as razões pelas quais elas foram elencadas como relevantes para a formação dos indivíduos e, dessa forma, associá-las aos pensamentos de Bobbitt (2004).

Nos PDI, essas competências variaram bastante. Foram citadas colaboração e responsabilidade coletiva (UFSM, 2016), senso de pertencimento, cooperação, integração social ao trabalho, compartilhamento de saberes (FURG, 2019a). Nos textos dessas universidades, essas competências foram claramente associadas a um bom desempenho social no mundo do trabalho. A UFRGS (2016) não fez menção a competências que pudessem ser categorizadas sob essa ótica de Bobbitt (2004). E a UFPEL (2022a), apesar de não ter citado explicitamente competências que pudessem ser vistas como sociais, forneceu pistas sobre a importância de determinadas competências humanas para o trabalho, a saber integração social ao trabalho, colaboração e compartilhamento de conhecimento. Dessas, convergiram cooperação e colaboração e compartilhamento de saberes ou conhecimentos.

Dentro do contexto de estudo, pode-se presumir que elas aderem ao termo *soft skills* (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; ROSA,

2019), as quais têm total relevância no contexto do trabalho, das relações, da sinergia entre os indivíduos. Essas características vêm fazendo diferença nas empresas, melhor, em seus resultados. Mesmo sendo sociais, ou exatamente por essa razão, elas têm fins na sinergia das relações de trabalho que geram resultados. A única restrição em relação a elas reside no fato de serem humanas, por isso menos ensináveis. Defini-las, por outro lado, é uma decisão importante no reconhecimento de suas importâncias para a formação dos alunos (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018). Talvez um segundo passo seja representar essas importâncias inseri-los nos currículos, assim como as competências profissionais o foram e continuarão sendo.

Ao analisar os projetos dos cursos, encontrou-se mais algumas competências sociais específicas para o trabalho, as quais constam na sequência.

A visão social do trabalho foi reforçada pelo curso da UFSM (2019), a integração ao trabalho, abordada como senso de pertencimento (FURG, 2019b; UFSM, 2019). E a essas competências foram associadas outras. O trabalho em equipe, ou senso de equipe, foi considerado como altamente pertinente por todos os cursos. Também, a responsabilidade social coletiva (UFPEL, 2014; FURG, 2019b), a negociação (UFRGS, 207; FURG, 2019b; UFSM, 2019; FURG, 2019b) e a socialização do conhecimento (UFSM, 2019). Todas elas pareceram ser causa ou consequência da competência de manter boas relações interpessoais no ambiente de trabalho (UFPEL, 2014; FURG, 2019b; UFSM, 2019), pois as organizações são feitas de pessoas que buscam os mesmos objetivos.

A ética profissional não constou especificamente nos PDI, mas foi citada por todas os cursos, em primeiro e mais importante lugar. E ainda foram mencionadas outras competências especificamente por alguns cursos: a postura crítico-reflexiva (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b) e vontade política (UFSM, 2017; FURG, 2019b).

E, em relação às percepções dos sujeitos acerca dessas competências, debruçaram-se mais sobre elas os três sujeitos que são professores do curso (CCP03; CAP04; CCP07). Eles foram unânimes sobre a priorização da "ética profissional". Também comentaram sobre *"trabalho em equipe"* (CAP04; CCP07) *"compartilhamento de conhecimento ou ideias"* e *"negociação"* (CCP03), *"liderança"* (CCP03; CAP04; CCP07). De modo geral, eles se mostraram preocupados em relatar essas como competências como importantes para uma atuação produtiva no mundo do trabalho atual. Em especial, CCP03 e CCP07, que são

coordenadores de curso. Eles explicaram várias situações, com exemplos, em que elas poderiam ser úteis na vida do profissional de um administrador. CCP03 falou sobre *a "dificuldade de os alunos saberem dialogar e se envolverem em atividades conjuntas"* e ressalvou:

> *Para trabalhar hoje, as pessoas não podem ser tão técnicas. Isso não basta! É preciso formar um aluno que tenha visão de gestão. Visão do todo, sabe? Ele precisa saber fazer o seu trabalho, mas também [precisa saber] trabalhar com pessoas, liderar pessoas, e sempre com foco nos resultados, pois numa empresa é assim que funciona. Um profissional precisa saber pensar em tudo isso (CCP03).*

Apesar da importância dessas competências, as discussões foram breves, aparentemente reforçando a inclinação para a formação profissional, anteriormente explicitada, por parte das universidades, dos cursos e, mais tarde, por parte dos sujeitos.

O quadro seguinte mostra as convergências entre as competências sociais estabelecidas pelas universidades e pelos cursos de bacharelado em administração. A partir dessas foi criado um *ranking* de competências sociais sobre a mesma lógica usada anteriormente, no que se refere à medida de força de cada competência dentro do contexto de análise, à padronização de alguns termos sinônimos. Também, no que se refere à significância das competências para ranqueamento. Desse grupo de competências, foram identificadas ao todo doze competências dessa ordem, estando no *ranking* as 10 mais mencionadas.

Quadro 08 – *Ranking* de competências sociais

Ordem	Competência	Força
1º.	Ética profissional	08
2º.	Integração ao trabalho	05
3º.	Liderança	05
4º.	Trabalho em equipe	05
5º.	Negociação	04
6º.	Socialização de conhecimento	04
7º.	Colaboração	03
8º.	Relações interpessoais	03
9º.	Responsabilidade coletiva	03
10º.	Postura crítico-reflexiva	02

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar da anunciada falta de classificação dessas competências como sociais para o trabalho, pelas universidades e cursos, vale destacar que elas são reconhecidas como

importantes e que são por maneira adequadas aos pressupostos de Bobbitt (2004), uma vez que a ideia do autor era desenvolver nos indivíduos a capacidade de integrar-se socialmente ao trabalho. A integração priorizada por Bobbitt é a integração social, não funcional. Isto é, ele entendia que a união entre os indivíduos os tornaria mais capazes de atingir sua eficiência produtiva. Essa expressão, eficiência produtiva, tem relação direta com o que se esperava dos indivíduos nas primeiras revoluções industriais, do mesmo modo é o que se espera no mercado de trabalho atual (TAYLOR, 1990; OHNO, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; MARKERT, 2000; ALMEIDA, 2015; SCHWAB, 2016; GERBERT *et al.*, 2015; CHIAVENATO, 2021).

Antes, um parêntese em relação à ética profissional. Apesar de ela não figurar nos pressupostos de Bobbitt ou do mundo de trabalho atual, ela foi altamente valorizada pelas universidades, cursos e sujeitos. E com razão. Um olhar atento sobre ela permite ver que ela respalda as demais competências. Se o objetivo é permitir uma integração social ao trabalho, a ética é competência preponderante para que haja confiança e esforço coletivo em relação aos objetivos traçados (BOBBITT, 2004; ALMEIDA, 2004), garantindo que todos entendam seus papeis, suas importâncias e suas contribuições para com esses objetivos.

Estando a integração social compatível com o ideário de Bobbitt, vale discutir outras competências que a compõem ou são dela derivadas, as quais passaram a ser mais relevantes ainda no universo de trabalho criado por Ohno (OHNO, 1997; MAXIMIANO, 2000; 2017; MONTANA, 2003; PINTO, 2007; SANTOS *et al.*, 2018). Se antes, cabia a cada um realizar o seu ofício (MAXIMIANO, 2000; PINTO, 2007) dentro da divisão técnica do trabalho (FORD, 1967; TAYLOR, 1990; PINTO, 2007; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015), a reestruturação produtiva toyotista valorizou o empoderamento do trabalhador.

Esse empoderamento não pode ser visto como algo simples. E é nesse sentido que as demais competências declaradas tomam forma dentro do trabalho como processo social. O trabalho, nesse termo, para atingir os resultados, depende de boas relações interpessoais, de trabalho colaborativo, em equipe, de negociação, de compartilhamento de ideias, de uma postura reflexiva que vise o melhor para o grupo (CHIAVENATO, 1997; 2021). E ainda de uma responsabilidade coletiva sobre os resultados do grupo de trabalho, positivos ou não.

Com isso, o trabalhador deve apresentar competências ao nível profissional e ao nível social, dedicando-se ao trabalho e às pessoas com quem trabalha, pois ambas influem no

compromisso com a eficiência. É uma definição adequada para a ampliação de funções. Para a qual o indivíduo deve ter desenvolvidas várias competências, em referência ao ser polivalente (ZENI, 1992; DEL PINO, 1997; MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2001; PINTO, 2007) no sentido técnico, mental e comportamental (MARX, 1996; STONER e FREEMAN, 1997; DEL PINO, 1997; MONTANA, 2003; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015).

A economia sob demanda vem trazendo novos desafios ao trabalhador. As formas de integração ao trabalho foram alteradas. Com o tempo essa integração passou a envolver também tecnologias. Novamente, na visão das universidades as questões tecnológicas não marcaram boas posições como competências a serem desenvolvidas nos alunos. De todo o modo, é visível a realocação do trabalho de locais físicos para ambientes digitais; e o fato de que os objetivos empresariais continuam sendo os mesmos a serem transmitidos aos trabalhadores, estejam eles onde estiverem (ZENI, 1992; MAXIMIANO, 2000; 2017; MONTANA 2003; PINTO, 2007). Isso flexibiliza o trabalho, mas não altera as competências sociais elencadas para o trabalho. Pelo contrário, as mantém firmes, cada vez mais complexas, pois a integração social passa a ser digital, exigindo novos esforços do trabalhador (STONER e FREEMAN, 1997; PINTO, 2007; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018).

Já a liderança foi deixada por último. Normalmente, ela é vista como uma competência típica do profissional de administração. Há controvérsias sobre isso. Ela não está mais circunscrita ao papel desse profissional como um modo de agir junto a outras pessoas, a fim de que elas ajam. Considerando as condições do trabalho, se associada ao empreendedorismo ela pode ser requerida de qualquer profissional. No contexto das competências, pode ser considerada uma alta competência, devido ao grande esforço mental envolvido (McCLELLAND, 1973; GRUGULIS e VINCENT, 2009; SCHWAB, 2016; ROSA, 2019). E é cada vez mais complexa, considerando as demais competências profissionais previstas nos novos modelos de trabalho. Por exemplo, exercer liderança sobre indivíduos criativos, empreendedores, inovadores é bem mais complexo do que liderar indivíduos que restringem-se às suas funções específicas dentro de um ambiente de trabalho (TAYLOR, 1990; MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2001; STONER e FREEMAN, 1997; ANSOFF e McDONNELL, 1999; TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015). A conectividade mudou não só o trabalho (SCHWAB, 2016), mas a gestão empresarial e a do trabalho neste século.

Por fim, mesmo face aos desafios propostos pelo contexto da Indústria 4.0 ao trabalhador, incluída a possibilidade de aumento da extração da mais-valia (MARX, 1996; DEL PINO, 1997), talvez ainda seja essa integração e o potencial produtivo do indivíduo nos grupos de trabalho que ainda esteja significando o trabalhador dentro do novo conjunto de relações socioculturais do trabalho (DEL PINO, 1997; PINTO, 2007).

7.2.3 Competências gerais para a vida

Nessa seção são tratadas as competências gerais para a vida adulta e prática. Bobbitt (2004) as defendeu com afinco. Elas são amplas, relacionadas ao bem-viver e de forma correta. Para ele, o trabalhador deve ser um bom cidadão, apresentar boa conduta moral, ter um bom nível cultural e cuidar de si, de sua mente, saúde e aparência física. Ao fazer isso, estabelecia as condições para viver uma vida plena, na qual logicamente em sua versão educacional o trabalho ocupa lugar importante. Tudo isso, mesmo que não pareça, tem fins na produtividade no trabalho e, segundo o autor, contribui para o sucesso profissional dos indivíduos. Além de Bobbitt, nenhum outro autor tratou dessas competências. Contudo, ela parece cada vez mais fazer sentido dentro da lógica de competição do mercado de trabalho contemporâneo.

A nomenclatura formação geral já foi percebida com mais naturalidade nos discursos analisados, seja nos documentos ou nas entrevistas. Elas pareceram surgir na mesma estima em que Bobbitt (2004) as tinha. As universidades fizeram menções à formação integral, plena, de excelência e/ou sólida, os quais poderiam ser dentro desta tese associados a conceitos do autor. E foram discutidas no nível de competências pertinentes para a vida plena do indivíduo, considerando-o como ser cultural, social e, logo, um ser cidadão.

De forma uníssona, os PDI fizeram constar fortemente a cidadania, o espírito de cidadão. Essa competência aparentemente foi vislumbrada como um pacote de competências possuidoras de uma mesma essência, cuja composição variou de instituição para instituição. A ética, no entanto, sempre muito presente nos textos.

A UFRGS (2016) associou à cidadania aos valores humanos, cultura da paz, inclusão social, justiça social direitos humanos, respeito à diversidade e ao meio ambiente. A UFSM

(2016), nessa mesma linha, aproximou-a da responsabilidade social e ambiental, justiça, direitos humanos, solidariedade, respeito à dignidade humana e valorização da diversidade sociocultural. A FURG (2019a) igualmente tratou do tema, discursando sobre humanização, solidariedade, senso de justiça, responsabilidade socioambiental e respeito à dignidade e à diversidade humana. E a UFPEL, que desde sua missão privilegiou a cidadania, afirmou que ser "importante que seus currículos contemplem aspectos humanitários, filosóficos e sociológicos [...] junto do conhecimento necessário a um bom profissional" (UFPEL, 2003, p. 04), o que evolve o respeito às pessoas e às suas diversidades e a consciência ambiental.

A cultura geral também foi citada por todas as universidades, como parte de uma "ampla formação cultural" (UFPEL, 2022a, p. 09), inclusive em alguns casos associada às artes (UFRGS, 2016; FURG, 2019a; UFPEL, 2022a).

Isoladamente, nos PDI foram captadas outras competências gerais. A UFSM disse crer que a educação não pode ser restrita ao domínio específico do mundo do trabalho. Para tanto, defendeu a formação política e o espírito crítico como complementos à cidadania. Segundo a universidade, competências como essas ajudam o alunado a desempenhar seus papeis no seio das "relações assimétricas da sociedade" (UFSM, 2016, p. 136). A FURG invocou a estética. Segundo tal conceito, o homem é um ser cognitivo, social e expressivo de seu universo particular de afetos, pensamentos e ações no seu ambiente social, com o qual precisa estar harmonicamente conectado. Inobstante, fez menções à formação de consciência para a saúde física e mental e ao lazer. Essa tendência também foi percebida nos textos da UFPEL (2022a), que citou a conscientização para saúde, qualidade de vida, esporte e lazer.

Os projetos de cursos complementaram esses ideais institucionais de competências gerais. A cidadania foi reiterada em todos, principalmente, como parte de uma formação humanística que engloba ética, dignidade, justiça, responsabilidade social, respeito e/ou valorização da diversidade sociocultural. Também a participação democrática, a promoção do bem comum e o equilíbrio socioambiental (FURG, 2019b).

Atenção para as competências de comunicação e expressão. Todos os projetos dos cursos assinalaram essas como relevantes. Expandindo um pouco mais, a UFPEL enfatizou a comunicação escrita. Ainda, o espírito ou postura crítica constaram nos projetos de curso da

UFPEL (2014), da FURG (2019b) e da UFSM (2019). Esse último reforçando o PDI. E a FURG, de forma bem única, deu ênfase ao espírito esportivo (espírito de competição).

No que tange a essas competências gerais, os sujeitos todos de uma forma ou outra resgataram a *"ética"* e a *"cidadania"* (CPA01; CCP03; CAP04; CPA05; PPA06; CCP07). Esses valores marcaram o ritmo dos discursos. Segundo CCP03 e CCP07, eles devem servir para uma formação mais voltada para o mundo em geral do que para o mercado de trabalho em si. Sobre isso, CAP04 foi bem explícito sobre essa ideia:

> *Nós devemos formar um cidadão acima de tudo, um cidadão ético, com conhecimentos gerais e consciência crítica sobre o meio ambiente e sobre a sociedade, por exemplo. Precisarmos preparar os alunos para as transformações no mundo, não apenas formar um profissional de administração (CAP04).*

Essas competências foram colocadas no mesmo nível de importância da *"responsabilidade social"* (PRP02), do *"bom comportamento social"* (CCP03), da *"inclusão social, responsabilidade socioambiental e respeito à diversidade"* (PPA06).

Alguns sujeitos reiteraram a importância da *"cultura geral"* para a vida dos indivíduos (CPA01; PPA06). Notadamente, a *"internacionalização [foi citada como] como uma forte contribuição à formação dos alunos por meio do acesso a outras pensamentos, culturas e formas de vida"*. Também, a *"comunicação e expressão"* (CCP03).

Interessante citar que os sujeitos CCP03 e CCP07 trouxeram uma competência bastante inusitada, mas segundo eles importante na formação: a resiliência. CCP07 falou diversas vezes sobre ela, justificando que *"ela [resiliência] é importante para uma vida que propõe desafios e para que o aluno se adapte às oportunidades do mercado"*. CCP03 foi mais enfático ao dizer que está *"indo nas turmas falar sobre fracassos, porque os alunos de hoje não entendem que todo mundo é mortal, e as empresas também, e está sujeito a errar"*. Segundo ele, isso se deve a problemas de maturidade. *"Os alunos se frustram muito facilmente. E quando não atingem determinados resultados ou não conseguem aprender determinado conteúdo... isso faz com que eles pensem em desistir"*. Em consequência, essa situação expecta essa nova competência a ser desenvolvida, a qual poderia adiantar possíveis causas de evasão.

Como vem sendo feito com todas as competências dessa seção, a partir de suas convergências foi criado um *ranking*, sob a mesma lógica da força, da padronização de termos

e da representatividade nelas nos discursos. Dessa vez, foram captadas no total 29 competências gerais para a vida, entre as quais as 10 mais referenciadas constam no quadro.

Quadro 09 – *Ranking* de competências gerais

Ordem	Competência	Força
1º.	Cidadania	15
2º.	Ética geral	15
3º.	Respeito às pessoas/ diversidade	15
4º.	Inclusão social/ justiça social	08
5º.	Consciência/ responsabilidade ambiental	07
6º.	Responsabilidade social	07
7º.	Cultura geral/ artes	06
8º.	Comunicação e expressão	05
9º.	Direitos humanos/ valores humanos	05
10º.	Postura/ espírito crítico	05

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na concepção de Bobbitt (2004) essas competências não são para a profissão ou o trabalho em si. Contudo, elas dizem respeito a condições outras que permitem ao indivíduo entender as atividades da vida e o espaço que todas e cada uma delas ocupa. Em outras palavras, é sobre a vida adulta e, dentro dela, sobre a organização de tempo e espaço para fazer caber tudo o que for importante: viver e trabalhar. No fim, porém, tudo tem relação com o trabalho.

Em comparação ao que o autor determinou como importante e as competências captadas nas universidades, cursos e sujeitos, novamente houve grande convergência. Cidadania foi a convergência de maior destaque entre a teoria de Bobbitt e a realidade encontrada. É bem verdade que o conceito de cidadania do autor é bastante amplo, incluindo ética, valores sociais e solidariedade. As universidades falaram delas como competências diferentes. Cidadania, ética e respeito às pessoas foram de longe as mais relevantes para o aluno/egresso de agora. Valores como justiça e inclusão social e as responsabilidades social e ambiental, vieram em seguida. Nessa mesma linha, podem ser incluídos nesse grupo os direitos humanos e o espírito crítico. Este último, em particular pela justificativa de que esse espírito auxilia o indivíduo a intervir na realidade, melhorando as suas condições de vida e de outros.

Em segundo plano, o que Bobbitt chamava de intercomunicação social constituiu-se noutra convergência. Nesse grupo, podem ser inseridas as competências de comunicação e

expressão. Essas competências são importantes para o intercâmbio de informações e experiências com o mundo. Segundo o autor, são as bases da qualificação permanente, que foi listada como uma importante competência profissional, vale lembrar.

No que se refere às atividades de lazer e vitalidade física, adianta-se que os grupos de competências são bem próximos, logo, passíveis de serem aditadas. Sobre isso, constou a cultura em geral, ou artes, no *ranking*. Outrossim, mesmo sem atingir posição foi comentado sobre o espírito esportivo (FURG, 2019b). Importante frisar essa situação, pois ela era de grande importância para Bobbitt (2004). Dentro da ideia de corpo são e mente sã, os esportes melhorariam a vitalidade, energia e aparência física dos indivíduos, assim como sua atitude frente a frustrações. Para o autor, esses itens têm relação estreita com o sucesso profissional.

Ao trazer tais competências para o mundo do trabalho atual, elas não reverberam tanto. O mundo do trabalho, como o nome diz, envolve coisas do trabalho. Com isso, pouco se falou sobre outros elementos da vida dos indivíduos, durante as revoluções no mundo do trabalho. Suas importâncias, no entanto, não são refutáveis. Especialmente no que se refere às suas contribuições para competências profissionais importantes. Várias, mas principalmente inovação, adaptação, empreendedorismo, interdisciplinaridade e qualificação permanente.

Um indivíduo com um bom nível cultural teria, em tese, maior potencial de entender as nem sempre amistosas relações entre educação, trabalho e emprego. Aparentemente, está mais suscetível de compreender a pertinência da inovação, do empreendedorismo e da adaptação para sua sobrevivência no mundo real do trabalho. Disso, ele defende por tabela a qualificação permanente, pois como a vida muda, acompanhar suas mudanças é imperativo. Esses aqui já são pontos importantes para lidar com a obsolescência humana no trabalho. Culturalmente, ciente disso, ele passa a ter condições de aceitar que as profissões podem mudar e que manter-se empregável não significa necessariamente investir em um único ofício que pode ser extinto ou no mínimo ser alterado profundamente (ANTUNES, 2008). Manter-se empregável pode estar mais relacionado a galgar uma posição flexível no mundo do trabalho, que pode ser expandida na medida das necessidades do mercado e de suas condições pessoais.

Segundo Marx (1996), o trabalho sempre existiu e acompanha a vida humana. E vai continuar existindo (PINTO, 2007; ANTUNES, 2008; SCHWAB, 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018). Contudo, os indivíduos devem estar preparados para suas atualizações e para os

propósitos e despropósitos que as acompanham (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; COLLABO, 2019). As próprias tecnologias podem ser vistas como aliadas ou inimigas, conforme a interpretação dos indivíduos. Isso já foi visto antes na história do trabalho (DEL PINO, 1997). E provavelmente acontecerá novamente. Por isso ter competências culturais envolve buscar conhecimentos, experiências, e manter-se ativo em relação a elas. Essa busca alimenta ainda mais seu nível cultural, o que pode ser capaz de reduzir seus níveis de ansiedade em relação ao futuro. É possível, assim, que ele se torne mais aderente a essas mudanças, inclusive às mutações que os desfavoreçam (DEL PINO, 1997; ANTUNES, 2008).

As atividades de lazer e de vitalidade física, no entanto, e do mesmo modo, podem contribuir para as mesmas competências profissionais há pouco resgatadas nessa discussão, no sentido de que ajudam a enfrentar as possíveis frustrações da vida. Teoricamente, isso não foi muito comentado. Porém, é de lembrar que CCP03 e CCP07 falaram sobre *"resiliência"*, defendendo a importância dessa competência para viver na realidade atual. Inovar, empreender em muito têm a ver com essas competências, pois nem sempre os resultados dessas experiências são positivos. E resiliente, nesse caso, está para a capacidade de aprender com elas e seguir adiante. Essas atividades, em tese, retroalimentam processos de inovação e empreendedorismo (MOELLER, 2015; GERBERT *et al.*, 2015; COLLABO, 2019; ROSA, 2019).

O grupo de competências cidadãs, a despeito de terem sido consideradas as mais valorosas, igualmente não fizeram muito eco nas discussões sobre o atual mundo do trabalho. Dentro de sua importância, resta dizer que devido ao fato de que o trabalho é um processo social, essas competências fazem diferença nas relações sociais coordenadas e na forma como os possíveis conflitos são resolvidos. Como disse CCP03, *"é necessário um bom comportamento social, e isso tem respaldo nos princípios morais que são – ou deveriam ser – apreendidos antes das competências para o trabalho propriamente ditas"*.

Somando algumas passagens de Bobbitt (2004) e de Schwab (2016), tem-se que seus pressupostos têm relação com um desejo, sim, de formar indivíduos civilizados e eficientes em viver, antes de formar profissionais para trabalhar. Numa educação que ainda preza pelos valores democráticos (TYLER, 1979), apesar de sua vocação profissional, isso deve ser reforçado. A Indústria 4.0 faz isso, assim com as outras revoluções industriais a seus tempos, traz dilemas aos indivíduos fazendo com que eles também precisem de competências gerais

para o modelo contemporâneo da vida, pois a vida é muito mais ampla que o trabalho. Porém, os desafios são análogos. E para ambos é importante estar preparado.

7.2.4 Fontes de objetivos educacionais

Nessa seção, são tratadas as fontes dos objetivos educacionais. Bobbitt (2004) tinha ideias explícitas em relação os objetivos da educação. Para ele, a exatidão da educação envolveria análise das ocupações disponíveis e elaboração de formação orientada para atendê-las. Sua única fonte de objetivos, desse modo, seria o mercado de trabalho. Tyler (1979) explorou melhor o tema. Em acordo com seu antecessor, acreditava na vida contemporânea como fonte de objetivos. Essa vida envolve atividades práticas, logo, trabalho. Porém, não como única ou melhor fonte. Ele versou também as sugestões de especialistas de conteúdo e dos interesses dos alunos como boas fontes de definição de objetivos educacionais. E o equilíbrio entre elas vem a ser pertinente, a fim de que todos os objetivos da educação sejam alcançados, e com apoio dos alunos que veem seus interesses considerados. Isso não garante os resultados, pois eles podem ser atravessados por vários fatores, mas garante a racionalidade da definição de objetivos, que constitui parte vital do processo educacional.

Destarte, vale registrar que todos os cursos seguem adequadamente os dispositivos legais. Isso foi visto de forma direta ou por meio de indícios, não gerando ou restando nenhuma dúvida em relação à essa informação, que encontra eco em outras seções deste trabalho. Contudo, afora essa, outras fontes foram detectadas em seus documentos e nas entrevistas com seus representantes institucionais.

A UFRGS (2016), de forma sucinta, relatou que seus objetivos são traçados a partir de seu papel social no mundo e de suas pretensões de contribuição para o desenvolvimento da região, pela qual busca ser reconhecida nacional e internacionalmente. Em complemento, que as demandas discentes são valorizadas nas decisões de rumos a serem tomados, logo, no estabelecimento de objetivos educacionais. No âmbito do curso, destacou sua preocupação em "formar profissionais administradores com competências conceituais, técnicas e humanas" (UFRGS, 2019, p. 06) capazes de contribuir com o desenvolvimento local e regional. Apesar

disso, seu PPC não indicou outras fontes de objetivos além da legislação vigente, não tratando de interações externas ou de seus reflexos nos objetivos do curso.

CPA05 ratificou informações a respeito do papel da universidade, pautada na produção de conhecimento e *"no foco às demandas locais e regionais. Esses elementos, juntos, somados à busca por excelência da UFRGS, fazem dela uma universidade com boas interações com o mercado e a sociedade"* (CPA05). Disse o sujeito, que essa busca por excelência perpassa essas interações, que *"têm potencial para auxiliar na compreensão de informações importantes para a formulação de objetivos institucionais e, especificamente, de formação"*. Elas já constaram em seções anteriores, e mesmo que tenham pontos de melhoria (UFRGS, 2016), dão diretrizes sobre a preparação do aluno para o enfrentamento das transformações da sociedade.

"O currículo e as disciplinas, professores e alunos também devem estar sintonizados com o mercado de trabalho e o empreendedorismo" (UFSM, 2016, p. 69). Em reforço a esse trecho do PDI, o PPC indicou claramente que o mercado de trabalho se apresenta como a primeira fonte de objetivos (UFSM, 2019). No projeto do curso, foi afiançado ser primordial adaptar-se os objetivos de formação aos novos contextos da administração. Mencionou, após, o cumprimento a dispositivos legais, e uma consulta pública aplicada aos estudantes que resultou na última revisão do projeto pedagógico do curso.

PPA06 afiançou: *nossos objetivos não vêm de fonte bibliográfica; não é de inspiração; vêm da nossa comunidade interna, [portanto], nossos processos envolvem comissões, várias pessoas de diferentes áreas que socializam seus conhecimentos"*. Segundo o sujeito, isso é importante por conta da atuação da UFSM em regiões diferentes (Santa Maria; Frederico Westphalen). Já CCP07 indicou várias fontes simultâneas:

> *Não tem como pensar no PCC sem olhar primeiro para as exigências do MEC e do conselho profissional. Elas regulam o nosso funcionamento. Depois, olhamos as exigências institucionais e da sociedade. Estando no PDI, é somado às demandas do curso para que o NDE crie as oportunidades no currículo. E é a partir disso que discutimos o melhor caminho para o curso (CCP07).*

A FURG disse que seus cursos se baseiam em diretrizes legais e na missão da universidade, com participação da comunidade na formulação de suas políticas e objetivo educativos (FURG, 2019a). Seu curso reforçou esses itens. Como exemplo de participação da comunidade discente, registrou que o curso já sofreu alterações em decorrência de uma

"pesquisa discente [que requereu] enfoque mais voltado para formação de empreendedores por meio de práticas profissionais simuladas" (FURG, 2019b, p. 44-45). Contudo, destacou que "aproximação entre os cursos de graduação, os campos de atuação profissional e as demandas da sociedade" (*idem*, p. 24) deve "possibilitar aos discentes do curso, condições mais amplas de competitividade no mercado de trabalho [respondendo] às demandas locais, das quais emanam os objetivos maiores da formação de profissionais" (*idem*, p. 13).

Esse trecho ressignifica por maneira o pensamento de Bobbitt (2004). Também de Markert (2000) e Almeida (2015). Acerca do atendimento a essas demandas, contou que o curso surgiu da vocação industrial e comercial da região e se consolidou na possibilidade de intervenção social na região em que se assentou. Segundo o projeto, essas interações com a sociedade devem ocorrer via unidades acadêmicas e NDE, a fim de qualificar os currículos.

CPA01 indicou que os *"objetivos institucionais são estabelecidos mediante um processo de construção coletiva que envolve muitas discussões internas, das quais participam pessoas de mercado, grupos internos e multidisciplinares"*. PRP02, em outra mão, identificou como *"maior fonte de objetivos temos a legislação a qual todos estão submetidos"*. CCP03 defendeu *"a associação dos objetivos legais aos objetivos do mercado e às necessidades dos alunos"*. Para ele, *"é desafiador fazer isso, mas esse seria o caminho mais adequado para não somente para traçar objetivos para o curso, mas para alcançá-los"*.

A UFPEL indicou que o ensino superior, direta ou indiretamente, é um sistema ligado a aspectos sociais e econômicos alinhados que envolvem a profissionalização (UFPEL, 2003). Dessa maneira, "ao discutir e explicitar os perfis profissionais que atuarão no novo milênio, bem como as concepções de conhecimento a serem propostas para o conjunto da universidade, estão sendo traçadas as linhas norteadoras dos novos modelos curriculares" (*idem*, p. 03). Essas concepções devem ser abertas o suficiente para abarcar as dimensões constitutivas da formação específica dos egressos para uma atuação adequada em seus segmentos profissionais, reforçando a ideia de "adequação dos currículos à realidade profissional" (*idem*, p. 11). O seu projeto do curso de administração (UFPEL, 2014) destacou primeiramente as diretrizes legais, nesse caso, referindo-se à estreita relação entre as DCN e o Enade. Em outros momentos, registrou que o curso se baseou na "competência profissional e a capacidade de adaptação às

novas realidades e necessidades do mercado; bem como a garantia de identidade nacional em relação a categoria profissional" (*idem*, p. 20).

Para CAP04, as diretrizes legais do curso vêm em primeiro lugar:

> *Entender o mercado de atuação profissional é sempre importante para pensar na formação dos alunos, mas temos diretrizes. Essas diretrizes precisam ser cumpridas. Mesmo que não seja o objetivo priorizar o núcleo duro de formação profissional, pois a profissão do administrador depende de conhecimentos em sociologia, filosofia, ética, uma vez que é um curso amplo [...] ele deve ser construído a partir dessa amplitude definida na legislação (CAP04).*

As declarações sobre as fontes de objetivos de formação das universidades mostraram uma predominância das diretrizes do mercado de trabalho. Aparentemente, elas são oriundas de um entendimento geral sobre a relação da função social das universidades com as questões de formação. Esse entendimento foi mais acentuado pela UFPEL (2014; 2022a) e UFSM (2016; 2019); suavizado pelo viés ambiental da FURG (2019a; 2019b); e mais leve na UFRGS (2016; 2017). Em seguida, vieram as diretrizes legais e demandas sociais, locais ou regionais. Foram perceptíveis as atenções às diretrizes legais, pois podem influenciar em desempenhos discentes (UFPEL, 2014), e às demandas da comunidade, pois se relacionam aos objetivos de desenvolvimento da região da qual a própria universidade é parte.

A classificação dessas fontes de objetivos, conforme os pressupostos eficientistas (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), gera algumas considerações.

A vida contemporânea engloba as demandas do mercado de trabalho e as sociais, citadas por todas as universidades. O mercado de trabalho mostrou-se significativo na definição de objetivos, especialmente pela UFSM e pela UFPEL. *"As demandas sociais indicam oportunidades de redirecionamento de objetivos educacionais a partir das mudanças detectadas na forma de funcionamento da sociedade, como o impacto das tecnologias no curso",* salientou CCP07. A UFRGS foi a mais enfática em relação a elas. Essas demandas podem impactar o papel das universidades frente à sociedade, citado pela FURG, UFRGS e UFSM, que também foi considerado uma fonte desse grupo, já que uma vez definido esse papel os cursos devem trabalhar para fazê-lo ser efetivado.

As sugestões de especialistas de conteúdo são compostas de prescrições do MEC, a exemplo das DCN ou outros dispositivos legais, e de órgãos reguladores da profissão do

administrador. Também, de grupos especializados internos e de estudiosos que demonstrem avanços dos conhecimentos da área de administração, incluídos aqui as comissões estabelecidas para definirem objetivos institucionais. Dentre essas, a legislação foi majoritariamente citada como a maior fonte de objetivos das universidades e cursos, seguida pelos dispositivos da profissão emitidos pelos conselhos profissionais.

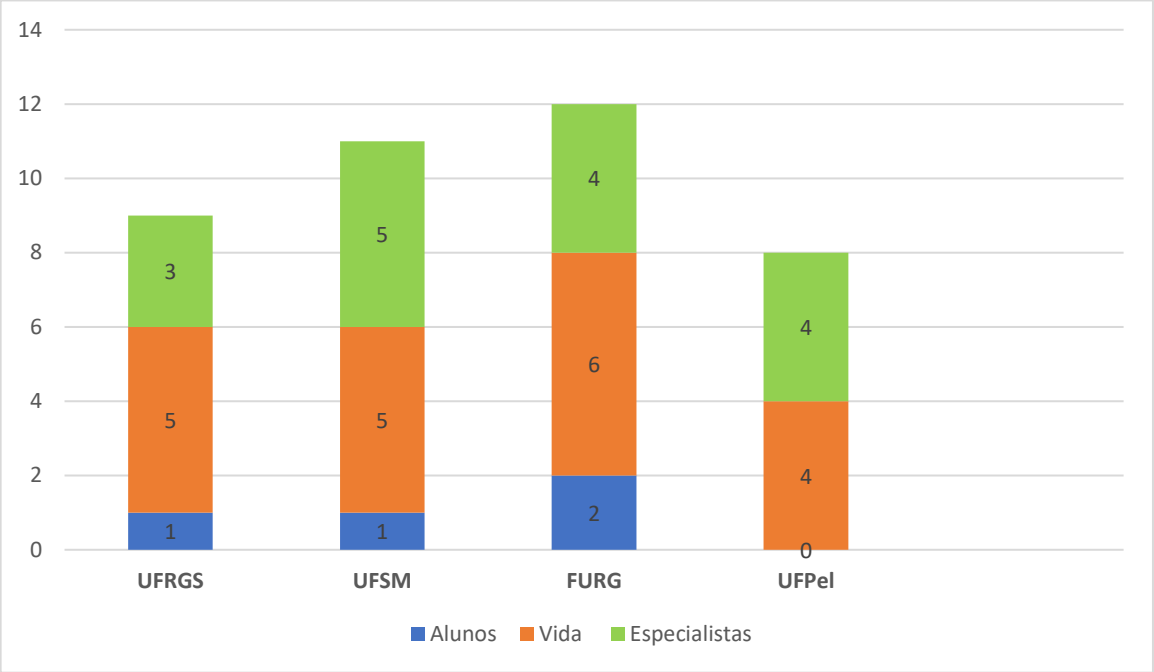
As demandas dos alunos são autoexplicáveis. O atendimento a elas foi identificado junto a UFRGS, UFSM e FURG. UFRGS (2017) não apresentou detalhes. UFSM (2019) disse considerar essas demandas e usou a última atualização de seu projeto como exemplo. Confirmada por CCP07. FURG (2019b) registrou a escuta dos alunos e falou sobre uma pesquisa que identificou que seus alunos desejavam um curso mais atento a temas contemporâneos, como empreendedorismo, cujo atendimento refletiu mudanças no curso. CCP03 a mencionou. Todavia, por se tratar de uma ocasião específica por curso, mesmo citadas, não foi possível identificar o processo de apropriação das demandas dos alunos como fontes de objetivos curriculares (TYLER, 1979) e/ou sua regularidade.

Para além da ciência sobre essas fontes, foi considerado pertinente compreender a combinação delas para a definição dos objetivos, bem como suas significâncias relativas nessa combinação. Esse foi o intuito: analisar a combinação de fontes utilizadas pelas universidades e cursos para definir seus objetivos de formação. Tal intuito foi justificado por Tyler (1979). Mesmo eficientista, o autor dizia que nenhuma fonte se faz suficiente como fonte exclusiva para a construção racional de objetivos de formação, nem mesmo o mercado de trabalho. Então, seria importante combiná-las. Isso elimina a possibilidade de hierarquizá-las, como feito anteriormente com as competências, ou de indicar a mais relevante.

Para essa análise, cada universidade ganhou um ponto para cada fonte declarada, mediante documentos ou entrevistas. E, como já foi dito, cada uma dessas fontes foi classificada. Com isso, UFRGS, UFSM e FURG ganharam cada uma um ponto por reconhecerem as demandas discentes como fonte de objetivos. Por citarem diferentes fontes classificadas como parte da vida contemporânea, UFRGS, UFSM e FURG ganharam cinco pontos; e UFPEL, quatro. E por listarem fontes classificadas como sugestões de especialistas, UFSM ganhou cinco pontos; UFPEL, quatro; UFRGS e FURG, três. A partir dela foi elaborada

a figura seguinte. Ela apresenta graficamente a combinação de fontes utilizada pelas universidades para a definição de seus objetivos.

Figura 01 – Combinações de fontes de objetivos de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Antes de mais nada é possível afirmar que se o objetivo fosse encontrar equilíbrio entre as fontes elencadas pelas universidades e cursos, não há. Tyler (1979) diria que esse é o correto. No entanto, esse não era o objetivo dessa seção.

De maneira geral, os números reiteram que os interesses dos alunos têm pouca significância na definição de objetivos de formação. No caso da UFPEL não foi possível captar referências em relação a isso. Segundo Tyler (1979), isso pode vir a refletir na mudança de comportamento desejado, e de forma negativa se o aluno sentir que os objetivos educacionais não têm relação com suas necessidades sociais. As demais universidades, mesmo tendo considerado essa fonte de objetivos, a exemplificaram em atos isolados de pesquisa ou contatos com os alunos, algumas há muitos anos. Com isso, não é possível afirmar que essa é uma fonte regularmente utilizada. Os sujeitos também não deram indícios dessa regularidade.

A vida contemporânea e as sugestões de especialistas mostraram-se relativamente equilibradas dentro dos contextos de cada uma das universidades e parece ser o que vem embasando a definição de objetivos educacionais. Contudo, os discursos foram impregnados de uma preocupação predominante com a legislação.

No caso de algumas universidades nem mesmo as suas missões institucionais e vocações dos cursos e/ou seus contextos de atuação tiveram mais força que os dispositivos legais. Essa afirmação fica mais perceptível a partir das discussões traçadas na seção que trata da produção de indivíduos. Aqui somente vale adiantar alguns pontos para ilustração. A semelhança existente na organização dos conteúdos nas matrizes curriculares dos cursos estudados, inclusive na priorização da formação profissional. Junto, isso deixa ver que os cursos analisados atendem às DCN para os cursos de administração (CNE/CES, 2005b). Outrossim, até os elementos de formação geral priorizados correspondem a requisitos legais normativos: ética, diversidade (CNE/CP, 2004), responsabilidade social, responsabilidade ambiental, (BRASIL, 1999; 2002b; CNE/CP, 2012b), direitos humanos (CNE/CP, 2012a), etc. Não está em pauta colocar em dúvida a genuinidade desses elementos na formação humana neste século; está na possibilidade de eles serem objetivos de formação apenas por conta da legislação a ser cumprida (INEP, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d).

Essa ideia ganha força quando os próprios sujeitos reforçaram que as atualizações se firmam sobre as diretrizes legais. Não somente nessas situações, mas principalmente nelas. Por um lado, essa perspectiva é positiva, pois permite padronização em relação ao currículo e desempenhos. Os eficientistas veem algumas vantagens (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). Por outro, geram objetivos que não reagem ou reagem pouco às demandas locais, podendo atrelar-se a competências que na prática podem não fazer sentido para um aluno ou para o trabalho em uma determinada região.

Sobre isso, vale dizer que geralmente o mundo do trabalho em si não faz demandas diretas acerca das competências, apesar de demonstrá-las por meio de estudos. Caberia nesse sentido as universidades captá-las. Como bem trouxe SCHWAB (2016), é por meio das buscas das empresas por profissionais que surgem os sinais do tipo de profissional que elas buscam. Ele deu como exemplo resultados como o Relatório *Future of Jobs.* Complementou, a Quarta Revolução Industrial tem contra si a sua particular velocidade, onde as próprias empresas estão

descobrindo suas necessidades em meio ao seu próprio processo de adaptação. Cabendo, assim, as universidades voltarem-se para esse mercado, buscando informações de necessidades de adaptação. Isso não contribui para adiantar-se às tendências laborais, porém, ao menos contribui para seu acompanhamento. Historicamente, a evolução da sociedade foi quem ditou o caminho em relação ao trabalho e às profissões (BODEN, 2004; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019).

Com atenção pode fazer o mesmo pela educação, dizem os autores. Isso partindo do princípio que se quer uma educação profissional como se viu nas imagens das universidades e dos cursos. Com isso, é imprescindível caminhar em direção à manutenção de relações sociais que visem a definir objetivos correlatos a essa ordem de formação.

7.2.5 Síntese do trabalhador integral

Essa seção está relacionada ao objetivo específico de categorizar os objetivos de formação estabelecidos, acareando-os com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho. Ao longo dessa discussão, o tema central foi a formação integral do indivíduo para o mercado de trabalho, em suas perspectivas profissional, social e geral (BOBBITT, 2004), adaptando-se às necessidades contemporâneas (TYLER, 1979). Desse modo, cabe comentar acerca da relação desses elementos: teorias tradicionais, formação integral e mundo do trabalho.

Destarte, cumpre destacar que o foco na orientação profissional percebida nas funções e relações sociais das universidades convergiu com seus objetivos de formação. Assim como no século passado elas eram importantes, é possível afirmar que ainda são. A atual fase da revolução industrial não modificou totalmente as competências importantes, ela apenas as intensificou devido à turbulência e à competição.

Após a priorização dos conhecimentos administrativos, que seria a base das competências a serem desenvolvidas, foram captadas competências laborais condizentes com as demandas da sociedade atual. Ao tentar criar uma tônica comum a essas, pode-se dizer que elas têm relação com as questões de enfrentamento das incertezas do mundo do trabalho a partir da dinamicidade. Capacidades como de inovar, empreender, focar em resultados, adaptar-se, ter visão estratégica, ter capacidade interdisciplinar, atualizar-se constantemente, entre outras

afins, dão a ideia de que para manter-se no mundo do trabalho o indivíduo precisa ser protagonista de sua história e contribuir para o progresso social por meio de sua profissão.

Na atualidade, há intenção, sim, de produzir, isto é, formar um profissional completo, de maneira que ele tenha a bagagem de conhecimentos justos à sua profissão, saiba aplicá-los e tenha a atitude para fazê-lo. É precisamente aqui que entra a crítica ao conhecimento: ele não parece mais ser suficiente. Além disso, essa concepção de profissional – completo – tem relação com fazer as empresas progredirem, mas também de fazer progredir a si mesmo, considerando a importância do empreendedorismo na Indústria 4.0. Essas parecem ser qualidades pertinentes para se ganhar a vida nessa flexível e desregulamentada indústria (GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB; 2016 COLLABO, 2019).

Por essa razão, o termo *hard skills* não parece mais tão apropriado como talvez já tenha sido nas primeiras revoluções do trabalho. Essa expressão parece referir-se a algo físico. No entanto, na atualidade, as competências profissionais já foram ampliadas e falam de todo um conjunto profissional, não somente da tarefa laboral.

Em suma, as competências profissionais não estão mais para especificidades, mas para amplitude. As exigências empresariais, para o campo de estudo da administração, tratam de multicompetências laborais, visão estratégica e foco em resultados, além de temas emergentes como sustentabilidade. Essa mesma visão é associada à interdisciplinaridade. Se as revoluções anteriores focavam na especialização, hoje o foco está no generalismo (SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). Isso fornece ao trabalhador a adaptabilidade consoante à flexibilidade do novo modelo de trabalho. Do mesmo modo, à multifuncionalidade face às mudanças que enfrentará em sua vida. Por essa razão, foi considerado que competências de gestão são importantes de forma geral, não apenas para os alunos do curso de administração. Assim, eles teriam melhores condições de transitar entre posições no mundo do trabalho.

Dada a relação com o mercado, as universidades suscitaram estar atualizadas às competências que pretende desenvolver nos alunos, em função das demandas do mercado. Todas as competências informadas se mostraram compatíveis com as discussões acerca do novo perfil do trabalhador da Quarta Revolução Industrial.

Contudo, há o que se destacar em relação às questões tecnológicas. Elas foram pouco valorizadas dentro das competências a serem desenvolvidas. Mesmo sendo o trabalho atual reconhecido como uma integração entre indivíduos e tecnologias (SCHWAB, 2016), as universidades e cursos parecem ter renegado essa competência. Logicamente que as próprias competências administrativas as envolvem (DRUCKER, 1993; MOTTA, 2001), mas não ter espaço próprio como competências deixa um clarão em meio ao mundo digital.

Na categoria de competências sociais, foram tratadas todas as competências adequadas para o que Bobbitt (2004) chamou de integração social ao trabalho. Produzir dentro de um grupo é totalmente diferente de produzir sozinho. Nessa categoria foram elencadas como principais, para além da própria capacidade de integração ao trabalho, a ética profissional, o trabalho em equipe, a negociação e a socialização de conhecimentos. A liderança também surgiu, sendo essa uma competência mais atinente ao papel do administrador, mas fazendo sentido na conjuntura atual do trabalho. Elas poderiam potencializar os resultados de um grupo de trabalho de forma autorregulada. Contudo, suas importâncias relativas se dão no âmbito da busca pela eficiência produtiva. Todo o ideário dos eficientistas visava a definir competências que contribuíssem para o desempenho profissional.

Essas competências não foram exploradas no mesmo nível das profissionais. Mesmo assim, são notoriamente importantes na medida em que as relações sociais do trabalho são tão importantes quanto o próprio trabalho e que o trabalho ocupa um grande espaço na vida de uma pessoa adulta. Segundo Bobbitt (2004), ele é o cerne da vida prática.

Elas já foram exploradas por Ohno (1997), já foram denominadas como *soft skills* dado o seu alto nível de humanidade (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018). E continuam sendo importantes no século presente, logicamente dentro das condições tecnológicas existentes e em transição, as quais complexificaram sua aplicação, mas não as desqualificaram. Elas são tanto um diferencial competitivo do trabalhador quanto parte dos desafios desse trabalhador dentro da economia sob demanda da Indústria 4.0.

A formação geral para a vida, em sua vez, já pareceu mais natural pela sua relação com a sociedade. Igualmente, ela tem valor na vida adulta, como as profissionais, no sentido de que cria uma responsabilidade individual sobre aspectos de vida e do trabalho, e o que é importante em cada uma dessas searas. Segundo Bobbitt (2004), ela dá vazão a vida plena, estando o

indivíduo ciente de que o trabalho é importante parte dessa vida. As competências cidadãs reinaram absolutas como as qualidades mais relevantes, contemplando a ética geral, o respeito às pessoas, inclusão social e afins. São características de moral e bom comportamento personificados no bom cidadão. E, dentro do contexto do mundo do trabalho, parece fazer sentido a formação de um cidadão dentro de valores democráticos, antes de um trabalhador.

Outrossim, os aspectos culturais e as atividades de lazer e vitalidade física permitiriam aos indivíduos adquirirem competências relacionadas a se comunicar, aprender por meio das experiências de outros, lidar com competição e frustração. As atividades de lazer e vitalidade física não foram adequadamente valorizadas; a cultura, todavia, o foi. A cultura foi vista como potencializador da compreensão geral do indivíduo sobre o mundo. Com isso, ele se torna mais receptivo às mudanças desse mundo, inclusive às do trabalho. Isso tudo tem fins em fazê-lo entender a importância de integrar-se ao mundo, às suas regras e às suas demandas. Segundo Antunes (2008), isso pode ter reflexo na empregabilidade, uma vez que a evolução é uma constante e se manter ativo depende dessa capacidade de compreensão, e de adaptação.

A vida e o trabalho sempre existiram, seus reveses também, cabe ao indivíduo bem formado interpretá-las com segurança, buscar ajustar-se e seguir seu caminho. Esse seria um pensamento de Bobbitt (2004). No mundo do trabalho, elas não foram tão exploradas, pela percepção de baixa contribuição para os aspectos profissionais. Essa percepção pode estar equivocada. Como foi dito, o indivíduo com mais vitalidade física, com tempo de lazer, com cultura e cidadão tem boas condições de estar preparado para as mudanças de vida que poderá encarar (PINTO, 2007; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; COLLABO, 2019). Isso pode ter a ver com a ascensão da expressão resiliência, no sentido de que o indivíduo deve saber trabalhar, mas antes de tudo saber viver em sua época.

Sobre as competências gerais para a vida, por mais que tenham figurado, e com relevância, foi bastante improvável não as associar às prescrições legais. Logo, essa discussão se conecta com a próxima: as fontes de objetivos. No caso dessas competências gerais, porém, elas parecerem estar mais para o atendimento das prescrições legais do que para outras fontes de objetivos curriculares. Essa percepção se materializou na coincidência entre tais prescrições e as competências listadas pelas universidades e pelos cursos.

De modo geral, as competências profissionais também pareceram dar essa impressão de terem sido balizadas pela legislação. Isso porque as matrizes curriculares dos cursos são por maneira similares entre si e com as DCN, a despeito das demandas sociais da região, das demandas mercadológicas, das interações sociais com os mercados e das missões institucionais e vocações dos cursos. Isso contrapõe os discursos, em documentos e entrevistas, que manifestaram em favor das relações com o mercado de trabalho na definição de competências caras à formação do indivíduo para atuação profissional. Talvez o ponto de atenção aqui seja a (falta de) regularidade ou formalização dessas interações. Situação que já está no radar das universidades e cursos a qualificação dessas relações, com vias de preparar melhor os indivíduos, não só em nível de conhecimento, mas de competência úteis.

Cabe lembrar que, apesar disso, foi identificado um equilíbrio entre as fontes sugestões de especialistas e vida contemporânea. Respectivamente, dentro delas, foram predominantes a legislação e as demandas sociais/mercadológicas. Os interesses dos alunos, por sua vez, foi pouco ou nada valorizado na definição de objetivos. Isso não significa que em alguns momentos eles não foram considerados. Eles o foram, mas foram percebidos como pontuais dentro de um currículo. Cabe ressalvar que essa fonte não é tão importante como fonte fidedigna, pois não é, como o é para a manutenção dos interesses dos alunos nos programas. Uma vez interessado, o aluno tem condições de se empenhar mais pelos objetivos traçados; o outro lado dessa fonte é que gera objetivos não padronizáveis, indo contra a racionalidade curricular dos eficientistas.

As transformações no trabalho de tempos em tempos foram reorganizando a educação, desafiam-na com novas profissões, exigências e formas de trabalho. Essa reorganização depende de tendências do mercado produtivo, que além de um trabalhador passa a exigir um indivíduo integral com competências variadas que lhe permitam atingir um ápice de eficiência na vida e na profissão. Todavia, a verdade é que, dentre as categorias de competências, as profissionais parecem ser as únicas com notório potencial para atender às demandas de produção que movem o mundo. Com isso, elas se tornam valiosas sob esse ponto de vista. Ao mesmo passo são complexas porque sua flexibilidade deve alcançar as transformações incessantes dessas demandas. As demais categorias de competências, sociais e gerais, são humanas, mais perenes. São igualmente relevantes, mas são difíceis de ser ensinadas. Talvez essa dificuldade deponha contra a sua priorização no processo formativo curricular para além das legalmente previstas. São situações como essa que vão aproximando-a do eficientismo.

Dito isso, a educação, com fins de desenvolvimento social por meio da profissionalização, sujeita-se a navegar pela bussola do mercado. As universidades e cursos investigados assumiram esse entendimento, tanto na forma como se apresentaram – em suas funções e relações sociais – quanto nos objetivos definidos e forma como definem seus objetivos de formação, apesar de terem suas fontes de objetivos atravessadas pelo forte sistema brasileiro de regulação da educação superior.

7.3 Produção de indivíduos

A concepção ideológica que guia a discussão dessa categoria de análise é a educação para o trabalho, que prioriza as simulações intencionais das obrigações e desafios reais do trabalho. Bobbitt (2004) censurava a exposição simples de conteúdos, mas reconhecia que o sucesso profissional depende tanto do discernimento intelectual quando da destreza operativa. Para ele, uma formação completa e exitosa requer experiências práticas multidisciplinares ao nível do trabalho, as quais desenvolvem competências e confiança para encarar situações reais e as obrigações do mundo do trabalho. Ele falava sobre treinar mente e corpo para a competição e as frustrações da vida prática, num contato profundo com o locus do trabalho para o qual forma, com vias à ambientação dos alunos a condições de trabalho, técnicas, competências e perspectivas futuras de atuação profissional. Tyler (1979) defendia a conexão funcional entre múltiplas informações e o indivíduo dentro de uma estrutura curricular baseada em integração horizontal (interdisciplinaridade) e vertical (aumento de complexidade) dos conhecimentos, na problematização, abstração, desafios, desenvolvimento de atitudes sociais e controle comportamental. E relativizava o alcance dos objetivos curriculares à intencionalidade das experiências e aos interesses dos alunos. Por isso, cria que as experiências devem estar apoiadas em alguma teoria psicológica da aprendizagem.

Já para Bloom *et al.* (1973), experiências dessa ordem ativam funções variadas capazes de operar mudanças em pensamentos, sentimentos e ações, a partir da progressão de complexidade dos desafios propostos aos alunos. Sendo importantes, então, oferecer experiências no nível dos pensamentos, do conhecer ao aplicar e avaliar; no nível dos sentimentos; e no nível das ações. E acompanhar o desempenho dos alunos. Segundo os autores,

professores e gestores são os responsáveis por oportunizar as experiências efetivamente adequadas ao contemporâneo mundo do trabalho.

Essa categoria reuniu as subcategorias: conteúdos curriculares; experiências curriculares; assistência estudantil; e papel do docente, as quais constam a seguir. Aqui ressalva-se a pertinência do conhecimentos, das práticas, do suporte e do papel docentes nas experiências que respaldam a formação dos indivíduos, indo além dos aspectos puramente pedagógicos envolvidos no desenvolvimento de competências para o trabalho.

7.3.1 Conteúdos curriculares

Essa seção visa a relacionar os conteúdos curriculares com a produção de indivíduos. Bobbitt (2004), apesar de censurar a exposição simples de conteúdos, alteava o discernimento intelectual no processo de formação dos indivíduos. Tyler (1979), considerava a aquisição de informação como uma experiência de aprendizagem de nível básico, que antecede o desenvolvimento de pensamentos por meio dos quais é possível relacionar, generalizar, fazer abstrações e criar argumentos. Bloom *et al.* (1973) previa o conhecimento como a categoria inicial de sua taxonomia, e os verbos relacionados a ela eram correlatos a conhecer, reconhecer, lembrar informações e organizar conhecimentos. Contudo, assim como os antecessores, defendia o conhecimento de conteúdos como base para a realização das atividades mentais envolvidas na progressão do processo de aprendizagem, tais como compreender informações, aplicar o conhecimento, analisar a aplicação do conhecimento, sintetizar o resultado em uma produção própria e avaliar a produção do conhecimento com base em multicritérios. Dessa forma, o conhecimento é base conceitual para o desenvolvimento das competências.

Todos, universidades, cursos, fizeram menção à produção e qualidade dos conhecimentos oferecido a seus alunos. A UFRGS ressalvou que a produção de conhecimentos é uma das marcas de sua formação acadêmica, fazendo menção à vinculação da pesquisa às suas atividades de ensino, propondo “ministrar conhecimentos culturais e práticas que preparem cidadãos úteis à nação e à humanidade” (UFRGS, 2016, p. 09), especialmente, em meio à “economia do conhecimento” (*idem*, p. 11).

De forma direta, a UFSM destacou que “os PPC devem ser organizados de modo que o currículo expresse o acúmulo de conhecimento das áreas” (UFSM, 2016, p. 149). Já para a FURG, promover adequação dos conhecimentos à realidade de mundo é fundamental uma vez que “conhecimento é um dos principais ‘pilares’ de emancipação da sociedade” (FURG, 2019a, p. 09, grifos do texto). E de forma direta, a UFPEL defendeu o currículo como “conjunto de estudos e atividades de um programa definido de conhecimentos a ser desenvolvido” (UFPEL, 1977, p. 22), que “visam ao conhecimento necessário a um bom profissional” (UFPEL, 2003, p. 04). Invariavelmente, reunindo conteúdos interrelacionados com a realidade do mercado de trabalho (UFPEL, 2014). Com isso, as universidades registram atenção ao atendimento dos conhecimentos imprescindíveis para a formação que oferecem.

Como já havia sido adiantado, as matrizes curriculares analisadas mostraram-se bastante semelhantes, conduzindo-as em direção a um campo de afinidades ao menos em relação aos conteúdos de formação e/ou conhecimentos a serem trabalhados ao longo do curso, estendendo-se à priorização da formação profissional em detrimento de outras, o que culminou numa aparente superficialidade da formação social. Até aqui tudo parece condizer com as teorias eficientistas (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). Seja a priorização que coaduna com as competências profissionais declaradas, seja a contribuição da padronização da formação para a medição da eficiência curricular.

O quadro a seguir apresenta os conteúdos previstos nas matrizes curriculares, classificados a partir dos pressupostos de Bobbitt (2004), formações profissional, social e geral. Estando o foco nos conteúdos, isto é, nos conhecimentos trabalhados, não foram consideradas as nomenclaturas específicas das disciplinas, pois essas podem variar de curso para curso[55].

[55] Para ilustrar, economia apareceu como introdução à economia, macroeconomia, microeconomia, etc.

Quadro 10 – Organização dos conteúdos curriculares

Formação	Conteúdos	Carga horária ADM/ UFRGS	Carga horária ADM/UFSM	Carga horária ADM/ FURG	Carga horária ADM/ UFPEL
Formação profissional (Média total: 2.400h)	Administração Pública/ Governo	90	-	60	85
	Contabilidade	60	90	60	153
	Economia	240	120	120	136
	Estágio supervisionado	-	300	-	340
	Empreendedorismo/ Inovação	-	150	60	85
	Direito	240	180	120	102
	Finanças	180	180	240	255
	Gestão estratégica	60	120	60	85
	Informação/ Decisão	60	60	-	85
	Marketing	120	120	120	170
	Matemática/ Estatística	300	210	300	221
	Pessoas	60	60	60	153
	Pesquisa/ Pesquisa em Administração	-	60	120	204
	Processos organizacionais	150	60	120	170
	Produção/ Suprimentos	120	60	240	323
	Projetos	60	-	60	85
	Teorias administrativas	120	180	120	136
	TCC/ Monografia	240	-	300	68
	Disciplinas eletivas	320	240	180	204
Formação social (Média total: 200h)	Psicologia	60	60	60	68
	Sociologia/ Trabalho	120	120	150	153
Formação geral (Média total: 400h)	Ciência política	-	-	-	34
	Filosofia/ Ética/ Ética profissional	60	60	30	34
	Gestão socioambiental/ Gestão ambiental	120	60	30	85
	Produção textual	60	60	-	-
	Tecnologias de Informação	-	90	90	-
	Atividades complementares	96	240	300	120

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As matrizes organizam seus conteúdos de forma por maneira similar, inclusive no tocante às cargas horárias. Tal semelhança foi atribuída ao atendimento às várias diretrizes legais a cumprir (BRASIL, 1999; 2002b; CNE/CP, 2004; 2012a; 2012b; CNE/CES, 2005b). Dentre elas, as DCN específicas para cursos de bacharelado em administração (CNE/CES, 2005b) que determinam conteúdos de formação profissional, formação básica, formação complementar e estudos quantitativos e suas tecnologias, distribuídos dentro de no mínimo 3.000 horas totais. Todos respeitam as diretrizes legais. Contudo, mesmo respeitando-as, poderiam flexibilizar seus currículos (BRASIL, 1996), valendo-se de diversos subsídios para organizar os conteúdos e diferenciar a formação ofertada. As próprias missões já anunciadas das universidades por si só poderiam constituir-se em algum fator de diferenciação entre suas matrizes curriculares, mas não fizeram.

Em termos de conteúdos essenciais na formação do indivíduo para o trabalho sob a perspectiva das teorias tradicionais do currículo (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), essa priorização e afinidade também se estendeu à distribuição das cargas horárias para cada grupo de competências previstas nas matrizes curriculares dos cursos.

Os conteúdos de formação profissional são circunscritos às competências técnicas para o trabalho, ou seja, laborais (BOBBITT, 2004; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; SGUISSARDI, 2005; JUGLER, 2006; WALTENBERG, 2006; PEREIRA, 2010; BORGES, 2015; MARTINS, 2020). Mais tarde foram associadas às *hard skills* (JEFFERSON, 2022) e, após, tiveram seus conceitos ampliados. Como as teorias tradicionais do currículo não fornecem base de discussão sobre competências laborais específicas para uma profissão, pois seus estudos são genéricos, valem aqui as diretrizes para cursos de administração (CNE/CES, 2005b). Nessa formação, elas abordam as teorias administrativas, os processos organizacionais, a gestão dos recursos organizacionais e as funções da administração. Todas as universidades definiram conteúdos laborais bastante similares. Essa formação marcou grande presença nessas matrizes, contabilizando em média 2.400 horas. Em percentual, essa média representa em torno de 80% da carga horária mínima dos cursos.

Parêntese para as disciplinas eletivas, cujo cumprimento da carga horária é obrigatório, e em tese deveriam permitir flexibilização curricular (BRASIL, 1996; UFPEL, 2003; 2022a; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a). Os projetos pedagógicos dos cursos analisados

(UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; UFSM, 2019; FURG, 2019b), a partir disso, poderiam oferecer alternativas de diferentes ordens de formação, atiçando a livre escolha do aluno. No entanto, eles mostraram conteúdos majoritariamente profissionais. Por isso, elas foram consideradas como conhecimento voltado à formação profissional. Para vislumbrar, a proporção de disciplinas eletivas profissionais para o total de eletivas foi de 84% a 91%, nas quatro matrizes curriculares analisadas. Uma maioria considerável. Isso não significa que o acesso dos alunos a outros conteúdos de formação foi tolhido. CAP04 informou que *"o aluno pode escolher livremente entre um banco universal de disciplinas"*. Todavia, pode significar que sem conhecimento sobre o mundo do trabalho, e/ou sem orientação adequada, os alunos podem priorizar em suas formações os conhecimentos profissionais, em detrimento de outros igualmente pertinentes nesse mundo, como os de ordem social e/ou geral.

Os conteúdos de formação social são contribuintes das competências para integração social ao trabalho (BOBBITT, 2004), podendo ser equiparadas às *soft skills* (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018), as quais vêm sendo altamente requeridas no mundo do trabalho (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; ROSA, 2019). Elas visam desenvolver atitudes sociais adequadas aos diferentes ambientes sociais, entre eles a própria IES e o ambiente laboral (TYLER, 1979), propondo boas condutas em relação ao trabalho (BLOOM *et al.*, 1973). Esses conteúdos, nas matrizes, dedicaram-se a temas psicológicos e sociológicos, em especial à inteligência, motivação e comportamento humano e integração social a instituições sociais como o próprio trabalho. Somaram em média 200 horas nas matrizes analisadas, isto é, em torno de 6% da carga horária mínima dos cursos.

Os conteúdos de formação geral se voltam para as competências gerais para a vida prática do indivíduo em sociedade. Eles dizem respeito à cidadania, à cultura, à vitalidade física, ao lazer e à intercomunicação social (BOBBITT, 2004). A variação da carga horária desses conteúdos dentro das matrizes foi grande, de 270 a 500 horas, uma média de 400 horas. E, assim como os conteúdos de formação social, atingiu um percentual baixo nas matrizes. Considerando a carga horária mínima regulamentar dos cursos, mais ou menos 13%.

Os conteúdos dessa ordem, nas matrizes curriculares trataram de temas como filosofia, ética, em um caso sobre política (UFPEL, 2014), aparentemente conectados e relacionados ao conjunto da cidadania. Sobre intercomunicação, constaram competências relacionadas a

tecnologias de informação e, dois cursos, previram a produção textual (FURG, 2019b; UFSM, 2019). A gestão ambiental constou em todas as matrizes analisadas, com grande variação de carga horária, apesar da dificuldade de efetivar discussões profundas sobre a gestão e na destinação de resíduos gerados no exercício da profissão (UFSM, 2016).

Reservadas às proporções, eles podem ser equiparados aos temas transversais, tais como educação ambiental (BRASIL, 1999; 2002b; CNE/CP, 2012b), educação das relações étnico-raciais (CNE/CP, 2004), Libras (BRASIL, 2005c), direitos humanos (CNE/CP, 2012a) que são avaliados pelo MEC (INEP, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d). Todas as universidades sinalizaram o seu cumprimento, com mais destaque para um ou outro. A UFRGS (2016) afirmou visar a educação ambiental como cultura. A UFSM (2016; 2019) priorizou a ética, cultura, diversidade, respeito e inclusão. A FURG (2019a; 2019b) renovou seu compromisso preponderante com o desenvolvimento socioambiental. E a UFPEL (2014), em sua vez, inclinou-se para educação ambiental, sustentabilidade, direitos humanos, justiça, cultura e diversidade.

Segundo as universidades e cursos, esses conteúdos gerais não são trabalhados apenas como disciplinas, mas também como ações de pesquisa e extensão, eventos e ações transversais diversas. Realmente isso consta na seção sobre experiências curriculares. E foi reiterado nos projetos de cursos e pelos sujeitos. Porém, com ressalvas. Usando palavras de CAP04, *"esses temas são falados durante o curso"*. Dessa forma, não parece contribuir para o desenvolvimento de competências atinentes, ficando no âmbito do conhecer (BLOOM *et al.*, 1973). Outras ressalvas correlatas em relação também serão discutidas nessa seção.

Essa análise identificou que os conteúdos profissionais, sociais e gerais representaram respectivamente 80%, 6% e 13% da carga horária mínima regulamentar prevista para os cursos (3.000 horas), delatando um desnivelamento convergente com as teorias tradicionais do currículo, uma vez que seus autores eram eficientistas e priorizavam a educação para o trabalho. Com o devido cuidado, é possível pensar que as próprias DCN para os cursos foram as responsáveis pela distribuição de conteúdos em desnível. Sua última atualização foi em 2005. Apesar de essa atualização ter sido realizada neste século, ainda continha o peso das discussões sobre a forma de trabalho estabelecida ainda no século XX. Atualmente, a Quarta fase das Revoluções Industriais ainda não estabeleceu parâmetros para a relação entre educação e

trabalho (BODEN, 2004; PINTO, 2007; ANTUNES, 2008; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019).

Nisso subjaz, talvez, a justificativa para tal semelhança na organização dos conteúdos curriculares. Não havendo diretrizes atualizadas para a construção de uma proposta curricular compatível com as novas formas de trabalho do administrador, restou aos cursos seguirem os requisitos legais vigentes. Além disso, notadamente, o respeito à legislação parece ser um caminho mais seguro, mediante o risco de alterações isoladas. Não se trata de certo e errado, mas de decisões dentro de um contexto educacional altamente regulado como o brasileiro (BARREYRO, 2008; GORDIANO, PEÑALOZA e QUEZADO, 2012; VERHINE, 2015; TOKARNIA, 2017; CERVI e BLÜMKE, 2019; VILELA, 2019; ARAÚJO, 2020), onde as IES devem manter determinada reputação mercadológica, mas também legal. Os assuntos concernentes à avaliação são abordados em seção específica.

Nesses termos, uma vez atendidos os requisitos legais – e todos os cursos os atendem de forma uníssona –, não parecia haver razões para uma grande modificação nas matrizes ofertadas, refletindo em lacunas nas atualizações percebidas nos projetos. Para se ter uma ideia, o curso de administração da UFPEL teve a última atualização em 2014; o da UFRGS, em 2017; e o da FURG, teve atualizações em 2008 e, depois, em 2019; o da UFSM, foi em 2019. Alguns sujeitos reconheceram a importância de, a partir das funções sociais das universidades, estabelecerem relações com o mercado (CCP03; CAP04; CCP07). Segundo eles, isso permitiria uma renovação cíclica do perfil profissional dos administradores por elas formados, dando resposta às demandas alcançadas por meio dessas relações. Reconheceram, no entanto, que na prática isso não vem sendo traduzido para a matriz dos cursos.

Esse atendimento seria um fator de atenção. Os sujeitos reforçaram essa informação: *"o curso atende à legislação"* (CCP03; CAP04; CCP07). Com isso, os sujeitos deram a entender que não haveria necessidade de atualizações amplas, restando as atualizações ficam mais em torno de alguns conteúdos e planos de aula (CCP03; CCP07). Essas atualizações dariam conta de mudanças mais sutis, a exemplo de *"revisões conceituais"* e *"incorporação de ferramentas"* (CCP03; CCP07). Isso parece significar que, independentemente das competências previstas para os cursos, e/ou da existência de fontes de objetivos curriculares, a legislação é o elemento predominante na definição e organização dos conteúdos curriculares. Tratando-se, então, de um

hiper atendimento à legislação. Essa hipótese parece fortificada ao confrontar os objetivos de formação estabelecidos pelas universidades e cursos com os conteúdos ofertados.

A UFRGS (2016) disse pretender formar indivíduos para o exercício profissional e social, capazes de ser agente de transformação por meio do empreendedorismo. Com isso, deveria ofertar conteúdos que remetessem ao tema, até porque considerou-o como competência profissional primordial em vários momentos, juntamente com flexibilidade, atualização permanente, inovação e criatividade, mas não o fez. Foi identificada uma disciplina eletiva sobre empreendedorismo (UFRGS, 2017), mas sendo eletiva não contribui para a formação, pois pode ser preterida por outra. Nada mais. Dessa forma, não foi captada carga horária dedicada às competências principais definidas para a formação dos alunos.

A UFSM (2016) focou na formação de profissionais capazes de inovar e contribuir para o desenvolvimento sustentável. Como competências profissionais, frisou fortemente o empreendedorismo, a flexibilidade, a atualização permanente, a inovação, a criatividade e a interdisciplinaridade. No entanto, sobre desenvolvimento sustentável, mesmo tendo feito constar essa expressão em vários momentos do projeto do curso (UFSM, 2019), reforçando sua importância na formação em administração, apresentou apenas 150 horas de estudo que podem ser associados a essas temáticas.

A FURG (2019a; 2019b) desafiou-se à formação plena de profissionais comprometidos com as questões ambientais. Apesar disso, sua prioridade migrou para outras competências, a saber: empreendedorismo, flexibilidade, atualização permanente, inovação, criatividade e interdisciplinaridade. E para atender às questões socioambientais, apresentou uma única disciplina com foco na gestão ambiental, de 30 horas. Seu projeto de curso não fez outras menções à temática além dessa disciplina, o que não pareceu contribuir para a transversalidade do tema. Sobre as demais competências previstas, não foram encontradas evidências. Para ilustrar, as demais universidades que não tinham esse enfoque, têm curricularizada mais carga horária para tratar de temas atinentes ao meio ambiente.

E a UFPEL (2022a) focou-se na formação integral do cidadão orientado para os avanços científico-tecnológicos globais do mercado de trabalho. Dentro desse objetivo amplo, apontou para competências como empreendedorismo, flexibilidade, atualização permanente, inovação, criatividade e interdisciplinaridade. Seu projeto foi o único a prever cargas horárias que

permitiram conectar o aluno aos conhecimentos relacionados aos avanços e desafios desse mercado. Considerando os programas das disciplinas (UFPEL, 2014), o aluno encontra oportunidades ao estudar os conteúdos referentes a empreendedorismo/ inovação, gestão estratégica, pesquisa/pesquisa em administração e no próprio TCC/ estágio. Somadas, chegou a um número em torno de 782 horas.

Esse aparente peso da legislação sobre a organização dos conteúdos, não atingiu apenas o campo dos saberes profissionais. Também o fez com as formações social e geral. Apesar da importância desses elementos na formação preconizada pelos eficientistas, nem eles, e nem as diretrizes atuais para cursos de administração previram o quanto elas devem constar nos currículos. Isso talvez tenha dado margem para que mesmo valorizando competências relacionadas à ética, integração ao trabalho, liderança, trabalho em equipe e afins, essas não se constituíram em espaços privilegiados dentro dessas matrizes. Do mesmo modo, apesar da valorização de competências de cidadania, ética geral, respeito à diversidade, justiça social, responsabilidades ambiental e social, só estejam no âmbito da legislação, não havendo nas matrizes conteúdos relacionados à cultura, por exemplo.

Nesse interim, cumpre informar que durante a construção dessa tese, outros quesitos legais foram incluídos no rol de diretrizes para os currículos de graduação. Entre elas, a curricularização da extensão, a qual será tratada num próximo tópico. Antes disso, consoante com a discussão atual sobre os conteúdos curriculares, deve-se trazer à tona as novas diretrizes para cursos de administração (CNE/CES, 2021). Essas DCN são particularmente pertinentes aqui, pois esta tese surgiu com a proposta de analisar a formação curricularizada para administração. No entanto, em meio ao processo de doutoramento, elas foram discutidas, aprovadas e publicadas (CNE/CES, 2020a; 2021). No tocante a essas DCN, foi captado durante a entrevista com CCP07 que, dentro do tempo hábil, *"o curso fará as devidas análises e incorporará as mudanças necessárias ao projeto [pedagógico]"*. Atualmente, essa não foi vista como uma preocupação, pois os cursos têm até 2024 para se adequar. O que acaba por reiterar o atendimento à legislação como aspecto prioritário na construção dos currículos.

Realmente, pelo prazo, talvez ainda esteja cedo, porém, há de se considerar sua amplitude em relação à formação do bacharel em administração. Esse é o outro motivo pelo qual essas DCN (CNE/CES, 2021) convergem com o objeto desta tese: o foco das novas

diretrizes está no desenvolvimento de competências. Isto é, elas extrapolam a ideia de conteúdos, alterando os critérios para organização curricular e, inclusive, as próprias discussões feitas nessa seção. Ao priorizarem o desenvolvimento de competências, elas conectam diretamente os cursos às novas demandas econômicas, tecnológicas e do trabalho (SCHWAB; 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). E, por conseguinte, essa mudança apresenta potencial para colocar a universidade pública um pouco mais em conexão com o mercado, validando o discurso gerencialista da produção de indivíduos para o mercado de trabalho.

O desenvolvimento de competências não chegou a ser uma total novidade. As DCN anteriores (CNE/CES, 2004a; CNE/CES, 2005b) previam-nas. Todavia, a prescrição de conteúdos de formação constituía numa seleção prévia de conhecimentos a serem inseridos nos projetos dos cursos. Eles vinham em lista. É possível, nessa organização, que algumas competências realmente relevantes à atuação profissional do administrador acabassem por figurar como apêndices nesses documentos, sendo priorizados seus conteúdos. Outrossim, eles eram perecíveis, e pereceram. CCP03 viu nisso um problema. Declarou:

> *[Uma vez que] os cursos se guiam por conteúdos, [...] mesmo atualizados, eles não levam à reflexão sobre como poderiam ser trabalhados na prática. Então, se prioriza mais a sua essência [do conteúdo ou conceito] do que a sua relação com outros conhecimentos da administração. Também não se pensa em competências a serem desenvolvidas, pois essas são mais complexas de entender e de desenvolver (CCP03).*

O mundo do trabalho atual, no entanto, está se voltando mais para competências que não estão sendo trabalhadas. E num equilíbrio adequado entre competências humanas, analíticas e quantitativas que hoje as matrizes curriculares não parecem estar adequadas. As novas DCN previram: análise de dados, solução de problemas, tomada de decisão, negociação, comunicação e expressão, trabalho em equipe, liderança, controle e gerenciamento produtivo, raciocínio lógico, crítico e analítico, operações com valores, iniciativa, criatividade, abertura para mudanças, consciência ética, adaptabilidade, transferência de conhecimento, qualificação permanente, visão estratégica, vontade política, etc. (CNE/CES, 2021).

Numa hipotética comparação das matrizes atuais dos cursos com essas DCN, obter-se-ia os resultados seguintes. Todos os cursos possuem estudos sobre controle e gerenciamento produtivo, ética, estratégia com essas mesmas nomenclaturas; também todas trabalham operações com valores nos estudos sobre finanças. Estudos sobre estratégia contribuem para estimular o raciocínio e a tomada de decisão. Entendeu-se que alguns cursos que possuem

estudos sobre pesquisa (UFPEL, 2014; FURG, 2019b; UFSM, 2019), projetos (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b) e processos organizacionais (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019) contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise de dados, soluções de problemas e, ainda, tomada de decisão.

Somente UFRGS e UFSM previram estudos sobre produção textual, em apoio às competências de comunicação e expressão. E nenhum dos cursos possui conteúdos específicos sobre liderança, negociação e trabalho em equipe. Mesmo assim, alguns deles foram previstos. A liderança foi prevista pela UFRGS (2017) nos estudos sobre processos organizações e teorias administrativas; a negociação, nos estudos sobre sociologia/ trabalho. O trabalho em equipe foi previsto pela UFSM (2019) nos conteúdos sobre empreendedorismo. A FURG (2019b) previu trabalho em equipe nos estudos sobre psicologia; e liderança, nos de sociologia/ trabalho. A UFPEL (2014) previu ambos os temas nos estudos sobre comportamento.

Competências como iniciativa, criatividade, abertura para mudanças, adaptabilidade, transferência de conhecimento, qualificação permanente, vontade política, surgiram várias vezes nos projetos dos cursos analisados como competências a serem desenvolvidas nos alunos. Porém, não constaram nos programas de nenhuma disciplina obrigatória. Por serem *soft*, não parece fazer sentido inserir essas *skills* nos currículos de forma equiparável a outros conteúdos objetivos (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; ROSA, 2019). Mesmo que elas sejam consideradas habilidades úteis à empregabilidade, sua transversalidade não lhes permite alocações específicas em conteúdos exclusivos (CARLUCCI e SCHIUMA, 2018).

O destaque das novas DCN está na priorização de competências, em vez de conteúdos (CNE/CES, 2021). Elas indicam competências amplas para a profissão de administrador; os cursos devem definir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. A pista para construir um currículo com base nas novas DCN é "traçar um perfil equilibrado entre competências humanas, analíticas e quantitativas" (CNE/CES, 2021, p. 01), que ensejem a sistematização de conhecimentos, autonomia para aprender, comunicação e relações interpessoais, análise de dados, tomada de decisão, lidar com recursos, pensamento computacional, visão sistêmica, percepção multidimensional, entre outros termos que visem à multifuncionalidade e ao empreendedorismo. Em comparação às competências anteriores antes previstas, há pouco relembradas, algumas foram reiteradas, outras incluídas. Elas aludem a mudanças de

comportamentos em relação ao desenvolvimento humano previamente discutidos em várias teorias que embasam essa tese (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

A questão é que o conhecimento regeu a educação por muito tempo. CPA05 destacou inúmeras vezes a *"qualidade técnica dos alunos formados da universidade"*. Porém, CCP03 discorda que esse seja a forma adequada para profissionais de administração.

> *A priorização de conhecimentos tem dado a impressão de que os cursos de administração são teóricos, que formam os alunos dessa forma, sendo que eles deveriam transformar alunos em gestores profissionais. Mas, para isso, os cursos precisam se focar menos em conteúdos e mais nas competências necessárias para essa transformação. [Somente] conhecimentos não sustentam mais um administrador no mercado. Eles vão contra um mundo que exige comportamentos (CCP03).*

Sua percepção converge com o novo espaço que as competências vêm ocupando, tornando-se bases para a organização curricular dos cursos de administração. As novas demandas do trabalho orientam a transformação da formação em administração por meio da relação perene com o mundo empresarial contemporâneo (CNE/CES, 2021), sendo válida essa relação para a identificação de competências efetivamente adequadas ao exercício profissional do administrador. É possível que apesar do caráter inovador das novas DCN, não surtam um efeito tão revolucionário nas matrizes dos cursos. O tempo dirá. Porém, viu-se nos textos de seu parecer o intuito de inserir o aluno de administração no contexto do século XXI e torná-lo mais capaz de compreender o funcionamento do mundo do trabalho neste século.

Reconhecer a superação do conhecimento pelo conceito de competências é um dos desafios dos cursos de administração nos próximos anos. Um apenas, pois somente do ponto de vista legal a nova proposta é maior que esse reconhecimento. Ela também considerou a atualização das metodologias de ensino, o papel do docente, a adequação da avaliação da aprendizagem e outros pontos reconhecidos pelas universidades e cursos investigados como pontos de melhoria a serem feitas. Esses assuntos fazem parte de seções próximas a essa. As reflexões sobre o curso de administração, campo de estudo desta tese, ensejam outras relacionadas à educação de forma geral, pois essas demandas do trabalho chegam a toda ela, não somente a cursos isolados. Ainda, pois o PNE (BRASIL, 2014) já declarou que essa tendência deverá alcançar outras DCN, outras formações e, logo, outros cursos.

7.3.2 Experiências curriculares

Essa seção visa a relacionar as experiências curriculares com a produção de indivíduos. Bobbitt (2004) defendia simulações das obrigações e desafios ao nível do trabalho, o que envolvia experiências práticas, ações multidisciplinares, competições e contatos com o *locus* do trabalho, para desenvolver competências adequadas. Tyler (1979) ponderava fortemente que experiências curriculares devem englobar a conexão funcional entre informações e indivíduos, isto é, aplicação do conhecimento numa situação prática, a interdisciplinaridade e o aumento de complexidade das competências e estimular os interesses dos alunos, para atingir os mesmos fins. Para ele, problematização, abstração, desafios e experiências sociais e comportamentais são estratégias que devem constar intencionalmente nas experiências curriculares. Bloom *et al.* (1973) discorreram sobre o impacto de experiências interdisciplinares em mudanças de pensamento, sentimentos e ações, e da progressão acompanhada dos níveis de dificuldade no desempenho dos alunos. Essas experiências seriam as bases da formação de competências para a vida adulta prática, isto é, competências profissionais, sociais e gerais para o trabalho.

Todos os PDI, sem exceção, comentaram acerca da qualificação de seus métodos de ensino-aprendizagem, invariavelmente atribuindo e eles um caráter mais prático ou mais próximo da realidade do mercado ou do mundo do trabalho, apesar de as expressões mercado e mundo variarem de texto para texto. A UFRGS (2016) comentou que o perfil dos alunos vem exigindo a revisão das experiências de aprendizagem, voltando-as para práticas empreendedoras, inovadoras e interdisciplinares. Contudo, reconheceu como fraquezas a inovação didático-pedagógica e a interdisciplinaridade.

Na UFSM, a inovação na educação figurou como desafio institucional a ser enfrentado em nível de excelência, devendo prevalecer adequações no “planejamento e metodologia para que se alcance o perfil do egresso desejado” (UFSM, 2016, p. 138). A FURG, mesmo sucinta, desde seu PDI (FURG, 2019a), mostrou-se nitidamente inclinada ao debate sobre a inovação pedagógica. A UFPEL salientou que o vínculo profissional entre indivíduo e sociedade é a base para definição e reestruturação de seus processos de ensinar, aprender e avaliar. Esse vínculo “contribui para a maximização e otimização da efetividade das atividades educacionais” (UFPEL, 2003, p. 05). Assim, ficou o registro da compreensão sobre a necessidade de oferecer aos alunos experiências contribuintes da sua formação e de incluí-los nessas experiências.

As experiências curriculares oferecidas e incentivadas pelas universidades e cursos foram classificadas de acordo com os pressupostos das teorias tradicionais do currículo (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). Foi dada ênfase às obrigatórias; as não obrigatórias constam em algumas discussões, mas nem todas foram suficientes para entender como contribuem efetivamente para a formação dos alunos. Para um melhor entendimento, foram divididas em grandes tópicos, a saber:

1. **Educação ao nível do jogo:** experiências de aplicação prática do conhecimento, problematização, abstração, simulações e desafios profissionais progressivos.
2. **Ambientação profissional:** familiarização dos indivíduos às reais condições de trabalhos, técnicas, competências, perspectivas futuras de atuação profissional.
3. **Treino de corpo e mente:** experiências de integração social, interdisciplinares, culturais, competições, desafios e outras pertinentes aos interesses pessoais dos alunos.

De antemão, é pertinente destacar que assim como houve convergências entre competências de formação e os conteúdos curriculares definidos pelos cursos, a mesma situação foi percebida em relação às experiências ofertadas. A seus modos, cada universidade e cada curso trouxe várias concepções afins sobre as experiências curriculares e sobre suas contribuições para a formação dos alunos. O quadro a seguir as consolida. Elas foram classificadas a partir de informações das disciplinas obtidas por meio da análise documental e entrevistas. Após a apresentação do quadro, essas serão discutidas.

Quadro 11 – Classificação das experiências curriculares

Experiências	ADM/ UFRGS	ADM/UFSM	ADM/ FURG	ADM/ UFPEL
Educação ao nível do jogo	Experiências laborais Simulação de processos Simulação de ambientes	Metodologias ativas Atividades baseadas em projetos Problematização Estudos de caso	Práticas organizacionais Práticas empreendedoras	Práticas em sala de aula Exercícios práticos (272h) Simulação de atividades
	Oficina I: Gestão de processos organizacionais (90h) Oficina II: Administração e governo no Brasil (90h) Oficina III: Visão sistêmica das organizações (60h) Oficina IV: Gestão social e desenvolvimento (60h) TCC (240h)	Oficina de Empreendedorismo (15h) Projetos empreendedores (30h) Ferramentas de apoio à gestão (30h) Estágio curricular (270h)	Disciplinas de caráter prático TCC (300h)	Planejamento empresarial (34h) Estágio curricular (340h)
	Estágios Extracurriculares Trabalho na Empresa Júnior Incubação de empresas	Estágios extracurriculares Trabalho na Empresa Júnior Incubação de empresas Ações de inovação Ligas de empreendedorismo	Estágios extracurriculares Trabalho na Empresa Júnior Incubação de empresas Programas de inovação Transferência de tecnologia	Estágios extracurriculares Trabalho na Empresa Júnior Formação de microempreendedores locais
Ambientação profissional	Visitas técnicas Observações in loco	Visitas técnicas	Interações universidade-empresa	Visitas/excursões técnicas Trabalhos de campo Estudos orientados sobre inovação e empreendedorismo Estudos orientados sobre tecnologias produtivas e trabalho
	Pesquisas sobre realidade organizacional/ profissional	Pesquisas aplicadas extraclasse	Pesquisas em áreas estratégicas do curso Núcleos de estudos do curso	Pesquisas de campo Seminários em Administração (34h) Pesquisa em Administração (119h) Monografia em Administração (68h) Eventos organizados pelo curso
	Contatos com profissionais de mercado			Palestras/ seminários com profissionais de mercado e representantes de entidades e associações de classe
Treino de corpo e mente	Atividades complementares (96h) Itinerários formativos alternativos (disciplinas facultativas)	Atividades complementares (240h) Itinerários formativos alternativos (disciplinas complementares)	Atividades complementares (320h)	Atividades complementares (120h) Itinerários formativos (disciplinas facultativas, inclusive externas)

			Itinerários formativos alternativos (disciplinas de outros cursos)	
	Internacionalização (suporte) Mobilidade acadêmica Aulas com professores estrangeiros Cursos binacionais	Internacionalização (suporte) Mobilidade acadêmica Duplas titulações Concursos bilingues Pesquisas internacionais Comunicações internacionais	Internacionalização (convênios) Mobilidade acadêmica Pesquisa com professores visitantes Publicações internacionais Eventos internacionais	Internacionalização (parcerias) Mobilidade acadêmica (parcerias) Missões nacionais e internacionais
	Atividades de ensino (monitoria) Atividades de voluntariado Pesquisa institucionais Atividades multidisciplinares de ensino, pesquisa e extensão	Atividades de ensino (monitoria) Ações de extensão em sustentabilidade e meio ambiente Projetos sociais voltados à sustentabilidade ambiental Pesquisa interdisciplinares (graduação e pós-graduação) Representação em esferas político-acadêmicas Diretório Acadêmico Trabalhos acadêmicos interdisciplinares Eventos institucionais de pesquisa Espaços de debates e trocas de experiências com professores e estudantes de pós-graduação	Atividades de ensino (monitoria) Atividades de voluntariado Ações de extensão/ pesquisa sobre respeito, empatia, valorização da diversidade cultural, política e étnica e promoção da cidadania Ações sociais de desenvolvimento sustentável Estudos independentes Produção/ comunicação científica Diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas e níveis Participação em eventos Participação em esferas político-acadêmicas	Atividades de ensino (monitoria) Atividades voluntárias e sociais Atividades de extensão Projeto social Rondon Grupos de estudos livres Pesquisa em universidades parceiras Produção/ publicação científica Eventos de pesquisa Debates interdisciplinares entre cursos e níveis de educação Eventos sobre saberes populares Trabalhos acadêmicos transversais Projetos interdisciplinares entre cursos e níveis de graduação Eventos interdisciplinares entre cursos e níveis de educação Disciplinas interdisciplinares entre cursos e níveis de educação Ações sobre temas transversais
	Atividades esportivas Atividades culturais Atividades artísticas	Atividades esportivas Atividades culturais Atividades de lazer/ recreação	Atividades esportivas Atividades culturais Atividades de lazer	Atividades esportivas Atividades culturais Atividades de lazer Estudos sobre artes Programas de saúde/ qualidade vida
	Atividades a distância Cursos de línguas estrangeiras	Disciplinas semipresenciais (120h) Produção textual (30h) Tecnologias da informação (15h) Disciplinas em língua estrangeira	Versão do curso a distância	Atividades a distância (476h) Cursos de idiomas Cursos de formação pessoal Cursos de formação profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O primeiro tópico, educação ao nível do jogo, mostrou que as universidades têm se mostrado abertas à adoção de práticas e simulação das atividades profissionais. Todas entenderam suas importâncias tanto documentalmente quanto nas entrevistas, também estabeleceram relações entre essas atividades e o sucesso profissional de seus alunos. No entanto, nem todos os cursos analisados manifestaram explicitamente essa concepção de educação em sua matriz curricular. Todas as universidades de diferentes formas registraram a oferta de atividades práticas, disciplinas práticas e de outras formas de prática profissional que os alunos de seus cursos de administração encontram durante suas trajetórias acadêmicas.

Os discursos das universidades e cursos investigados pareceram convergir na necessidade de direcionar os alunos para a reflexão, para a análise crítica "de maneira a tornar-se mais preparado para encarar os desafios profissionais que encontrará no mercado de trabalho" (UFSM, 2019, p. 21). Bloom *et al.* (1973) criam nisso, despertando análises e avaliações sobre os objetivos de aprendizagem. E com razão, pois o mercado de trabalho atual em sua nova reconfiguração vem exigindo não somente saberes, "mas, acima de tudo o saber por que está sendo feito" (FURG, 2019b, p. 16), fazendo menção o tempo todo sobre a aplicação de conhecimentos que puramente teóricos não fazem sentido na vida prática (BOBBITT, 2004) e, talvez por conta disso, nem despertem os interesses dos alunos (TYLER, 1979).

A UFRGS (2016) defendeu uma imersão em práticas profissionais pois o conhecimento que se quer gerar deve alcançar a transformação das organizações. Por essa razão deveria avançar nas práticas disciplinares. Consoante, a UFSM entende que trabalha para formar talentos comprometidos com a inovação do conhecimento. "A meta está na crescente autonomia intelectual, capaz de articular competências e valores capazes de, na vida prática, dar respostas inovadoras e criativas aos desafios profissionais e tecnológicos" (UFSM, 2019, p. 15). Do mesmo modo, a FURG compreende que os resultados em termos de inovação perpassam "ações de qualificação na perspectiva de inserção no mundo do trabalho" (FURG, 2019a, p. 44).

Todos os cursos informaram prever práticas a serem realizadas de maneira uniforme nas salas de aula e no âmbito da universidade, todas respaldadas nas transformações da forma de agir e pensar do administrador. A UFGRS indicou as experiências e simulações laborais; a UFSM, de metodologias ativas, atividades baseadas em projetos e problematização a partir de estudos de caso; a FURG comentou acerca de práticas organizacionais e empreendedoras que

devem ser trazidas para a sala de aula; a UFPEL mencionou a importância das simulações de atividades e exercícios práticos. Em seu projeto de curso, a universidade foi a única a registrar carga horária dedicada a exercícios desse tipo, um total de 272 horas distribuídas em várias disciplinas ao longo do curso. O conjunto de diretrizes sobre práticas disciplinares foi denominado de "operação com interdisciplinaridade" no âmbito da UFPEL (2003, p. 11).

Além dessas, os cursos indicaram disciplinas predominantemente de cunho prático. Elas dariam vida à perspectiva de educação prática no sentido que para sua conclusão há previamente estabelecido um resultado prático a ser alcançado. As matrizes curriculares analisadas apresentaram cargas horárias dedicadas à prática profissional. No projeto de curso da UFRGS, foram identificadas 540 horas; no da UFSM, 345 horas; no da FURG, 300 horas; e no da UFPEL, 374 horas. Aparentemente, trata-se de números relativamente significativos dentro do contexto dos cursos de administração, cuja carga horária total gira em torno de 3.000 horas.

O curso de bacharelado em administração da UFRGS distribuiu algumas disciplinas práticas ao longo de seus semestres, somando 300 horas, a fim de envolver o aluno em processos de administração. A UFSM fez o mesmo. Em sua vez, mostrou-se mais focada em ferramentas de gestão e empreendedorismo. Porém, num total aparentemente não tão significativo face a importância desse tema na definição de competências para o aluno formado. Foram 75 horas. A UFPEL, mesmo apostando na educação prática como mecanismo adequado de garantir um melhor desempenho acadêmico em comparação ao desempenho profissional futuro, e de seu PDI orientar a intensificação de disciplinas práticas e profissionalizantes desde os primeiros semestres, ofereceu a primeira oportunidade reconhecida de o aluno realizar uma prática voltada ao planejamento empresarial na metade do curso, com 34h.

Apesar de ter manifestado que possui disciplinas de caráter teórico-prático, não foi possível identificá-las no projeto do curso. CCP03 reforçou sua percepção sobre o *"caráter teórico do curso [afirmando que] isso compromete a visão global do aluno sobre a sua área de atuação"*. No caso da FURG, os próprios alunos já demandaram um curso mais prático voltado ao empreendedorismo (FURG, 2019b). Pela fala do sujeito, talvez isso ainda não tenha acontecido. Para ele, *"mais do que definir disciplinas práticas, todas as aulas devem ser baseadas em problemas, em cases, em atividades que façam o aluno pensar"* (CCP03). Bloom

et al. (1973) diria que se deve ir gradativamente aumentando os desafios cognitivos de todas as experiências promovidas, orientando-os para os objetivos amplos do programa de ensino.

Em seus últimos semestres, todos os cursos oferecem disciplinas como estágio curricular ou TCC, com cargas horárias em torno de 300 horas. O da UFPEL oferece os dois. Segundo o seu "manual de estágio" (UFPEL, 2014, p. 161), esses estágios visam a aprender com a realidade prática, proporcionar visão da profissão, preparar para as atividades profissionais, possibilitar interação com a sociedade e aplicar conhecimentos na prática do administrador. Isto é, volta-se para a aquisição de conhecimentos mediante a prática profissional. Por isso, no caso dessa universidade, apenas o estágio consta nessa categoria. Essas disciplinas foram largamente enfatizadas pelos cursos, por seus objetivos de prática, de intervenção, de ambientação e de qualificação da formação.

Eis a que foi considerada a definição que resume seus discursos a respeito dessas atividades finalísticas: "aprendizagem social baseada em uma situação real de trabalho enquanto administrador e é indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados" (UFSM, 2019, p. 49). Nesse sentido, há de se comentar a respeito da relação entre o aprendizado e a pontualidade dessas experiências, retomando Tauchen, Devechi e Trevisan (2014). Ao enaltecê-las como grandes práticas do curso há uma valorização de prática pontual. Por isso, a existência desses estágios ou de TCC não elimina de forma alguma a existência de outras disciplinas ou metodologias de caráter prático ou de contato com a realidade profissional.

A realidade ocupacional da administração se conecta aos pressupostos do empreendedorismo. Como foi mostrado anteriormente, por meio da criatividade e da inovação que estiveram muito presentes nos documentos e entrevistas. Contudo, mais do que o conhecimento em si ele envolve uma capacidade de analisar um todo complexo que não é atingido com disciplinas ou práticas isoladas.

A realidade do mundo atual é dinâmica, bem como suas perspectivas. Para lidar com essa realidade, a educação deve preparar-se e a seus alunos de forma eficiente, promovendo experiências amplamente conectadas entre si, aos objetivos curriculares e a essas dinâmicas (TYLER, 1979; SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; ALMEIDA, 2004). Bloom *et al.* (1973) e Tyler (1979) discorreram acerca dessa integração em seus estudos. Mesmo cientes da flexibilidade que é própria da educação, em função da diversidade dos atores envolvidos, não há como negar

que as integrações vertical e horizontal das experiências educacionais têm potencial para ser um dos maiores contribuintes da aprendizagem (TYLER, 1979), assim como a gradação dos desafios (BLOOM *et al.*, 1973). Aparentemente, dessa forma, está mais próxima da educação para o trabalho, pois o trabalho tende a cada vez mais ser integrado, desafiador e exigente de multicompetências (SILVA, 1997; ANTUNES, 2008; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; GARBEE, 2019). Isso pode ser associado às ideias de Educação 4.0 ou 5.0, citadas por Firjan (2019) e por Vilela Jr. *et al.* (2020).

Nesses termos, essa eficiência se atrela à capacidade interdisciplinar da educação. O conhecimento interdisciplinar esteve entre as competências úteis a serem desenvolvidas nos alunos, pelas questões de trabalho mencionadas. Porém, em relação a isso, cabe resgatar um trecho que ajuda a compreender em que pé essa capacidade está nas universidades e cursos estudados. CAP05 disse: *"a interdisciplinaridade está muito em voga atualmente, nas trilhas formativas. A matriz curricular não precisa mais ser [um grupo de] caixinhas com pré-requisito"*. Porém, ao analisar as matrizes curriculares, todas ainda têm esse formato.

A UFSM destacou "consonância com as modernas metodologias de ensino empreendedor, com as tendências globais de inovação e com o estímulo ao empreendedorismo, na forma da geração de empreendimentos de base tecnológica e com a transferência de tecnologia" (UFSM, 2016, p. 83). A maioria externalizou a relevância da aplicação prática de conhecimentos na área de inovação e tecnologia, em particular na incubação de empresas, para a vivência universitária, seja em agências próprias e ligas de empreendedorismo (UFSM, 2019), em parques científicos (UFRGS, 2017) ou por meio de programas e ações específicas (FURG, 2019a; 2019b). Mais que isso, a FURG falou sobre a importância dos desafios na construção dos conhecimentos e para a formação ao longo da vida. Para tanto, classificou seu projeto de curso como centrado em competências e em práticas que estimulem a autonomia do aluno para construir seus conhecimentos, aplicá-los e qualificá-los.

Os serviços prestados pelas empresas júniores e os estágios extracurriculares também têm esse mesmo papel na formação dos alunos, aplicando saberes produzidos pelas universidades em novas tecnologias, produtos, serviços e melhorias nas empresas, mediante supervisão de professores, exercitando o empreendedorismo e a inovação. As empresas júniores podem alcançar organizações muito variadas, em segmentos, portes e níveis de inovação. E,

também, flexibilidade, pois as soluções a serem criadas pelos alunos dependem da situação específica de cada empresa assistida.

Confrontando essas informações com o ranking de competências elencadas pelas universidades e cursos, essas ocuparam boas posições, estando o empreendedorismo em primeiro lugar. Todos os cursos têm empresas júniores implementadas. E pelo menos dois cursos deram grande destaque em seus projetos. A UFSM (2019) tem a Objetiva. E o curso da UFPEL (2014) apresentou a EMAd Jr. como uma das maiores iniciativas do curso, que envolve os alunos em serviços prestados à comunidade, que incluem formações de microempreendedores locais, ações que, segundo o texto, além de significativas, respaldam a institucionalização da cultura empreendedora na formação dos alunos. A criação dessa cultura também fez parte dos textos da FURG (2019a; 2019b). Ambas, UFPEL e FURG julgam fundamental o fortalecimento dos programas de estágio, que podem subsidiar o ingresso no mercado de trabalho. A FURG, em complemento, detectou a necessidade da criação de uma central de estágio, a fim de preparar e encaminhar alunos a vagas de estágios.

No entanto, não estão embasados em teorias da aprendizagem. Nenhum dos documentos ou sujeito fez referências a quaisquer teorias de aprendizagem. Nem tampouco os sujeitos souberam responder à essa questão. Apesar de esse não ser um problema definitivo, chama a atenção o possível norte que essas teorias representariam na discussão sobre as metodologias a serem adotadas, sobre a seleção e organização das experiências (TYLER, 1979). Segundo o autor, as etapas de aprendizagem vão passando da informação a atitude, em níveis gradativos. Ou seja, não há como mudar os comportamentos dos alunos sem antes fornecer informações adequadas em relação ao conteúdo de estudo. Elas ativam o pensamento, depois os interesses e, por último, desenvolvem atitudes sociais que devem ser impressas em todos os alunos que passam pelo programa educacional. Eis aqui um gancho para a conexão com Bloom *et al.* (1973), cuja teoria é bastante conhecida na área do conhecimento em administração, mas também não foi citada. Não há como pensar na Taxonomia de Bloom sem intencionalidade. Os objetivos dependem um dos outros, gradativamente mais desafiadores.

É difícil imaginar uma realidade onde os objetivos da educação estão desconectados em disciplinas, pois o produto que se quer é um determinado perfil com determinadas competências, não com uma ou outra competência. A eficiência da educação estaria no todo,

não nas suas partes. Por isso, a defesa da integração horizontal e vertical da educação. Assim como o aluno precisa ser integralmente formado, as experiências também devem sê-lo, assim sendo todas devem ser intencionais e ter objetivos específicos que contribuam para o objetivo geral de formação, voltado para o fator multicompetências em voga no mundo do trabalho (McCLELLAND, 1973; SCHWAB, 2016). Nesses termos, o processo de validação dos planos de ensino, destacado por UFRGS (1996) e por CCP07, é válido, na integração dos objetivos específicos das disciplinas em prol dos objetivos gerais do curso.

Com algumas exceções, o exemplo simples seria o da carga horária para exercícios práticos da UFPEL (2014). No mais, parece que sem uma base teórica, cada ator está seguindo seus instintos em relação ao que é importante para a educação superior. Os autores das teorias curriculares acreditavam na organização de experiências, em profundidades diferentes, na conexão entre elas. O mercado de trabalho passou a valorizar competências que aparentemente precisam se apoiar em experiências intencionais (TYLER, 1979), pois não são tão facilmente ensináveis quanto os conhecimentos. De certa forma, as próprias DCN (CNE/CES, 2021) reiteraram a imprescindível modernização dos métodos de ensino que advogava em favor de competências compatíveis com a realidade de trabalho atual, no século atual, em meio às consequências da Quarta fase das Revoluções Industriais (PINTO, 2007; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019). E por último, nesta tese, as próprias falas dos sujeitos demonstraram preocupação sobre definir e acompanhar estratégias capazes de formar nos indivíduos competências e valores compatíveis com esse mundo do trabalho.

Vale registrar que a existência ou inexistência de uma diretriz metodológica não é fator a ser analisado de forma isolada. A existência de diretrizes para atividades práticas não significa que elas sejam realizadas nas salas de aula ou que sejam acessíveis aos alunos; em outra mão, sua inexistência não significa que elas não o sejam realizadas. A prova disso pode estar nos cursos da UFSM e FURG. Dentro do contexto dessa pesquisa, o projeto de curso da UFSM foi o que melhor explicou sua perspectiva metodológica. Essa perspectiva contempla disciplinas práticas e experiências teórico-práticas (UFSM, 2019). CCP07 dissertou sobre elas, indicando que *"elas foram idealizadas dessa forma [teórico-prática], integrando a sala de aula à empresa júnior"*. Mesmo não havendo diretrizes metodológicas no projeto de curso da FURG (2019b), CCP03 contou sobre métodos criados por ele, mas adiantou que estava respondendo por ele mesmo, como professor; não por todos os professores. Listou como exemplos:

> *Experiências empreendedoras, com incubação; cases baseados em concursos de inovação; muito trabalho com problemas e tomada de decisão; apresentação de questões erradas para fazê-los analisar informações e defender ideias. [...] Faço tudo em sala de aula. Não são metodologias sofisticadas, então, se não der certo é só mudar [...] E se der certo, fazem diferença na formação como gestor (CCP03).*

Com certeza vários dos itens discutidos como educação ao nível do jogo poderiam ter sido classificados de forma diferente. Em alguns casos, foi até difícil chegar a essa definição de experiências. Elas possuem vários vieses e podem atender em paralelo a vários objetivos de formação, dependendo da ótica utilizada. O encaminhamento dos alunos para vagas de estágio pode ser discutido nessa categoria, mas também dizer respeito à assistência estudantil. Esse ponto de tão relevante consta em espaço próprio deste trabalho. Outras várias ações estabelecem simultaneamente práticas profissionais e relações com as comunidades e o desenvolvimento local (UFRGS, 2016), as quais poderiam ser interpretadas como treino de corpo e mente. Ou também com atividades administrativas de empresas do mercado local, mostrando-se também compatível com os critérios utilizados para compor a ambientação profissional. Todo o exposto circundou a melhor aderência das experiências elencadas pelas universidades aos pressupostos das teorias tradicionais do currículo, especialmente de Bobbitt (2004).

O segundo ponto é a ambientação profissional. Ela constou nos projetos de curso com a importância de conectar os alunos à realidade prática e atual sobre suas futuras áreas de formação, que devido às novas tecnologias vêm se modificando, tanto na instituição de ensino quanto no *locus* de trabalho. Os documentos e entrevistas mostraram cursos totalmente aderentes à essa familiarização dos alunos aos ambientes laborais, revelando esforços representados em atividades por vezes similares relacionadas a manter contatos com organizações, profissionais de mercado, associações e entidades de classe. Também, muito fortemente por meio de atividades transversais de pesquisa.

A UFRGS (2017) destacou a ampliação dos relacionamentos com segmentos da sociedade e empresas. Essas parcerias são amplas, envolvem outros setores institucionais e foram consideradas como grandes forças da universidade. Elas contemplam organizações públicas, empresas privadas e organizações de terceiro setor. Foram listadas as organizações nas quais são realizadas visitas técnicas, observações *in loco*, pesquisas sobre a realidade organizacional e profissional, entre outros projetos estabelecidos que envolvam contato dos alunos com esses espaços *in loco* ou por meio de seus profissionais (UFRGS, 2017).

Conforme o projeto da UFSM (2019), sua concepção de educação (empreendedora) prevê a realização de visitas técnicas e práticas investigativas extraclasse baseadas em pesquisas aplicadas materializadas em relatórios os quais valem-se de métodos de diferentes níveis de complexidade. Foi o único curso a incitar essa conexão. E com a confirmação de CCP07. Essa compreensão dá origem a uma proposta de caráter investigativo, baseada em terminalidades, e construtivo que leva a uma demanda direcionada ao mercado de trabalho, que mesmo não remetendo a teorias de aprendizagem, mostrou intencionalidade. De forma objetiva, implica numa *"disseminação de pesquisas extraclasse que forçam os alunos a buscarem as respostas na realidade prática, fazendo-o refletir e vai familiarizando-os com essa realidade"* (CCP07). Isso, segundo os discursos, possui regularidade e conexão entre disciplinas e áreas.

Para a FURG, a aproximação com os campos de atuação é inevitável para a formação profissional e, também, para a melhoria das práticas ensinadas na universidade (FURG, 2019a). Apesar disso, citou de forma superficial o fomento a projetos de interação entre universidade-empresa, citando diretamente como único mecanismo de interação as pesquisas realizadas pela instituição. No âmbito do curso, foram anunciados "os núcleos de estudos e de pesquisas vinculadas às áreas estratégicas do curso (FURG, 2019b).

No PDI da UFPEL constou a "busca por uma maior interação e correspondência dos currículos com as realidades profissionais" ao longo do curso (UFPEL, 2022a, p. 11). Essa orientação já constou em seu regimento (UFPEL, 1977). Juntando todo o conjunto de documentos analisados e entrevistas, a UFPEL foi a que mais trouxe possibilidades. Ela indicou visitas/ excursões técnicas, seminários sobre tópicos da administração e eventos na área de atuação do curso, dentre os quais o curso fez constar as semanas acadêmicas, com participação de profissionais externos e representantes de entidades e associações de classe. Práticas organizacionais reais ou simuladas, dentro do Observatório de Práticas de Gestão, com vistas a investigações sobre resultados de práticas organizacionais, também foram definidas no projeto do curso (UFPEL, 2014). Também, sobre estudos orientados sobre inovação, empreendedorismo e outros temas caros à formação em administração: tecnologias produtivas e trabalho de forma transversal nos currículos.

Ainda no segmento de pesquisa, o curso elencou grupos de pesquisa ativos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e em parcerias com outras

universidades, em várias áreas da administração. Também, pesquisas e trabalhos de campo supervisionados também foram mencionados (UFPEL, 1977). Sem uma maior explicação, as pesquisas e os trabalhos poder-se-iam referir a atividades transversais, estágios ou TCC. No entanto, em seu projeto de curso, a UFPEL (2014) fez constar de forma inequívoca em sua matriz curricular disciplinas de seminários em administração, pesquisa em administração e monografia em administração, num total de 221 horas. Essas disciplinas são todas voltadas à pesquisa sobre os ambientes organizacionais e profissionais, conforme seus planos de ensino. Por isso foram classificadas como ambientação profissional. Elas são ofertadas no decorrer do curso, em sequência e pré-requisitos entre elas, incitando a familiarização gradativa com o ambiente profissional e culminando na produção da monografia.

Sobre esse ponto, vale resgar as falas de CCP03, CAP05 e CCP07 sobre os reflexos da falta de seleção de experiencias. Ou, então, da solução da curricularização das atividades úteis à formação (CPA01). Um pouco mais ainda no caso da pesquisa. Por ser uma atividade-fim específica das universidades, é possível que não se perceba as questões profissionais nelas envolvidas. E essas vem sendo consideradas ao longo deste estudo como as prioritárias. Com isso, é possível que não se preveja a dimensão da importância dessa habilidade na formação do aluno, logo, não haja um grande estímulo aos alunos sobre sua participação.

E o terceiro ponto trata das experiências relacionadas ao treino de corpo e mente. Elas são amplas e ocuparam peso consoante nos documentos analisados e nas entrevistas. A melhor definição encontrada foi da UFRGS, “transversalidade acadêmica” (UFRGS, 2016, p. 16). Ela aborda tudo o que faz parte de uma integração ampla dos alunos, no sentido de ofertar experiências curriculares e extracurriculares entre alunos de diferentes cursos, espaços, áreas do conhecimento e níveis de educação.

Nesse grupo entraram atividades esportivas, culturais, artísticas, de lazer e recreação, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, ações de internacionalização e mobilidade acadêmica, atividades complementares, sociais e de extensão e cursos de diversas áreas, entre outras atividades interdisciplinares as quais as universidades proporcionam. Essa classificação foi balizada pela reunião de atividades de livre escolha que tivessem potencial para mostrar aos alunos novas realidades, outras culturas, e o desafiassem, dentro dessas condições, a adquirir competências não relacionadas de forma tão óbvia à sua profissão, mas para as nuances da vida

adulta e para o enfrentamento das possíveis frustrações trazidas por ela (BOBBITT, 2004). Isso justifica a sua diversidade, até porque na vida importa o trabalho, mas importa mais a própria vida, segundo o autor. Mais uma vez, as universidades variaram pouco em suas ofertas.

A flexibilidade curricular, que é requisito legal (BRASIL, 1996), novamente ganhou espaço. Para algumas universidades, inclusive, como uma forma de inovação (UFPEL, 2014; UFRGS, 2016; UFSM, 2019). Todas defenderam a importância e, conforme suas matrizes, fornecem a seus alunos a oportunidade de eles customizarem suas formações mediante atividades complementares, como forma de valorizar competências desenvolvidas em quaisquer espaços. Porém, cada curso elencou um rol de atividades integralizáveis dentre as quais o aluno pode escolher as de seu interesse, dentro de um contexto voltado à "prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão" (FURG, 2019b, p. 19). Esse texto é trecho das DCN atuais (CNE/CES, 2005b).

Essas limitações fazem questionar essa flexibilidade na prática. Novamente, parece haver aqui a mesma priorização detectada nas disciplinas eletivas – claro, dessa vez, acrescentando também a extensão que é ponto de alta relevância – que talvez influencie os alunos a permanecerem fiéis à sua área e não se apercebendo da diversidade de experiências e competências que podem ser desenvolvidas.

Todos os cursos dedicaram horas para atividades complementares. A UFRGS previu 96h; a UFSM, 240 horas; a FURG, 320 horas; e a UFPEL, 120 horas. O cumprimento dessas horas é obrigatório, podendo o aluno optar dentre alternativas oferecidas pelas universidades, apresentadas nos próximos parágrafos. Dentre essas, poderiam constar as disciplinas eletivas. Nos textos analisados e nas entrevistas, elas figuram como fonte de flexibilidade. Porém a análise de seus conteúdos mostrou seu cunho profissional. Por isso, essas experiências deixam de ser elegíveis de discussão nesse espaço. Existem, ainda, outras opções não integralizáveis ao currículo, como disciplinas facultativas, as quais permitem criar itinerários formativos alternativos. Elas podem ser de outros cursos, áreas e instituições de ensino superior. Todas as universidades de um modo ou outro as oferecem. De forma explícita, UFRGS (2017) e UFSM (2019). A diferença entre disciplinas ditas complementares e facultativas diz respeito à obrigatoriedade ou não, que modifica a adesão dos alunos ao primeiro ou ao segundo tipo.

Em seguida, as ações de internacionalização. Sem exceção, as universidades perceberam essa experiência com uma das mais revolucionárias na trajetória universitária, pelo acesso dos alunos a novos conhecimentos e culturas e pela contribuição para a formação geral dos alunos. Ainda, pela retroalimentação do desenvolvimento de políticas acadêmicas, complementou a UFSM (2019). A mobilidade acadêmica, reservadas as proporções, foi colocada quase no mesmo patamar de relevância, pelos mesmos motivos. Interessante destacar a evolução dessas ações. Antes se viam como alternativas as viagens físicas, hoje várias atividades acontecem por meio de tecnologias de informação e comunicação.

Para a UFRGS (2016), a internacionalização é considerada valor de excelência acadêmica. No âmbito do curso (UFRGS, 2017) constaram convênios, como os da Aiesec[56] e parcerias com universidades internacionais ao redor do mundo e apoio institucional, para fins de intercâmbio. E a oferta de cursos binacionais. Mesmo assim, o suporte interno à internacionalização foi considerado pela própria universidade como uma de suas fraquezas. A UFSM (2016) definiu a internacionalização como um de seus sete desafios institucionais. Destacou duplas diplomações, pesquisas e comunicações internacionais, concursos bilíngues, bolsas de estudo em outros países e parcerias estratégicas para intercâmbios e mobilidade. O projeto do curso ratificou essas informações e acrescentou o intermédio da secretaria de apoio internacional (UFSM, 2019), o qual dá suporte aos alunos. Outras somente trabalharam o item em seus PDI. FURG (2019a) previu a expansão de convênios com universidades, empresas e organismos internacionais para intercâmbios e mobilidade acadêmica e do suporte ao alunado. Também, a promoção de eventos de relevância internacional e a atração de pesquisadores visitantes, bem como o incentivo a parcerias para publicações e eventos internacionais. UFPEL (2002a) foi bem mais discreta que as outras universidades acerca de parcerias para incentivo à internacionalização e mobilidade acadêmica e internacionalização, limitando-se a comentar brevemente o que as demais universidades discutiram a fundo sobre o tema.

Pensando em alternativas aos modos tradicionais de internacionalização e mobilidade acadêmica, a qual não parecia acessível a todos, algumas universidades propuseram novas formas de envolver suas comunidades acadêmicas. A UFRGS impulsionou aulas com professores estrangeiros; a UFPEL comentou sobre as missões curtas nacionais e

[56] A AIESEC é uma organização que mescla experiência de intercâmbio com uma oportunidade de trabalho — voluntário ou remunerado — para desenvolvimento de liderança (AIESEC, 2022).

internacionais. Contudo, com essas novas oportunidades vem nossos obstáculos. Se antes existiam *"problemas financeiros"* (CPA01; CCP03; PPA06; CCP07), agora existem outros como a falta de domínio de uma segunda língua, comentaram.

A integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi mencionada com larga frequência em vários textos analisados (BRASIL, 1988). Cabe destacar trechos da UFPEL e da UFRGS. Essa integração reforça a importância de o aluno se envolver na realidade social por meio da extensão e produzir conhecimento a partir da pesquisa, fortificando sua formação profissional e no desenvolvimento local (UFPEL, 2003). De outro modo, leva até à comunidade (extensão) os produtos do conhecimento (pesquisa), impactando ações de ensino que visam "formar um profissional [...] para contribuir com o desenvolvimento das organizações sem perder de vista a sua inserção no desenvolvimento socioeconômico, cultural e político" (UFRGS, 2017, p. 07). Para a FURG, "o processo educativo [baseado na integração entre ensino, pesquisa e extensão] redimensiona a concepção da educação pública e se materializa em sujeitos com perspectivas profissionais, projetos de vida e responsabilidade social" (FURG, 2019a, p. 23). E a UFSM, em sua vez, sublinhou a importância de integrar e dar equidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão ao currículo.

No projeto de curso da UFRGS (2017) consta o Programa de Educação Tutorial, o qual provê incentivo aos alunos para participação em ações de ensino, de pesquisa e de extensão. O da UFSM (2019) listou várias iniciativas: monitorias; participação em grupos interdisciplinares de pesquisa em nível de pós-graduação; espaços de debates e trocas de experiências com professores e estudantes de pós-graduação; acesso a eventos de comunicação científica; sistematizar o acesso dos alunos a ações extensionistas, como eventos e projetos sociais voltados à sustentabilidade e meio ambiente; trabalhos acadêmicos interdisciplinares. "Esse movimento de ida e volta auxilia na formação integral do estudante" (UFSM, 2016, p. 156). CCP07 complementou, defendendo a importância da participação dos alunos de graduação em órgãos colegiados e nos diretórios acadêmicos que viabilizam várias dessas ações.

A FURG incentivou ações de monitoria, de extensão que tratam de respeito, empatia, valorização da diversidade, cultura, política e étnica e temas congêneres com intuito de promover a cidadania; participação em eventos, produção e comunicação científica; participação em projetos de iniciação científica e de pesquisa; diálogo interdisciplinar entre

diferentes áreas de níveis de educação, aproximando a graduação da pós-graduação; e estudos independentes. Assim como a UFSM, a FURG inseriu a participação permanente dos alunos em esferas político-acadêmicas como exemplo de interdisciplinaridade acadêmica.

E a UFPEL (1977; 2003; 2022a) defendeu a relação entre alunos e comunidades. No âmbito do curso, foi citado o Projeto Rondon, que conecta professores e alunos a populações carentes das regiões norte e nordeste para ações diversas (UFPEL, 2014), as monitorias, os grupos de estudos livres, trabalhos acadêmicos transversais, pesquisa em universidades parceiras, produção e publicações científicas, outras atividades entre cursos e níveis de educação, a exemplo da participação dos alunos de graduação em disciplinas, eventos ou projetos de outros cursos de graduação e/ou de programas de pós-graduação. No entanto, em seus próprios textos, a universidade deixou transparecer a necessidade de um mapeamento sistemático, a fim de relacionar o impacto de tais ações nas produções intelectual, científica e cultural e no desenvolvimento da região (UFPEL, 2003; 2022a).

A extensão surgiu especialmente nas falas de todos os sujeitos, de várias formas. Como *"questão legal"* (CAP04), como *"uma obrigação sobre algo que devíamos fazer há muito tempo que é colocar os alunos lá fora para ver a vida e suas reais demandas"* (CCP03). Ainda como oportunidade de *"incluir nos currículos a aplicação da expertise dos cursos dentro da sociedade onde estão inseridos"* (CPA05) e *"[oportunidade] de desenvolver muitas competências importantes"* (CCP07). Contudo, esse último mostrou apreensão sobre a *"carga horária e o impacto na vida dos alunos"* (CCP07). Assumiu ser importante, mas que alunos de cursos diurnos e cursos noturnos têm características diferentes e isso precisa ser ponderado. Esses sujeitos também entenderam que a extensão dará riqueza para o trabalho do professor, que, atuante na extensão, deve levar essas experiências às salas de aula, incitando práticas relacionadas e enriquecendo as discussões com os alunos.

Interessante registrar o espaço que tiveram as ações voluntárias e sociais nos documentos, apesar de não terem surgido com o mesmo peso nas entrevistas. Essas atividades, em tese, teriam potencial de sensibilizar os alunos sobre a realidade particular dos ambientes extra-acadêmicos, humanizá-los. Três universidades comentaram sobre elas. UFPEL (2014), que as inseriu como atividades complementares, UFRGS (2017) e FURG (2019).

A “oferta de ações culturais, esportivas, artísticas” (UFRGS, 2016, p. 26) foi considerada no contexto de responsabilidade social, no sentido de conscientizar para a importância dessas atividades nas trajetórias universitárias. A UFSM (2019) manifestou a mesma preocupação em incentivar à participação em atividades desse tipo e de recreação e lazer. A UFPEL (2022a) previu o estudo de artes, atividades relacionadas a esportes, lazer, saúde e qualidade de vida, bem como programas culturais e artísticos, cada qual assumindo sua importância para a formação. A FURG (2019a), ao comentar a arquitetura de seu campus universitário e seus espaços, indicou a promoção de ações de lazer, cultura e esporte.

Outros elementos de formação geral marcaram presença nos textos, visando à conexão entre conhecimentos, áreas e indivíduos. Um dos principais diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, mirando na inovação dos processos de ensino-aprendizagem. Todos os projetos de curso mostraram adesão às tecnologias, no entanto, fazendo mais referência à EaD, conforme a legislação permite a esses cursos (MEC, 2016; BRASIL, 2017a; MEC, 2018e; 2019c). A UFRGS, apesar de crer nessa inovação, não permitiu apreender em seu projeto de curso informações sobre a existência ou quantitativo de horas envolvidas em atividades a distância. A UFSM registrou a oferta de 120h em disciplinas semipresenciais. A FURG criou uma versão a distância de seu curso de administração, visando à ampliação das vagas (FURG, 2019a; 2019b), mas no projeto não deu muitos detalhes sobre as atividades a distância ou tecnologias; apenas afirmou que pode ofertar disciplinas semipresenciais.

Nas entrevistas, porém, esse ponto não foi comentado. A UFPEL (2014) disse ofertar 476 horas em atividades a distância. Foi a única universidade a elencar ações feitas nessa modalidade – debates, fóruns, trabalhos, simulação de ambientes e processos organizacionais por meio de tecnologias –, dando a entender as razões para as quais vem buscando o apoio das tecnologias. Exceto pela UFPEL, as demais universidades e cursos não relacionaram o uso dessas tecnologias à formação do aluno, figurando mais como o usufruto de um recurso legal.

Sobre outras formas de adquirir competências gerais, constou na matriz curricular da UFSM (2019) a oferta de disciplinas de produção de textos e tecnologias da informação, ambas de caráter prático, respectivamente com 30 e 15 horas, e disciplina em língua estrangeira de modo eletivo. A UFPEL (2022a) mencionou em seu PDI a oferta de vários cursos extracurriculares, tais como, comunicação e expressão, redação, português instrumental,

oratória, informática, de idiomas, entre outros. A oferta de cursos de idiomas também constou nos documentos da UFRGS (2016).

CCP03 trouxe informações sobre o estímulo aos estudos independentes, em grupo. Disse: *"pergunto nas turmas: vocês já estudaram em grupo? Isso desenvolve liderança e trabalho em equipe. Isso é fundamental, pois dá ideia de como é a dinâmica do trabalho"*. Em suas salas, também disse que: *"misturo os grupos e forço a trabalhar juntos, pois nas empresas as pessoas não escolhem onde trabalhar e mesmo assim esperam-se resultados"*.

Elencadas as experiências identificáveis as quais os alunos têm acesso nas universidades e cursos analisados, todas as universidades e cursos direta ou indiretamente mostraram inclinação a atividades práticas, diferenciadas e favoráveis aos objetivos de formação, assim como vários dos sujeitos reforçaram-na. Não há o que discutir sobre a riqueza de cada experiência apresentada. Todas elas certamente estão relacionadas a competências importantes para a vida adulta, mesmo tendo sido percebida uma priorização da formação profissional, comentada anteriormente. Resta, então, a necessidade de discutir a sua efetiva vivência dessas experiências, pois de outra forma ela não chegam a ser impressas nas formações dos alunos.

"São muitas oportunidades. Um aluno que aproveita essas oportunidades, que são muitas, se forma um profissional completo, aos olhos do mercado, podendo até sair empregado", atestou CCP07. Isso atingira os objetivos de formação profissional para o mercado de trabalho. Para CPA05, existem *"muitos grupos de pesquisa e outras experiências à disposição, cuja participação pode refletir na formação do aluno"*.

Contudo, foi uniforme a sensação de *"não aproveitamento dessas experiências"* por parte dos alunos. Essa expressão foi explicitamente usada por CPA01, CCP03 e CAP04. Segundo relatos, isso decorre de inúmeros motivos, inclusive *"a dificuldade de comunicar aos alunos as experiências possíveis"* (PPA06). CCP07 comentou sobre as *"diferenças de realidade de alunos dos cursos diurnos e/ou que não trabalham em relação aos alunos dos cursos noturnos e que em sua maioria trabalham"*. Os últimos, logicamente, seriam os com menos condições de participar. CPA05 e CPA01 trouxeram pontos interesses sobre o assunto:

> *Precisamos buscar formas de atingir o aluno [...]. Precisamos entender nosso aluno. O contexto mudou. O aluno mudou. Será que ele gosta de tecnologias? Quais? Como*

> *usar? Cada unidade deve conhecer seus alunos e desenvolver experiências adequadas ao seu público e à formação que pretende dar (CPA05).*
>
> *Há a questão financeira, sim, mas também o fato de que muitas dessas atividades não geram interesse nos alunos, não são considerados projetos de valor por eles; em contrapartida, perdem para a necessidade de procurar trabalho. Muitos alunos nossos precisam trabalhar. Além disso, o tempo. Disciplinas são obrigatórias; projetos, não. O aluno sem tempo acaba priorizando as obrigações com sua formação. [Em sua opinião], o tempo de sala de aula poderia ser reduzido para dar conta de outras atividades e projetos (CPA01).*

As falas de CPA01 e CPA05 são importantes. Elas tratam concomitantemente da importância dos interesses dos alunos como fonte de objetivos (TYLER, 1979) e das questões emocionais do processo de aprendizagem (BLOOM *et al.*, 1973). O que se viu aqui parece ser um movimento de fazer com que o aluno se encaixe nas atividades da universidade e/ou curso. Sob análise, isso parece ir na contramão da vontade que a própria universidade vem mostrando de entender o que o aluno precisa e quer se envolver, para poder envolvê-lo de forma que isso contribua para sua permanência.

Para CPA01, apesar de não ter dito dessa forma, a resposta parece ser simples: curricularizar as atividades. Do ponto de vista eficientista (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), a fala do sujeito está correta e isso poderia resolver a situação, forçando o cumprimento das atividades atinentes à formação, em detrimento dos interesses. Essa perspectiva, todavia, refletiria numa maneira diferente de trabalhar os conteúdos curriculares. Talvez mais interdisciplinar, mais adequado à realidade do trabalho.

Ao mesmo passo, ainda sobre os interesses, resta falar sobre as questões tecnológicas que rondam o cenário do mundo do trabalho (SCHWAB 2016; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018), que desde o *ranking* de competências vem sendo deixado em segundo plano. Dentro do contexto das universidades e cursos, há coerência. As competências tecnológicas não foram vistas como tão importantes; e as experiências não as inserem na trajetória educacional dos alunos. CPA05 a resgatou, mas ainda num terreno incerto, pensando mais nos interesses dos alunos do que na relevância para o trabalho. Todavia, do ponto de vista da relação da educação com o mundo do trabalho, é incoerente, pois esse mundo é, por sua vez, cada vez mais tecnológico (MOTTA, 2001; BUARQUE, 2003; MONTANA, 2003; BODEN, 2004; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; TROPIA, SILVA e DIAS, 2018; COLLABO, 2019).

As universidades comentaram sobre os incentivos ao engajamento dos alunos nas atividades ofertadas. O mais significativo foi o financeiro, mas existem outros.

Elas destacaram a importância de manter políticas inclusivas e flexíveis de aproveitamento, a fim de valorizar o desenvolvimento de competências diversas (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a; UFPEL, 2022a). Inobstante, citaram a divulgação sistemática da importância dessas atividades para a formação geral dos alunos e o incentivo à participação dos alunos, criando vínculo dessas atividades com as experiências de sala de aula. Inclusive, no caso de alunos participantes dessas experiências compartilharem com outros em sala de aula e outros espaços. Ainda, a relevância de setores institucionais que orientam os alunos em relação ao planejamento e organização de experiências de mobilidade ou internacionalização e de encaminhamento a vagas de estágios, por exemplos. A FURG (2019b) comentou que o fortalecimento de espaços como as empresas júniores e os espaços de inovação e empreendedorismo no atendimento à comunidade poderia atrair mais alunos.

De forma geral, todos os PPC inferiram sobre a sensibilização demandatária para projetos de ensino, pesquisa e extensão (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019). A UFSM se mostrou altamente empenhada, tanto via documentos quanto via entrevistas, em envolver o aluno nessas oportunidades. *"Nós incentivamos, ajudamos"*, declarou CCP07. A UFRGS, desde seu PDI (UFRGS, 2016) vem trabalhando a necessidade de revisão de seus métodos de ensino-aprendizagem e formas de interdisciplinaridade, que rotulou como fraquezas institucionais, como forma de qualificar a participação dos alunos nessas experiências.

Contudo, mesmo assim, os sujeitos reconhecerem que as experiências extraclasse, mesmo as de cunho profissional, em empresas júniores, espaços de inovação e afins, acabam por ficar em segundo plano, assim como outras relacionadas à formação geral, a exemplo da internacionalização e mobilidade acadêmica. Os estágios extracurriculares estão no mesmo grupo, pelas mesmas razões. São contribuintes, mas opcionais ficam no nível do incentivo à participação. Na verdade, isso se aplicaria a quaisquer atividades não obrigatórias, das quais não se consegue alcançar a efetividade na formação dos alunos. Somando a falta de diretrizes, e os interesses dos alunos (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979) a melhor solução pareceu ser a de CP01, a curricularização das atividades, em convergência com ideário de Bobbitt (2004).

Nesse sentido, alguns sujeitos consideraram o caso da extensão um ótimo exemplo. No caso dos bacharelados em administração são no mínimo 300 horas. Ela veio se consolidando (BRASIL, 2014) e constituiu-se em 2022 uma demanda real e urgente nos currículos (CNE/CES, 2018c; 2020b). O assunto não constou em todos os PDI, mas constou em todas as entrevistas. Alguns sujeitos entenderam que sua obrigatoriedade força o "*envolvimento efetivo entre a universidade e comunidade"* (CCP03; CAP04; CPA05; CCP07). Com pequenas variações, essa expressão foi utilizada pelos sujeitos referenciados. Porém, por ser tema tanto recente quanto complexo, não foram captados todos os detalhes acerca de sua implementação e processos, ainda em fase de início.

Aqui parece ter chegado à tona a relevância da correta seleção de experiências curriculares, pois isso auxiliaria os agentes a organizarem-nas de forma adequada à formação pretendida (TYLER, 1979). Esse pensamento foi percebido no projeto do curso de administração da UFSM, que curricularizou metodologias de integração social vinculadas ao "perfil do egresso definido" (UFSM, 2019, p. 05). E foram reforçadas por CCP07.

> *Trata-se de atividades, disciplinas práticas e experiências práticas realizadas em sala de aula, em parceria com a empresa Objetiva, as quais contribuem para a formação profissional. Elas dinamizam a aula e a formação dos alunos. No caso dessas disciplinas, os alunos já sabem que vão estar vinculados a empresa júnior (CCP07).*

As novas DCN para os cursos de administração (CNE/CES, 2021) criticaram a passividade do ensino, defendendo como base do ensino prática, simulações de situações empresariais, desafios em equipe, e outras técnicas contribuintes do protagonismo, liderança e empreendedorismo. Importante destacar que aqui o foco está na geração do valor do conhecimento por meio de sua aplicação (BOBBITT, 2004). Elas também estimularam o uso de meios digitais como parte da realidade de uma empresa no século XXI (CNE/CES, 2020a).

Com isso, não se pretende veicular a ideia de que os processos de ensino apresentados pelas universidades e cursos estudados são passivos. Se pretende, sim, registrar que dentro de um contingente de experiências oferecidas muitas delas são opcionais ou isoladas. As DCN citadas podem sugerir um marco nos estudos sobre administração se for entendida como uma necessidade de curricularizar essas experiências. As universidades já as oferecem, e seus próprios documentos e representantes manifestaram preocupação sobre o engajamento dos

alunos. Essa é o cerne dessa discussão. E parece remontar uma percepção de Bobbitt (2004), tudo que é importante para a formação deve ser encontrado na instituição de ensino.

Atualmente, não há por que olhar para trás. Se as antigas DCN (CNE/CES, 2005b) limitaram por tanto tempo os cursos de administração ao ensino de conteúdos, se não indicavam ou exigiam reflexões sobre estratégias para construção de competências e se não compreendiam a imensidão de possibilidades de flexibilização curricular, dando sempre preferência para assuntos pertinentes à profissão, isso mudou. Claro que a curricularização da extensão tem potencial contribuinte. As novas DCN apresentaram uma percepção diferente dos cursos de administração (CNE/CES, 2021), mediante o equilíbrio entre competências variadas, não somente profissionais, a valorização de atividades variadas e de métodos inovadores de ensino-aprendizagem, com desafios, jogos e competições. Numa associação livre do pensamento de Bobbitt (2004) a essas novas DCN, parece que, assim como ele um dia teorizou sobre as diferentes formações do indivíduo para o trabalho, essas DCN foram na mesma linha, valorizando competências relativas à profissão, ao mundo do trabalho e para a vida. Por outro lado, há de se pensar na proximidade com o mercado de trabalho que incentiva.

7.3.3 Assistência estudantil

Essa seção visa a destacar a função da assistência estudantil na produção de indivíduos. Essa temática não foi abertamente discutida pelos eficientistas. Porém, em interpretações livres, pareceu possível identificá-la em suas perspectivas. Bobbitt (2004) falava sobre remediar deficiências das grandes massas de trabalhadores, o que poderia corresponder ao suporte a quaisquer deficiências. Tyler (1979) reconhecia o impacto das individualidades dos alunos nas experiências curriculares e a necessidade de, psicologicamente, envolvê-los, estimulá-los e ampará-los em suas necessidades. Bloom *et al.* (1973) defendia a progressão dos desafios conforme às capacidades individuais, indicando que antes de dominar algo mais complexo o indivíduo deveria ter dominado o menos complexo. Tais interpretações se respaldam no pensamento eficientista de que a educação deve prover todo o respaldo necessário que levem ao desenvolvimento pleno dos indivíduos para a vida prática.

Originalmente não havia a pretensão de discutir temas como assistência estudantil de forma específica neste trabalho. No entanto, ao longo de sua construção, o tema foi ganhando importância para a discussão proposta. Assim, constitui-se em uma seção própria. A razão para essa mudança de percurso reside no fato de que todas as universidades, cursos, sujeitos manifestaram grandes preocupações com o tema. De um lado, reconheceram as condições nas quais os alunos chegam à graduação. E de outro, assumiram compromisso institucional com a melhoria dessas condições por meio de ações de assistência estudantil.

A universalização das condições de acesso, da diversidade e da possível exclusão de alunos menos favorecidos pedagógica, psicológica e economicamente foi discussão recorrente. A UFRGS destacou que o perfil dos alunos vem passando por mudanças em consequência de expansão do acesso por meio do Reuni e das ações afirmativas (UFRGS, 2016). Essa expansão também foi comentada pela UFSM (2016). Alguns sujeitos se mostraram preocupados com quantidade e algumas condições particulares com as quais os alunos chegam à universidade hoje. A facilidade de acesso à educação superior trouxe alunos mais diversos. Eles possuem lacunas até *"de conhecimentos que chamamos de básico, como português e matemática"* (CAP04), sendo que *"a falta desses conhecimentos pode comprometer seus desempenhos"* (PPA06). CCP7 também externalizou sua preocupação com *"alunos [que vêm] de longe, que podem ter problemas de adaptação. Essa facilidade é ótima, mas ainda temos muito o que trabalhar para melhorar a vida desses alunos"*.

O atual perfil dos alunos vem exigindo maior empenho na assistência estudantil, tornando-a fundamental para a excelência na educação e no impacto social buscado pela UFRGS (2016). Para as demais universidades estudadas, a assistência ocupou espaço de destaque em seus PDI. Respectivamente, como desafio institucional de inclusão social (UFSM, 2016), como parte do eixo norteador assuntos estudantis (FURG, 2019a) e como um eixo temático (UFPEL, 2022a). A universidade forma indivíduos, sendo essa a sua forma de incluir socialmente os indivíduos numa realidade prática (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

A partir da compreensão desse desfavorecimento, foram listados diversos tipos de ações. Elas constam nos próximos parágrafos, agrupadas em: inclusão social, atendimento pedagógico, promoção e assistência à saúde, suporte financeiro e orientação de carreira.

A iniciar pelas ações de inclusão social, a UFRGS se disse valorizadora das “diferenças individuais e sociais” (UFRGS, 2016, p. 28). No âmbito do curso, isso previu o acolhimento de calouros (UFRGS, 2017), e a integração à comunidade acadêmica. Previu eventos de promoção à inclusão e à permanência; atendimentos individuais e em grupos voltados às necessidades sociais, culturais, de diversidade. E o projeto Incluir, criado para desenvolver estratégias de atendimento às necessidades educacionais específicas. A UFSM mostrou-se atenta à democratização de acesso, ações afirmativas, diversidade, acessibilidade física, atitudinal e digital, sempre em prol da equidade no tratamento das necessidades dos alunos, voltando-se para “integrar os estudantes à vida universitária” (UFSM, 2016, p. 171).

A FURG, sob a lógica da “permanência qualificada do estudante” (FURG, 2019a, p. 42), enumerou ações voltadas à inserção, integração e bem-viver universitário, que visam ao senso de pertencimento; garantia de condições socioeconômicas psicológicas dos estudantes; ações afirmativas; debates sobre diversidade de gênero, orientação sexual e crenças espirituais; conclusão do curso; atendimento de pessoas com deficiência ou necessidade educacional específica. E a UFPEL (2022a) listou programas permanentes de inclusão, de acessibilidade, de acolhimento, de apoio psicológico e de ações afirmativas para várias minorias. Entre elas, cotas étnico-raciais para pessoas de baixa renda, para alunos de escola pública e para pessoas com deficiência e/ou transtornos associados ao desenvolvimento humano. A temática é *“marca da UFPEL, que foi pioneira na implantação do sistema de cotas no estado”*, disse CAP04.

No que se refere ao atendimento pedagógico, assumindo a relação do “atendimento das necessidades pedagógicas para a formação integral” (UFRGS, 2016, p. 28), afirmou que levanta as necessidades didáticas e pedagógicas dos alunos e oferta permanentemente aulas e oficinas de reforço de conteúdos com taxas elevadas de reprovação, e oficinas de organização dos estudos e aprendizagem. Essas ações são multidisciplinares, envolvendo representantes institucionais, professores e alunos de diferentes níveis e áreas. A UFSM (2016) descreveu atendimentos pedagógicos, nos formatos de oficinas e monitorias, voltados a sanar as deficiências oriundas do ensino médio. A FURG (2019a) elencou o acompanhamento pedagógico especializado e ações mediadoras, como monitorias, suporte tecnológico e de organização dos estudos. A UFPEL (2022a) citou o reforço permanente em áreas/disciplinas com taxas altas de reprovação e evasão, monitorias e grupos de estudos.

No quesito promoção e assistência à saúde, igualmente, foram identificadas algumas ações. A UFRGS (2016) disse prover consultas clínicas, bem como programas permanentes de promoção à saúde e bem-estar. A UFSM (2016) disse *"ofertar ações de atenção básica [primária]"* e de *"promoção da saúde física, mental e psicossocial"*, as quais foram muito bem explicadas pelos sujeitos PPA06 e CCP07. A FURG (2019a) ressaltou a promoção de eventos, seminários, ações de pesquisa e de extensão voltadas à saúde física e mental dos alunos e ações terapêuticas relacionadas à saúde, qualidade de vida e afins. CCP03 teceu comentários a respeito de *"questões psicológicas [...] Não foi sempre assim, mas os alunos de hoje precisam de muito apoio emocional"*. E, de forma breve, a UFPEL (2022a) indicou promover atividades voltadas à saúde, lazer e qualidade de vida a seus estudantes, e atendimento médico em algumas especialidades, reforçadas por CAP04.

Esse suporte pode ser associado a Bobbitt (2004), quando ele fala que a educação também deve assistir aos alunos no sentido de ajudá-los a entender o impacto de sua vitalidade física na sua performance profissional, bem como performar a partir de conhecimentos já iniciados em outros níveis de educação. Do mesmo modo, a integração social deve ser trabalhada no ambiente educacional pois será útil no mundo do trabalho. Todos esses itens são importantes pela mesma justificativa: eficiência na formação do indivíduo.

Em relação a esses tipos de assistência, social, pedagógica e de saúde, CPA05 realçou a atuação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis na permanência dos alunos, que age em vários aspectos. Também, de um projeto para alunos com dificuldade ou necessidades específicas. Nessa linha, PPA06 falou sobre como esse processo se dá na UFSM.

> *Acompanhamento multidisciplinar feito pela UFSM [...]. Nele, estão contemplados aspectos pedagógicos, psicossociais e até psicológicos. Às vezes o problema pode ser familiar. É um lugar de acolhimento! Todos os alunos que correm risco de atrasar a integralização do curso devem ser encaminhados para lá [setor de acompanhamento] e os resultados são positivos (PPA06).*

O suporte financeiro foi considerado altamente relevante. Todas as universidades registraram fornecer moradia e alimentação, por meio de suas casas de estudantes e restaurantes universitários, e auxílio transporte, como foi imaginado. No projeto de curso da UFRGS (2017), foram elencados alguns auxílios: auxílio-creche, auxílio para material didático, bolsas de permanência sem contrapartida, de ensino, de pesquisa e de extensão. O suporte para bolsas acadêmicas e auxílio-creche também constaram nos documentos institucionais da UFSM

(2016). E foi muito explanado pelo sujeito CCP07. A UFPEL (2014) e a FURG (2019a), nesse grupo, declararam várias ações. Em resumo, relacionadas a bolsas de ensino, de pesquisa, de iniciação tecnológica e de extensão. A UFPEL também comentou sobre a assistência financeira a alunos com bom desempenho acadêmico. A ampliação da política de financiamento da assistência estudantil por parte do Governo Federal foi vista como condição preponderante para a permanência do aluno (UFRGS, 2016). Essa mesma condição foi comentada por CPA01.

Esse último tópico se relaciona a ações reunidas sob a denominação orientação de carreira. Surgiram, de forma mais recorrente, os programas de encaminhamento e preparo para vagas de estágio (FURG, 2019a; 2019b; UFPEL, 2022a). O projeto do curso da UFRGS (2017) foi mais a fundo em suas ações. Disse promover orientação de carreira, que ocorre mediante atendimentos, grupos e oficinas, aconselhamento de carreira, que envolve pesquisas e capacitações, orientação profissional, voltada a alunos que desejem repensar sua escolha de curso, e planejamento de carreira, para alunos que busquem definir objetivos de carreira e desenvolver competências específicas atinentes. A UFPEL acrescentou "a possibilidade de realizarem testes vocacionais" (UFPEL, 2022a, p. 31) os alunos que porventura deixem de se identificar com seus cursos de origem, a fim de que eles busquem oportunidade em curso mais afim com suas expectativas de vida e carreira.

A orientação de carreira fez-se uma tendência na assistência estudantil, no sentido de contribuir para o ingresso (UFPEL, 2014; FURG, 2019a) e para o sucesso do aluno no mercado de trabalho (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017). É uma base para a discussão sobre formação orientada (KLIEBARD, 1999; BOBBITT, 2004; PARASKEVA, 2004) e empregabilidade (BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; CHAMPANGNATTE, 2016; PUGLIESE, 2016; ROSA, 2019; MARTINS, 2020) que vem sendo atribuída à educação de diferentes níveis, mais ainda à superior (INEP, 2017d; MEC, 2019b). De certa forma, ou de qualquer forma, é uma maneira de experimentar a compatibilidade da formação com o mercado de trabalho (MOREIRA e SILVA, 1994; KLIEBARD, 1999; LOPES e MACEDO, 2011), em termos das capacidades dos alunos (PARASKEVA, 2004).

Os sujeitos reiteraram essas informações em suas entrevistas. A isso, acrescenta-se um ponto relevante, aparentemente conectado por duas falas. O *"Enem acabou trazendo pessoas pela nota, e não pela vocação ao curso"* (CAP04). E em outro momento, disse CCP07:

> *É muito importante acolher os alunos, em suas necessidades [...], fazendo-os se identificarem com o curso, pois se isso não acontecer isso pode levar à desistência. Temos que olhar o tempo todo para esse aluno, e suas necessidades, de forma que ele se mantenha no curso e conclua [o curso] dentro do prazo (CCP07).*

Como pôde ser visto, apesar de uma ou outra diferença entre as ações assistenciais nessa seção elencadas, que a bem da verdade foram sutis, foi uníssona a preocupação com a retenção. Ou seja, as ações assistenciais foram dimensionadas do ponto de vista de suas contribuições para o desempenho acadêmico e, logo, para a permanência dos alunos. Essa foi a expressão mais vista dentro do contexto da assistência.

A UFRGS apontou que suas ações visam a "contribuir para a diminuição dos índices de evasão e consequente elevação dos índices de diplomação" (UFRGS, 2017, p. 39). Os objetivos do desafio institucional inclusão social da UFSM apontam para a "melhoria do desempenho acadêmico [...] agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão (UFSM, 2016, p. 170). Os sujeitos da UFSM manifestaram preocupação particular com o *"cumprimento do tempo de integralização do curso"* (PPA06; CCP07). Com essa mesma ênfase, a FURG (2019) e UFPEL (2022a) relacionaram a assistência estudantil ao desempenho acadêmico e, consequentemente, à permanência do aluno.

As universidades mostraram-se altamente empenhadas em ações e esforços voltados à assistência estudantil. Tal empenho não chega a ser uma novidade no meio educacional, uma vez que, assim como no século passado, os indivíduos continuam a apresentar diferenças e necessidades individuais para as quais carecem de suporte (BOBBITT, 2004).

No entanto, em comparação aos compromissos assumidos pela educação em outras épocas da história, pode-se dizer que eles se intensificaram e muito. Os objetivos subliminares percebidos nessa assistência, apesar de debruçados sobre o suporte genuíno para que os indivíduos qualifiquem seus desempenhos e vida acadêmica, parecem reforçar um conhecido relacionamento entre educação e mercado: a educação deve criar condições efetivas de formar os indivíduos para suprir o mercado de trabalho (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

Logicamente, por si só, não basta para desabonar o caráter social de suas ações. Porém, parece agregar à assistência estudantil uma obrigatoriedade eficientista com a garantia de determinados desempenhos nos indivíduos, logo, com o desempenho da educação. Por essas razões, esse tema retorna na discussão sobre a eficiência educacional.

Na retórica eficientista, não há muito mais do que esse empenho a ser discutido. Outrossim, na perspectiva social da educação, reiterado desde o começo desse documento, de formar pessoas, independentemente de para quê, deve-se supor que a intensificação das relações educação-mercado tornam a formação uma carga de vida pesada também para os alunos, não somente para as universidades. Dessa maneira, se cabe ensinar aos indivíduos os interesses do mundo do trabalho (DEL PINO, 1997), cabe garantir que eles entendem esses objetivos e dar-lhes o apoio genuíno (BUARQUE, 2003; ROSSATO, 2005).

De outro modo, a elevação do conhecimento humano que alimenta o desenvolvimento social promovido pela educação somente se valida na completude da formação de indivíduos. Isso significa que na medida em que a educação se complexifica, maior deve ser o apoio dado a esses alunos para que eles completem suas formações; o senão disso é a retomada da educação para as elites, que tinham tempo e condições para tal envolvimento educacional. Na atualidade, apesar da relação entre educação e mercado, e das nuances nem sempre positivas dessa relação, já não é mais adequado investir em modelos de educação exclusivos cujas resultados não se mostraram positivos ao longo da história.

7.3.4 Papel do docente

Essa seção visa a destacar o papel do docente na produção de indivíduos. Bobbitt (2004) relatou a importância desse profissional dentro de um contexto de integração social em que ele capta os objetivos de formação e os alcança junto aos alunos, responsabilizando-o, então, pela tradução de objetivos educacionais em experiências de aprendizagem úteis à sua consecução. Tyler (1979), em consonância, destacava o papel docente na seleção e organização das experiências compatíveis com os objetivos educacionais, despertando interesses dos alunos e inferindo em seus desempenhos individuais. Para ele, esse papel deve ser intencional, evidenciando responsabilidades integradas horizontal e verticalmente a um objetivo educacional amplo; não a disciplinas isoladas. Para tanto, o professor deveria participar da construção do currículo. Bloom *et al.* (1973), em sua relação sequencial entre objetivos, experiências e avaliação, faz menção à mediação, à progressão dos desafios cognitivos e à avaliação de desempenhos, que são funções docentes típicas.

Em nível institucional, as universidades definiram o trabalho e suas expectativas em relação ao trabalho dos professores. No contexto dos cursos, não foram encontrados textos específicos relacionados a esses temas. Exceção para a UFSM (2019). Seu PPC abordou o tema em seções específicas, papel docente e estratégias pedagógicas. Afora isso, o trabalho docente somente foi comentado em relação a TCC (UFRGS, 2017; FURG, 2019b), monografias (UFPEL, 2014), estágios curriculares (UFPEL, 2014; UFSM, 2019). E CCP07 apresentou o papel dos professores nos *"estágios extracurriculares"*. Isso se deveu às particularidades do processo de orientação e avaliação, que são regulamentadas a fim de nortear a relação entre professores e alunos, visando aos objetivos definidos para essas atividades.

De maneira geral, o professor foi retratado unanimemente como figura central. De forma preliminar, cumpre registrar que isso é condizente com o pensamento eficientista. De acordo com ele, o professor deveria responder aos desígnios da indústria com a formação dos alunos. Isso não acontece unicamente por conta de suas ações, mas em grande parte por causa delas. O professor tem acesso aos objetivos educacionais, ao programa de ensino, às diretrizes educacionais, aos alunos, às suas necessidades, às demandas da vida adulta para a qual forma, logo, em tese, tem todo o aparato necessário para conectá-los (BOBBITT, 2004).

Parêntese para as diretrizes educacionais. Como foi visto, elas foram pouco exploradas nas realidades estudadas, no sentido de não haver uma teoria na qual se apoiam (TYLER, 1979). Assim, os professores acabaram por criar as suas experiências sem um norte pedagógico adequado aos fins de formação. Foram, no entanto, declarados acompanhamentos pedagógicos por algumas universidades, cursos e sujeitos.

Essa centralidade docente não se deveu unicamente ao seu papel nos processos de ensino-aprendizagem ou nas atividades-fim da universidade, mas a um pacote complexo de atribuições, oriundas dos novos tempos. Alguns recortes de trechos da UFPEL (2003) ajudam a resumir o pensamento por trás dessas atribuições: assim como o mundo globalizado requer um determinado perfil profissional, os professores devem entender as questões em tela, modernizarem-se e desenvolver capacidades adequadas às experiências previstas para seus alunos, conhecimentos, práticas, técnicas atualizadas, domínio de tecnologias, entre outros métodos afins às necessidades pedagógicas da atualidade.

Para tanto, as universidades remetem-se ao docente como um profissional qualificado (UFRGS, 2016; UFPEL, 2022a), ou de excelência (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; 209). Essas expressões implicam quesitos como titulação acadêmica, produção científica, experiências profissionais, experiências acadêmicas, conhecimentos sobre a área de atuação, conhecimentos sobre tecnologias profissionais e educacionais, conhecimentos sobre educação, conhecimentos sobre o mercado de trabalho, suas práticas e perspectivas. Ainda, processos cíclicos de atualização profissional e acadêmica que fazem de prerrogativas legais (CNE/CES, 1998; BRASIL, 2017b; INEP, 2017b; 2017d).

A UFSM destacou que manter um "quadro docente de excelência" (UFSM, 2016, p. 122), além dos quesitos, envolve comprometimento com os valores institucionais de formar profissionais no atual contexto social. E com os objetivos do curso (UFSM, 2019). A FURG (2019a). Os coordenadores são responsáveis por traduzir esses objetivos aos professores, ao longo de seus projetos pedagógicos e de outras interações, idealizando os reflexos adequados nas disciplinas e formação (UFSM, 2016). E os professores, na prática, pela consecução desses objetivos definidos (UFRGS, 2016; FURG, 2019a).

As funções resultantes desse compromisso foram definidas em algumas passagens. De forma regimental, as universidades definiram como papel do pessoal docente as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 1987; UFRGS, 1996; FURG, 2009). A UFPEL (1977) não previu atividades de extensão, o que aqui se atribuiu à data da publicação do documento, que precede em muito à última CF (BRASIL, 1988). O registro dessas funções é consoante à legislação (*idem*). Porém, não remete às expectativas em relação aos seus trabalhos nas formações dos alunos. O regimento da UFRGS (1996) foi um pouco mais a fundo. Ele reiterou essas atividades, e já definiu as tarefas dos professores em relação às atividades de ensino, melhor, aos planos de ensino.

Cabe, assim, iniciar pelo processo de construção e execução do plano de ensino. A UFRGS (1996) definiu que o professor recebe o plano de ensino com informações padrão (súmula, carga horária, objetivos, conteúdo programático), devendo definir o cronograma das aulas, as metodologias, as atividades e as estratégias de verificação do aproveitamento adequadas ao conteúdo e aos propósitos do plano de ensino, submetendo-o à avaliação da comissão de graduação. Aprovado o plano, o professor deve disponibilizar aos alunos e seguir

as atividades e avaliações programadas (UFRGS, 1996). E ao final da disciplina deve apresentar conclusões sobre o desempenho dos alunos, como resultado das avaliações efetuadas ao longo do período letivo. CCP07 comentou a existência desse mesmo processo na UFSM.

Antes de mais nada, importante ressalvar que a tendência aqui seria dissertar sobre todos os papeis do docente. Como constante no parágrafo anterior, isso envolveria questões relacionadas à verificação do aproveitamento e conclusões dos desempenhos dos alunos, como ação naturalmente subsequente à mediação da aprendizagem. Todos os eficientistas conceberam modelos educacionais baseadas numa firme avaliação de objetivos, experiências, processos e resultados. A avaliação da aprendizagem, assim como outras formas de controle dos resultados educacionais, é altamente atinente a esta tese. Precisamente por essa razão, elas são abordadas em seção específica sobre eficiência educacional.

A despeito da descrição burocrática do processo de construção e execução do plano de ensino exposto, ou exatamente por causa dela, as informações nele contidas resgatam as funções preponderantes dos docentes, em especial na perspectiva de Tyler (1979). A partir do momento que eles acessam as informações e os objetivos de um programa de ensino, assumem de forma sintética a responsabilidade de materializar junto aos alunos vários processos que se norteiam pela consecução dos objetivos educacionais previamente traçados (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), os quais constam nos próximos parágrafos.

A mediação nos processos de ensino-aprendizagem foi atrelada à consolidação dos métodos de aprendizagem, facilitação de conhecimentos, disseminação de tecnologias e avaliação dos desempenhos (UFPEL, 2003; 2022a; UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a). Também, à promoção de ações e ambientes inovadores com foco maior na aprendizagem; não no ensino (UFPEL, 2003).

A UFSM sublinhou o estímulo ao pensamento crítico e às reflexões sobre as questões e responsabilidades da profissão, por meio de atividades e avaliações compatíveis com as práticas de mercado. A UFPEL (2003) destacou o desenvolvimento de competências adequadas às "necessidades de um mercado de trabalho desafiador e em contínua mudança" (UFPEL, 2022a, p. 10). Esses discursos têm fins na efetivação da relação entre teoria e prática profissional (UFPEL, 2003; 2022a; UFSM, 2019), a qual foi ponto basal no seio das experiencias

educacionais discutidas há pouco nesta tese, evocando novamente aquela mesma priorização de competências profissionais. Para o sujeito CCP03:

> *Os professores estão cientes sobre as competências relevantes para a formação dos alunos. O que falta para eles é estabelecer os meios para desenvolver essas competências [...]. Escrever um PPC dizendo que a aprendizagem deve ser prática é uma coisa; ir lá e fazer isso acontecer de forma prática é outra coisa diferente. Nem todos ainda estão nesse nível. É um processo (CCP03).*

Impossível não falar o quanto essa atribuição é lógica, estando ou não associada às perspectivas tradicionais do currículo. Em qualquer época a escolher, em qualquer nível de educação, o professor é responsável por essa conexão entre aluno e mundo (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004). A diferença é, que sob essa ótica, o conhecimento passa a ter valor na funcionalidade profissional, devendo então o professor ser capaz de discernir as melhores formas de trabalhar os conteúdos, sendo esses bases para as competências. Apesar da crítica ao caráter *behaviorista* do modelo de Bloom *et al.* (1973), ele surgiu como um modelo norteador dos objetivos de aprendizagem. Porém, como foi dito, nem todos ainda estão preparados para se aventurar no desenvolvimento de competências.

Essa situação foi reconhecida por vários sujeitos, chegando ao ponto de CPA05 informar que *"a mediação tanto é a parte mais importante do processo quanto é do professor o trabalho de identificar e promover essas melhorias. Estou falando como docente"*. Segundo CPA01, CCP03 e CCP07, isso estaria relacionado ao *"apego a um determinado modelo de ensino-aprendizagem"*. Essa expressão foi usada pelos dois sujeitos referenciados. CCP03 justificou essa situação *"à falta de renovação do corpo docente, que não têm incentivos para mudar"*. Sobre isso, CPA01 disse que "*os professores replicam a forma como aprenderam, mas essa forma já não tem a mesma aceitação"*. Essa fala é contundente no sentido que não só a relação da educação com o trabalho mudou – na verdade, nem mudou muito como está sendo discutido nesta tese –, mas também a relação dos indivíduos com a educação. O conhecimento outrora tinha um valor notório, de saber, e ele era um diferencial por si só. Hoje, os alunos estão sendo cobrados por sua destreza operativa (BOBBITT, 2004). O docente não pode ignorar essa mudança de paradigma, voltada às competências.

Dentro da perspectiva específica de Bloom *et al.* (1973), o importante não é o conhecimento adquirido. Mais vale o *"saber pensar"* - CCP03 usou exatamente essa expressão. Para tanto, é necessário compreender o conhecimento em tela, fazer aplicações atinentes ao

mundo real, seja da profissão, do trabalho ou a vida, oportunizar análises, sínteses e avaliação do que está sendo aprendido por parte do aprendente. Segundo os autores (BLOOM *et al.*, 1973), o processo cognitivo se consolida no julgamento das competências trabalhadas. Muito poderia se dizer a respeito da Taxonomia de Bloom dentro do contexto do curso de administração ou das universidades investigadas, pela sua vertente eficientista ou pelo fato de ela realmente ter alcançado um espaço de destaque no mundo da educação. Porém, pelo fato de não ter sido identificada nenhuma teoria da psicologia da aprendizagem junto às universidades e cursos estudados, a discussão a respeito do tema infelizmente se esgota por aqui.

Cabe dizer, de todo o modo, qualquer teoria de aprendizagem que se proponha ter vida na formação dos alunos precisa primeiro existir na dos professores. Essa seria a base firme da elaboração de diretrizes para seleção e organização de experiências curriculares que fizeram falta segundo as perspectivas dos sujeitos. Assim, a construção e oferta delas não ficaria somente a cargo dos professores, o que pode ou não se concretizar na prática.

Nos dias de hoje, a taxonomia de Bloom esbarra em pelo menos dois empecilhos. As condições com que os alunos chegam à universidade, que foi comentada por vários sujeitos e foi tema central da seção anterior e falta de conhecimento pedagógico dos professores, em especial, os de administração, que será tratado a seguir.

A qualificação profissional se mostrou relevante uma vez que o alcance dos objetivos educacionais depende da capacidade do professor em entender o complexo de questões envoltas no seu ofício, conhecimentos atualizados, experiências de aprendizagem, questões pedagógicas, desempenhos dos alunos, assistência aos alunos, entre outros (TYLER, 1979). CCP03 comentou sobre o fato de muitos professores não estarem no mercado. Para ele, isso *"impacta a forma como ele trabalha o conteúdo com os alunos"*. O sujeito fez menção a um item de alta relevância, e conclui afirmando que *"a mesma atualização que se incentiva aos alunos, é importante para os professores"*. Mas, para CPA01, *"o professor precisa querer se atualizar, para todas as suas atividades, seja ensino, pesquisa e extensão"*. PRP02 resumiu:

> *Os professores precisam ser mais sensíveis às necessidades da educação, não somente às suas áreas específicas de atuação, mas à educação. Isso requer atualização permanente de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, principalmente na área de administração a qual vem mudando muito (PRP02).*

A FURG (2019a) foi bem explícita quanto a seus objetivos de formação, destacando que é responsabilidade do professor qualificar-se continuamente para a sua área e para a docência. A UFPEL (2003; 2022a) reiterou essa responsabilidade, afirmando que os professores devem desenvolver inúmeras capacidades pedagógicas à altura do trabalho e, também, de meta-reflexão sobre suas ações. No que tange aos conhecimentos pedagógicos, porém, não são comuns a todos os professores de nível superior. Isso se aplica a muitos professores, talvez até um pouco mais aos da área de administração.

A falta dessa formação para docência, ou dos conhecimentos, foi reconhecida por alguns sujeitos (CPA01 e CCP03). CCP03 disse ser, *"assim como outros colegas, um profissional de administração; e não estudou para ser professor"*. Concordou que é importante os professores acompanharem as tendências do mercado, mas também da educação, que é a área que esse docente escolheu atuar. Porém, teceu críticas ao fato de que *"o sistema público não te obriga a essa qualificação"*. Sem essa obrigação, CPA01 disse que *"a qualificação docente se baseia na conscientização sobre a qualidade das aulas, o que é medido depois pela CPA. O quanto os resultados da autoavaliação provocam melhorias, não se pode garantir"*. Segundo esse sujeito, *"o gestor é responsável por incentivar a qualificação e acompanhar as avaliações docentes e aqui [FURG] ainda não há um processo cíclico de capacitações docentes"*.

CPA05 e CCP07 comentarem sobre as muitas oportunidades de capacitação pedagógica, tecnológica e de temas afins à educação, oferecidas pelas universidades. UFRGS e UFSM, respectivamente, segundo os sujeitos, fornecem várias ações de suporte docente. *"Durante a pandemia [Covid-19], esse suporte foi essencial. Nem todos participam, mas isso é comum em qualquer empresa. Mas, em geral, estamos preparados para ir além dos planos de ensino e estamos atentos às individualidades de nossos alunos"*, prosseguiu CCP07.

A atuação consistente em atividades de ensino, pesquisa e extensão pode retroalimentar o conhecimento necessário à ação docente (UFSM, 2016). Outrossim, a integração docente a essas atividades tem potencial para refletir na integração dos alunos (UFRGS, 2016). Isto é, um professor envolvido nas atividades atinentes à formação desejada pela universidade estimula a participação de seus alunos. PPA06 reforçou essa informação, pois a *"referência do aluno é o professor"*, logo, se o professor comunicar e socializar seus projetos com os alunos em sua sala de aula isso os envolverá. CCP03 e CPA05, consoante, comentaram que *"professores devem*

trazer pesquisas e projetos para dentro de sala de aula", mas disseram perceber que nem todos eles fazem. CCP03 disse fazer isso e sentir *"diferença na formação de seus alunos"*.

Nessa direção, a FURG disse acreditar no incentivo à qualificação da participação dos professores em atividades acadêmicas, da docência, da pesquisa e, agora, da extensão (FURG, 2019a). A consistência dessa atuação avançou sobre o alinhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão docentes aos objetivos de desenvolvimento institucional (UFRGS, 2016), como base para a seleção e progressão docente (UFSM, 2016). CAP04, CPA05, PPA06 e CCP07, de forma muito similar, disseram apostar no potencial da *"curricularização da extensão [para] integrar professores e alunos junto à sociedade"*.

A corresponsabilidade sobre as metas institucionais foi registrada. A UFRGS (2016) informou que os professores devem apoiar metas institucionais de educação, quais sejam, entre outras, o desempenho e a permanência dos alunos e a qualidade dos serviços. A qualidade está atrelada às avaliações internas e externas, que serão tratadas em outra seção. Para tanto, devem estar atentos a situações que podem comprometê-las. A UFSM (2016; 2019) entende que a permanência dos alunos é responsabilidade a ser compartilhada por todos, inclusive e principalmente dos professores que estão cotidianamente junto deles.

PRP02 indicou que o *"acesso às metas institucionais contribui para o seu alcance, pois gera entendimento. Melhor ainda se for com o processo de planejamento, pois pode avançar para o engajamento"*. PPA06 destacou que *"é necessária maior sinergia, de forma que os professores também estejam conectados aos objetivos institucionais"*. CCP03 acrescentou que as metas não dizem respeito apenas a índices de gestão, ou a outros índices isoladas, mas dizem respeito a tudo, inclusive seu perfil de aluno, de professor, de instituição. Disse o sujeito: *"se o mercado hoje se volta para o empreendedorismo, é preciso ser e desenvolver o empreendedorismo"*. Nisso, CCP07 elogiou a dinâmica da UFSM em compartilhar seus objetivos e metas, relatando:

> *A universidade põe ao alcance de todos as metas da gestão em relação ao trabalho docente e à qualidade no ensino. Nisso, é possível expor necessidades e dúvidas. [...] Neste ano [2022], a preocupação do curso foi o Enade. Foram várias reuniões. Nelas foram comunicados os indicadores a serem melhorados e os objetivos que buscamos alcançar. Discutimos e ficamos cientes (CCP07).*

As questões relacionadas à atuação docente e corresponsabilidades institucionais não são tão relevantes aqui como o foram na seção gerencialismo universitário, em termos do ciclo administrativo de planejar, executar e avaliar. Contudo, ele é o principal vetor da engrenagem chamada instituição de ensino. Isso implica ao docente funções atinentes ao cumprimento da função social da educação, colocando sua ação no centro do processo de execução dessa função. É do professor essa responsabilidade de capitanear os alunos em direção aos objetivos (BOBBITT, 2004), pois as metas são da universidade, mas os objetos de transformação, isto é, os alunos são ativos. E, desse modo, devem ser a todo o tempo envolvidos nas experiências com as quais se quer que eles tenham relação (TYLER, 1979). Isso muito antes de serem aplicados sobre eles quaisquer diretrizes de aprendizagem, como as de Bloom *et al.* (1973), já comentadas. O processo se inicia no exemplo dado pelos professores.

A complexidade disso está no fato de que, sob essa lógica, se o objetivo é um aluno empreendedor, usando o exemplo dado há pouco, o professor deve também sê-lo, usando de suas experiencias e atuação para respaldar-se na construção desse aluno empreendedor.

A presença docente em instâncias universitárias, e/ou colegiadas, pode tornar o professor ciente e engajado com os objetivos institucionais e dos cursos (UFRGS, 2016). Ainda, torna-o multiplicador dos objetivos de formação (FURG, 2019a). No âmbito dos cursos, apesar da timidez com que os PPC, em geral, apresentaram suas expectativas em relação ao trabalho docente, todos comentaram a respeito da atuação de professores nos NDE. Para a FURG (2019b), o núcleo responde pela articulação dos objetivos de formação do curso à missão institucional; e pelo atendimento às exigências do processo formativo, nas dimensões técnica, mercadológica, pedagógica, as quais devem simultaneamente espelhar a proposta do curso (UFSM, 2019) e atender à legislação vigente (UFPEL, 2014; UFSM, 2019). Nesses núcleos, os docentes passam de executores a formuladores de objetivos do seu curso de atuação, o que exige deles nova atenção e envolvimento no ambiente universitário. As “estratégias pedagógicas só terão valor se os docentes participarem como agentes de transformação e estiverem integrados ao desenvolvimento do currículo” (UFSM, 2019, p. 13).

De forma geral, os cursos entenderam que a integração feita nos NDE amplia o compartilhamento de experiências, de projetos colaborativos, de conhecimentos e de práticas, por consequência, as oportunidades de qualificação e desenvolvimento docente.

Esse constitui-se em mecanismo formal de integração. Pode e deve haver outros. A comunicação e integração entre docentes da universidade e de outras IES foi incentivada, por meio de ações transversais e institucionais, pois pode refletir na inovação curricular (UFPEL, 2022a), principalmente, em face da dinamicidade das demandas profissionais do campo da administração (UFPEL, 2014; 2022b). Tal integração faz pontes para que de fato as inovações cheguem até os alunos, instigando processos de aprendizagem e de profissionalização (UFSM, 2019). A FURG (2019b), chegou a comentar sobre algumas dificuldades enfrentadas pelas IES públicas para manutenção dos professores e dos esforços que esses, por suas vezes, vinham tentando para manter a qualidade do ensino. CCP03 e CCP07 defenderam diferentes formas de interação, mesmo assumindo que *"essa não é a realidade de todo o corpo docente, o que reflete, como consequência, em alguns desempenhos"* (CCP03). Contudo, CCP07 julgou que *"essa integração é fundamental na entrega de um aluno bem formado para a sociedade"*.

Essa integração entre professores e coordenadores afeta positivamente o processo educacional (BOBBITT, 2004). Sendo o professor o elo entre o planejamento e a avaliação desse processo, também é dele a responsabilidade de acompanhar possíveis obstáculos ao cumprimento desses objetivos, detectados ao longo da execução (TYLER, 1979). Dessa forma, a integração da qual os autores falavam não se trata apenas das questões pedagógicas, mas também do papel do docente dentro das questões administrativas de planejamento, execução e avaliação. Realmente, a educação para eles é um processo administrativo. E analisando os discursos das universidades e cursos, dificilmente se acha brechas para refutar essa hipótese.

Por fim, o suporte global ao aluno em relação ao seu bom desempenho acadêmico surgiu em alguns textos. Por meio do conceito de "educação multiestratégica" (UFPEL, 2003, p. 05), a universidade previu procedimentos diversos com vias a harmonizar individualidades, nivelar conhecimentos prévios e administrar estilos de aprendizagem. Sob a mesma lógica, UFRGS (2016), UFSM (2016) e FURG (2019a) abordaram a preparação do professor para lidar com a diversidade e a inclusão de alunos, a fim de qualificar sua trajetória universitária. Mesmo no caso de os alunos precisarem assistência especializada, o professor, sendo partícipe de processos nos quais sinais de dificuldades podem ser manifestados, ele deve estar preparado para identificar, delegando ao docente uma participação na assistência estudantil.

Além dos registros documentais, alguns sujeitos externalizaram essa preocupação e outros itens desse suporte. CCP03 e CCP07 falaram que na atualidade primeiro o professor precisa identificar o problema. Segundo CCP03, *"às vezes nem o aluno sabe de qual ajuda precisa. São muitas questões comportamentais: os alunos não sabem lidar com frustrações, e nem pedir ajuda"*. Contudo, CCP07 declarou: *"não temos formação para isso, mas precisamos agir nessas carências, ajudando, buscando ajuda para eles. Se não soubermos, temos outros setores para nos ajudar e para encaminhá-los"*. Suas falas estão conectadas à necessidade de desenvolver nos alunos a resiliência, competência geral para a vida mencionada por ambos.

Nesses termos, a efetividade do papel do docente depende de um sem-fim de competências relacionadas a todos e a cada um dos itens elencados ao longo dessas seções, sendo difícil afirmar qual desses itens é o de maior grandeza no atual momento da educação. E seu crescimento é proporcional à qualificação dos processos de aprendizagem, isto é, quanto mais diferenciada for a atividade maior é a mediação do professor, maior o suporte, etc. Elas mostram que o desajustamento do mundo não afeta apenas o futuro do trabalho para os alunos, como também para o presente do trabalho para os professores (BOBBITT, 2004). Cabe a educação se ajustar e, aos professores, ajustar às mudanças e práticas que interessam (*idem*). Os desafios parecem grandes, e as universidades cientes sobre eles.

As universidades emplacaram informações sobre o apoio necessário, objetivando otimizar o desempenho docente em relação a essas novas responsabilidades. UFRGS (2016) e UFSM (2016; 2019) disseram oferecer estruturas de apoio qualificadas à formação docente nas diferentes áreas do conhecimento, de forma permanente. No caso da UFRGS, inclusive, para identificar necessidades educacionais específicas. A FURG (2019a) citou várias vezes a oferta e ampliação de capacitações de ordem pedagógica, tecnológica e profissional, fazendo menção às inovações na área de ensino e à postura docente adequada ao perfil dos alunos.

Do mesmo modo que vem sendo feito ao longo de todo esse capítulo de resultados, a seguir consta um quadro resumido das funções docentes elencadas pelas universidades e cursos investigados. Ele serve para fins de consolidação das discussões aqui propostas, considerando que a maioria delas já foi realizada ao longo dessa seção. Para uma melhor visualização, as funções foram divididas em papel pedagógico e papel institucional, a fim de demonstrar algumas das novas funcionalidades atribuídas ao professor.

Quadro 12 – Papel docente na produção de indivíduos

Papel	ADM/ UFRGS	ADM/UFSM	ADM/ FURG	ADM/ UFPEL
Pedagógico	Mediação da aprendizagem Consolidação de métodos de aprendizagem Facilitação de conhecimentos Disseminação de tecnologias Avaliação de desempenhos Suporte ao bom desempenho global: individualidades, conhecimentos e estilos de aprendizagem Identificação de necessidades educacionais Formação pedagógica Orientação de TCC	Mediação da aprendizagem Consolidação da aprendizagem Facilitação de conhecimentos Disseminação de tecnologias Avaliação de desempenhos Estimular o pensamento crítico Reflexões sobre profissão e responsabilidades Atividades e avaliações compatíveis com o mercado Suporte global ao bom desempenho global: diversidade e inclusão Identificação de necessidades educacionais Encaminhar alunos à assistência Orientação de estágios curriculares Orientação de estágios extracurriculares	Mediação da aprendizagem Consolidação de métodos de aprendizagem Facilitação de conhecimentos Disseminação de tecnologias Avaliação de desempenhos Suporte ao bom desempenho global: diversidade e inclusão Identificação de necessidades educacionais Orientação de TCC	Mediação da aprendizagem Consolidação de métodos de aprendizagem Facilitação de conhecimentos Disseminação de tecnologias Avaliação de desempenhos Promoção de ambientes e ações inovadoras com foco na aprendizagem Desenvolvimento de competências adequadas ao mercado Suporte ao bom desempenho global Identificação de necessidades educacionais Orientação de monografia Orientação de estágios curriculares
Institucional	Ensino, pesquisa e extensão Construção do plano de ensino Cumprimento do plano de ensino Acompanhamento do desempenho Acompanhar permanências Avaliação da qualidade dos serviços Compromisso com valores da IES Compromisso com objetivos curso Interação com coordenadores Interação com outros professores Presença em instâncias universitárias (foco no NDE)	Integrar-se às ações de ensino, pesquisa e extensão, estimulando a integração dos alunos Presença no NDE Agente de transformação no currículo Ensino, pesquisa e extensão Construção do plano de ensino Cumprimento do plano de ensino	Compromisso com valores da IES Compromisso com objetivos curso Presença em instâncias universitárias Multiplicação dos objetivos Presença em instâncias universitárias (foco no NDE) Ensino, pesquisa e extensão	Presença no NDE Ensino, pesquisa e extensão Formação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como pôde ser visto, o professor mantém seu *status* de centralidade no ambiente universitário. Não era esperado o contrário. Contudo, sua atual centralidade tem relação com outras tantas demandas, além das atividades típicas do magistério superior. Nem todas são novas, mas adquirem novas dimensões frente ao atual mundo do trabalho. Essas novas atribuições não vieram à baila somente por conta desta pesquisa. Pela coerência entre os discursos institucionais, dos cursos e dos sujeitos, elas estão bem vívidas, não somente como parte do papel, mas como novas obrigações do corpo docente (CNE/CES, 1998; BRASIL, 2017b). Nem todo esse papel, como foi mostrado, tem fundamentos qualitativos, mas é derivado do discurso gerencial circulante nas universidades (BALL, 2005; NORMAND, 2008).

O mesmo acontece quando a universidade compartilha com esses profissionais a corresponsabilidade sobre o alcance de outros objetivos, os quais podem não estar diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem ou das atividades-fim da universidade, mas sim estratégicos. Aqui pode ser percebida a seriedade do papel do docente, o qual envolve muito mais do que a formação, que por si só já seria deveras importante.

Vale ressalvar que as novas DCN para os cursos de administração fazem uma série de prescrições ao perfil do professor, por ver nele um líder criativo do processo de aprendizagem. São necessários conhecimentos técnicos, tecnológicos e experiências adequadas ao trabalho (CNE/CES, 2021), perfil dinâmico, produção acadêmica qualificada (CNE/CES, 1998), qualificação pedagógica e envolvimento no curso e no seu projeto pedagógico.

Nesses termos, as funções e relações entre universidade e mercado, a oferta de experiências curriculares, como as discutidas desta tese, assim como as próprias mudanças nos perfis dos alunos, vem aditando novas responsabilidades aos docentes, em cadeia (MOREIRA e SILVA, 1994). A ampliação de suas funções passou a acumular expectativas profundamente complexas sobre o papel do docente para a educação superior na atualidade. Na prática, e de forma simultânea, muitas atribuições vão tomando assento. O mercado parece vir renovando a atribuição pedagógica de o professor criar estratégias para desenvolver competências para a profissão (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), na medida em que renova as profissões, o trabalho em si e as novas formas de trabalho, forçando-lhe a estar preparado para dar conta de tal atribuição.

7.3.5 Síntese da produção de indivíduos

Essa seção está relacionada ao objetivo específico de classificar as experiências curriculares ofertadas, confrontando-as com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho. Ao longo dessa discussão, o tema central foi a educação ao nível do jogo, baseadas em simulações de situações de trabalho (BOBBITT, 2004; TYLER, 1979). Desse modo, gira em torno da relação entre: teorias tradicionais, experiências curriculares e formação para o trabalho.

Inevitável não iniciar falando a respeito da ênfase dada aos conteúdos. Por serem universidades consolidadas inclusive pela produção de conhecimentos, todas comentaram sobre o diferencial que a qualidade desse conhecimento pode representar na formação do aluno. Com isso, vem as possibilidades de esse processo alimentar o processo de formação dos indivíduos. Realmente, faz diferença, segundo todos os discursos, e faz sentido dentro das perspectivas tradicionais dos currículos. Nesse sentido, foi constante a preocupação com que os projetos de cursos representassem tal contexto de produção e atualização de conhecimentos, para além das prescrições legais previstas para o curso. No entanto, sobre essas prescrições, elas foram bastante contundentes na construção das matrizes curriculares, inclusive, ao que tudo indica prevalecendo sobre aspectos mercadológicos, locais e/ou regionais e até de missões universitárias que deveriam reger o desenvolvimento de competências objetivadas. Culminando, assim, em matrizes pouco personalizadas se comparadas umas às outras.

Aqui ainda se trata dos conhecimentos oferecidos aos alunos, sendo ele apenas uma parte do conjunto de competências. E em relação a esses, vale frisar que foi possível identificar os conteúdos de formação, como Bobbitt (2004) prescrevia: profissional, social e geral. Haja vista que o autor entendia que todos os três eram importantes dentro da formação para o trabalho, mesmo as que superficialmente não pareciam representar conexão.

Os conteúdos para a profissão são estabelecidos pela legislação, logo, são totalmente identificáveis dentro dos currículos. Com larga vantagem em relação aos outros conteúdos de formação, representando um espaço significativo de aproximadamente 80% dentro dessas matrizes, inclusive em oportunidades de flexibilização como disciplinas eletivas, que também se voltaram para a seara profissional.

Aos demais conteúdos, restou dividir em torno de 20%. Foram identificados em torno de 6% para conteúdos de formação social, que aderem a outras competências muito importante para os eficientistas e para o mundo do trabalho. Se foram importantes no século XX, são ainda mais no século XXI. Mesmo assim, voltados a temas específicos dos estudos sobre o trabalho humano, não necessariamente dão conta das competências dessa ordem definidas pelas universidades e cursos. Tampouco, mostrou-se compassado em termos de conteúdo relevantes para o atual mundo do trabalho. A exemplo disso, está a liderança que foi vista como importante, mas não é trabalhada em nenhuma das matrizes. E em torno de 13% para conteúdos de formação geral. Mesmo que represente um percentual razoavelmente adequado, se analisados os conteúdos em si mais parecem ser voltados para o atendimento de requisitos legais formativos do que para a formação estabelecida. Isso é confirmado com a equiparação entre as competências previstas e os conteúdos constantes nas matrizes. Eles são por maneira importantes para a formação, sem dúvidas, porém, são facilmente associados à legislação.

Com base nisso, parece possível dizer que a própria legislação permite ser relacionada com o eficientismo, pois elas priorizaram os aspectos profissionais. Ainda, pareceu ter ferido parte daquela interrelação com o mercado que se pretendia manter, quando se justificava a importância de ter funções e relações contínuas com o mercado com fins de entender o que ele necessita em termos de formação dos indivíduos. Em particular, vale resgatar a forma como os sujeitos dissertaram sobre as novas legislações de âmbito acadêmico para as universidades, com mais efeito, as novas diretrizes para os cursos de administração (CNE/CES, 2021). Eles as estão atendendo na medida em que elas vão se consolidando em termos de prazos e/ou achando importante que elas mudem para que a universidade precise atendê-las. Esse foi um exemplo em relação à extensão (CNE/CES, 2018c), que todos julgaram importante, mas não vinham cumprindo satisfatoriamente. Contudo, ele parece ser compatível com pensamentos dos sujeitos, os quais foram apresentados nas primeiras seções de resultados deste estudo, a respeito da lentidão com que a universidade pública enfrenta os desafios do mercado e reage a eles.

Nesses termos, mesmo acreditando na relevância da função social de formar os indivíduos para o trabalho e de atender necessidades do mercado de trabalho, muitas ainda em construção, parece que a legislação vem apontando um caminho mais confortável a percorrer. Até porque ela própria vai se alterando na medida em que as demandas da profissão mudam. Não está em discussão aqui a velocidade com que isso acontece, apesar de parecer cabível dizer

que se passaram 17 anos entre uma DCN (CNE/CES, 2005b) e outra (CNE/CES, 2021) para os cursos de administração. O mercado realmente é mais ágil na geração de demandas, mas ir em busca dessas demandas pareceu de forma institucional um processo em construção, ainda não compatível com o funcionamento da gestão da universidade pública. Isso foi alvo de críticas, pois os sujeitos entendem que esse é o caminho correto. Contudo, além de oneroso, é uma decisão cujos resultados podem trazer consequências regulatórias.

As universidades, por meio de seus representantes, fizeram questão de registrar que nem todo conteúdo obrigatoriamente precisa ter a forma de disciplina. Com razão, pois é procedente. Esse registro leva ao segundo ponto de extrema importância nessa discussão, as experiencias curriculares. Segundo os eficientistas, não é a exposição de conteúdos que leva à mudança de comportamentos. E, sim, as experiências intencionalmente selecionadas, organizadas, coordenadas e mensuráveis. Para eles, somente dessa forma é possível trabalhar para atingir os objetivos educacionais de formação dos indivíduos, sem perder de vista a relação com o trabalho. Por isso, Bobbitt (2004) defendia a experiência ao nível do jogo, de forma mais solene. Bloom *et al.* (1973) e Tyler (1979) já tinham uma versão mais psicológica, mesmo assim, hierarquizavam a sequência que ia da aquisição de conhecimento até competências cognitivas mais avançadas. O importante para eles era fazer o aluno pensar.

Se o conhecimento foi considerado o bem de maior valor dentro das universidades durante muito tempo, as experiências práticas profissionais – neste estudo denominadas como educação ao nível do jogo (BOBBITT, 2004) – foram consideradas neste estudo como os bens de maior destaque dentro do processo de formação idealizado pelas universidades. Todas elas, por meio de vários discursos, reconheceram a importância da qualificação de seus métodos direcionando-os para imersões em práticas de mercado que contribuem para o alcance do perfil desejado: um perfil profissional. Nem todas elas se consideraram fortalecidas nesse quesito, começando a evidenciar algumas problemáticas relacionadas à execução dos objetivos educacionais de formação em meio à efervescência do mundo do trabalho.

O tema conteúdo curricular já foi vencido nessa síntese. Porém, vale ilustrar uma situação exposta pelos sujeitos: a manutenção de um determinado modelo de educação baseado no conhecimento. Esse apego foi visto como um empecilho a um novo modelo de educação baseado em competências para o mercado. As próprias diretrizes dos cursos denunciaram essa

situação (CNC/CES, 2021). Contudo, estando aqui o foco nas competências, essa situação é introdutória em relação a outras situações não contribuintes dessas práticas profissionais.

As expressões relacionadas a modelos de educação, tais como educação empreendedora, não mostraram surtir efeito prático no cotidiano das aulas. Não é possível garantir, mas isso pareceu se dever a algumas situações. A falta de diretrizes pedagógicas claras pode fazer com que tais expressões fiquem num horizonte pouco prático, ao qual os professores não sabem como materializar o processo educacional que se deseja. Isso deixa-os sem norte para concretizar o que talvez seja esperado, levando muitos a manterem seus modelos de aula já conhecidos. Isso retoma a situação relatada no parágrafo imediatamente anterior.

A pontualidade das experiências verdadeiramente práticas foi outro ponto relevante. Mesmo cientes de suas pertinências na formação para o atual mercado de trabalho, salvo exceção, as disciplinas curricularizadas que diretivamente envolvem os alunos em práticas são realizadas aos finais dos cursos, como TCC e estágios, e com pouco carga horária respectiva. Isso reforça uma hipótese de os cursos de administração ainda manterem um caráter teórico, o que não condiz nem com a profissão do administrador, nem com o mercado de trabalho, logo, não com a formação em administração. Isso compromete a visão sobre a área de atuação, que de acordo com sua realidade deveria ter relação com o mercado desde o início. Todas as universidades, cursos e sujeitos estão totalmente cientes dessa realidade.

A ambientação profissional, a primeira instância, poder-se-ia ser considerada uma solução à altura da tal pontualidade, pois ela daria conta de familiarizar o aluno com o ambiente de trabalho antes de ele ser encaminhado às práticas profissionais. Contudo, ela esbarra na questão da falta de diretrizes pedagógicas norteadoras para os estudos em administração. O que sei viu é que, assim, as ações tornam-se pontuais, sem caráter de padronização. Do ponto de vista das universidades, é importante, é necessário e é incentivado. A ponto de haver setores e projetos junto a organizações externas. Na prática das salas de aula, uns professores promovem essa ambientação; outros, não. Isso é verificável, por exemplo, nas experiências constantes nos projetos dos cursos, mas que nas falas dos sujeitos não tiveram a mesma ênfase.

A falta de integração horizontal e vertical dentro do curso foi comentada também. A falta de integração entre os conteúdos e experiências faz com que cada disciplina seja isolada das demais, indo contra os próprios fundamentos da administração que indica que tudo está

sistemicamente ligado. Assim, cada disciplina tem seu próprio objetivo, mas talvez não tenha dimensão da contribuição relativa de seu objetivo dentro do contexto da formação plena do aluno em administração. Essa gradação de objetivos e desafios seria salutar, estando mais próxima da educação para multicompetências que o mundo do trabalho vem falando. Os sujeitos apresentaram essa percepção sobre a interdisciplinaridade, cercada dessas dificuldades.

Vale destacar nesse ínterim sobre as questões tecnológicas que não surgiram com grande ênfase como competências, nem nas matrizes, não a ponto de corresponder às expectativas do atual mercado de trabalho, baseado na integração sistêmica entre trabalho, homens e tecnologias. Essa é informação a ser analisada com cuidado. Não se trata aqui de falar sobre o uso do computador, mas de conteúdos e experiências curriculares que ambientem e tornem práticas as experiências do aluno em relação às tecnologias pertinentes a suas futuras práticas profissionais. Se tivessem surgido, poderiam ser diretamente associadas à ideia de Educação 4.0. Apesar de essa ideia não se constituir numa teoria educacional, ela revelaria um intuito de aprofundar a relação educação-mercado por meio da preparação para o uso de tecnologias inovadoras. Porém, não foram vistos movimentos nessa direção.

Como resposta a elas, as universidades vêm tentando incentivar alunos e aumentar as atividades com esse caráter interdisciplinar, sistêmico, prático, como os espaços de empreendedorismo, de inovação, a exemplo das empresas júniores. Elas aparentemente têm potencial para desenvolver nos alunos as competências objetivadas, em suas missões institucionais, nas vocações dos cursos e no mercado de trabalho, disseram os sujeitos. Essa resposta igualmente vem com suas dificuldades próprias.

A principal dela é a participação/engajamento dos alunos, a qual tem suas justificativas. A primeira delas parece estar na falta de valor que as atividades têm para os alunos. Disso, pode-se dizer que apesar das várias experiências possíveis aos alunos, elas têm mais relação com projetos mantidos pela instituição e talvez nem todas do ponto de vista dos alunos seja interessante para suas experiências e futura atuação profissional. Essa conecta-se à questão do tempo, se a atividade não for interessante o aluno não faz. As questões financeiras impactam do mesmo modo. Muitos alunos precisam trabalhar e não conseguem aproveitar, especialmente os de cursos noturnos. Por fim, a não curricularização.

Somando as questões de interesse, tempo e dinheiro, os alunos do ensino superior, face a grande demanda de atividades desse nível de ensino, dão preferência para aquelas obrigatórias, deixando em segundo plano aquelas que não o são. O maior exemplo pode ser a internacionalização, atividade acadêmica em alta estima, mas que por suas particularidades não é realizada nos níveis que as universidades gostariam. Isso tem levado a algumas adaptações e inovação nas formas de incentivo.

Pode-se dizer o mesmo em relação às experiências de formação geral, ou treino de corpo e mente. Nos discursos, elas surgem com relevância. Na realidade, não são acessíveis a todos, pelas mesmas razões dispostas nos parágrafos anteriores. E ainda por questões de comunicação. Segundo alguns sujeitos, os alunos não conhecem todas as oportunidades as quais podem ter acesso durante sua trajetória profissional. As universidades possuem boas oportunidades relacionadas a essa formação. Contudo, dada a sua priorização das questões profissionais desde o início de seus discursos, a exemplo das disciplinas eletivas, talvez o problema não esteja na falta de comunicação em si, mas sim nessa priorização. Sem uma correta orientação, é possível que os alunos apenas percebam as questões profissionais e optem por elas, em detrimento de outras experiências igualmente relevantes para a sua formação para o mundo do trabalho, como cursos de formação pessoal e atividades de cultura, esporte e lazer, entre outras.

Pelo exposto, a causa magna para tal situação parece ser a falta de seleção e organização das experiências curricularizadas. A oferta existe, e é bem rica e suficiente; a demanda, por sua vez, não tem as mesmas características. Por isso a curricularização da extensão surgiu como iniciativa interessante. Assim, universidades e aluno passam do campo das possibilidades, que exige esforços de engajamento, para o campo da responsabilidade legal com a formação universitária. Isso mais uma vez reforça o peso da legislação no currículo (CNE/CES, 2018c). Na atualidade, apesar da relação com o mercado, a legislação tem sido o maior impulsionador de mudanças nos conteúdos e experiências curriculares.

Essa causa não chega sem outras discussões que lhe são próprias. Uma delas tem a ver com os alunos, sua diversidade, pois essa situação também foi comentada fortemente. A outra diz respeito ao papel do docente. Ambas seguem.

A assistência faz coro com algumas situações explicitadas nessa síntese. Os alunos que chegam à universidade agora são altamente diversos e com necessidades específicas, os quais

uma vez ingressantes passam a ser acolhidos. Todas as universidades, cursos e sujeitos, sem exceção, reconheceram a situação e suas respectivas responsabilidades, dando suporte em questões de ordem social, de integração, pedagógica, de acessibilidade, de saúde física e mental, financeira. As universidades investigadas oferecem serviços variados de apoio aos estudantes em diversas condições. Ênfase para o suporte de carreira, pois tem alta relevância nessa tese. Aquela mesma função inicial priorizadora da formação para o trabalho, as competências voltadas para o trabalho, os conteúdos e experiências dessa formação repercute em ações desse tipo. As universidades as mantêm com intuído de conectar os alunos ao mercado de trabalho, seja por meio de encaminhamentos para estágios e/ou preparação para processos seletivos.

Todavia, essas ações demonstraram preocupação com a permanência dos estudantes. De longe, essa foi a maior preocupação reverberada pelas universidades, cursos e sujeitos. Alguns discursos foram mais explícitos em relação a outros. De qualquer forma, as condições de vida dos alunos ingressantes, suas necessidades educacionais específicas, as situações que lhes ocorrem ao longo de suas trajetórias acadêmicas, bem como a forma como eles reagem a elas, mostraram à educação superior que ela precisa agir nesse nível. Assim, as condições dos alunos, seus desempenhos, a assistência recebida por eles, o reflexo em suas permanências, entre outros índices vêm fazendo parte do planejamento, execução e avaliação institucionais. Como organização, os resultados das universidades se concretizam na completude dos estudos de seus alunos. Sob essa ótica, faz bastante sentido acompanhar.

E, por fim, o papel do docente no processo de formação de indivíduos. Tudo o que foi falado até aqui perpassa pelo trabalho desse profissional. Não é necessário recorrer às funções preestabelecidas pela legislação e/ou pelas universidades para comentar acerca da relevância de suas funções nesse processo. A iniciar pelo seu papel na operacionalização das expectativas institucionais em relação aos objetivos de formação, que como se tem visto tem no horizonte a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Porém, esse é uma perspectiva muito ampla, que pode ser mais bem trabalhada em suas várias especificidades.

A mediação da aprendizagem envolve a tradução de objetivos curriculares em experiências curriculares que não somente trabalha conteúdos, mas cria experiências voltadas ao desenvolvimento de competências. Somente isso já exigiria do docente um nível de compreensão dos desígnios da indústria que não se esgota com a manutenção de um quadro de

excelência, como foi mencionado pelas universidades. Consolidar métodos de ensino-aprendizagem compatíveis com essa realidade prática, na atualidade, envolve conhecimentos sobre a área de atuação, sobre tecnologias, sobre pedagogia, sobre os objetivos institucionais. Como facilitador, o docente deve discernir entre as práticas mais adequadas a serem aplicadas ao perfil dos alunos. Segundo informações, essa consciência já existe, restando saber como atender simultaneamente a essas demandas nas salas de aula.

Outrossim, envolve uma constante atualização de conhecimentos e relações com o mercado para o qual forma. Saber o que o mercado quer, o aluno que se tem, selecionar e organizar experiências, coletar resultados compatíveis, fazer as devidas inferências para conectar o aluno com esse mercado, desenvolvendo neles as competências consideradas pertinentes. Essa qualificação não é somente de sua área de atuação e do ponto de vista da pedagogia, como foi dito. Apesar da importância desses elementos, e das lacunas percebidas pelos próprios sujeitos, em particular na área de administração, ser docente requer integração à instituição educacional, às atividades-fim da universidade e às suas instâncias de decisão, corresponsabilidade por metas institucionais não necessariamente relacionadas à aprendizagem – também de gestão e avaliação –, assim como dar exemplos positivos e um suporte global às individualidades dos alunos em formação.

Tudo isso junto põe o professor, apesar de sua centralidade no processo educacional, tanto como um mediador da aprendizagem quanto como um trabalhador na área de educação, resgatando assim os pressupostos gerencialistas que exigem dele números. Por isso, é salutar sua participação desde o início do processo de construção de objetivos. Essa integração permite a ele entender a concepção de educação institucional e que números deseja alcançar. Ele, como trabalhador, operacionalizador, facilitador, deve planejar sua atuação na direção dessa concepção e desses objetivos, ciente de que o nível de inovação de suas atividades vai exigir dele cada vez mais a ampliação de suas funções. Logicamente que, como em quaisquer outras organizações, esse envolvimento não atinge a todos. Mas seria pertinente que o fosse.

Em suma, as universidades e cursos acenam para um modelo educacional baseado em competências para o mercado de trabalho. Se isso não é cumprido, é devido ao complexo de situações que não favorecem o modelo, os quais foram citados. Nesses termos, a mesma capacidade adaptativa que sendo requerida dos alunos, tem sido dos professores. Sua

acumulação de funções entende que essa é a forma correta de atender às demandas institucionais, da educação e do mercado de trabalho. Isso mostra que o desajustamento do mercado perpassa por todos os atores educacionais e muda desde seus papeis, posturas e expectativas em relação a seus desempenhos num emaranhado complexo de atividades que devem ser processadas e transformadas em resultados educacionais a serem postos à prova no mundo ou no mercado de trabalho.

7.4 Eficiência educacional

A concepção ideológica que norteia a discussão dessa categoria de análise é o controle da utilidade social da educação, seja nos âmbitos internos da aprendizagem e do processo educacional e no da avaliação externa. Bloom *et al.* (1973) garantiam a efetividade da formação profissional por meio de um modelo instrucional. Esse modelo previa a relação sequencial de objetivos de aprendizagem e de avaliação dos desempenhos. Seguida pelo professor, essa sequência promoveria mudanças gradativas nos comportamentos dos alunos. Aqui, ele abordou diretamente a avaliação da aprendizagem e, indiretamente, a avaliação do processo a ser seguido. Tyler (1979) apontava a avaliação como preponderante para a mensuração da eficiência do processo educacional, por meio da verificação da efetividade do currículo. Para ele, todo o processo de desenvolvimento do currículo é passível de avaliação.

Essa ótica suscita distintos processos de avaliação: dos resultados de aprendizagem, das experiências promovidas e do atendimento às demandas sociais; e envolve vários atores, sendo aqueles que idealizam seus objetivos, aqueles que o operacionalizam, aqueles que os avaliam e aqueles que avaliam o próprio processo avaliativo. Assim, defendeu as três bases de controle da utilidade social da educação. Bobbitt (2004) mostrou-se menos voltado aos processos internos e mais à função educacional de atender às demandas do mercado de trabalho. Ele defendia que os indivíduos formados devem passar por controle social de qualidade, a fim de verificar se a instituição de ensino formou profissionais adequados às especificações desse mercado. Em sua perspectiva, devem estar constantemente sob júdice os resultados educacionais voltados à profissionalização dos indivíduos e aos ajustamentos educacionais predominantemente voltados à empregabilidade.

Essa categoria englobou as subcategorias: avaliação da aprendizagem; autoavaliação e avaliação externa. Desse modo, distinguindo as formas de controle dos resultados utilizados pelas universidades e cursos sobre as perspectivas pedagógica, legal, mercadológica e, ainda, seus valores relativos dentro da avaliação global da eficiência da educação.

7.4.1 Avaliação da aprendizagem

Essa seção visa a discutir as formas de avaliação da aprendizagem. O modelo instrucional de Bloom *et al.* (1973), segundo eles, seria capaz de promover uma formação profissional efetiva dentro de qualquer programa de ensino. Esse modelo *behaviorista* tem fins na mudança progressiva dos comportamentos dos alunos, por meio da definição sequenciada de objetivos de aprendizagem: conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar o conhecimento. Esses objetivos devem nortear o processo de aprendizagem. Tyler (1979) pondera a avaliação como etapa imprescindível do desenvolvimento do currículo, no sentido de evidenciar racionalmente as mudanças nos comportamentos dos alunos, e isso deve acontecer a cada interação entre aluno e informação. Para tanto, falava sobre diferentes métodos, tipos, gradação e combinações avaliativas que tornariam possível verificar racionalmente a adequação dos comportamentos dos alunos às demandas do mercado.

Todas as universidades foram por maneira breves acerca de seus processos de avaliação da aprendizagem em seus regimentos, atribuindo a responsabilidade ao professor responsável pela disciplina. Mesmo tendo trazidos missões amplas e muitos objetivos de formação baseados em competências pertinentes para o mundo do trabalho, esses não refletiram necessariamente em novas concepções de avaliação da aprendizagem.

O regimento da UFRGS declarou que a “verificação do aproveitamento escolar” (UFRGS, 1996, p. 44) deve ser condizente com os conteúdos programáticos e experiências de aprendizagem estabelecidas nos planos de ensino. Segundo o documento, esse processo é previamente submetido à aprovação da comissão de graduação. O da UFSM indicou que a verificação do aproveitamento da graduação é baseada e por meio de “apreciação individual de qualquer atividade de graduação” (UFSM, 1987, p. 43), realizada em duas etapas.

A FURG determinou que a avaliação do desempenho de seus alunos ocorre por meio da "apreciação de provas e/ou atividades realizadas no decorrer do período letivo, as quais devem estar especificadas no plano de ensino" (FURG, 2009, p. 17), bem como (determinou) as escalas, os cálculos e as condições de aprovação. Para a UFPEL, "a verificação do aproveitamento é realizada por disciplina, abrangendo aspectos de assiduidade e avaliação de conhecimentos [...] mediante a realização de pelo menos duas verificações com o mesmo peso, distribuídas ao longo do período" (UFPEL, 1977, p. 23), sem prejuízo de outras verificações realizadas em sala de aula e trabalhos previstos no plano de ensino da disciplina.

As informações contidas nos textos institucionais foram muito próximas, salvo algumas nomenclaturas. Todos defenderam a responsabilidade regimental do professor em relação aos processos de avaliação da aprendizagem, tendo como único detalhe a definição de instrumentos adequados à área do curso e caráter de suas disciplinas. UFRGS (2016) estimulou a atualização de seus processos de avaliação na medida em que os conteúdos vão evoluindo. A UFSM enfatizou que a avaliação da aprendizagem deve ser "descrita no projeto de cada curso, e atender à legislação educacional e ao [seu] regimento geral" (UFSM, 2016, p. 149). A UFPEL (2022a) previu como meta criar métodos ativos e efetivos para avaliação do ensino-aprendizagem. Nos projetos de seus cursos, no entanto, não houve eco. Neles, apenas viu-se uma ratificação das diretrizes regimentais. No caso da FURG (2019b), o texto foi literalmente transcrito. Com isso, os projetos dos cursos se limitaram a validar os dispostos em seus regimentos.

Somente disciplinas como estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso, as quais neste estudo foram classificadas como educação ao nível do jogo, apresentaram informações de seus processos de avaliação. Seus regulamentos, anexados aos PPCs, previram regras próprias de acompanhamento e avaliação de desempenhos, quais sejam diretrizes para o TCC (UFPEL, 2014; 2022b; UFRGS, 2017; FURG, 2019b) e/ou normas para o(s) estágio(s) supervisionados (UFPEL, 2014; 2022b; UFSM, 2019). Vale ressalvar algumas, pois mesmo com regramentos específicos, os cursos não estabeleceram oportunidades de avaliação de competências a serem desenvolvidas nessas disciplinas (TCC e estágios supervisionados).

A UFRGS considerou como pontos de avaliação o conteúdo e a forma do trabalho desenvolvido, a apresentação oral e "aspectos mais marcantes do seu aprendizado: constatações, conhecimentos e experiência adquiridos, além dos questionamentos a que se viu

exposto no período de realização do TCC" (UFRGS, 2017, p. 54). A UFSM (2019) destacou como componentes da avaliação de seu estágio supervisionado a escrita do relatório de atividades, a apresentação oral dos resultados perante uma banca examinadora. No PPC da FURG, consta que no TCC, "os membros da banca considerarão para fins de avaliação: (1) o trabalho impresso recebido, (2) a apresentação oral do trabalho e, (3) a defesa do trabalho a partir da arguição dos membros da banca" (FURG, 2019b, p. 64). E a UFPEL (2014) regulamentou como avaliação da monografia redação, normas técnicas de redação e defesa oral. Nada sobre competências foi mencionado nesses documentos.

O curso da UFPEL (2014), em seu manual de estágio supervisionado, fez diferente. Assim como os demais projetos de curso, a universidade previu primeiramente a avaliação do cumprimento de regras para redação do relatório, relação entre situação encontrada e melhorias propostas, fundamentação teórica, utilidade do plano de ação, cumprimento do cronograma; defesa; e ainda, avaliação do professor orientador e do "supervisor no local de estágio" (UFPEL, 2014, p. 169). Todavia, na avaliação do supervisor, foram captados itens de avaliação interessantes a esta tese, a saber: integração do estagiário ao ambiente e normas da organização; responsabilidade na realização das tarefas; conhecimentos técnicos; espírito de equipe; transposição de dificuldades com criatividade; qualidade nas tarefas desenvolvidas; e capacidade de gerenciamento de tempo.

Todavia, essas competências surgiram apenas na avaliação; seus objetivos, já apresentados neste documento, estavam relacionados unicamente ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais por meio do contato com o *locus* de trabalho. CAP04 confirmou esses objetivos do estágio, o que insinuaria uma certa incompatibilidade entre os objetivos da experiência de estágio supervisionado e a proposição de avaliação da aprendizagem.

Ainda que essas disciplinas (TCC e estágios supervisionados) objetivassem desenvolver competências úteis ao mercado de trabalho e a avaliação fosse compatível, sua pontualidade continuaria sendo passível de críticas (TYLER, 1979). Para o autor, toda e qualquer atividade deve ser avaliada, com fins de verificar a mudança de comportamento dos alunos em relação às competências definidas. Isso pressupõe uma avaliação contínua ao longo de todo o processo de formação, e com respaldo numa gama de distintas avaliações objetivas e subjetivas que permitam verificar vários aspectos da aprendizagem. Contudo, como já exposto, todas essas

disciplinas são ofertadas nos últimos semestres. Portanto, reforça-se, suas existências nas matrizes curriculares não podem restringir a existência de disciplinas que visem ao desenvolvimento de competências ao longo do curso. Outrossim, não elimina a existência de um processo progressivo de avaliação dessas competências.

Bloom *et al.* (1973), em consonância, afirmava que pelo fato de a sequência de objetivos de aprendizagem ser hierarquizada, a avaliação do desempenho deve ser feita em etapas compatíveis. Somente um resultado positivo testado em relação a um objetivo menos complexo permitiria o avanço de um aluno a um mais complexo, sob risco de comprometer seu desempenho. Logo, faz sentido que disciplinas complexas fiquem ao final dos cursos. Contudo, não somente. Como já foi exposto, a UFPEL (2014) o fez ao longo do curso.

Afora essas disciplinas, inexistem diretrizes pedagógicas para avaliação para quaisquer outras. Pelo menos não mais do que as questões regimentais já expostas.

"É importante inovar nas avaliações, pois hoje buscamos outros resultados. Verdade! Mas o PPC precisa dar diretrizes; se não fica muito na concepção do professor" (CCP03). A fim de contribuir com a qualidade da avaliação da aprendizagem, foram previstos alguns processos preliminares. A UFRGS (1996) informou que as estratégias de verificação do aproveitamento passam por avaliação da comissão de graduação. CCP07 citou que *"todo o conteúdo dos planos de ensino passa por homologação da coordenação e colegiado"*. E prosseguiu, dizendo que em relação ao processo e instrumentos avaliativos propostos pelo professor, disse *buscar "garantir a aderência do método de avaliação à dinâmica das disciplinas"*, avaliando as propostas feitas pelos professores e, quando necessário, sugere melhorias. Esse processo é uma verificação prévia da avaliação.

Essa falta de diretrizes afeta o horizonte de inovação dos métodos de ensino-aprendizagem, como também afeta o processo avaliativo de todas as demais disciplinas e/ou experiências, incluso as voltadas à ambientação profissional. E até mesmo algumas práticas (educação ao nível do jogo), a exemplo dos estágios extracurriculares e outras disciplinas de cunho prático, estando essas curricularizadas ou não. CCP07 dissertou sobre o acompanhamento de alunos em estágios extracurriculares, que *"atualmente é feito pelos professores, não somente pela coordenação do curso, e que isso tem qualificado o processo"*. Porém, ainda assim não foi possível identificar o foco do processo avaliativo ou sua relação

com as competências que se pretende formar. Foi exposto que o acompanhamento e suporte ao aluno são mais latentes do que propriamente a avaliação das competências desenvolvidas.

Ainda, recai sobre as experiências de formação geral – neste estudo, denominadas de treino do corpo e mente. Por mais que haja ações de engajamento dos alunos, não há uma diretriz avaliativa, a fim de obter informações sobre o que o aluno está aprendendo ou o quanto essas experiências estão contribuindo para o desenvolvimento de competências que deveriam ser o foco da formação dos cursos (McCLELLAND, 1973; MOTTA, 2001; MONTANA, 2003; BODEN, 2004; GRUGULIS e VINCENT, 2009; GERBERT *et al.*, 2015; SCHWAB, 2016; CARLUCCI e SCHIUMA, 2018; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019; CNE/CES, 2021). Sobre as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão ou atividades complementares, nesse sentido, ou a própria internacionalização que foi altamente valorizada, assim como tantas outras citadas, não se tem claro a quais competências visam, como essas são avaliadas. Isso impede alcançar seus resultados em termos de formação. O que por sua vez impede criar um processo de priorização baseado em diretrizes racionais de organização e avaliação.

Tyler (1979) iria contra essa situação pois ela parece fugir da intencionalidade que, segundo ele, deve respaldar toda e qualquer ação educacional. Bobbitt (2004), por sua vez, já iria contra porque ela imprecisa o resultado da formação.

De forma genérica, as discussões sobre a avaliação de competências atiçaram dificuldades. A complexidade de mensuração de competências dentro de um processo formal de avaliação da aprendizagem foi exposta pelos sujeitos. CAP04 comentou sobre *"a dificuldade de estabelecer avaliações inovadoras ou voltadas às competências que o mercado requer"*. Segundo CCP07, a razão disso está no fato de que *"as bases desse tipo de avaliação ainda não são totalmente conhecidas em geral e pelos professores"* (CCP07).

Algumas perguntas retóricas feitas por alguns sujeitos demonstram isso. *"Como eu posso medir o nível de empreendedorismo dos alunos?"* (CCP03). Esse sujeito contou que, devido a essa dificuldade, sempre que possível traz para a sala de aula iniciativas que remetem os alunos à participação em concursos externos, isto é, ele propõe o desenvolvimento de projetos a serem submetidos a esses concursos. Segundo ele, é uma avaliação com métricas que visam avaliar a capacidade de os alunos criarem, inovarem, empreenderem. *"E como as bancas de avaliação são compostas de profissionais de mercado, alcançamos uma visão de mercado*

sobre essas competências", acrescentou. Mais tarde, outra revelou a mesma situação. *"Como se mensura o desenvolvimento de liderança num aluno?"* (CCP07). Esse sujeito, em sua vez, contou que considera ter indícios das aprendizagens dos alunos por notícias que recebe do sucesso de seus alunos, o que leva a crer que eles estão apreendendo competências profissionais relevantes. Citou, *"a presidente da nossa empresa júnior participou de um concurso em nível nacional e ficou entre os três finalistas [...] ainda não temos mecanismos internos para processar isso em termos de formação"*.

Aqui ambos os sujeitos, CCP03 e CCP07, vinculam avaliações internas e externas, a fim de colocar à prova as competências desenvolvidas ou em desenvolvimento nos seus alunos. No caso de CCP07, dito por ele, *"foi uma forma entrada para submeter os alunos a um modelo de avaliação que ele mesmo julgou complexa, a avaliação de competências"*. E com razão, sua ideia possui vários atributos. Ela é por maneira adequada à interdisciplinaridade da educação (TYLER, 1979), intenciona o desenvolvimento de competências adequadas ao nível do trabalho, inclusive a competição, ou espírito do jogo (BOBBITT, 2004), e demonstra na prática à multifuncionalidade típica da área da administração (CNE/CES, 2020a).

Porém, como reforçado pelo sujeito em outro momento, ele não responde por outros professores. *"Para ser justo, também pode ser que algum professor proponha atividades e avaliações muito interessantes e isso não seja compartilhado com os demais. Eu não sei."*, disse CCP03. Indiretamente, isso deflagra outra discussão levantada nesta tese. A falta de integração entre os professores. *"Docentes e coordenação precisam se integrar pois nós temos um papel fundamental na boa formação dos alunos"*, declarou CCP07.

A falta de integração entre professores pode comprometer a qualificação coletiva do trabalho, impedindo a socialização de experiências frutíferas de avaliação ou de pontos de melhoria. Outrossim, pode comprometer a integração vertical quanto a integração horizontal entre disciplinas, isto é, dos objetivos específicos de formação. O desconhecimento em relação às competências trabalhadas e avaliadas em disciplinas ou experiências curriculares pode respingar nos resultados de formação (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004).

De forma geral, as considerações sobre a avaliação da aprendizagem baseada em competências têm muita relação com as considerações feitas sobre as experiências curriculares. Por isso, é inevitável resgatar algumas discussões já levantadas nesta tese.

A inexistência de diretrizes para avaliação recém-mencionada se soma às limitações pedagógicas dos professores. Assim como tal limitação pode refletir na organização das experiências, também pode refletir nas propostas avaliativas. As iniciativas apontadas são também adequadas à avaliação da aprendizagem. Contudo, precisam ser ampliadas com base no que hoje se busca avaliar, as competências (CPA01; PPA06; CCP07). PRP02 falou da imperiosa *"atualização dos métodos de avaliação dos professores"* e CAP04 esboçou o respectivo *"suporte pedagógico institucional disponível aos professores"*.

Enquanto isso, CCP03 novamente criticou a não obrigatoriedade da qualificação docente, o que justifica o fato de que *"nem todos os professores participam das qualificações"* (CCP07). CPA01 disse é: *"justificável que sem orientações adequadas os professores repliquem as avaliações às quais foram submetidos quando estudantes, o que pode mostrar-se incompatível com o modelo de avaliação de competências"*. Essas discussões vão de encontro à qualificação das avaliações em direção à verificação do desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, base das funções sociais das universidades e objetivos dos cursos. O curso vem objetivando e propondo competências úteis para esse mercado (ROBERTSON, 2002; CARNEIRO, 2015; TEIXEIRA, 2020), mas ao final avalia os conhecimentos dos alunos.

CCP07 se mostrou ciente de que *"a avaliação de conhecimentos não ajuda no desenvolvimento das soft skills que os alunos precisam desenvolver"*. Todavia, disse entender que, na maioria dos cursos, a avaliação ainda é mais voltada para conhecimento técnico, porque esse tipo de avaliação está mais consolidado na educação superior. Reconheceu que:

> *Ainda temos um modelo de avaliação muito tradicional. Ainda usamos provas de conhecimentos. Elas foram qualificadas, envolvem questões no estilo Enade, que são importantes. Os professores são envolvidos na escolha das questões Enade. Fazemos simulados. Nós temos muito forte isso no curso: a avaliação (CCP07).*

Existe uma preocupação genuína com a qualificação da avaliação nessa fala. Porém, ela denuncia que nem a UFSM (2019), que foi a única universidade a definir sua perspectiva metodológica, conseguiu extrapolar a avaliação de conhecimentos. Também reanimou outras discussões já levantadas nesta tese. O foco nos conteúdos curriculares, já discutida no processo de produção dos indivíduos. Apesar de ter atrelado isso a um novo elemento – consolidação da avaliação de conhecimentos –, ela reforçou o atendimento à legislação, pois citou o Enade, que é uma avaliação dos conhecimentos construída a partir das DCN para o curso de administração

(CNE/CES, 2005b; FÁVERO, CONSALTÉR e TONIETO, 2020), antecipando na avaliação da aprendizagem um elemento de performatividade externa do curso (BALL, 2005; 2010), que será discutida em outro espaço desta tese, a avaliação externa.

Apostando na interdisciplinaridade e na eliminação da visão de disciplinas como *"caixinhas"*, como denominou CAP05, o que poderia refletir da mesma forma nas avaliações, as novas DCN para os cursos de administração apostam na avaliação da aprendizagem a partir de objetivos mais amplos, não mais por disciplinas (CNE/CES, 2021). Sob esse ponto de vista, essa avaliação poderia ser mais inovadora, e de certo gradativa, exigindo uma conexão entre as disciplinas até então nunca vista na prática.

Na teoria, no entanto, a ideia é tangente aos pensamentos de Bloom *et al.* (1973) e de Tyler (1979), reforçando o modelo de avaliação das teorias tradicionais do currículo. Contudo, parece exigir novos esforços dos professores, dessa vez em termos de avaliação. Somar esforços ampliaria mais as funções dos professores, como foi trabalhado na seção que tratou de seu papel na produção de indivíduos. Outrossim, parece forçar a integração entre os profissionais de educação em torno do processo de avaliação, prescrita por Bobbitt (2004), pois segundo o autor, a instituição de ensino é uma organização que precisa de integração entre seus profissionais a fim de que todos as etapas do processo – planejamento, execução e avaliação – defendam os objetivos de formação a ser alcançados, por meio da integração e união de esforços.

Aqui, pareceu ter sido reconhecido que o modelo de avaliação de conhecimentos que vendo sendo mantido – *"tradicional"*, como chamou CCP07 –, não atende às necessidades de mercado (ROBERTSON, 2002; SHIROMA e CAMPOS, 2006; SILVA e CARVALHO, 2014). Contudo, a Indústria 4.0 ainda não revelou seus reflexos na educação. A bem da verdade, nem seus critérios foram definidos ao certo. Como todas as revoluções anteriores, definiu o produto esperado, o que será julgado pelo mercado (PINTO, 2007; SCHWAB, 2016; SANTOS *et al.*, 2018; COLLABO, 2019); não abordou o processo de produção ou verificação da qualidade, deixando esse último sob responsabilidade da instituição de ensino, mas irá julgar seus resultados. Sem critérios claros, nem do mercado, tampouco da instituição de ensino, e dada a força da legislação na definição de processos, resta segui-la. Em breve, as novas diretrizes legais (CNE/CES, 2021) devem ensejar reflexões sobre o processo avaliativo.

7.4.2 Autoavaliação

Essa seção visa a discutir as formas de autoavaliação, ou avaliação interna. Essas nomenclaturas não constaram nas perspectivas eficientistas. Contudo, suas diretrizes são perceptíveis. Bloom *et al.* (1973), ao propor um modelo instrucional a ser seguido pelos professores, apontou para a avaliação do processo. Não haveria como garantir a efetividade da formação profissional proposta sem avaliar se o processo foi seguido. Tyler (1979) e Bobbitt (2004), igualmente, indicavam a mensuração da eficiência da educação. Tyler mirou no currículo. A avaliação racional das experiências curriculares, nesses termos, permitiria avaliar sua efetividade em termos de formação profissional, bem como auxiliaria na identificação dos ajustes necessários. E Bobbitt, no processo educacional, via na avaliação a possibilidade de a instituição de ensino verificar a eficiência de seus processos na formação profissional e ajustá-los para serem eficientes. Ser eficiente significava priorizar os processos que levam à formação para o trabalho e eliminar os processos que não levam a esse fim.

O cumprimento à legislação nos cursos investigados foi uníssono, segundo os PDI (UFRGS, 2016; UFSM, 2016; FURG, 2019a; UFPEL, 2022a) e PPC (UFPEL, 2014; UFRGS, 2017; FURG, 2019b; UFSM, 2019). Esses documentos apontaram para as dimensões legais (BRASIL, 2004a), principalmente para políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, comunicação com a comunidade, infraestrutura, assistência estudantil, as quais foram desdobradas em produção acadêmica, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, participação de alunos em projetos de pesquisa, de extensão, de mobilidade acadêmica, encaminhamento de alunos a estágios e assistência estudantil.

Os itens relativos à participação de alunos em projetos de pesquisa, de extensão, para além de seus fins sociais, são avaliados quantitativamente, pois tem relação com atividades-fim das universidades (BRASIL, 1988), assim como a produção acadêmica (CNE/CES, 1998). A mobilidade acadêmica, uma vez que as universidades utilizam a expressão internacionalização, ganha a mesma importância nos indicadores de avaliação externa. Seus resultados são obtidos mediante levantamentos e geram relatórios anuais bastante robustos acessíveis a órgãos de regulação (BRASIL, 2004a), em avaliações externas (BRASIL, 2017b; INEP, 2017b; 2017d) e *"para divulgação à própria comunidade"* (CPA05). Eles servem outrossim *"para serem confrontados com os objetivos institucionais estabelecidos no PDI"* (PPA06).

Nas entrevistas, alguns desses itens foram aprofundados, como a pesquisa de avaliação do docente pelo discente, que mede a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, e a assistência estudantil. Eles foram associados a outros, tais como o perfil atual do aluno, a sua permanência na universidade, a conclusão do curso e o desempenho acadêmico.

CPA01, PRP02, CAP04, CPA05, PPA06 e CCP07 falaram sobre a *"pesquisa de avaliação do docente pelo discente"*, em conformidade com a legislação (BRASIL, 2004a). Segundo eles, *"essas avaliações são importantes para o processo de gestão, pois permitem gerar estratégias de qualificação de suas atividades de ensino"* (PRP02). *"Mesmo que a coordenação esteja sempre à disposição, a avaliação do docente pelo discente é algo formal. Todos precisam participar para nos dar subsídios sobre o nosso trabalho"* (CCP07). A importância da formalidade se deve ao fato de que *"a autoavaliação é alinhada ao processo de planejamento, então, para tudo o que for registrado envolve análises, parecer e retornos obrigatórios"* (CPA01). PPA06 informou que *"os resultados obtidos junto aos alunos são confrontados com as metas institucionais, neste caso, as relacionadas ao desafio de educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica [e] gera diagnóstico anual sobre o cumprimento do PDI"*. Contudo, PRP02 e PPA06, de forma praticamente igual, comentaram sobre a *"necessidade de institucionalizar um processo de retroalimentação dos resultados da autoavaliação institucional"*.

Inobstante, todos os representantes das CPA (CPA01; CAP04; CPA05; PPA06) comentaram sobre a *"baixa adesão dos alunos à autoavaliação"*. CPA05 e PPA06 comentaram sobre algumas medidas que estariam sendo tomadas para melhorá-la, uma delas seria adequar o instrumento de pesquisa à diversidade de sua comunidade. PPA06 disse, dada a *"dificuldade de avaliar o desempenho do professor, modificamos o instrumento. Agora são três perguntas, e isso vem aumentando muito a participação dos alunos"*. CPA05 relatou melhorias no tamanho, layout, interação com o instrumento, e nas formas de comunicação do processo e prazos para autoavaliação. CAP04 chegou a comentar que *"não é possível exigir respostas dos alunos. A adesão é voluntária, então, precisamos incentivar a participação por meio da conscientização sobre o impacto dessa avaliação em suas formações"*. Alguns alegaram que a pandemia do Covid-19 pode ter aumentado a distância entre a comunidade e a autoavaliação institucional (CPA01; CAP04; CPA05; PPA06).

Na outra mão da relevância dos resultados dessa avaliação para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, estão dois fatos importantes. O primeiro, o fato de ela ser quantitativa. Nas falas de CPA05 e de PPA06 foi perceptível o objetivo de *"melhorar a participação dos alunos"*, e isso poderia acontecer por meio da *"facilitação do processo de resposta"*. Isso leva para uma seara mais objetiva, talvez até mais facilitada de análise. Contudo, como o processo está em andamento, não há como garantir que isso trará resultados adequados a algo tão complexo quanto o processo de formação humana.

O fato de abarcar o ponto de vista dos alunos é o segundo fato. CPA01, PRP02 e CPA05 alertaram que a compreensão do impacto das práticas pedagógicas adotadas nos alunos, da adequação dessas práticas ao seu perfil atual, de suas perspectivas em relação à educação superior e, inobstante, da relação entre o que ele busca e encontra na universidade em termos de educação e/ou de atendimento às suas necessidades são vitais para a universidade. CPA01 garantiu, *"esses pontos [...] podem fazer diferença entre permanência e evasão"*.

A isso se deve seu espaço nos discursos sobre autoavaliação. O fato é que, mesmo assim, continua sendo uma perspectiva particular. Alunos apresentam visões e objetivos individuais sobre o mundo do trabalho, logo, sobre sua formação para esse fim. E esses não são padronizáveis. Sem contar que sua força não é maior que as demais possíveis: o que a legislação prescreve; o que mercado exige.

Essas falas podem ser relacionadas às discussões sobre as fontes de objetivos (TYLER, 1979). Na seção específica, foi percebido que na prática essa fonte não foi muito valorizada pelas universidades ou cursos. Contudo, aqui percebe-se um reconhecimento de sua importância. Isso aprofunda o entendimento sobre a importância da combinação de fontes. Enquanto a vida contemporânea e os especialistas mostram as atividades práticas da vida, os interesses dos alunos estão vinculados à sua permanência no programa de ensino, exatamente como o autor teorizou. Talvez a democratização do acesso tenha acentuado essa preocupação; ou talvez a pandemia, como disseram CPA01 e CPA05. Essas questões surgem com peso agora, porque *"a evasão tem trazido baques que precisam de ações efetivas, e a universidade está se vendo frente a uma grande necessidade de entender o fenômeno da evasão"* (CPA01). PRP02, CPA05 e PPA06 externalizaram percepções similares.

Nessa discussão, inclui-se vários pontos que circundam o aluno em si, e sua trajetória antes de se tornar universitário. Revivendo a facilitação do acesso à educação superior, os sujeitos afirmaram que *"o perfil dos alunos é muito heterogêneo"*. CPA01, PRP02, CAP04, CPA05 e CCP07 manifestaram precisamente essa afirmação.

PRP02 disse que o aluno de agora é muito diferente de antes, *"sua base de conhecimentos mudou, seu comportamento e sua forma de encarar a educação. Por um lado, eles têm mais lacunas de conhecimento; por outro, são muito tecnológicos. Isso muda a percepção dele sobre a educação"*. CPA01 assegurou que *"isso também muda sua relação com a universidade, retomando sua posição em relação ao não aproveitamento das experiências oferecidas. Ele quer tudo mais rápido"*. CPA05, completou, *"o aluno é mais crítico, mais questionador, e é necessário responder à altura de seu novo posicionamento em relação à educação superior"*. No fim, todos concordaram que é necessário descobrir quem é esse aluno, suas condições, o que busca de seu curso e da universidade.

A avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a identificação do perfil dos alunos tem fins na permanência dos estudantes na universidade. Por isso, a preocupação. Segundo PRP02, é *"necessário reformular os métodos de educação aos novos tempos pois isso é fator de permanência do aluno"*. CPA01 disse, há uma *"necessidade urgente de reestruturar esses processos [ensino-aprendizagem] para essa nova população que está vindo. É uma geração diferente. A educação de outras épocas não está mais funcionando agora"*.

A discussão sobre os perfis dos alunos não se encerra somente em função de suas demandas de formação, mas também de suas necessidades educacionais. Suas condições de vida podem afetar sua trajetória acadêmica. *"Antes das formas de acesso que temos nós acreditávamos na autonomia do aluno universitário; hoje estamos preocupados em amparálo"* (CCP07). Resgatando a temática da assistência estudantil, o sujeito reforçou as dificuldades, já mencionadas, de ordem psicológica, de adaptação, situações de vulnerabilidade. Segundo o sujeito, todas elas devem ser conhecidas e sanadas, pois "*elas impactam o aproveitamento das experiencias e a formação dos alunos"*. PPA06 reconheceu que *"não há uma meta específica para atendimentos [mas informalmente] percebemos que o aluno que passa pela assistência estudantil tem o dobro de chance de concluir o seu curso, então, é algo a se trabalhar"*. Acrescentou: o *"único problema é que os cursos não encaminham os alunos, por nem sempre*

se aperceberem de suas necessidades". CCP07 mostrou a mesma convicção ao dizer que *"se reflete na permanência e formação dos alunos, temos que trabalhar"*.

Outrossim, o desempenho acadêmico foi igualmente alvo de comentários, por estar também atrelada à permanência. Ou, como foi chamado em alguns documentos, taxas de sucesso, que são resultados convertidos em permanência e melhoria no desempenho, tendo como exemplos a FURG (2019a) e a UFSM (2016; 2019).

O PDI da FURG (2019a) destacou que sua CPA vem acompanhando o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação, pois isso reflete diretamente na permanência dos alunos, que foi tido como tema caro. A ênfase no acompanhamento dos índices de aprovação e reprovação foi reiterada por alguns sujeitos (CCP03; PPA06; CCP07). CAP04 indicou que *"os níveis de desempenho mudaram muito junto com o perfil dos alunos e impacta na evasão"*. Essa fala representa de maneira precisa as percepções de outros sujeitos sobre a relação desempenho e permanência (PRP02; CCP03; CPA05; PPA06; CCP07). Para CPA05, *"a permanência é um muito problema comum a tantas outras universidades, e já é antigo, mas é preciso refletir sobre suas causas, pois elas podem se alterar"*. CCP03 e CCP07 acionaram novamente suas percepções acerca da falta de resiliência dos alunos, que frente a dificuldades ou frustrações podem levar a desistência. Isso reforça a importância desse acompanhamento.

Convergente com tal preocupação, a UFSM expôs um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos, isto é, alcance de boas notas no sistema de avaliação interna e índice de aprovação dos alunos. Esse processo é coordenado pela CPA e é desenvolvido por comissões setoriais de avaliação, em conjunto com as unidades de ensino e com as coordenações de curso. A universidade definiu alguns índices que julga pertinentes para embasar sua excelência educacional. Entre eles, a relação entre ingresso e diplomação, a relação entre os índices de retenção e evasão, percentual de alunos com alto desempenho e o tempo médio de conclusão dos cursos, avaliação do docente pelo discente. Considerada na avaliação do currículo, no âmbito do curso, esses índices são constitutivos de um processo voltado "à melhoria e proposição de novas políticas e/ou práticas que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem" (UFSM, 2019, p. 41). A atuação dessas comissões e demais envolvidos nesse processo mostraram-se bem marcantes, num "movimento de contínuo aperfeiçoamento da

aprendizagem, consequentemente, na melhoria na qualidade de ensino (*idem*, p. 43), o qual tem bem definidos objetivo, processo e controle do desempenho esperado.

PPA06 comentou que esse *"processo de acompanhamento do desempenho dos alunos engloba o acompanhamento do tempo de conclusão de curso"*, ao que foi reforçado por CCP06. Para a UFSM, a conclusão dos cursos dentro dos prazos regulares de integralização curricular é uma prioridade institucional, haja vista que igualmente apresenta relação com a evasão. Nesses termos, "um aluno que deixa de seguir a sequência aconselhada de disciplinas proposta para o curso acende um sinal de alerta em relação ao acompanhamento".

Como foi visto, o perfil do aluno, a assistência estudantil e o desempenho acadêmico não foram mencionadas somente pelo suporte necessário aos alunos. O foram porque as preocupações externalizadas recaem simultaneamente sobre os índices de permanência na universidade e, logo, a ocupação de vagas. PRP02 e CAP04 lembraram o potencial da evasão em *"afetar o orçamento da universidade"*. É aceitável falar sobre a priorização de índices sensíveis como o orçamento. De fato, a universidade depende deles. Portanto, destacaram a necessidade de empenho para entender os motivos, elaborar ações face à evasão. Essa percepção se estendeu a PPA06. Mesmo reconhecendo o papel dos setores de planejamento e avaliação dos quais faz parte, disse: *"somos uma organização, então, é responsabilidade de todos acompanhar permanentemente os índices que refletem em nossos processos e resultados. Isso permite qualificar nossas ações, nossa imagem. Então, é importante para nós"*.

Dito isso, as ações de assistência estudantil passaram a constituir-se em índices internos preponderantes para a gestão universitária. Por conseguinte, para a autoavaliação que busca informações acerca dos fenômenos e retroalimenta o planejamento, o qual responde pela proposição de estratégicas condizentes aos resultados encontrados.

Em suma, esses são ótimos índices a serem acompanhados e revelam medidas das universidades em prol da conclusão da formação. Alguns podem ser associados à eficiência do processo de gestão, mais especificamente, relacionados à quantidade de produtos produzidos (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004); outros à avaliação externa (BRASIL, 2004a), que será abordada na próxima seção. Contudo, de um modo ou de outro, eles não têm fins na formação profissional, isto é, não contribuem para a conexão do aluno com o mercado de trabalho para o qual forma. A única exceção encontrada foi o encaminhamento aos estágios, que foi discutido

na seção destinada à assistência estudantil, pois foi assim considerada pelas universidades (UFRGS, 2017; FURG, 2019a; 2019b; UFPEL, 2022a), dentro do grupo de ações voltadas à orientação de carreira, que pressupõe o ingresso e preparação do aluno para o mercado.

A falta de ação em relação a esses resultados pode ser mais grave se comparado aos objetivos institucionais de formação profissional priorizados pelas universidades e cursos. Em seções anteriores deste trabalho, cada universidade e/ou curso, admitiram um viés particular de formação, em diferentes níveis todas apontando para a formação profissional, de projetar o aluno no mercado de trabalho. No entanto, a autoavaliação institucional não pareceu convergir com eles, atendo-se mais a alguns pressupostos legais e de gestão.

A UFRGS (2016), mesmo focada na formação para o exercício profissional, ao tratar da autoavaliação em seu PDI, informou que se trata de uma exigência legal (BRASIL, 2004a) que visa a "apoiar o monitoramento do efetivo atingimento dos indicadores associados a seus objetivos estratégicos, [...] em conformidade com os processos de governança pública" (UFRGS, 2016, p. 43). Seus objetivos não mencionam mensuração do alcance dessa formação. A UFSM (2016; 2019), de acordo com seus objetivos de formação profissional, deveria manter mecanismos capazes de alcançar informações pertinentes a essa formação, respaldada pela percepção do mercado a respeito da formação ofertada. Porém, também se *"mostrou circunscrita às dimensões previstas pelo Sinaes"* (PPA06).

FURG e UFPEL conceberam a autoavaliação como conjunto de indicadores de qualidade, mas sem ressalvar os processos ou os reflexos do alcance de informações na formação pretendida. Apesar do compromisso, não citaram processos ou ferramentas, não prevendo em seus processos de autoavaliação institucional mecanismos para relacionar os objetivos, ao processo e aos resultados de formação. Em seu projeto de curso, a FURG explicou que a autoavaliação segue as premissas legais para "pensar e planejar constantemente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e de gestão da universidade [...] com vistas à melhoria da eficiência e da eficácia" (FURG, 2019b, p. 43).

Para além das questões legais, ou por influência delas, as questões de eficiência pesam sobre as atividades-fim da universidade, sendo a autoavaliação uma forma interna de se preparar para a avaliação externa a que serão submetidas, essas sim muito preocupadas com eficiência e eficácia (NETTO, 1995; ROBERTSON, 2002; GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005;

ROSSATO, 2005; NORMAND, 2008; SAVIANI, 2008; ESTÊVÃO, 2009; GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; BALL, 2012; NEWMAN e CLARKE, 2012; BIESTA, 2014). Não é possível dizer que isso afasta a educação, ou suas atividades-fim, de seus valores fundamentais (OZGA, 2000; GADOTTI, 2010; CÓSSIO, 2018). Porém, a preocupação com esses pontos, dá a seus processos novos contornos e limites de ação.

CPA05 fez questão de registrar que a UFRGS sempre fui muito avançada em relação a esse tipo de avaliação. Disse: "*antes do Sinaes, já existia a secretaria de avaliação, a comissão e os núcleos das unidades, que são extensões da CPA nos cursos. É um trabalho de equipe, coordenado, que precisa de sintonia"*. Porém, assegurou: *"a direção precisa acreditar na avaliação para poder analisar os dados, trabalhá-los, melhorar os resultados"* (CPA05). Essa mesma percepção foi apontada por CPA01 e PRP02. Para eles, são "processos cíclicos de planejamento, organização e análise que depende de muitas pessoas" (PRP02), cujo *"sucesso depende de como cada gestor se prepara e reage aos resultados"* (CPA01).

Contudo, mesmo reconhecendo a importância desses elementos relativos à formação e seus processos, no âmbito dos cursos de graduação, a gestão vem assumindo compromissos com vários outros itens, como as taxas de conclusão, e novamente o problema da evasão, há pouco abordados. *"Há o problema da quantidade de pessoas formadas. Está sobrando vagas. É um problema real"* (PPA06). Segundo o sujeito, *"a CPA vem notando problemas no ingresso, na matrícula, que impacta nos índices de formados, apesar de ainda não estar especificamente mobilizada para fazer uma análise profunda do problema"*. E no meio disso tudo, afirmou, *"também temos que acompanhar os desempenhos dos alunos de forma mais perene*". CCP07 comentou acerca de seu trabalho na retenção dos alunos, contando que:

> *Estamos nos empenhando, encaminhando para a assistência, dando atenção aos alunos que não se matriculam e aos sinais de desistência. O curso precisa reter esse aluno e fazer com que ele conclua o curso dentro do prazo de integralização [...]. Outro dia um aluno queria trancar, faltando apenas o estágio. Eu conversei com ele e ele vai concluir o curso. Temos que agir nessas situações (CCP07).*

Inobstante, com o Enade, é importante comentar que, mesmo sendo uma avaliação externa, a ser tratada em seção próxima, ele constou nas discussões sobre avaliação da aprendizagem e autoavaliação. A justificativa está no perceptível atendimento à legislação por parte das universidades e cursos. Em função disso, parece ter deixado de ser encarado como uma avaliação externa para sê-lo como um índice internamente processado pela gestão do curso,

gerador de *"movimentos de preparação"* (CCP07), de *"internalização dos resultados"* (CAP04; CPA05), de *"processamento dos resultados"* (CPA01; CCP03), de *"corresponsabilização dos pares sobre os resultados"* (PPA06), da *"definição de objetivos e estratégias relacionadas aos cursos"* (PRP02; CCP03; CCP07). De uma outra ou outra, nenhum dos sujeitos deixou de citá-lo ao falar sobre autoavaliação.

Com esse intuito, no seio da autoavaliação institucional, está também a busca por bons conceitos no Enade. Ele se somou a outros índices abordados nessa seção e que geram demandas de acompanhamento na realidade das universidades. Como discutido, mais administrativos, alguns legais, e somente um mercadológico, o encaminhamento a estágios. E alguns deles subjetivos, se pautar a avaliação do docente pelo discente que foi amplamente comentada, pois estão relacionados às percepções particulares dos alunos, ao que não cabe padronização (TYLER, 1979). Para que fosse possível fazer uma análise adequada do processo educacional, do ponto de vista da autoavaliação, seria necessário fornecer diretrizes metodológicas do que se espera em termos de experiências curriculares e de processos de avaliação da aprendizagem. Não obrigatoriamente um modelo instrucional como o de Bloom *et al.* (1973); poderiam ser utilizados outros. Porém, não há.

Face ao exposto, a autoavaliação do processo educacional não permite identificar a efetividade do processo em relação à formação profissional, uma vez que a mensuração da eficiência da educação no nível da autoavaliação está mais voltada para índices administrativos e não ao currículo ou as experiências. Outrossim, fica a operacionalização a cargo dos professores; e a avaliação formal a cargo dos alunos. Não existem esforços conjuntos de especialistas de educação, especialistas de conteúdo e profissionais de mercado. Esse ciclo, portanto, não se mostrou tão adequado a realimentar e mostrar os caminhos em direção aos ajustes necessários em prol dos objetivos que se quer atingir.

Como foi dito, uma avaliação junto aos egressos ou junto aos alunos pareceria cabível, mas ou elas não são feitas, ou não foram consideradas adequadas, ou elas têm baixa adesão. Apesar do foco na formação profissional e nas competências, novamente, aqui surge a questão do foco nos conteúdos curriculares prescritos pela legislação (CNE/CES, 2005b), o que pode vir a mudar em função das novas DCN para os cursos de administração (CNE/CES, 2021), bem como a relação contínua e formal de profissionais de mercado com os cursos. Nesses termos, a

despeito da pertinência da relação entre alunos e trabalho, que norteou toda a construção desta tese, resta dizer que ainda estão no nível das intenções as avaliações de índices que conectam os alunos e os processos educacionais ao mercado de trabalho.

7.4.3 Avaliação externa

Essa seção visa a discutir as formas de avaliação externa. Tyler (1979) e Bobbitt (2004) afiançaram que os resultados educacionais são avaliados quando submetidos ao crivo do mercado para o qual forma. Tyler afirmou que a eficiência curricular depende de um ciclo permanente de experimentação, apreciação e remodelação, em busca de atingir os objetivos de formação definidos, pois eles vão se atualizando a partir das diferentes fontes. Bobbitt, por sua vez, versou sobre o controle de qualidade do mercado de trabalho. Esse controle indica: se a instituição de ensino está formando indivíduos adequados às suas especificações; as especificações a serem priorizadas; os desperdícios de lecionação com competências não requeridas para o trabalho; os ajustes educacionais necessários que visem à profissionalização dos indivíduos. Apesar de somente Bobbitt ter usado essa expressão, para ambos, a melhor medida de eficiência educacional é a empregabilidade, pois a educação deve prover os resultados que o mercado dela espera.

Destarte, cabe frisar que dentro dos documentos analisados pouco se falou sobre avaliação externa ou metas relacionadas. Ainda assim, algumas universidades comentaram sobre a excelência de seus resultados educacionais, especificamente, sobre boas notas em avaliações externas do MEC e *rankings* do mercado de educação.

A UFRGS não fez quaisquer referências sobre avaliações externas em seus documentos (2016; 2017). FURG e UFPEL, ao longo de seus PDI, fizeram cada qual uma única referência à avaliação externa. FURG indicou como meta o aumento da “taxa de cursos com conceito igual ou superior a 4” (FURG, 2019a, p. 24). UFPEL (2022a) mencionou a análise sistemática dos resultados das avaliações externas a fim de identificar forças e fragilidades que possam ser usados para o seu desenvolvimento. Todavia, não explicaram o processo, a regularidade ou as responsabilidades sobre esse acompanhamento. No que se refere aos PPC, o da FURG (2019b)

registou as notas máximas obtidas no extinto Provão (BRASIL, 2004a) e no Enade, a saber, nota cinco em 2006, 2009 e 2015; e nota 4 em 2012 e 2018.

Em seu PDI, como já mostrado, a UFSM mostrou-se orgulhosa de suas posições em *rankings* externos e apresentou como meta o aumento de cursos com conceitos 4 e 5 no IGC. Disse objetivar "consolidar a avaliação institucional como prática permanente e pressuposto de controle de qualidade na UFSM, no sentido de garantir padrões de desempenho esperados pela sociedade" (UFSM, 2016, p. 51). Explicado no próprio PDI, esse objetivo é amplo, a fim de verificar todos os resultados de avaliações externas, a fim de qualificar seus índices. Nisso, previu o desenvolvimento de processos que acompanham e auxiliam os cursos que passam por avaliação externa e apontam aspectos a serem desenvolvidos e evidenciados, retroalimentando as avaliações internas. Nessa linha, o PPC (UFSM, 2019) divulgou as notas máximas em todos os Enade desde sua criação (2006, 2009, 2012, 2015 e 2018).

Vale destacar que essa introdução acerca das perspectivas institucionais da avaliação externa aponta diretamente para um dos tipos de avaliação externa da graduação: o conceito no Enade que foi considerada a avaliação mais desafiadora. Nessa seção, além dele, constam discutidos os *rankings* externos e a empregabilidade.

De forma geral, os sujeitos mostraram-se abertos acerca das possibilidades de melhoria que avaliações externas podem fornecer. CPA01 foi enfático, afirmando que *"a avaliação externa é um complemento da autoavaliação, pois ela mostra uma visão imparcial, de alguém de fora"*. Porém, citou CPA05, *"há muitos tabus sobre a avaliação, principalmente relacionados à possibilidade de punição, os quais vão na mão contrária da qualidade da educação que todos queremos"*.

No geral, a UFSM foi a universidade mais confortável com as questões relacionadas às avaliações externas, inclusos seus sujeitos. Afirmou que "seus resultados permitem traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior do país" (UFSM, 2016, p. 49). PPA06 disse que apesar do fato de que *"alguns acham que a avaliação externa é um ataque à educação, pela cobrança de determinados resultados"*, não tem que ser assim.

> *Nós acreditamos demais na avaliação externa. Somos uma organização. E sendo uma universidade pública, não somos medidos por lucro produzido; nosso valor percebido está nesses resultados que nascem de objetivos que nós mesmos estabelecemos para*

> *nós. Temos que avaliar. Isso é governança, transparência do setor público. E se nós não medirmos, sempre haverá um ranking medindo. E de alguma forma esses resultados vão refletir na nossa imagem frente à sociedade (PPA06).*

Neste trecho o sujeito retoma as questões sobre governança e transparência aos quais foi simpático quando dissertou sobre discursos de gestão. Para esse sujeito, combinar esses elementos na gestão pública é sinônimo de modernização (BALL, 2005; 2010). Nessa linha de raciocínio, a avaliação externa seria apenas um mecanismo de checagem de seus resultados, os quais dentro do processo de gestão privada contribuía para a qualificação permanente, sendo a organização a própria responsável pela sua autorregulação (ROLDÃO, 1999; SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; SACRISTÁN, 2000; MACEDO e LOPES, 2002; ALMEIDA, 2004), governar seus resultados aos resultados que considera adequados ao mercado.

Começando por uma das avaliações externas, CCP07 enfatizou que *"o conceito do Enade vem sendo associado à imagem do curso"*. Esse sujeito em outra ocasião falou sobre a transparência da gestão da UFSM sobre as metas desejadas, tanto de gestão, quanto de trabalho, quanto de qualidade, então assumiu que *"a universidade tem os bons resultados em avaliações externas como metas"* (CCP07). Corroborando, ponderou que o exame gera resultado de *"uma avaliação de todo o nosso trabalho, que mede a adequação da formação ao mercado, pois trata de conhecimentos profissionais do administrador"*. Essa percepção não foi comum.

Sendo o exame, por definição, uma prova de conhecimentos (BRASIL, 2004a), ele foi alvo de algumas críticas. CPA01 falou da pontualidade e CCP03 do foco nos conhecimentos. Esses dois pontos já foram considerados problemáticos em outros espaços deste estudo. CPA01 afirmou que *"avaliar o aluno por uma prova única de conhecimentos não parece adequado aos pressupostos da avaliação. Por isso, a avaliação in loco é primordial, como complemento, pois nem tudo pode ser medido por uma prova"*. Todavia, ressalvou que *"isso somente acontece quando não há Enade ou as notas são insuficientes"*. Isso está correto do ponto de vista legal (BRASIL, 2004a). Vale dizer que tal pontualidade não é adequada mesmo. Nem para Tyler (1979), nem mesmo pela legislação brasileira (BRASIL, 1996). Essa situação foi estudada por Teixeira Jr. (2020), chegando à conclusão de que a falta desse complemento pode comprometer os compromissos sociais das universidades. CCP03, em sua vez, disse:

> *Começamos a fazer uma pesquisa para entender o que eles [alunos] acham do curso em relação ao mercado, ou o que o curso tinha e não tinha. Mas no fim o Enade acaba determinando a qualidade. Eu não acho que seja a melhor [avaliação], mas não*

> *temos indicadores internos. Então, os resultados do Enade nos dão subsídios para fazer uma análise gerencial em cima e definir ações internas para qualificar os resultados para o próximo ciclo (CCP03).*

Isso suscita mais de uma possível interpretação. A primeira, o fato de a gestão ainda não ter atingido um nível de conscientização sobre a relevância estratégica das questões mercadológicas na formação (CUNHA, 2011). Se for verdade, é divergente das funções sociais apresentadas pelas universidades e objetivos dos cursos, pois todos se mostraram voltados para a formação profissional, que carece de controles de resultados nesse nível. Outra, a falta de organização interna para medir esse índice, o que iria igualmente contra as funções sociais mencionadas, pois se o resultado é importante para a instituição, deve-se criar as oportunidades de buscá-lo, medi-lo e analisá-lo. Ou, por fim, mais uma amostra do atendimento à legislação que vem sendo falado nesta tese, desde as discussões dos conteúdos curriculares, depois constou nas relativas à avaliação da aprendizagem. O processo de formação e de avaliação formais ainda estão submetidos aos desígnios do conhecimento, não das competências.

O exame não é a única avaliação externa dos cursos, mas, pelas razões expostas, vem demandando atenção e, como já mencionado, há movimentos específicos dentro das universidades de preparação para essa avaliação. Tanto que foi citado nas discussões referentes à avaliação da aprendizagem, por CCP07, e na autoavaliação, por todos os sujeitos. CAP04 atribui essa importância ao fato de *"o Enade é uma nota que todas as pessoas entendem o significado [conhecimentos dos alunos em relação ao curso], diferente de outros rankings que podem ter vários critérios e eles precisam ser explicados"*. O sujeito também acrescentou: *"a nota do Enade permite comparações"*. Tyler (1979) e Bobbitt (2004), apesar de focarem na avaliação de mercado profissional, concordariam com a racionalidade desse formato.

Essa discussão parece remontar a lógica do quase mercado (PARENTE FILHO, 2001; OLIVEIRA, 2003; PAULA, 2005; SOUZA. 2010). Pelas falas dos sujeitos, as questões importantes a respeito dos resultados do Enade tem a ver com o fato de eles serem públicos, notórios e acessíveis a todos. Dessa forma, o Enade é uma espécie de prova social da qualidade de um curso, obtida por meio dos esforços cognitivos dos alunos, diferente de resultados de outros acompanhamentos institucionais. Tal prova tem impacto sobre a reputação institucional (BARREYRO, 2008; CARNEIRO, 2015; VERHINE, 2015; TOKARNIA, 2017; VILELA, 2019; TEIXEIRA, 2020), sobre obter determinada visibilidade no mercado (BALL, 2005; 2012). Isso pode ser associado a outras falas anteriores sobre a veiculação dos bons resultados

(CPA05) que podem atrair alunos e oportunidades de investimentos (PPA06). Em tese, isso parece ter potencial para contribuir para o próprio problema da evasão retratado pelos sujeitos, ainda mais por ser compreensível pelos próprios alunos que se deseja atingir.

Por essas razões, CCP07 comentou que *"esse exame demanda muito empenho de todos, divulgação, conscientização"*, regendo inclusive os instrumentos de avaliação da aprendizagem, como já foi exposto. Continuou: "*sempre tivemos boas notas, mas o objetivo é sempre melhorar, mesmo que o curso tenha nota máxima. [...]. Vários professores são egressos do curso e que isso ajuda a buscar bons resultados pois querem manter a boa imagem frente à comunidade"*. CPA05, PPA06 e CCP07 comentaram que o ensino remoto usado na pandemia (MEC, 2020b) poderia afetar os resultados desse ciclo [2022] e dos próximos. *"Se isso acontecer, vamos trabalhar ainda mais para resgatar nosso conceito" (CCP07)*.

Encorpando a fala de CCP03 sobre a análise gerencial dos resultados do Enade, CPA01, PRP02 e CAP04 disseram que *"os resultados de toda avaliação externa realizada são considerados para planejamento"*. CPA01 e CAP04 disseram que a CPA se envolve com todos os processos de avaliação, sempre preparando documentos, evidências e os gestores que recebem os avaliadores. Depois, *"se foca na análise dos resultados que são trabalhados juntamente com os gestores, especialmente na melhoria de índices considerados pela instituição como insatisfatórios"* (CPA05). Assim, as ações relacionadas à avaliação interna coadunam-se. Seus resultados são tratados nas instâncias adequadas, e respaldam decisões que visem à *"excelência acadêmica nessas avaliações"* (PPA06; CCP07).

No caso da UFSM (2016), a CPA, com a mesma rede de apoio já apresentada na autoavaliação, acompanha sistematicamente o desempenho nas avaliações propostas pela lei do Sinaes (BRASIL, 2004a). Tal acompanhamento envolve desde a preparação da universidade, quanto dos cursos e dos alunos. Seja para avaliações externas, realizadas por comissões externas do INEP, seja para o Enade, o qual tem reflexo em índices institucionais importantes, como CPC e IGC, e pode ter consequências em caso de resultados insatisfatórias (BRASIL, 2004a), lembrou CAP04. No caso dos alunos, é feito acompanhando de seus desempenhos em relação aos conteúdos programáticos e habilidades previstas pelas DCN. Esse movimento, inobstante, tem "o intuito de sensibilizar os estudantes e comprometê-los de forma a corresponsabilizá-los na produção dos indicadores institucionais" (*idem*, 2016, p. 50).

Realmente, é um trabalho conjunto, entre professores, gestores e alunos. No entanto, o fato de outras avaliações externas não serem consideradas tão desafiadoras, quanto o Enade, parece ser o fato de ser uma prova específica que mede a eficiência do curso pelo desempenho dos alunos. Outras avaliações consideram outros índices quantitativos que as universidades têm mais consolidados, como titulação acadêmica do corpo docente, produção acadêmica, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, entre outros, nos quais as universidades e cursos possuem excelência (FÁVERO, CONSÁLTER e TONIETO, 2020; NOVAIS, 2020; TEIXEIRA, 2020). O Enade, não. O Enade envolve precisamente elementos nos quais as universidades vêm percebendo problemas que precisam ser sanados, conhecimentos prévios dos alunos, suas relações com a educação, suas necessidades individuais, logo, seu desempenho em termos de conhecimento. Como já foi frisado, não se trata ainda do nível de competências, mas de um nível preliminar a elas, o conhecimento.

No tocante à empregabilidade, ela teve presença discreta nos PDI, constando apenas literalmente no da UFSM (2016). Já nas entrevistas surgiu fortemente, mesmo sob ressalvas. PPA06 ressalvou que *"esse é um termo administrativo que não faz o mesmo sentido para todas as áreas; inserção no mundo do trabalho soaria mais adequado a todos"*. Mesmo assim, foi unânime o reconhecimento da importância do dado por todos os sujeitos. CAP04 disse que:

> *Na atualidade, a empregabilidade é mais relevante do que estar empregado. Ser empregável é ter flexibilidade perante as novas formas de trabalho que se apresentam; empregável é um aluno preparado para enfrentar tudo o que vem junto com a globalização. Em outras palavras, é a característica do aluno que consegue se inserir, ou se manter, no mercado de trabalho (CAP04).*

Essa definição ampla de empregabilidade é compatível com a de Bobbitt. Apesar de ele não tê-la definido em seus estudos, para o autor, os indivíduos devem ser preparados para fazer prosperar as empresas e sociedade, por meio de seu trabalho, mesmo num contexto de mudanças. Assim, a ideia de trabalho é importante na vida (BOBBITT, 2004), assim como o emprego, mas esse pode mudar (ANTUNES, 2008).

Isso reforça a necessidade de mensurar a empregabilidade, pois, na atualidade, vem sendo palavra de ordem quando se trata da formação dos indivíduos para o mundo do trabalho: educação para empregabilidade. Contudo, deve-se lembrar que mensurá-la é por maneira amplo, indo muito além de identificar as posições de trabalho dos egressos. Isso faria dela uma medida de desempenho pontual e final, contrariando os pressupostos de Tyler (1979) sobre o

processo gradual de avaliação da educação. Por essa razão, a empregabilidade deve ser encarada como competência a ser desenvolvida, e não como resultado educacional. Portanto, deve ser acompanhada ao longo do processo, ajudando assim nas perspectivas futuras do trabalho dos alunos a serem formados, e não no momento em que esses se tornam egressos.

Vale, como parêntese, uma crítica. CCP03 disse: *"a universidade deveria preparar alunos para serem bem-sucedidos nas empresas, empregável dentro da administração, não para o Enade"*. Suas críticas se voltaram a alguns vícios da educação, como *"o foco nos conteúdos e a falta de contato com o mercado"*, o que pode respingar na empregabilidade do aluno. Do mesmo modo, CCP07 contou que *"o curso é bem avaliado e tem cinco estrelas na avaliação do Guia do Estudante, que é um ranking conhecido, mas nós acompanhamos de perto mesmo o Enade"*. Mais uma vez seria possível acrescentar o atendimento à legislação já mencionada. Nesse caso aqui, pode-se pensar que por mais partidária aos pressupostos mercadológicos que uma avaliação externa e quantitativa pode ser, ela pode ser sedutora devido à sua objetividade. Tirar uma nota cinco de um máximo de cinco, escala do Enade, sob qualquer análise, sempre corresponde a uma nota ótima. Dessa forma, é autoexplicável para o mercado e para o público (BALL, 2005; NORMAND, 2008), como mencionaram alguns sujeitos.

CCP07 foi sensível à definição de empregabilidade. Para o sujeito, *"na atualidade, nossa medida deve ser a inserção no mercado de trabalho e o sucesso dos alunos"*. PPA06 sublinhou a importância de se *"verificar adequadamente a relação da formação ofertada com as demandas do mercado de trabalho"*, mas que essa verificação vem esbarrando na falta de um acompanhamento de egressos. Afirmou:

> *Devemos ter consciência de como que está o mundo lá fora para entregar a melhor formação possível. Mas hoje, institucionalmente, o máximo que fazemos é acompanhar o índice de empregabilidade dos egressos medindo se eles estão trabalhando na área ou não, com qual faixa de remuneração; se eles fizeram ou estão fazendo pós-graduação. Porém, isso não constituiu uma análise suficiente. Se uma área estiver com ótima empregabilidade. Esse é o retrato da saída. Não há como associar se tem a ver formação que ele recebeu, se o corpo docente está trazendo essas informações para as aulas. Falta ter um projeto. Falta ter um diagnóstico dos processos internos dos cursos voltados a esse dado (PPA06).*

FURG e UFPEL se referiram a "política de acompanhamento de egressos da graduação a fim de aperfeiçoar os projetos pedagógicos de curso" (UFPEL, 2022a, p. 30). Já a FURG (2019a) fez referência a criação de um portal de egressos. Tecnicamente, ele permitiria alcançar resultados referentes à inserção dos egressos no mercado de trabalho, manutenção deles nesse

mercado, formação continuada, por unidade de ensino, curso, formação, currículo, etc. Importante destacar que esse acompanhamento não é somente importante do ponto de vista eficientista (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), que visa gerar resultados em nível de gestão, mas também o é como pressuposto legal (BRASIL, 2017a; 2017b; 2017c).

Na prática, alguns dos sujeitos entrevistados denunciaram a falta de uma política efetiva de acompanhamento de egressos (CCP03; CAP04; PPA06 e CCP07). Entre esses sujeitos, está CPA05, que declarou: *"a universidade acompanha muito bem os alunos quando esses estão dentro da universidade, desde o seu ingresso. Existem ótimas políticas de assistência e de suporte. Porém, não mais quando o aluno se forma"*. Para o sujeito, isso é mais grave considerando que *"a não existência desse acompanhamento impacta até o alcance de novas demandas. Será que o aluno formado tem interesse em fazer mestrado ou doutorado numa determinada área? Essa permanência é importante para nós"* (CPA05).

CCP07 relatou que *"os egressos respondem a instrumentos de pesquisas que lhes são enviados [...] para saber de forma geral onde está o nosso egresso"*, disse. CPA05 criticou a restrição do acompanhamento de egressos à aplicação de um instrumento, cuja *"adesão é normalmente baixa, e a falta de pesquisas sobre o exercício profissional e/ou social dos alunos formados que visem à identificação de aspectos importantes para o sucesso do aluno"*. Mesmo entendendo que o aluno egresso da UFRGS é bem empregado, afirmou:

> *É necessário medir a que se deve sua empregabilidade. Isso se deve apenas ao fato de ser egresso da universidade? Será que isso realmente faz diferença no mercado de trabalho? Temos um nome consolidado no mercado e isso envolve temos currículos atualizados e de qualidade. Mas é importante acompanhar outros itens e como eles têm efeito sobre essa formação e empregabilidade. É preciso institucionalizar setores e processos dedicados a esse acompanhamento (CPA05).*

Para contar essa lacuna, CCP03 salientou: *"eu mantenho contato com vários egressos. Eu os convido para participarem de atividades de aula, e assim eu capto informações sobre suas carreiras"*. Todavia, essas são ações isoladas, as quais não geram resultados oficiais, com método e tratamento adequados. E sem resultados, sem análise, não é possível associar se o sucesso profissional se deveu aos objetivos de formação propostos pela universidade ou à efetividade das experiências curriculares promovidas. Assim, não subsidia novas remodelações, experimentações ou subsidia novas apreciações do processo (TYLER, 1979). PRP02 ressalvou

que para isso *"todos os resultados das avaliações devem ser oficialmente inseridos no ciclo de planejamento, sendo base de apoio para a tomada de decisões sobre as mudanças"*.

E, por fim, os *rankings* externos. Eles não apareceram diretamente nos documentos institucionais ou dos cursos, mas sim entre os sujeitos. "*Ranking é outro tema bem sensível dentro da universidade pública"*, alertou PPA06. Alguns sujeitos frisaram *"não trabalhamos para rankings" (CAP04; CPA05)* e nem de se comparar a outras instituições (PRP02; CAP04), pois *"não é preditivo da avaliação agir dessa forma"* (CAP04).

Categoricamente, CAP04 afirmou: *"é impossível negá-los... outro dia saiu uma nota da UFPEL entre as 50 melhores universidades num ranking do THE [The High Education]. Os alunos perguntam. Se interessa a eles, temos que saber sobre. Mas acompanhar é diferente de discutir os critérios"*. O sujeito afirmou que é importante saber sobre as posições em *rankings* porque, do contrário, pode confundir os alunos. Segundo ele, algumas instituições de ensino visam mais a esses rankings, para se promover.

Aqui o sujeito foca na percepção da sociedade, no caso representado pelos alunos, sobre essas avaliações (SAVIANI, 2008; GADOTTI, 2010; BIESTA, 2014; SILVA e CARVALHO, 2014), na emergência de colocar cada resultado da educação à prova ciclicamente (MORROW e TORRES, 2004; ESTÊVÃO, 2009; LOPES e LÓPEZ, 2010; CARVALHO, 2013; CARNEIRO, 2015), colocando a responsabilidade de acompanhar os critérios de avaliação para se adequar a eles, de acordo com a importância que eles têm para o mercado e/ou para o público (ROBERTSON, 2002; BALL, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012), pelo entendimento que suas noções de qualidade de educação não são suficientes (NORMAND, 2008; BALL, 2012).

Para CPA05 e PPA06, essas avaliações estão mais relacionadas à perspectiva administrativa. *"Os rankings são diagnósticos que toda empresa precisa. São gratuitos e podem qualificar os nossos processos internos"* (CPA05). Prosseguiu, "*cada um deles tem uma metodologia e pode nos indicar diferentes pontos de vista sobre nosso trabalho, potencialidades e fragilidades"*. E comentou que a UFRGS está muito bem nos internacionais que medem pesquisa, como o Xangai e o THE.

Isso também é percebido na fala de PPA06. O sujeito disse que *"os rankings mostram olhares diferentes sobre a imagem institucional. Do governo, citou os índices como o IGC. E*

da área de educação, afirmou haver vários". Disse não saber qual é o melhor, porque eles têm critérios diferentes, mas *"todos eles ajudam a universidade a medir gratuitamente alguns indicadores"*. E salientou que *"mesmo assim, eles não fornecem todas as informações de que a universidade precisa, exatamente por serem mais voltados ao que aqui é classificado como comercial"*, que segundo ele seriam titulação docente, produção científica, ações de ensino, de pesquisa, de extensão, relação entre números de professores e alunos, etc. Demonstrou descontentamento com o fato de que *"nenhum ranking mede a assistência estudantil, mas esse índice é importante para nós"*. Sob essa perspectiva, informou que:

> Este ano [2022], colocamos no nosso plano de metas medir alguns indicadores via *rankings*: desenvolvimento sustentável das universidades, [...] percentual de publicações com coautoria Internacional, miramos no ranking da Times da América Latina. A meta era estar entre as 20 primeiras. No último setembro, saiu o resultado e estamos na 20° posição. Tem o QS Stars também, é divulgado em vários lugares. E alguns indicadores são importantes para a qualidade do nosso trabalho e reconhecimento. Precisamos ter acesso a eles e os *rankings* são formas gratuitas de obter essa informação. Então, o objetivo não estava na posição em si, mas em conseguir essas medidas. Nem todo mundo aceita ou acredita, mas eles estão aí e vão continuar existindo. A sociedade percebe valor neles. Então, a questão é: a universidade não vai estar lá, vai estar mal posicionada ou bem-posicionada (PPA06).

PRP02 sai um pouco das atividades-fim para registrar que atualmente a FURG está num *ranking* do TCU, cujo objetivo era medir a maturidade da gestão. *"Não visamos isso; foi uma consequência do trabalho"*, garantiu. Essa mesma situação foi comentada por CPA05. Segundo o sujeito, *"não nos preparamos para nenhum ranking em particular, mas participamos de mais de 30. E nos preparamos, sim, para ter as informações para participar. Por exemplo, se um ranking mais comercial solicitar alguma informação, nós temos"*.

Em relação a *rankings* que busquem avaliar competências de formação, já que os expostos se voltam para avaliação de resultados educacionais, resgata-se as falas de CCP03 e de CCP07 sobre iniciativas de salas de aula que levam alunos a competições externas (concursos) voltadas à inovação, empreendedorismo e afins. Por estarem sob o olhar do mercado, estariam adequadas, inclusive pelo desafio proposto e pela inovação do próprio modelo de avaliação. No entanto, não há diretrizes, nem integração que permita a esse ser um modelo a seguir. Com isso, apesar de sua pertinência, em especial sob o pensamento eficientista da educação (BLOOM *et al.*, 1973), só serve para evidenciar a dificuldade de os professores avaliarem competências que os cursos objetivam para seus alunos. Se bem selecionada e

organizada (TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), esse tipo de avaliação serviria muito bem aos propósitos de ao longo do curso colocar os alunos em contato com o mercado.

Inobstante, CPA05 e PPA06 comentaram acerca das *"sistemáticas internas de divulgação de seus resultados"*. Seus setores de comunicação têm, entre outras, a responsabilidade sobre a divulgação externa das posições da universidade em vários *rankings* nacionais e internacionais (UFRGS, 2022a; UFSM, 2022a). Essas questões foram discutidas nas relações sociais da universidade, em que foi afirmado que bons resultados devem veicular na sociedade. Isso é convergente com o pensamento de Tyler (1979). Resgata-se a fala de PPA06 sobre os resultados trazerem visibilidade, alunos e investimentos.

CPA05 disse: *"a sociedade espera um bom resultado de nós"*. Nisso, reforçou a pertinência da divulgação de resultados de avaliações externas, oriundos da qualidade de sua estrutura, de sua gestão e de seus cursos, pois esses itens alimentam sua imagem perante a sociedade. Percepção é condizente com as novas cobranças à qualidade do sistema educacional em função de reputação (ROLDÃO, 1999; MORROW e TORRES, 2004; WALTENBERG, 2006; MURILLO, 2007; GADOTTI, 2010; LOPES e LÓPEZ, 2010; LIMA, 2011; BALL, 2012; NEWMAN e CLARKE, 2012; BIESTA, 2014; SILVA e CARVALHO, 2014).

A ideia dos bons resultados citada pelo sujeito está relacionada à produção de profissionais para o consumo do mercado (ROBERTSON, 2002; ESTÊVÃO, 2009; SOUZA, 2011; BIESTA, 2014; MOELLER, 2015), que é precisamente a definição da performatividade típica do gerencialismo. Cabe relacionar tal performatividade com o vocacionalismo de Bobbitt (2004), que foi discutido no início, mas se consolida ao passar pelo controle de qualidade.

CPA01, PRP02, CPA05, PPA06 e CCP07, baseados no entendimento de que o mercado espera bons resultados da universidade pública – o termo mercado foi usado em geral para representar a sociedade –, veem as avaliações externas como fundamentais para seus desenvolvimentos institucionais. Mesmo que nem todos os resultados dessas avaliações sejam atual e adequadamente buscados, a exemplo da empregabilidade, os sujeitos reconheceram que cada uma dessas avaliações oferece uma perspectiva sobre o trabalho e os esforços das universidades que deve ser considerada (WALTENBERG, 2006). Igualmente, seus resultados são benéficos para fins de qualificação de seus serviços e relações com a comunidade.

Por isso, foram reforçados os processos de retroalimentação da gestão a partir desses resultados (PRP02; CPA05; PPA06). CPA05 exemplificou que: *"quando os resultados divergem de um ranking para outro, devemos analisar. A combinação dos resultados pode fornecer um bom diagnóstico do nosso real potencial enquanto instituição"*. E da comunicação por meio do qual a universidade dá respostas adequadas à sociedade sobre o trabalho (CPA05; CCP07). Esses sujeitos registraram que as próprias pesquisas acadêmicas, como a que guiou esta tese, são importantes oportunidades de refletir sobre o curso, sobre os pontos positivos e os focos de atenção em termos da formação desejada. *"Elas trazem visões diferentes sobre os processos da universidade. Em comparação, ela teria a mesma importância de uma avaliação externa ou de algum ranking"* (CPA05).

Considerando as formas de avaliação externa, foi evidenciado que as universidades ainda estão se apoiando em ferramentas suplementares para verificar seu atendimento ao mercado de trabalho, ainda não no mercado propriamente dito. Todas reconheceram a importância de investir nesse tipo de controle, porém, o próprio mercado vem se apoiando em ferramentas desse tipo, como os dispositivos legais e os *rankings* da área de educação, para subsidiar sua percepção de qualidade educacional (WALTENBERG, 2006; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; SGUISSARDI, 2005; 2008; JUGLER, 2006; WALTENBERG, 2006; MURILLO, 2007; ASSIS, 2008; MACIEL, 2008; PECIAR, 2009; LIMA, 2011; SOUZA, 2011; CARVALHO, 2013; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; COSTA e GOULART, 2018; FÁVERO, CONSÁLTER e TONIETO, 2020; NOVAIS, 2020; TEIXEIRA, 2020). Esse entendimento parece fazer dos estudos sobre empregabilidade algo sem sentido, contrariando Tyler (1979) e Bobbitt (2004), pois ele envolveria criação de vários processos internos, quando na atualidade a performatividade traduzida no Enade, IGC e congêneres, por exemplo, parece estar sendo suficiente para o ranqueamento da qualidade esperada pelo mercado.

7.4.4 Síntese da eficiência educacional

Essa seção está relacionada ao objetivo específico de distinguir as formas de controle dos resultados educacionais, comparando-as às teorias tradicionais e à avaliação da educação superior. Ao longo dessa discussão, o tema central foi a eficiência social da educação, no

sentido de atender adequadamente às demandas sociais (BOBBITT, 2004; TYLER, 1979). Desse modo, ela trata da relação dos seguintes elementos: teorias tradicionais, formação para o trabalho e avaliação educacional.

Pelo fato de a avaliação ser uma etapa final importante do processo educacional, várias discussões foram resgatadas. No ideário eficientista da educação (BLOOM *et al.*, 1973; TYLER, 1979; BOBBITT, 2004), a eficiência não se dá apenas no nível dos processos de formação, mas de todo o complexo de operações envolvida no cotidiano de uma instituição de ensino. Isso contempla um processo de avaliação altamente amplo, que contempla desde as operações pedagógicas que levam à aprendizagem dos indivíduos, passa pelos processos institucionais e chega aos resultados educacionais alcançados. Isso pode ser visto de outra forma, começando pelos objetivos estratégicos da educação e atingindo seus objetivos operacionais, pedagógicos e administrativos. Do todo às partes, ou das partes ao todo, a avaliação é preponderante para que se possa promover melhorias do processo educacional.

Posto isso, o quadro seguinte constitui-se num resumo do que está sendo na atualidade avaliado dentro das universidades e cursos, quais são suas preocupações em relação a seus resultados, bem como os desafios desses objetos de avaliação. Ele segue a sequência que regeu as últimas seções: avaliação da aprendizagem, a autoavaliação e a avaliação externa.

Quadro 13 – Medidas de eficiência educacional

Tipo de avaliação	Objetos de avaliação	Origem do objeto de avaliação	Responsável	Desafios avaliativos (métricas ou lacunas)
Avaliação da aprendizagem	Educação ao nível do jogo (prática profissional)	Regimentos universitários Regulamentos de TCC Regulamentos de estágio supervisionado	Professor	Pontualidade das práticas ao final do curso Foco no aprofundamento de conhecimentos Falta de avaliação de competências
	Ambientação profissional (familiarização profissional)	Legislação educacional Regimentos universitários Regulamento de monografia Diretrizes Curriculares Nacionais Enade	Professor Coordenação	Foco em conteúdos curriculares Falta de avaliações inovadoras Falta de diretrizes metodológicas Falta de avaliação de competências Dificuldade de medir competências Falta de integração entre disciplinas Falta de integração entre professores Limitações pedagógicas dos docentes
	Treino de corpo e mente (formação geral)	Regulamentos específicos de ensino, pesquisa e extensão	-	Falta/insuficiência de acompanhamento Falta de critérios de avaliação
Autoavaliação	Produção acadêmica	Legislação própria Avaliação externa	CPA	Não foram descritos
	Processos de ensino-aprendizagem	Legislação educacional Avaliação externa	CPA	Baixa adesão dos alunos Falta diretrizes metodológicas Complexidade do instrumento Subjetividade dos resultados (visão dos alunos)
	Participação de alunos em ações de pesquisa e extensão	Legislação educacional Avaliação externa	CPA	Falta de engajamento dos alunos
	Mobilidade acadêmica	Legislação educacional Avaliação externa	CPA	Falta de engajamento dos alunos
	Encaminhamento de alunos a estágios extracurriculares		CPA	Não foram descritos
	Assistência estudantil	Legislação educacional	Professor Coordenação	Identificação de necessidades estudantis Encaminhamento para assistência Falta de metas e controle Relação com permanência Controle de encaminhamento a estágios

	Aluno	Diretrizes internas	Coordenação Professores	Heterogeneidade do perfil Subjetividade dos objetivos educacionais Lacunas de conhecimentos prévios Novas percepções sobre educação Novas relações com a universidade
	Desempenho acadêmico	Diretrizes internas	CPA Coordenação	Acompanhamento do desempenho (notas) Controle de aprovações/ reprovações Qualificação do desempeno acadêmico Controle de tempo de conclusão do curso Controle dos índices de permanência Controle da ocupação de vagas
Avaliação externa	Enade	Legislação educacional	Coordenação Professores	Panorama de qualidade educacional nacional Foco em conteúdos curriculares Desafio devido à dependência dos alunos Pontualidade da avaliação
	Empregabilidade	Mercado de trabalho	CPA Coordenação	Falta de definição de empregabilidade Processo ineficiente (questionários para egressos) Falta de acompanhamento efetivo
	Rankings	Mercado de educação	CPA Comunicação	Panorama de qualidade educacional mercadológica Foco em ações de ensino, pesquisa e extensão Diversidade de critérios de análise Não atendimento a necessidades universitárias

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Iniciando pela avaliação da aprendizagem. Foi necessário recorrer à seção experiências curriculares, pois os objetos de avaliação devem ser precisamente voltados às experiências que visem à aprendizagem dos indivíduos.

Nesse quesito, deve-se iniciar falando sobre a ênfase identificada nos conteúdos curriculares, na formação dos indivíduos, ter recaído também sobre a avaliação da aprendizagem. Assim como ela regeu o processo de formação, veio regendo a avaliação nesse nível, contrariando os eficientistas cujas ideias giram em torno da avaliação ao nível das necessidades do mercado. Dessa vez, o mercado pede competências e a educação ainda foca seus processos na construção de conhecimentos. Isso não é uma crítica, considerando a importância do elemento na formação dos indivíduos, mas uma constatação oriunda da análise.

A avaliação do desempenho acadêmico ainda é considerada tradicional, usando um termo captado na pesquisa, isto é, voltado para verificação de conhecimentos. Mesmo as experiências de prática profissional, como estágios supervisionados e TCC, que deveriam apresentar uma tendência ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, como foi exposto, não se mostraram conectadas aos objetivos amplos da formação profissional dos alunos. A iniciar pela não definição de competências; seus objetivos voltaram-se para o aprofundamento de conhecimentos. Sus regulamentos voltaram-se mais para a normatização do processo de construção e apresentação do trabalho do que para o estabelecimento de um modelo de avaliação que permitisse avaliar competências. As exceções ficam para ações isoladas de avaliação inovadoras, as quais são pontuais.

Isso foi percebido de forma geral em todas as avaliações de aprendizagem, refletindo na avaliação de competências da formação profissional, social ou geral. Essa lacuna de objetivos específicos de avaliação das experiências curricularizadas se estende para as não curricularizadas. Nenhuma delas apresenta objetivos específicos de avaliação conectados às competências estabelecidas para os alunos/egressos do curso. Isso inviabiliza a mensuração da relação entre as competências definidas com as competências desenvolvidas.

A despeito de não contribuírem para medir as competências que se espera desenvolver na atualidade, continuam sendo utilizados, sob algumas justificativas. O mais notório é a decorrência do tempo desde as publicações dos regimentos gerais. Essa não deveria ser suficiente para frear a inovação da avaliação, considerando a autonomia do professor em relação

às estratégias de avaliação. Depois dessa, a mais recorrente foi a falta de diretrizes pedagógicas, mesma problemática percebida nas experiências educacionais, somada às limitações pedagógicas dos professores, as quais podem fazer com que eles recorram a modelos conhecidos por eles. Essas também não seriam suficientes, pois o processo de formação deve respeitar individualidades (BLOOM *et al.*¸ 1973; TYLER, 1979). Se isso for verdade, vale também para o professor que poderia criar oportunidades de avaliar a partir das condições de seus alunos, mesmo que isoladas.

Aqui, outro ponto relevante, a falta de integração entre professores. Essa integração foi vista como importante, mas ela não parece estar acontecendo, não de forma a contribuir para a qualificação dos processos educacionais. Com isso, toda iniciativa acaba por continuar isolada. Dentro da perspectiva eficientista, da instituição de ensino como uma organização, o gestor é o responsável por traduzir os objetivos estratégicos de formação e acompanhar sua operacionalização em experiências e avaliações adequadas, até porque eles estão relacionados à integração vertical e horizontal da qual depende o alcance desses objetivos.

Até aqui, foram reanimadas discussões já conhecidas. Um ponto, no entanto, foi inédito. A dificuldade de avaliar competências também foi trazida à tona. Poderia ser associado à limitação dos professores, mas ele pareceu transcender isso. A avaliação de conhecimentos pareceu representar um terreno fértil que se conecta inclusive com a avaliação de maior importância para um curso, na visão dos sujeitos, o Enade. Com isso, se pode entender que mesmo o mercado cobrando competências e que seja estabelecido um modelo adequado de avaliação, esse exame ainda se constitui numa medida de qualidade do curso. Difícil indicar o que seria mais relevante, face a essa afirmação, pois o próprio mercado utiliza como métrica de qualidade de um curso um dispositivo legal, pontual, e que vai contra até aos pressupostos sobre a avaliação ser paulatina e gradativa (BRASIL, 1996).

Juntas, essas justificativas parecem perpetuar uma avaliação baseada nos conhecimentos profissionais, não nas competências profissionais, que vem sendo tão demandadas pelo mercado de trabalho. Outra possibilidade seria a crença de que os conhecimentos sendo a base das competências podem alavancar o seu desenvolvimento ao longo da trajetória acadêmica, de forma menos intencional. Dessa forma, ficariam em segundo plano as habilidades e as atitudes que completam o conjunto denominado competências (McCLELLAND, 1973). Porém, são

precisamente esses elementos que permitem a um determinado conhecimento ser aplicado numa realidade. Analogamente, seria como não acreditar na relevância da intencionalidade dos processos educacionais (BLOOM *et al.*¸ 1973; TYLER, 1979; VYGOTSKY, 1984; 2000), que na atualidade levam ao desenvolvimento de competências, e se contentar com uma parte delas. Vale destacar que essa parte, o conhecimento, é a que interessa para fins de avaliação externa, reforçando a tese de priorização dos aspectos legais.

A avaliação focada no conhecimento e por disciplinas foi criticada pelas novas DCN (CNE/CES, 2021). Cirurgicamente, o alvo da crítica é a falta de integração do processo avaliativo, que dessa forma não vem atendendo aos objetivos amplos de formação do curso. Então, apesar da dificuldade em avaliar competências, é assim que ela prevê o novo modelo de avaliação para cursos de administração. Uma avaliação contínua, em níveis (BLOOM *et al.*, 1973) e diversificada (TYLER, 1979) atenderia não só ao mercado de trabalho, mas a própria legislação. Com isso, é possível afirmar que se realmente a legislação tem sido o fator de maior peso nos processos educacionais do curso, já existe prazo para atualização. E isso parece ser uma resposta até à falta de diretrizes, pois elas serão necessárias.

Outro ponto pertinente dessa seção foi a avaliação interna dos processos educacionais, que apresentou objetos, situações e dificuldades próprias.

Para além dos pressupostos legais que todas as universidades seguem, é importante perceber quais são os objetos de avaliação institucional. Foi percebido que as universidades estão bastante voltadas para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas, sem as diretrizes que tanto foram mencionadas, estão usando como fonte de consulta os alunos. É digno querer entender os alunos e suas percepções acerca do processo avaliativo. Porém, algumas questões cercam os resultados obtidos junto a essa fonte de informação. Seus perfis são heterogêneos e ainda não totalmente compreendidos; a baixa adesão; a objetivação do processo de autoavaliação, representada pela facilitação do instrumento; a subjetividade de suas opiniões; a possível divergência entre as percepções dos alunos, do mercado ou da legislação. Tudo isso vem sendo pensado de forma a qualificar a autoavaliação, mas parece fazê-lo de forma a aumentar a quantidade de respostas; não sua qualidade. Soma-se a isso a dificuldade relatada pelos sujeitos de fazer com que esses resultados efetivamente retroalimentem o processo educacional, atualizando-o.

Inobstante, na atualidade, além das questões legais, que como visto são fortes, as demandas do mercado também parecem ter perdido face às questões relacionadas às necessidades com as quais os alunos chegam às universidades. Precede qualquer tentativa de conectá-los ao mercado profissional às tentativas de contribuir para sua formação. Ou seja, antes de pensar em critérios que mostrem adequação da formação, é importante garantir que eles concluam a formação. Sem conhecimentos que foram considerados básicos, ou sem condições de vida, eles não avançam em níveis relacionados à compreensão e desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho. É antagônico pensar que num mundo onde cada vez mais se exige competências o aluno parece mais fragilizado para desenvolvê-las. Isso fez da assistência estudantil uma das maiores preocupações da avaliação interna.

Dito isso, as universidades se mostraram voltadas para índices que se confundem com os aspectos performativos (BALL, 2005; 2010; PAULA, 2005; ESTÊVÃO, 2009; POLI e LAGARES, 2017; PARENTE, 2018). Eles tratam de número de atendimentos, taxas de sucesso, desempenho acadêmico, relação entre ingresso, permanência e conclusão do curso. Esses índices são adequados ao nível de gestão, pois dão resultados organizacionais impactantes, atraindo até investimentos. Porém, eles em nada têm a ver com entender o impacto da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho para o qual formam. Com exceção dos encaminhamentos de estágio, nenhum deles prioriza esse impacto. E mesmo assim, sobre esse encaminhamento, não existe um processo de análise dos resultados, de forma que se entende como os estágios contribuem para qualificar os objetivos do curso ou a formação dos alunos.

Sob essa batuta, mesmo que o avanço da autoavaliação devesse estar debruçado sobre a educação como um todo, subsidiando a qualificação de seus processos, das experiências ofertadas, das relações com o mercado, em consonância com a formação que as universidades disseram objetivar, está mais para aspectos legais e de gestão. Entre esses, mais evidente as questões relacionadas aos índices de evasão.

Por fim, em relação à avaliação externa, que englobaria a avaliação da formação aos olhos de terceiros, quais sejam, a sociedade, o mercado e a legislação educacional, foi veiculado em várias discussões que prevaleceram as questões legais. O Enade se destacou nessa questão.

O conceito no Enade é visto como a base da imagem do curso perante a sociedade e o mercado. Por si só, ele não eliminaria a possibilidade de buscar outros resultados externos e de

realizar outras análises. Contra ele, pesa o fato de ser uma prova pontual de conhecimentos, a qual não contribuiria para a avaliação das competências desenvolvidas. Porém, o exame é tão reconhecido pelo mercado e pela sociedade em geral, que parece se bastar como medida de eficiência da formação, dando conta inclusive das questões de transparência dos resultados educacionais atualmente em voga (HOOD, 1996; HOGGETT, 1996; PAULA, 2005; NEWMAN e CLARKE, 2012; SILVA e CARVALHO, 2014; DASSO Jr., 2015). Em especial, pela objetividade dos resultados e pela visibilidade que acompanha bons resultados. Para tanto, cria apreensões e movimentos internos amplos dentro dos cursos, que avalizam o fato de ele ser discutido em todas as instâncias de avaliação discutidas neste trabalho, da aprendizagem, da avaliação interna e da avaliação externa, grupo a que pertence.

Outrossim, uma vez que todas são submetidos à mesma avaliação, existe facilidade na identificação das melhores e das piores posições, bem como nas comparações entre um e outro cursos, parece adequado usá-la como medida externa de qualidade baseada em conhecimentos. As universidades e cursos, cientes disso, valem-se de seus resultados, que são bons, pois em seus ideários isso traz visibilidade, melhorando a imagem dos cursos da universidade pública. O Enade, nesses termos, foi a única avaliação externa para a qual foi assumida preparação.

Afora ele, mesmo que a ideia do controle externo de qualidade tenha sido fortificada no contexto desta pesquisa, outras avaliações externas não tiveram a mesma importância nas discussões, sendo então o *ranking* proposto pelo Enade um dos mais potentes na área educacional. E a cada vez mais se consolida a tese de que mesmo mirando em formação para o mercado de trabalho, os aspectos regulatórios no Brasil pesam muito sobre a graduação.

O Enade pesa tanto a ponto de tolher possíveis iniciativas que poderiam vir a ser inovadoras em termos de processos de avaliação, pois elas envolveriam esforços de construção de instrumentos e de análise de resultados que o Enade proporciona. É possível que o acompanhamento dos egressos, com vistas a investigar a empregabilidade – em sentido amplo, não estrito ao estar ou não empregado –, seja uma das iniciativas tolhidas por conta do Enade. Posto que ele trata da profissão pode ser pensado em termos profissionais. Essa afirmação não representa as opiniões de todos. Porém, ela pode embaçar a percepção sobre o que seria mensurar efetivamente a adequação da formação profissional ao mercado de trabalho.

Em relação a outros *rankings*, foram citados alguns que são conhecidos e acompanhados. Isoladamente, no que se refere a participação em competições, há o entendimento de que podem servir para avaliar competências que os próprios professores assumem não ter clareza de como avaliar, faltando um processo interno de processamento desses resultados. De forma mais ampla, em *ranking* nacionais e internacionais mais notórios, há uma certa aceitação de seus critérios e uma consideração de seus resultados para fins de gestão, complementares aos conceitos do Enade, bem como uma divulgação desses resultados em nome da manutenção da imagem universitária na sociedade.

Essa atenção, embora mais superficial, se deve a uma aparente obrigação moral com os bons resultados. Bons resultados é um conjunto que não se resume ao desempenho dos alunos numa prova, mas a níveis de produção de conhecimento, de responsabilidade social, de assistência aos alunos, entre outros índices, que pendem para a performatividade esperada das universidades. Ao que tudo indica, a formação profissional para o mercado de trabalho é um item somente, e que não está sendo oficialmente trabalhado dentro da nova visão da universidade como uma organização. Essa visão pressupõe ser eficiente, sustentável e eficaz em todas as suas ações e pareceu dividir importância com seus objetivos educacionais, pois todos são complementares e passíveis de avaliação dentro de um contexto de competição mercadológica, que força a melhoria contínua dos seus próprios índices educacionais e em relação a outras instituições de ensino.

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo final aponta para as considerações sobre o trabalho desenvolvido neste processo de doutoramento, focando na relação entre teorias tradicionais do currículo, NGP e transformações na educação superior voltada ao trabalho, reafirmando o compromisso em responder ao problema enunciado, a relembrar: como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho?

Para uma melhor compreensão, o capítulo foi dividido em três seções. A primeira, Liame entre a teoria e a realidade, traz respostas ao objetivo geral da tese, qual seja: investigar como a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no século XXI, visando à formação para o trabalho, a partir da reflexão sobre os discursos institucionais de universidades públicas do RS e dos currículos de seus cursos de bacharelado em administração. Para tanto, sintetiza a argumentação que traz a resolução dos objetivos específicos derivados, com o propósito de demonstrar a conexão entre eles e sistematizar o ciclo de formação superior para o trabalho na atualidade a partir dos pressupostos das teorias tradicionais curriculares ressignificadas pela NGP, o qual nasce das funções sociais declaradas pelas universidades nas seções que compunham a seção gerencialismo acadêmico e se encerra nas formas de avaliação de seus resultados educacionais, discutidas nas seções que compunham a seção eficiência educacional. A segunda, Avanços e limitações da pesquisa, retoma o estado do conhecimento, a fim de alocar também este estudo como contribuinte para a compreensão do impacto da NGP na educação. E a terceira, Notas finais da autora, reserva espaço para as percepções sobre o estudo realizado e os reflexos desse processo de doutoramento no seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional, complementando a trajetória constante na introdução.

8.1 Liame entre a teoria e a realidade

Essa seção visa a apresentar a resposta ao problema da pesquisa através do desenvolvimento da argumentação que atende ao objetivo geral, decomposto em cinco objetivos específicos, com o propósito de demonstrar, a partir do estudo realizado, a conexão entre eles e sistematizar o ciclo de formação superior para o trabalho na atualidade, o qual nasce das funções sociais declaradas pelas universidades e seus cursos e se encerra nas formas de avaliação de seus resultados educacionais. Para tanto, cada um desses objetivos consta retomado e seguido por sua respectiva resposta e discussão.

Posto que o capítulo relativo aos achados deste estudo invocaram muitas referências teóricas, a autora do estudo propôs-se a desenvolver nessa seção, que é complemento das sínteses de suas categorias[57], um texto mais fluído e autoral, reservando o uso de referências apenas em retomadas de conceitos particulares de alguns autores. Contudo, tais referências ainda seguem embasando essa seção que é parte fundamental das considerações finais sobre a tese. Isso vale para as discussões sobre os impactos das revoluções industriais no trabalho e na educação[58], os reflexos dos pressupostos da NGP sobre a educação[59], os reflexos da relação

[57] Trata-se das seguintes seções: 7.1.4 Síntese do gerencialismo acadêmico, p. 196; 7.2.5 Síntese do trabalhador Integral, p. 229; 7.3.5 Síntese da produção de indivíduos, p. 288; e 7.4.4 Síntese da eficiência educacional, p. 325.

[58] Sobre os impactos das revoluções industriais no trabalho, foram utilizadas principalmente as referências de Taylor (1990), Zeni (1992), Drucker (1993; 2002), Marx (1996), Chiavenato (1997; 2021), Del Pino (1997), Ohno (1997), Silva (1997), Stoner e Freeman (1997), Davenport e Prusak (1998), Ansoff e McDonnell (1999), Maximiano (2000; 2017), Motta (2001), Buarque (2003), Montana (2003), Santos (2003; 2011), Boden (2004), Pinto (2007), Antunes (2008), Grugulis e Vincent (2009), Gerbert *et al.* (2015), Teixeira, Salomão e Teixeira (2015), Schwab (2016), Carlucci e Schiuma (2018), Tropia, Silva e Dias (2018), Santos *et al.* (2018), Collabo (2019), Firjan (2019), Garbee (2019) e Rosa (2019).

[59] Em relação ao impacto dos pressupostos da NGP sobre a educação, foram usadas principalmente referências de Hayek (1980), Giddens (1991), Moreira e Silva (1994), Netto (1995), Hood (1996), Hoggett (1996), Afonso (2000), Ozga (2000), Gentili (2001), Parente Filho (2001), Demo (2002a; 2002b), Robertson (2002), Oliveira (2003; 2015), Porto e Régnier (2003), Santos (2003), Morrow e Torres (2004), Ball (2005; 2010; 2012), Contreras (2015), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Lüdke e Cruz (2005), Martins (2005; 2008), Paula (2005), Rossato (2005), Silva (2005), Macedo (2006), Shiroma e Campos (2006), Normand (2008), Dale (2009), Estêvão (2009), Moreira (2009), Borges e Fontoura (2010), Cóssio (2010; 2018), Gadotti (2010), Lopes e López (2010), Newman e Clarke (2012), Pires (2012), Souza (2012), Biesta (2014), Silva e Carvalho (2014), Contreras (2015), Dasso Jr. (2015; 2019), Moeller (2015), Olivera (2015), Franzoi, França e Oliveira (2016), Poli e Lagares (2017), Parente (2018), Santos (2018), Miranda (2019), Giolo (2020) e Leher (2020).

educação-trabalho no currículo[60] e sobre a legislação brasileira para educação superior e seus modos contemporâneos de gestão educacional[61].

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi descrever as convergências teóricas entre as teorias tradicionais e a NGP, discutindo o impacto das revoluções do trabalho na educação superior. Nessa resposta, inicialmente, há de se destacar o fato de essas perspectivas teóricas já apresentarem-se naturalmente em linha de convergência, uma vez que são oriundas dos mesmos fundamentos produtivos das revoluções industriais abordados nesta tese. Foram essas revoluções que intensificaram as relações sociais mundiais, dando origem à economia globalizada. Desse modo, a mesma lógica da administração científica que substituiu o artesanato pela indústria, mecanizou as indústrias, depois as informatizou, aparentemente, respaldou a construção tanto das teorias tradicionais do currículo quanto dos pressupostos na NGP na gestão da educação de nível superior.

No início do século XX, Bobbitt capturou alguns dos principais conceitos da indústria taylorista, como padronização de métodos, especialização e supervisão funcional, organização racional do trabalho, controle da qualidade, para aplicação nas instituições de ensino. A demanda produtiva era proporcional à demanda por trabalhadores. Se o receituário Taylorista estava gerando eficiência industrial, de certo também geraria eficiência educacional. Seus objetivos, em meio à nova ordem capitalista que se formava, pareciam visar à produção em massa de trabalhadores com os conhecimentos laborais necessários ao trabalho na indústria.

Como todo estabelecimento que produz um produto, a instituição de ensino deve qualificar a sua produção. Seja no modelo industrial de Taylor, ou no educacional de Bobbitt, o êxito dependia da iniciativa dos atores. E a educação via dificuldades em envolvê-los em

[60] No que se refere às teorias tradicionais do currículo, foram retomados Bloom *et al.* (1973), Tyler (1979), Moreira e Silva (1994), Silva (1996; 1997; 2005), Sacristán e Gomez (1998), Kliebard (1999; 2011a; 2011b), Roldão (1999), Sacristán (2000), Macedo e Lopes (2002), Almeida (2004), Bobbitt (2004), Paraskeva (2004; 2005), Pacheco (2007), Lopes e Macedo (2011), Hypólito (2012) e Serra e Galvão (2015).

[61] Das legislações e referências sobre a educação superior especialmente se deve mencionar as seguintes: Brasil (1988; 1996; 2004a; 2006; 2014; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2017c; 2020b), CNE/CES (2001; 2003a; 2003b; 2004b; 2005a; 2005b; 2018c; 2020a; 2021), MEC (2004a; 2017; 2018a; 2018c), Buarque (2003), Porto e Régnier (2003), SESU/MEC (2004), Rossato (2005), Barreyro (2008), Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), Steiner (2015), Sant'Ana *et al.* (2016; 2017), INEP (2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2020a; 2020b), Stallivieri (2018), Cervi e Blümke (2019), Galdino (2019), SF (2019), Amaral (2020), Del Pino (2020), Giolo (2020), Leher (2020) e Sguissardi (2020).

experiências profissionais ao nível da realidade. Para tanto, a mesma divisão de tarefas poderia ser aplicada ao processo educacional, e com os mesmos inconvenientes. A solução estava na manutenção de um corpo de professores especialistas para cumprir o processo de transformação, gestores para gerirem e supervisionarem a boa execução do processo, padronização eficiente de métodos, controle de qualidade, além de uma dose de competição interna para elevar a produtividade. O aluno, por sua vez, é matéria bruta que sofre ação educacional para se transformar num produto específico para as exigências da vida.

Assim como uma vez as ideias toyotistas, fordistas e toyotistas sofreram críticas sociais por conta da precarização das relações entre capital-trabalho (MARX, 1996), as de Bobbitt igualmente sofreram por conta da mecanização educacional.

Bobbitt foi eficiente em relação às próprias revoluções produtivas em seu século, adiantando-se a elas. A flexibilização produtiva toyotista, que permitiu às indústrias abrirem mercados em escala global, pareceu representada em sua teoria. Assim como empresas expostas ao mercado, a eficiência da educação estava condicionada à flexibilidade com que reage às demandas do mercado de trabalho, forçando-a a acompanhar tendências de formação que aos poucos foram também se tornando globais.

Nisso, as prescrições acerca do desenvolvimento de múltiplas competências bem poderiam ser relacionadas às aptidões requeridas do trabalhador pela filosofia do Toyotismo (OHNO, 1997). As competências profissionais eram esperadas, pois delas dependiam a produtividade da empresa, as sociais, por sua vez, tinham relação com a integração social do trabalhador, com fazê-lo ser leal ao grupo de trabalho e aos propósitos do negócio empresarial. Enquanto isso, as competências gerais visavam à vitalidade física e intelectual dos indivíduos que precisam saber fazer e saber pensar. Esse manifesto à formação integral do trabalhador poderia facilmente ser vinculado ao trabalhador polivalente, capaz de lidar com os desafios laborais, do trabalho e da vida, e intimava a educação.

Racionalizar o currículo foi mais um passo para alinhar a educação ao caminho da eficiência. As etapas coordenadas do desenvolvimento curricular previstas por ele remontavam na instituição de ensino a divisão do trabalho fordista, onde cada profissional de educação – diretor, professor, supervisor – respondia por uma parte da série de operações da produção. Se Bobbitt visou à produção em massa de trabalhadores, Tyler (1979), em meio à transição dos

modelos indústrias, pareceu ter concebido uma linha de montagem *just in time* para produzir trabalhadores com pensamentos e atitudes sociais compatíveis com trabalho.

Nisso, entendia-se que a educação deveria criar objetivos justos às perspectivas mutantes do mercado de trabalho para o qual forma, mas também às prescrições de especialistas e aos interesses dos alunos, desafiando a educação a olhar além do mercado consumidor de seus produtos. Diferente do vocacionalismo (BOBBITT, 2004), sua teoria equilibrava metas educacionais objetivas e subjetivas. Considerar aspectos psicológicos na educação poderia evitar os problemas de motivação que vinham sendo notados na indústria, por isso os planos de ensino precisam ser flexíveis. Ele sabia que a eficiência do currículo dependia do respaldo psicológico das experiências de aprendizagem, as quais visavam a causar mudanças psíquicas e comportamentais nos alunos. Essas eram as mudanças que a educação precisava dar conta.

Ao cabo, o propósito eficientista da educação não é só causar, mas evidenciar as mudanças de comportamentos dos alunos. Isso acontece por meio de um diversificado e progressivo processo de avaliação curricular, baseado na avaliação quanti e qualitativa dos resultados alcançados. Esse mesmo modelo de processo avaliativo é válido ao processo educacional, de modo a identificar as suas reações às demandas do mercado de trabalho.

Mirando na formação efetiva para o trabalho (BLOOM *et al.*, 1973), mas sob uma relação aparentemente menos eficientista em relação ao mercado de trabalho, Bloom cavou mais fundo no processo educacional, na instrução profissional, aprofundando o teor psicológico iniciado por Tyler e seguindo as tendências de estudos sobre motivação humana no trabalho que lhe eram contemporâneos. No entanto, assim como no Toyotismo, sua preocupação não estava nos indivíduos; estava na eficiência dos resultados. Seu intuito era padronizar o método de aprendizagem, alinhando metas, experiências e avaliação da aprendizagem. Esse modelo seria eficiente em quaisquer programas profissionais de ensino.

Assim como nas demais teorias eficientistas da educação, o objetivo estava na mudança de comportamentos dos alunos para adequação aos desígnios do mercado, teorizando sobre a completude de metas de desempenho intelectual, de conduta social e das habilidades físicas. Assim como Bobbitt acusou um dia, que as escolas não assumem verdadeiramente a formação para o trabalho quando deveriam fazê-lo, ele percebeu na prática a falta de uma realidade laboral nas instituições de ensino, onde pudessem ser feitas as devidas testagens.

As transformações decorrentes da primazia do conhecimento científico na produção ganharam novos contornos. A globalização como estratégia empresarial respingou no Estado (HOOD, 1996). Viu-se na eficiência produtiva a possibilidade de qualificar políticas públicas em função da nova dinâmica econômica globalizada. A performance da gestão pública, então, passaria a ser avaliada pela profissionalização, eficiência, governança produtividade, competitividade, assim como de qualquer outra empresa. Atender a esses critérios significou importar modelos e práticas empresariais, dando vida à NGP. Diferente de outras versões da gestão pública, a NGP atrelou a pressão por excelência ao rol de valores públicos.

A educação igualmente foi exposta aos efeitos globalizadores, desde a concepção de seus objetivos até a predeterminação de seus resultados, num processo de mercantilização. Essa ideia expõe indícios tanto da eficiência educacional quanto da racionalização curricular, pois dessa forma deve alinhar objetivos, organização e avaliação em prol do mercado global. As expectativas em relação ao atendimento das demandas mercadológicas, por parte da educação, eram proporcionais àquelas relacionadas à sua contribuição para o progresso social.

Todos os atores educacionais são expostos a esses efeitos. Os padrões globais de qualidade da relação educação-mercado, ao serem socializados com os profissionais de educação tanto quanto os alunos, refletem na privatização da oferta e demanda educacional. A organização do trabalho educacional deve obedecer aos limítrofes legais e de eficiência; a sala de aula passou a receber influência corporativa global sobre o que deve ser ensinado; a formação do indivíduo deve obedecer às prescrições do mercado. Essa cultura de performatividade resgata o empoderamento ideológico toyotista, uma vez que os próprios atores educacionais autorregulam suas funções e desempenhos com fins de atender determinados índices de produtividade externos, ou já internalizados no discurso educacional.

Não há como negar o quanto a priorização dos padrões de eficiência educacional impostos pelo mercado tem capacidade de enfraquecer os objetivos caros da pedagogia e da educação. Um modelo racional ou instrucional poderia causar isso. Se não adequadamente alinhado à educação podem os processos serem direcionados para outros fins que não contribuam para o desenvolvimento dos indivíduos ou da sociedade. Havendo possibilidade de negociação, a conciliação de objetivos seria a ação mais responsável. As revoluções do trabalho já demonstraram que o modelo de gestão sociotécnico é o mais adequado para a eficiência

produtiva; as teorias tradicionais do currículo já demostraram que a educação deve equilibrar aspectos profissionais, sociais e gerais para a formação do bom trabalhador; e o próprio mundo do trabalho já vem demonstrando que competências são maiores do que conhecimentos, mesmo os funcionais. Dito isso, é esperado que em algum momento a NGP também compreenda a importância de contrabalançar as respostas objetivas e subjetivas que a educação pode dar.

Enquanto isso não acontece, a internacionalização da educação vai tornando exponenciais os níveis de concorrência. Ela extrapola as salas de aula, e extrapola também os limites físicos das instituições de ensino. Isso causa concorrência entre os profissionais de educação e entre as instituições de ensino locais, regionais e internacionais. A história das revoluções industriais mostra que a competição por si só não é motivadora aos olhos do trabalhador, podem exauri-lo, e nem tampouco capaz de trazer qualidade à produção. Logo, nem mesmo o quase-mercado educacional, manifesto em variados *rankings*, é capaz de assegurar os níveis de qualidade específicos que o mercado espera da educação. Isso indica que a NGP é tão forte quanto suas próprias contradições.

Do mesmo modo que as empresas competem no mundo digital, alicerce da Quarta Revolução Industrial, a educação entra no rol de serviços nas cadeias globais de valor (SCHWAB, 2016), devendo também reinventar seus negócios. Para isso, deve estabelecer seu processo produtivo e formas de controle cabíveis a seus propósitos. O mundo se se encaminha para novas transformações, nessa rede mundial de serviços, as quais certamente tensionaram seus processos, seus profissionais e seus clientes. A princípio, tudo parece indicar que caminha para o aprofundamento da flexibilidade que lhe é própria e da eficiência que vem sendo objeto de desejo das revoluções industriais. E assim, como a Indústria 4.0 afetou a demanda produtiva de bens e serviços, pode fazer o mesmo com a educação. O perigo, aqui, não gira em torno de uma obrigatória substituição de profissionais de educação, mas de uma mudança radical na forma como eles desempenham seus papeis nas organizações e no que entregam à sociedade em nome da instituição de ensino como organização fornecedora de serviços.

Na realidade das instituições de ensino, pesa o fato de a própria legislação parecer alinhada a demandas mercadológicas. No Brasil, isso pode ser percebido desde seus documentos fundamentais nacionais e educacionais (BRASIL, 1988; 1996), os quais apontam para a redução do papel do Estado e para as várias formas de privatização que vem atravessando

a gestão pública ao redor do mundo, e visam à formação de competências profissionais. Em especial no nível superior que é vinculada ao mundo do trabalho, e veio se expandindo a partir dessa vinculação, orientando-se legalmente suas metas para a preparação dos alunos para o trabalho, precisamente como os autores das teorias tradicionais do currículo defendiam.

Se apenas os objetivos mercadológicos forem seguidos, resgata-se o ideário forte de Bobbitt, uma formação sequenciada para os trabalhadores. A vantagem é que, devido ao fato de o autor estar à frente de seu tempo, os alunos formados nesse modelo, em tese, possuem competências profissionais, sociais e gerais adequadas ao mundo atual do trabalho. Se forem combinados os objetivos legais e mercadológicos, resgata-se o equilíbrio de fontes prescrito de Tyler; se não forem, um ou outro elemento importante acabam por ficar descobertos, gerando consequências legais ou quebra de contrato entre a educação e o mercado de trabalho.

Isso não chega a acontecer por um detalhe relevante: a regulação da educação brasileira já em sua essência parece vir colecionando recortes das teorias tradicionais, e por conseguinte da NGP. Isso ilumina o caminho para que as universidades possam seguir rumo à adaptação de suas operações às transformações do mundo do trabalho, incorporando seus regramentos.

Nisso, tem-se que as atividades-fim da universidade devem se articulam entre si e com ambientes mercadológicos, que seus resultados são submetidos a um sistema diversificado de avaliação interna e externa que segue diretrizes mercadológicas, que até suas fontes de financiamento passam pelo crivo mercadológico. A integração da universidade com o setor produtivo bem pode vir a ser uma forma de compensação do governo brasileiro à falta de investimento em educação no último século, que distanciou o país de países desenvolvidos economicamente; pode ser uma intenção de oportunizar aos alunos experiências inovadoras ao nível do trabalho; pode ainda ser uma maneira de avaliar os desempenhos dos alunos sob critérios empresariais. Sob qualquer aspecto, o mercado está presente. Mesmo as relações externas que deveriam atender a objetivos sociais parecem contaminados pelo viés mercadológico. Tudo pela ânsia dos resultados esperados da educação. São algumas das ideias impressas no glossário da educação pública pela NGP.

Tudo isso do ponto de vista de formação. No âmbito da gestão da educação superior, as questões legais refletem em outros processos, o que também pode evocar os pensamentos de Bobbitt e Tyler. Além da internalização do discurso de formação para o mercado de trabalho, a

universidade pública precisa estar atenta à demandatária eficiência de seus processos administrativos, a qual respinga inclusive em índices relacionados à retenção de alunos. Na linguagem administrativa, clientes.

Outrossim, lhe são impostas formas quantitativas de controle educacional que suscitam uma constante competição entre universidades, professores e alunos típicas do gerencialismo, que envolve produção acadêmica, ou capitalismo acadêmico, eficiência na oferta baseada em soluções como a própria EaD, integração de temas prescritos, desenvolvimento e inovação cientifica, desenvolvimento e inovação tecnológica, internacionalização, automação de processos, métodos de ensino, de pesquisa, extensão, captação de recursos e gestão sustentável dos recursos. Essas formas de controle acontecem num cenário de ampliação do acesso, pois mesmo sob ordens gerenciais a universidade continua sendo um bem público e direito de todos. No centro do ideal educacional está a idealização de uma formação integral do ponto de vista social. Contudo, a universidade precisa ser eficiente do ponto de vista da operação educacional, análise essa feita a partir da acareação de investimentos e resultados.

Complementando o rol de ideias importadas da NGP para a educação, para cumprir essas obrigações, sua missão, políticas, objetivos, organização, responsabilidades e compromissos documentados devem coadunar com as estratégias de produtividade, governança e sustentabilidade simbólicas do segmento empresarial privado. Assim como evitar o mercado de trabalho no século XXI, ir contra essas recomendações depõe contra a reputação da universidade pública, que como organização deve conter traços de modernização.

Ser eficiente e ser moderno não está atrelado à ação isolada de um nível de educação, mas à reorganização de todo o sistema educacional em prol desses propósitos. Cada nível de formação deve cumulativamente imputar no indivíduo saberes atinentes a esses propósitos, isto é, verticalizar a construção de saberes profissionais. Assim como a Indústria 4.0, não parece possível prever agora até onde os reflexos desses pensamentos vão ser associados à gestão educacional ou invadir a autonomia universitária.

Poderia ser travada uma discussão aqui sobre o quanto esses itens refletem especificamente no campo da formação em administração. Porém, poderia soar como um contrassenso, uma vez que as revoluções do trabalho se tornaram potentes pela combinação de tecnologias e das técnicas de administração que visavam essa eficiência. Dificilmente um

representante dessa área colocaria em xeque as teorias que trouxeram inovação e consequente progresso baseado na produção industrial, e as consolidaram assim no mundo inteiro. Entende-se que essa discussão já foi suficientemente apresentada nos resultados e cabe mais em respostas relacionadas a outros objetivos específicos desta tese, que seguem em sequência.

Aqui resta registrar o quanto as novas diretrizes para os cursos de administração, ainda sem implantação, aprofundaram as relações propostas pelas teorias tradicionais curriculares e pela NGP, recém-comentadas, condicionando as necessidades de formação às demandas da Indústria 4.0, na tentativa de desenvolver competências que preparem o administrador para as flexibilidades e reveses do trabalho nessa complexa indústria.

Ainda que as teorias tradicionais não tenham evoluído além dessas, elas deixaram marcas na educação, as transformações no mundo do trabalho, assim como as anteriores, infringem demandas na educação, requerendo novas forças de trabalho. A diferença entre essa e as demais revoluções industriais está na complexidade com que opera na vida dos indivíduos e na centralidade do trabalho, mesmo que as questões de emprego sejam contraditórias. Ciente do poder da educação e do currículo nos objetivos sociais, eles vêm se constituindo numa arma poderosa de, nas relações com o mercado, produzir capacidades educacionais compatíveis, bem como de modernizar a produção e o trabalho necessário à vida em sociedade. Essas convergências teóricas são evidências importantes da ressignificação das teorias tradicionais do currículo na educação contemporânea.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi identificar os pressupostos das teorias tradicionais nos discursos institucionais, relacionando-os ao caráter gerencialista da NGP. Essa resposta resgata as funções sociais das universidades e cursos, as relações que esses disseram manter com a sociedade, bem como os discursos de gestão identificados nas discussões a respeito do gerencialismo acadêmico.

Com isso, a mesma ideia de vocacionalismo vê-se presente nas funções de formar o indivíduo para o mercado atual de trabalho, nas relações por meio das quais a universidade deve acompanhar as tendências impactantes na constituição dos perfis profissionais que estão sendo requeridos. Esse propósito já não é mais igual ao do autor, ele foi qualificado pela abertura ao mercado, para uma formação cada vez mais completa, para o desenvolvimento social que não é somente aquele voltado ao trabalho. Contudo, nesse caso, para a universidade, manter-se

como agente social é relacionar-se com o mercado. A universidade se tornou uma organização como outras que também precisa cumprir responsabilidade social com a sua comunidade.

Atender a esses objetivos envolve racionalização de vários processos administrativos também, não somente educacionais ou pedagógicos. A eficiência precede o controle dos resultados, ela deve ser pensada desde o planejamento, dando forma a todas as etapas do processo administrativo. Logo, mesmo dentro de objetivos variados, a universidade deve demonstrar o zelo pela produtividade. Sua relevância no mercado não está apenas sendo medida pelos resultados educacionais, mas pela percepção de qualidade de seus *stakeholders*. Por isso, a manutenção de relações sociais mencionadas converge com o contexto estratégico em que as universidades públicas operam, inclusive ao longo do processo, não somente ao final. Elas darão sinal de como a universidade está performando e forjará decisões que levem aos resultados esperados pela sociedade.

A internalização dos pressupostos da NGP, isto é, gerenciais, fazem sentido por darem suporte aos próprios objetivos que demandam, explicam como os processos devem ser conduzidos. Pensar estrategicamente é seguro pois esse é o tipo de pensamento que será cobrado. Por conta disso, já há uma menor resistência em relação à compatibilidade dos pressupostos da NGP. Além disso, atualmente não segui-los parece responder a um comportamento ultrapassado o qual pode respingar na imagem, que é percebido como fundamental numa sociedade competitiva, assim como é para uma empresa privada. A cultura da performatividade vem sendo vista como uma forma de qualificação da gestão pública, mesmo que na própria seara privada não tenha surtido os efeitos desejados.

Pela universidade, é resumida a uma necessidade de empreender; para o mercado, é uma forma de profissionalizar a gestão da universidade pública, com fins de modernizá-la. Essas declarações de funções e relações sociais e discursos de gestão são mais algumas evidências da ressignificação das teorias tradicionais do currículo na educação contemporânea.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi categorizar os objetivos de formação estabelecidos, acareando-os com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho. Essa resposta resgata as competências de ordem profissional, social e geral declaradas pelas universidades e dos cursos, as quais foram categorizadas, bem como as fontes de objetivos utilizados para definição de seus objetivos de formação.

Com isso, a mesma ideia de formação integral é percebida nos objetivos educacionais que conduzem ao mercado de trabalho. Essa orientação permeou as funções e relações sociais das universidades. Mesmo em meio à priorização dos conhecimentos, foram estabelecidas competências complementares visando à profissionalização dos indivíduos. Elas dariam sustentação ao perfil do trabalhador exigido pelo atual mundo do trabalho. Por meio delas, o indivíduo torna o conhecimento funcional e, com isso, torna-se alguém que sabe, que sabe fazer e tem atitude para fazer. Em tese, isso faz dele alguém preparado para os desafios típicos da transformação no mundo do trabalho.

Com exceção das competências tecnológicas – que são pertinentes, mas podem estar sendo adequadamente destacadas na educação de nível superior – há intuito de fazer do indivíduo um inovador, adaptável, eficaz, empreendedor, que o tornam dinâmico como o mundo do trabalho, podendo atravessar pelos inevitáveis momentos de incerteza da vida prática. Outrossim, de qualificar as empresas. Em especial nos cursos de administração (CNE/CES, 2005b; 2021). Espera-se dele muitas características indicadas para as próprias universidades enquanto organização, em meio ao atual ambiente estratégico.

Contudo, essas *hard skills* foram complementadas pelas *soft skills.* Apesar de não terem sido explorada nos mesmos níveis, o que pode ser um equívoco, elas seguem movimentos de transformação no mundo do trabalho. Além da ética que é fundamental para o trabalho social, o objetivo de desenvolver nos indivíduos a competência de integração ao trabalho renova a relevância desse elemento no atual mundo do trabalho, da mesma foram que o foi em outras revoluções. Com efeito, a discrição com que foram tratadas as questões tecnológicas e sociais pode ser um equívoco a partir do momento que priva o indivíduo da preparação para o usufruto de uma característica preponderante do mundo do trabalho digital, a conectividade.

E no que se refere a competências gerais, além da ética, novamente, a cidadania constitui-se um grupo de competências prevista na atualidade como algo fundamental para a vida em sociedade. O mundo quer um trabalhador com uma boa formação moral, um determinado comportamento; a educação, nesses temos, está atenta a essa necessidade. No entanto, não cumprir objetivos de competição num ambiente competitivo também pode representar lacunas de formação para o indivíduo que vive o atual contexto do trabalho, que podem comprometer sua empregabilidade, grande objetivo da eficiência educacional.

Apesar de toda a relação social exposta pelas universidades, a qual priorizou o mercado, a formação é fortemente atrelada à legislação, dividindo assim espaço equiparável entre essas duas fontes. O que dificilmente pode ser questionado, pois ambas têm seu valor na formação, uma por ser a cliente, outra por ser órgão regulador. No entanto, a não regularidade ou não oficialização da escuta dos alunos em relação a seus interesses de formação pode ser um dos temas a serem estudados ao discutir a retenção dos alunos. Ressalvados que as teorias tradicionais do currículo e a NGP tratam respectivamente o mercado e os alunos como clientes, é importante entender adequadamente seus perfis e necessidades, pois disso depende a eficiência na entrega de resultados em características adequadas, sem perdas.

Assim, os objetivos de formação profissional somam mais algumas evidências da ressignificação das teorias tradicionais do currículo na formação superior contemporânea. As fontes de objetivos, no entanto, não são do mesmo modo, porque priorizam o mercado e a legislação na mesma medida, mas renunciam aos interesses do alunado que lhes dão equilíbrio.

O quarto objetivo específico desta pesquisa foi classificar as experiências curriculares da produção de indivíduos, confrontando-as com as teorias tradicionais e demandas do mundo do trabalho. Essa resposta resgata os conteúdos e experiências curriculares, a assistência estudantil e o papel do docente expostos pelas universidades e cursos, os quais foram classificados, e suas contribuições para a formação dos indivíduos.

A partir disso, a ideia de educação ao nível do jogo não é tão perceptível nos moldes previstos pelas teorias tradicionais curriculares. Dentre as possíveis justificativas, estão principalmente à priorização do conteúdo curricular e das DCN e à falta de diretrizes pedagógicas que conectem os objetivos de formação às experiências curriculares.

Apesar da relevância do conhecimento produzido nas universidades para a evolução da ciência e como parte do conjunto chamado competências, a sua priorização na curricularização da experiência educacional pode comprometer o próprio desenvolvimento de competências pré-determinadas. Mais, sendo todos os tipos de competências importantes para a formação que visa o mundo do trabalho, há um segundo item relacionado. A priorização de conteúdos profissionais pode comprometer o desenvolvimento de outras competências igualmente pertinentes no atual mundo do trabalho, como as sociais e as gerais, inclusive as que foram previstas inicialmente, denunciando uma desconexão no processo educacional.

Os dois aspectos dessa priorização estão conectados ao elemento legislação. A legislação atual prevê essas competências, esses conteúdos e, inclusive, tal priorização, dando ela própria origem a desconexão destacada, que prioriza o eficientismo na definição de competências, mas não na definição das experiências necessárias ao seu desenvolvimento. A conclusão negativa desse fato é que, talvez, a formação em administração esteja sob um nível de passividade no ensino que vai de encontro ao que o mercado espera de um administrador, porque as diretrizes curriculares atuais causam essa apreensão em relação aos conteúdos ou porque são parcas em relação à definição das experiências curriculares esperadas; a conclusão positiva é a própria legislação, apercebendo-se disso, já se mostrou ciente dessa situação, crítica a ela e determinou possíveis respostas.

A falta de definição de diretrizes pedagógicas internas dos cursos também constitui-se num problema considerando o perfil diversificado dos docentes. Essa situação delega a eles a responsabilidade total sobre a organização de experiências curriculares. Além da diferenciação entre as experiências, pode levar a práticas isoladas, e, pior ainda sem acompanhamento, pode aprofundar ainda mais a desconexão dessas experiências com os objetivos definidos para o curso, em especial se os docentes não estiverem devidamente integrados entre si, ao processo educacional e aos objetivos de formação profissionais declarados.

Os ideais de interdisciplinaridade, assim como as questões tecnológicas, típicos da administração enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, ainda constam como uma ação a ser implementada no horizonte da formação em administração. Outrossim, essa falta de diretrizes é relativa à própria forma de curricularização da prática ou da ambientação profissionais com que vêm sendo feita em geral nos cursos, de forma pontual, assim como a falta de curricularização de experiências compatíveis com as competências desejadas que extrapolam as profissionais, como as sociais e gerais. Em termos de preparação para o mundo do trabalho, essa situação pode sinalizar aos alunos que as competências profissionais são as únicas que importam, o que não é verdade; em termos de análise do objeto desta tese, isso reforça a desconexão entre objetivos e processos de formação mencionada há pouco.

Dessa maneira, a definição de diretrizes, fundamentada numa teoria de aprendizagem consolidada, bem como a curricularização de experiências atinentes aos objetivos de formação definidos pode contribuir para conectar o planejamento e a execução do processo educacional,

de forma a atender a formação profissional. Dentre as teorias tradicionais do currículo, os pensamentos mais circulantes são o de Bloom, mas nem eles estão sendo utilizados na realidade dos cursos de administração, tornando difícil estabelecer uma discussão sobre sua teoria nesta tese, bem como de estabelecer possibilidades dentro da prática estudada.

Qualquer análise feita sobre o processo de formação de indivíduos deve considerar os próprios indivíduos, seus perfis e suas necessidades. Certamente essas informações têm potencial de intervir na compreensão e adesão às experiências ofertadas. Como ação respectiva, a assistência estudantil resta enfática nas responsabilidades com as quais a universidade se dedica. Em parte, pelo fato de que a formação profissional para ser efetivada depende de uma precedente base de conhecimentos sobre a partir da qual avança; em parte porque como organização, as universidades têm dentre seus objetivos, antes da formação profissional em si e do ingresso no mercado de trabalho, a garantia da permanência a qual muitas vezes depende de variados tipos de suporte em relação às suas individualidades. Como agência social, esses também se tornam compromissos sociais contemporâneos da universidade.

Sobre os docentes, recaem sobre eles o peso de seleção e organização de experiências curriculares, como agente operacionalizador das expectativas institucionais que, por suas vezes, devem condizer com as necessidades mercadológicas. Desse modo, a mediação, a facilitação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a integração vertical e horizontal ao trabalho educacional, a assistência, entre outras, são inseridas no rol de ações que compõem seu desempenho em particular, bem como compõem o rol de resultados que deve fornecer, todos com fins na inserção dos alunos no mercado de trabalho. Seu papel é central e remonta a ampliação de funções típicas das próprias transformações no mundo do trabalho.

Desse modo, nem todas as experiências curriculares somam evidências da ressignificação das teorias tradicionais do currículo, tendo em vista que o efeito do desajustamento no mercado em sido limitado e, com isso, não necessariamente vem sendo traduzido em práticas curriculares efetivas voltadas à formação profissional.

O quinto objetivo específico desta pesquisa foi distinguir as formas de controle dos resultados educacionais, comparando-as às teorias tradicionais e avaliação da educação superior. Essa resposta resgata as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, à

autoavaliação e à avaliação externa, as quais representam ferramentas de retroalimentação do processo educacional em relação à formação dos indivíduos.

A partir disso, a ideia de eficiência educacional também não está em consonância com as teorias tradicionais curriculares. Isso se deve basicamente às mesmas justificativas que principalmente demonstraram a incompatibilidade das experiências curriculares com essas teorias, a saber, a priorização de conteúdos curriculares prescritos pelas DCN e à falta de diretrizes pedagógicas que conectem os objetivos de formação às avaliações dos resultados.

A uma formação voltada para o mercado de trabalho caberia avaliações que colocassem à prova as competências dos alunos resultantes desse processo, bem como o próprio processo de formação, estabelecendo um ciclo complexo que permitisse à universidade captar as reações do mercado sobre seus resultados e orientar os necessários ajustes. Sem isso, seus objetivos estratégicos não são testados, medidos. Dentro da retórica gerencial, essa é uma etapa final fundamental, que respalda planejamentos subsequentes. No entanto, não é que acontece.

A mesma priorização de conteúdos reflete nos modelos de avaliação baseados em conhecimentos, colocando em segundo plano a avaliação de competências que o mercado determina. Mesmo sob a manifesta ciência sobre essa inadequação, existem algumas justificativas para a manutenção desse modelo, sendo novamente mais fortes as diretrizes legais que prescrevem conteúdos por áreas separadas sem integração. Uma vez que o próprio sistema de avaliação da educação superior ainda atua para avaliação de conhecimentos, é inseguro trabalhar com mecanismos aleatórios sob riscos de consequências prejudiciais aos cursos e alunos. Não há subsídios para criticar essa situação. Mas deve-se registrar que a mesma legislação que causou a situação determinou possíveis soluções, atiçando inovadoras, diversificadas e integradas formas de avaliação.

A dificuldade de avaliar competências, em especial, reconhecidas as limitações pedagógicas dos professores e da integração entre eles, também é uma justificativa relativamente plausível. O uso do advérbio – relativamente – se deve ao fato de que havendo diretrizes pedagógicas para avaliação poder-se-ia abrir um caminho que conectasse objetivos, desenvolvimento e avaliação de competências, e norteasse o trabalho docente integrado. Inobstante, essa falta de conexão se estende a disciplinas voltadas à ambientação ou prática profissional. E pode-se combinar essa situação à curricularização.

Nesse caso, significa que mesmo que todas as experiências essenciais à formação integral do indivíduo estivessem curricularizadas, sem um processo de avaliação da aprendizagem racionalmente pensado para mensurar os resultados em termos de competências, elas não teriam valor por si só, pois não representariam possibilidade de afirmar com segurança se causaram as mudanças esperadas no comportamento dos alunos, ou os ajustes necessários para que o fizessem. Seria um planejamento sem controle.

A inexistência de avaliação é análoga à falta de conclusão do ciclo formativo. Contudo, apesar da importância do desenvolvimento de competências para o mercado profissional, vislumbrado nas funções e relações sociais da universidade, essas justificativas geram dúvidas se internamente as competências dos alunos estão sendo desenvolvidas antes de serem submetidos ao julgamento do mercado. Ou se estão sendo desenvolvidas, mas não avaliadas.

Em relação à avaliação interna dos processos educacionais, para além das questões legais que são cumpridas, as universidades mostraram-se muito debruçadas sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Contudo, valendo-se exclusivamente das respostas dos alunos como fonte de avaliação, somado aos objetivos de facilitação do processo e das faltas de diretrizes pedagógicas e de um fluxo de retroalimentação é possível que não as respostas não sejam efetivamente contribuintes da qualificação dos métodos de ensino-aprendizagem.

Ainda, antecede à preocupação com a conexão dos alunos com o mercado de trabalho a preocupação relativa, e aparentemente mais profunda, à permanência dos alunos na universidade, considerando suas diversidades e necessidades específicas, onde se manifesta principalmente a falta de conhecimentos básicos e de condições de vida que lhe permitem aproveitar as experiências universitária. Isso é, as universidades poderiam manter-se focadas na relação educação-mercado, se a evasão neste momento não fosse um problema muito maior. Deve-se criar estratégias para reter o aluno. Só depois pode ser pensado na sua formação para o mercado ou mundo do trabalho.

E a avaliação externa, ao invés de voltar-se para acompanhar os resultados da avaliação da formação pelo mercado, o faz para requisitos legais, pois esses têm mais força na imagem institucional junto à sociedade. O Enade vem classificando os cursos conforme o nível de conhecimentos que seus alunos demonstram nessa avaliação. No mundo performativo, esses resultados são inquestionáveis e se sobressaem sobre vários outros *rankings*, que eventualmente

são utilizados para alcançar informações complementares, sob a justificativa que ele traz resultados em termos de conhecimento que a própria sociedade espera da universidade pública. Realmente, o exame traz uma métrica transparente, padronizável, ranqueável, praticamente uma prova social do desempenho do curso em meio a outros cursos. Por isso, seus resultados fazem parte das análises da avaliação interna, de movimentos preparatórios e geram tensões.

Porém, deve-se dizer, desconectada do acompanhamento da medida de ingresso e permanência dos alunos no mercado de trabalho, ou empregabilidade, o exame não se traduz em possibilidade de medir o alcance dos objetivos definidos nas funções das universidades.

Desse modo, a etapa de avaliação dos resultados educacionais não se mostra como evidência da ressignificação das teorias tradicionais do currículo, tendo em vista que se volta para o atendimento à legislação, e prioriza o conhecimento, mais do que para o crivo do mercado para o qual disse orientar a formação dos indivíduos.

Face ao exposto, pode-se dizer que a NGP ressignifica vários pressupostos das teorias tradicionais do currículo em função da intenção de produtividade universitária na produção de indivíduos para o mercado de trabalho. Todavia, esses pressupostos não são perceptíveis em todas as etapas do processo educacional, embasando mais a definição de objetivos e de processos administrativos que visam à eficiência do que propriamente na organização e avaliação das experiencias educacionais próprias desse processo.

De outro modo, portanto, visando a responder à pergunta norteadora desta pesquisa, fica patente que as funções e relações sociais e os discursos de gestão encontrados nas universidades revelaram um contexto de gerencialismo universitário análogo aos pressupostos das teorias tradicionais do currículo e da NGP. Seus objetivos de formação de trabalhador integral priorizam as demandas do mercado globalizado da Indústria 4.0, sendo igualmente convergentes com esses pressupostos. No que se refere à produção de indivíduos e eficiência educacional, por outro lado, não houve a mesma compatibilidade, devido a desafios relativos à oferta e aproveitamento de experiências ao nível do trabalho os quais envolvem priorização de conhecimentos curriculares, lacunas de diretrizes pedagógicas, impacto da diversidade humana, novas atribuições do docente e hiperatendimento à legislação educacional.

Com isso, foi possível concluir que a intenção de uma formação eficiente voltada para o mercado de trabalho cessa na definição de objetivos curriculares, ainda não apresentando efeitos práticos e uniformes na organização curricularizada de experiências educacionais e na avaliação dos resultados educacionais.

8.2 Avanços e limitações do estudo

Essa seção retoma o estado do conhecimento, a fim de indicar seus avanços e limitações deste estudo e de vinculá-lo ao texto inicial, vinculando-se também como contribuinte da compreensão do impacto da NGP na educação.

Como já fora dito, todos os trabalhos analisados para a construção deste estado do conhecimento foram importantes para a concepção. E, mais tarde, para a condução deste estudo, considerando a emergência do tema e objetivos destacados, ainda que não tenham abarcado todas as relações e elementos aqui discutidos. Assim como em alguns trabalhos (ARAÚJO e BORGES, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; JUGLER, 2006; COLBARI, 2012; SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013; ALMEIDA, 2015; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016; MARTINS, 2020; CARVALHO, 2021), neste estudo, os pressupostos aqui relacionados às teorias tradicionais do currículo, e à NGP, mostraram-se como um caminho natural e significativo de fazer educação. Em especial na aproximação com atores de cursos de administração que vem se mostrando acrítico a esse modelo de trabalho (PECIAR, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; PEREIRA, 2010; PEREIRA *et al.*, 2014; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; ANDRADE, 2020).

Isso foi bem expresso nas funções e relações sociais, dando origem a discursos de gestão e objetivos de formação aceitos no contexto educacional. A universidade tem papel na formação profissional dos indivíduos, e responsabilidade sobre o desenvolvimento de competências relevantes nessa ordem de formação. Posto isso, deve-se adequar às transformações no mercado, no trabalho e na educação: Indústria 4.0, Educação 4.0, Educação 5.0, e a outras sequências que porventura surgirem. E provavelmente vão surgir.

Reitera-se, com isso, a aceitação natural da relação educação-mercado na atualidade, e sua potência, mesmo em meio aos valores sociais da educação, a qual foram percebidas em alguns trabalhos (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; PEREIRA, 2010; PEREIRA *et al.*, 2014; CHAMPANGNATTE, 2016; SERVA, 2020). Alguns até em cursos de administração ou afins (JUGLER, 2006; ASSIS, 2008; NASCIMENTO, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b; CARNEIRO, 2015; PUGLIESE, 2016; ANDRADE, 2020; MARTINS, 2020).

Como organização voltada à formação dos indivíduos, esses objetivos são compatíveis com suas necessidades individuais de profissionalização e de empregabilidade (ARAÚJO e BORGES, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001; MARKERT, 2000; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2011; PEREIRA *et al.*, 2014; CARNEIRO, 2015; CHAMPANGNATTE, 2016; PUGLIESE, 2016; MARCHESAN, 2018; ALBUQUERQUE, 2020; MARTINS, 2020; PATIÑO, 2020; PONTES, 2020). Esse pensamento ainda é a base do desejo de expansão das universidades por meio de cursos de graduação (SGUISSARDI, 2005; 2008; NASCIMENTO, 2009; CUNHA, 2011; COSTA e GOULART, 2018), em número de alunos e de negócios, reforçado por diretrizes legais. Outrossim, também complexificado por elas, uma vez que prescrevem processos de gestão quase empresariais, eficientes na formação e performativos nos resultados. Essas prescrições vêm dentro de um discurso de modernidade (MURILLO, 2007; TORDINO, 2009a; 2009b; CUNHA, 2011).

Mais ainda no contexto dos cursos de administração. Nesses, o próprio viés empresarial da profissão (JUGLER, 2006; ASSIS, 2008; NASCIMENTO, 2009; TORDINO, 2009a; 2009b) inspira DCN, pressiona práticas, determina métricas e resultados, atrelando as próprias atividades internas dos cursos às demandas capitalistas. A formação em administração não é contrária a tal pensamento; pelo contrário, é composta dele. Nesse sentido, é de se admirar a desconexão encontrada entre objetivos, processos e controle, pois esses são elementos clássicos do ciclo administrativo ensinado em cursos de administração ao redor do mundo.

Em justiça, mesmo que essa eficiência no mundo empresarial não seja equitativa. Na educação, há tentativas. Mesmo sob efeitos da pressão por eficiência, não se concretiza a ideia de que a educação deixaria desamparados os menos favorecidos (SOUZA, 2011). A educação ainda tenta ser fonte democrática de competências adequadas ao mundo, mais ao mercado de trabalho (ARAÚJO e BORGES, 2000; CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2000; 2001;

ROCHA e ROCHA, 2004; JUGLER, 2006; MURILLO, 2007; PACHECO, 2009; PEREIRA *et al.*, 2014; PONCE, 2016; MARCHESAN, 2018).

Fato é que este estudo se aproxima de outros já publicados, indicando a apropriação de conceitos gerencialistas que a transformam. Este trabalho também forneceu pistas sobre onde e como essas transformações vêm ocorrendo, o que não pareceu ser tão poderoso no que se refere aos currículos dos cursos. A eficiência do processo educacional está mais atrelada aos desempenhos dos alunos e resultados de conclusão, reforçando o foco em números que descontextualiza a percepção da qualidade educacional (NORMAND, 2008; SANTOS, 2017).

Esse contexto reforça a lição tirada na construção do estado do conhecimento, isto é, a produtividade é uma pauta da relação educação-mercado, a qual neste estudo foi conectada à função social das universidades. Porém, de forma oficial, não alcançou seus processos de organização política-pedagógica e de avaliação (VEIGA, 2002; 2006), desconectando-as da realidade mercadológica na qual as universidades se propuseram a performar.

Esse foi mais um passo para compreender as implicações do gerencialismo na educação; aqui, na formação dos indivíduos, entendendo que, sim, a NGP ressignifica os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no contexto educacional do século XXI, visando à formação para o trabalho. No entanto, não como se esperava, sendo que foram identificadas as desconexões já discutidas, entre objetivos, experiências e avaliação da formação para o mundo do trabalho. Essa limitação pode reforçar a necessidade de investigações que centralizem essa conexão, pois a educação continuará a movimentar o mundo do trabalho e, também, a usá-lo como fonte de objetivos educacionais. Essa compreensão já está instalada, restando definir como tornar coerentes as etapas de um processo de formação que não mire apenas no mercado de trabalho, mas prepare os indivíduos para o mundo do trabalho.

8.3 Notas finais da autora

Esse texto final constitui-se num breve espaço de reflexão da autora sobre esse estudo, sobre esse processo de doutoramento e sobre seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional, complementando a trajetória constante na introdução deste documento.

Considerando a relevância da palavra competência no contexto dessa tese, entende-se que ela deve nortear a construção desse texto. Mais do que o conhecimento necessário à prática profissional da autora deste trabalho, foram muitas as competências adquiridas durante esse processo de doutoramento, as quais fizeram diferença ao longo do próprio processo e, algumas, já incorporadas ao seu próprio fazer. Em outra mão, elas fizeram questionar movimentos de sua trajetória, sendo a maior delas a integração de tantos elementos complexos dentro do processo educacional. Como professora, fez questionar a integração entre os objetivos de formação, de aprendizagem. Ensejando, então, uma reflexão sobre projetos de formação que vêm definindo um sem-fim de competências a serem desenvolvidas que no decorrer do tempo vão se perdendo ou não mantém força ao longo da execução prática desses projetos. Como coordenadora, e/ou diretora, fez questionar a responsabilidade sobre a promoção dessa integração entre objetivos, desenvolvimento e avaliação curricular.

Aqui, subjaz uma reflexão sobre sua própria postura que vinha enaltecendo a definição desse sem-fim de competências sem estabelecer tal integração, ou a permitia sem a necessária harmonia. Vale registrar que esses são desafios de quaisquer organizações, o que, entende-se, pode ser mais um subsídio da ressignificação das teorias tradicionais curriculares no ambiente universitário por meio dos pressupostos da NGP.

Essa integração, ou sua falta, reflete em atores e etapas do processo educacional, profissionais, alunos, experiências, avaliações, e até mesmo na compreensão do que é relevante para o desenvolvimento dos indivíduos, do curso e da educação. É mais uma provocação do que uma resposta à complexidade da educação – não teve intenção de ser resposta –, mas ajuda a subsidiar a atuação profissional da autora no âmbito da formação em administração, permitindo avançar nos estudos sobre uma formação que, ainda que promova teorias voltadas ao desenvolvimento empresarial, também deve promover o desenvolvimento humano. O humano, em meio às transformações no mundo do trabalho, foi, é e continuará fundamental. É ele quem pensa, questiona e faz educação, inclusive aquela orientada para o trabalho.

Referências

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). **Educação Superior Comentada |** A ilegalidade da cobrança efetuada pelas universidades públicas por cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1287/educacao-superior-comentada-a-ilegalidade-da-cobranca-efetuada-pelas-universidades-publicas-por-cursos-de-pos-graduacao#:~:text=A%20cobran%C3%A7a%20de%20mensalidades%20relativas%20a%20curso%20de,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20%28Lei%209.394%2F96%2C%20art.%2044%2C%20III%29.>. Acesso: dez-2020.

ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

AIESEC (Estudar Fora). **Oportunidades de intercâmbio profissional no exterior.** Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/aiesec-a-oportunidade-de-estudar-e-trabalhar-no-exterior/>. Acesso: jul-2022.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALBUQUERQUE, S. C. de. **O Empreendedorismo no Currículo escolar:** tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea. 280 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, J. F. de. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** formação para a emancipação ou formação para o mercado? *In:* 37° Reunião Nacional da ANPEd. UFSC: Florianópolis, 2015.

ALMEIDA, M. D. de (Organizadora). **Currículo como Artefato Social.** 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2004.

AMARAL, N. C. A Dimensão Ultraliberal do Grupo no Poder Federal está expressa na PEC 188/2019-Senado. *In:* GIOLO, J. (Org.). **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

ANDERSON, L. W. *et al*. **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing:** a revison of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

ANDRADE, J. C. **A Relação Teórico-Prática no Currículo de Ciências Contábeis:** perspectivas a partir da pedagogia crítica. 127 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos. Santos, 2020.

ANDRICH, D. A Framework relating Outcomes based Education and the Taxonomy of Educational Objectives. **Studies in Educational Evaluation,** v. 28, p. 35-59, 2002.

ANSOFF, H. I. e McDONNELL, E. J. **Implantando a Administração Estratégica.** São Paulo: Atlas, 1999.

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APPLE. M. **Educando a Direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ARAÚJO, L. P. **Contrariando entendimento do Inep, faculdades usam índices do MEC para marketing.** Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/contrariando-entendimento-do-inep-faculdades-usam-indices-do-mec-para-marketing-231639/>. Acesso: jun-2020.

ARAÚJO, M. A. D. de e BORGES, D. Globalização e Mercado de Trabalho: educação e empregabilidade. **Organização & Sociedade,** V. 7, n. 17, p. 09-16, jan-abr, 2000.

ASSIS, L. M. de. **Avaliação Institucional e Prática Docente na Educação Superior:** tensões, mediações e impactos. 249 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ATHANASSIOU, N.; MCNETT, J. M. e HARVEY, C. Critical Thinking in the Management Classroom: Bloom's Taxonomy as a Learning Tool. **Journal of Management Education,** v. 27, n. 5, p. 533-555, 2003.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, p. 539-564, set-dez. 2005.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade,** v. 35, n. 2, p. 37-56, maio-ago, 2010.

_____. **Global Education Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. **Avaliação,** v. 13, n. 3, p. 863, 868, 2008.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1993.

BIESTA, G. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,** v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

BLOOM, B. S. *et al*. **Taxionomia de Objetivos Educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1973.

BOBBITT, J. F. **O Currículo.** Lisboa: Plátano, 2004.

BODEN, M. A. **The Creative Mind:** myths and mechanisms. New York: Routledge, 2004.

BOLLMANN, M. da G. N. e AGUIAR, L. C. LDB: Projetos em Disputa | Da tramitação à aprovação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul-dez, 2016.

BONITO, J. Reorganização das Metas Curriculares no Ensino Básico Português: o caso das geociências. **Terra e Didática,** v. 10, n. 3, p. 227-239, 2014.

BORGES, L. P. C. e FONTOURA, H. A. da. Diálogos entre a Escola de Educação Básica e a Universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **Revista Intermeio,** Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 143-156, jul-dez, 2010.

BORGES, M. C. de A. Regulação da Educação Superior Brasileira: a lei de inovação tecnológica e da parceria público-privada. **Educação e Pesquisa,** v. 41, n. 04, p. 961-973, out-dez, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma secretaria de Estado com a denominação de Ministérios dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1930.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro, 1934.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei n. 4.769, de 09 de setembro de 1965.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília, 1965.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. (revogado)

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei n. 7.321, de 13 de junho de 1985.** Altera a Denominação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de Administração, e dá outras Providências. Brasília, 1985.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. **Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001b. (revogado)

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a.

_____. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 2002b.

_____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, 2004a.

_____. **Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004b. (revogado)

_____. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005a.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005b. (revogado)

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Brasília, 2005c.

_____. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006. (revogado)

_____. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. **Projeto de Lei s/n, de 09 de dezembro de 2010.** Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, 2010. (não sancionado)

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, 2016a.

_____. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

_____. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016c.

_____. **Lei n. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017a.

_____. **Lei n. 13.490, de 10 de outubro de 2017.** Altera o art. 53 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre doações às universidades. Brasília, 2017b.

_____. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017c.

_____. **Produtivismo Includente:** Empreendedorismo vanguardista. Secretaria de Assuntos Estratégicos – Presidência da República. Disponível em: <https://issuu.com/sae.pr/docs/empreendedorismo_vanguardista_-_fin>. Acesso: nov-2019.

_____. **Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020a.

_____. **Decreto n. 10.534 de 28 de outubro de 2020.** Institui a Política Nacional de Inovação e dispõe sobre a sua governança. Brasília, 2020b.

BRUNNER, J. J. Globalizacióm de la Educación Superior: crítica de su figura ideológica. **Revista Iberoamericana de Educación Superior,** v. 1, n. 2, p. 75-83, maio, 2010.

BUARQUE, C. **A Universidade numa Encruzilhada** (2003). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>. Acesso: set-2016.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação). **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso: dez-2018.

CARLUCCI, D. e SCHIUMA, G. The Power of the Arts in Business. **Journal of Business Research,** v. 85, p. 342-347, 2018.

CARNEIRO, W. **Bacharelado em Administração:** o currículo e as necessidades contemporâneas para formação profissional. 260 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

CARVALHO, C. J. A. de. A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das Instituições Lucrativas. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18, n. 54, p. 761-801, jul-set, 2013.

CARVALHO, L. S. de. **Efeitos das Avaliações Externas na Administração Escolar:** controle e emancipação da educação básica. 263 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society.** Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de e DOURADO, L. F. **Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil (2000).** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_17.pdf>. Acesso: out-2019.

_____. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade,** v. 22, n. 75, p. 67-83, ago, 2001.

CERVI, C. e BLÜMKE, A. C. Avaliação da Evolução do Índice Geral de Cursos – IGC das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina. **Gestão Universitária na América Latina (GUAL),** v. 12, n. 1, p. 162-182, 2019.

CESARIO, M. Relação Escola-Universidade na Formação e Aprendizagem do Professor. *In:* **Anais do IX Congresso Nacional de Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2009.

CFA (Conselho Federal de Administração). **Conselho Federal de Administração.** Disponível em: <https://cfa.org.br/>. Acesso: set-2019.

CFE (Conselho Federal de Educação). **Parecer n. 307, de 08 de julho de 1966.** Resolução sobre currículo e formação em administração. Brasília, 1966. (revogado).

_____. **Resolução n. 02, de 04 de outubro de 1993.** Resolução sobre administração. Brasília, 1993. (revogado).

CHAMPANGNATTE, D. M. de O. **Currículo Universitário:** do México ao Brasil neoliberais. **Avaliação,** v. 21, n. 1, p. 109-123, mar, 2016.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração:** 5. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.

_____. **Introdução à Teoria Geral da Administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 5. ed. ed. compacta São Paulo, SP: Atlas, 2021.

CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior). **Resolução n. 02, de 19 de agosto de 1996.** Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências. Brasília, 1996.

_____. **Parecer n. 776, de 03 de dezembro de 1997.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

_____. **Resolução n. 02, de 07 de abril de 1998.** Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1998.

_____. **Resolução n. 01, de 27 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Brasília, 1999.

_____. **Resolução n. 01, de 03 de abril de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, 2001a.

_____. **Parecer n. 583, de 04 de abril de 2001.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001b.

_____. **Parecer n. 146, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, 2002.

_____. **Parecer n. 67, de 11 de março de 2003.** Referencia as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003a.

_____. **Parecer n. 134, de 04 de junho de 2003.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Brasília, 2003b.

_____. **Resolução n. 01, de 02 de fevereiro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2004a. (revogado)

_____. **Parecer n. 210, de 08 de julho de 2004.** Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasília, 2004b.

_____. **Parecer n. 23, de 03 de fevereiro de 2005.** Retifica da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração. Brasília, 2005a.

_____. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2005.** Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005b. (revogado)

_____. **Resolução n. 01, de 8 de junho de 2007.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília, 2007a.

_____. **Resolução n. 02, de 18 de junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007b.

_____. **Resolução n. 05, de 25 de setembro de 2008.** Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Brasília, 2008.

_____. **Resolução n. 2, de 12 de fevereiro de 2014.** Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2014.

_____. **Resolução n. 01, de 22 de maio de 2017.** Dispõe sobre os cursos sequenciais. Brasília, 2017a.

_____. **Resolução n. 07, de 11 de dezembro de 2017.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília, 2017b.

_____. **Resolução n. 01, de 06 de abril de 2018.** Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, 2018a.

_____. **Resolução n. 04, de 11 de dezembro de 2018.** Altera o inciso I do artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9394/1996, e dá outras providências. Brasília, 2018b.

_____. **Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018c.

_____. **Parecer n. 438, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília, 2020a.

_____. **Parecer n. 498, de 06 de agosto de 2020.** Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília, 2020b.

_____. **Resolução n. 05, de 14 de outubro de 2021.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília, 2021.

CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno). **Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. **Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a.

_____. **Parecer n. 14, de 06 de junho de 2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012b.

_____. **Parecer n. 19, de 07 de julho de 2022.** Aproveitamento, em Cursos de Graduação, de saberes, conhecimentos e competências constituídas em diferentes situações, formais e não formais, inclusive no trabalho. Brasília, 2022.

CNN Brasil. **'PEC da morte' levou ao que vemos no sistema de saúde agora, diz Conselho Nacional de Saúde.** Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pec-da-morte-levou-ao-que-vemos-no-sistema-de-saude-agora-diz-conselho/>. Acesso: dez-2020.

_____. **MEC anuncia novo modelo do Enem a partir de 2024 –** Entenda o que muda. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mec-anuncia-novo-modelo-do-enem-a-partir-de-2024-entenda-o-que-muda/#:~:text=Segundo%20o%20MEC%2C%20caber%C3%A1%20ao%20Instituto%20Nacional%20de,MEC%20sugere%20que%20estes%20representem%2025%25%20da%20pontua%C3%A7%C3%A3o.>. Acesso: abr-2022.

COLLABO. **A Indústria 4.0 e a Revolução Digital.** Disponível em: <https://alvarovelho.net/attachments/article/114/ebook-a-industria-4.0-e-a-revolucao-digital.pdf>. Acesso: jun-2019.

COLBARI, A. de L. Educação e Trabalho na Retórica Empresarial: A atualização do *ethos* fordista. **Caderno CRH,** v. 25, n. 66, p. 553-572, set-dez, 2012.

CONTRERAS, R. P. Políticas Educativas em Chile Actual. *In:* PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

CÓSSIO, M. F. *et al*. Gestão Educacional e Reinvenção da Democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAE,** v. 26, n. 2, p. 325-341, maio-ago, 2010.

_____. A Nova Gestão Pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação,** v. 41, n. 1, p. 66-73, jan-abr, 2018.

COSTA, C. F. da. E GOULART, S. Capitalismo Acadêmico e Reformas Neoliberais no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos da Ebape.BR,** v. 16, n. 3, p. 396-409, jul-set, 2018.

COSTA, M. **A Educação nas Constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Lógica do Quase Mercado (Entrevista).** Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/logica-de-quase-mercado/>. Acesso: maio-2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** Método qualitativo, quantitativo e misto. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação & Sociedade,** v. 28, n. 100, p. 809-820, out, 2007.

_____. Contribuição para a Análise das Interferências Mercadológicas nos Currículos Escolares. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n. 48, p. 585-809, set-dez, 2011.

DALE, R. Os Diferentes Papéis, Propósitos e Resultados dos Modelos Nacionais e Regionais de Educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out, 2009.

DASSO Jr., A. E. Em busca de um Modelo Alternativo de Administração Pública: críticas à hegemonia do Gerencialismo. *In:* **I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ENEPCP)**. Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

_____. **Nova Gestão Pública:** a teoria da administração pública do Estado ultraliberal. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em abr-2019.

DAVENPORT, T. H. e PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEL PINO, M. A. B. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias:** as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Editora Universitária, 1997.

_____. A Universidade Pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. **Revista da Educação Pública,** v. 29, jan-dez, 2020.

DEMO, P. **Saber Pensar.** 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002a.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

DRUCKER, P. F. **Sociedade Pós-Capitalista.** 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **Introdução à Administração.** 3. Ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ESTÊVÃO, C. V. Educação, Globalizações e Cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 22, n. 2, p. 35-52, 2009.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. e TONIETO, C. A Lógica do Mercado e suas Implicações nas Políticas e Processos de Avaliação da Educação Superior. **Educar em Revista**, v. 36, p. 01-20, 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. e MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica. **Linha d'agua**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FERRAZ, A. P. do C. M. e BELHOT, R. V. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção,** v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. As Pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação e Sociedade,** ano XXIII, n. 79, ago, 2002.

FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro). **Indústria 4.0 no Brasil:** oportunidades, perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: Firjan, 2019.

FORD, H. **Os Princípios da Prosperidade.** Tradução: Monteiro Lobato. São Paulo: Freitas Bastos, 1967.

FRANZOI, N. L.; FRANÇA, D. de M. C. e OLIVEIRA, M. C. R. de. Escola e Desenvolvimento Local: encontros e desencontros. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 880-902, set-dez, 2016.

FURG (Fundação Universidade Federal do Rio Grande). **Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande (2009)**. Disponível em: <https://www.furg.br/a-furg/regimento>. Acesso: mar-2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI | 2019-2022.** Disponível em: <https://pdi.furg.br/>. Acesso: dez-2019a.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração.** Disponível em: <https://www.furg.br/graduacao/administracao-rg>. Acesso: dez-2019b.

_____. **A FURG em Números.** Disponivel em: <https://acessoainformacao.furg.br/a-furg-em-números.html>. Acesso: dez-2021.

_____. **Curso de Administração –** Página oficial. Disponível em: <https://www.furg.br/graduacao/administracao-rg>. Acesso: fev-2022.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso: nov-2010.

GALDINO, M. **PEC 188/2019 do Pacto Federativo:** uma análise. Disponível em: <https://www.transparencia.org.br/blog/coluna-15-pec-188-do-pacto-federativo-uma-analise/>. Acesso: nov-2019.

GARBEE, E. **This is not the Fourth Industrial Revolution.** Disponível em: <http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2016/01/the_world_economic_forum_is_wrong_this_isn_t_the_fourth_industrial_revolution.html>. Acesso: jul-2019.

GARCIA, M. M. A., HYPÓLITO, A. M. e VIEIRA, J. S. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa,** v. 31, n. 1, p. 45-56, jan-abr, 2005.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogía da Exclusão.** Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERBERT, P. *et al.* **Industry 4.0:** the future of productivity and growth in manufacturing industries. Disponível em: <https://www.bcg.com/pt-br/publications/2015/engineered_products_project_business_industry_4_future_productivity_growth_manufacturing_industries.aspx>. Acesso: nov-2015.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOLO, J. O Future-se sem Futuro. *In:* GIOLO, J. (Org.). **Future-se:** Ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

GORDIANO, E. C. S.; PEÑALOZA, V. e QUEZADO, I. Personalidade de Marca de Instituições de Ensino Superior: a percepção de alunos de uma faculdade privada e de uma universidade pública. **Seminários em Administração.** Anais... SEMEAD, 2012.

GRUGULIS, I. e VINCENT, S. Whose skill is it anyway? Soft skills and polarization. **Work, Employment and Society,** v. 23, n. 4, p. 597-615, 2009.

HARGREAVES, A. **O Ensino da Sociedade do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 1980.

HOOD, C. **Racionalismo Económico en la Gestión Pública ¿De la administración pública progresiva a la nueva administración pública?** Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, 1996.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. e PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras,** v. 9, n. 2, p. 100-112, jul-dez, 2009.

HYPÓLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade,** v. 31, n. 113, p. 1334-1354, out-dez, 2010.

_____. Políticas Educativas, Currículo e Didática. *In:* LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia –** diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

HOGGETT, P. New Modes of Control in the Public Service. **Public Administration 74,** v. 1, p. 09-32, 1996.

IFTF (Institute for the Future). **Global Youth Skills.** Disponível em: <http://iftf.org>. Acesso: out-2020.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** Autorização. Brasília: Inep, 2017a.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: Inep, 2017b.

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância:** Credenciamento. Brasília: Inep, 2017c.

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância:** Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica. Brasília: Inep, 2017d.

_____. **Áreas de Atuação | Avaliações e Exames Educacionais | Enem | Histórico.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso: ago-2019.

_____. **Educação Superior.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso: jul-2020a.

_____. **Desafios e inovações marcaram o 2020 do INEP.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/desafios-e-inovacoes-marcaram-o-2020-do-inep>. Acesso: dez-2020b.

_____. **Inep apresenta proposta de atualização do Sinaes ao CNE.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-apresenta-proposta-de-atualizacao-do-sinaes-ao-cne>. Acesso: fev-2021a.

_____. **Portaria n. 275, de 28 de julho de 2021.** Altera artigos da Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021, e da Portaria nº 183, de 23 de abril de 2021, referentes a procedimentos no

âmbito da Avaliação Externa Virtual in Loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2021b.

_____. **Mais de 6 mil avaliações estão previstas para 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in-loco/mais-de-6-mil-avaliacoes-estao-previstas-para-2022>. Acesso: mar-2022.

IVO, A. A. **Políticas Educacionais e Políticas de Responsabilização:** efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 272 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

JEFFERSON (Jefferson State University Of New York). **Skills Employers Want!** Hard & soft skills. Disponível em: <https://www.sunyjefferson.edu/student-life/documents/Hard_and_Soft_Skills_Booklet.pdf>. Acesso: mar-2022.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: an overview. **Theory into Practice,** v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KLIEBARD, H. M. **Schooled to Work.** Vocationalism and the americam curriculum. New York: Teacher College, 1999.

_____. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras,** v. 11, n. 2, p. 23-35, jul-dez, 2011a.

_____. Burocracia e Teoria de Currículo. **Currículo sem Fronteiras,** v. 11, n. 2, p. 23-35, jul-dez, 2011b.

JUGLER, O. J. **Educação Superior e Concepções de Formação em Administração.** 149 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LAMOUNIER, B. O que preocupa é o tamanho do desafio. **Brasil em Exame,** n. 20. p. 40-42, 1997.

LANCMAN, S. **Saúde, Trabalho e Terapia ocupacional.** São Paulo: Rocca, 2004.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise.** Lisboa: Presença, 1967.

LEHER, R. Guerra Cultural e Universidade Pública. *In:* GIOLO, J. (Org.). **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

LIMA, C. G. de. **Educação superior no Brasil no limiar do século XXI.** 266 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

LOPES, A. C. e LÓPEZ, S B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista,** v.26, n.1, p. 89-110, abr, 2010.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago, 2005.

MACEDO, E. e LOPES, A. C. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul-dez, 2006.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, Ajuste Neoliberal e Ensino Superior no Brasil.** 171 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

MARCHESAN, E. C. Cinco Temas Centrais na Constituição da Relação Educação-Trabalho no Brasil. **Educação em Revista,** n. 34, p. 01-20, 2018.

MARKERT, W. Novas Competências no Mundo do Trabalho e suas Contribuições para a Formação do Trabalhador. (2000). Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_03.pdf. Acesso em set-2019.

MARTINS, A. S. Estratégias Burguesas de Obtenção do Consenso sobre o Neoliberalismo. *In:* NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogía da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A Marcha do "Capitalismo Universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação,** v. 13, n. 3, p. 733-743, 2008.

MARTINS, R. Z. **Currículo e Competências:** propostas para atualização do Curso Superior de Tecnologia em Logística. 164 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

MARX, K. **O Capital.** crítica da economia política (Volumes I e II). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração:** escola cientifica à competitividade na era globalizada. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Teoria Geral da Administração:** da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2017.

McCLELLAND, D. C. **Testing for Competence Rather than Intelligence.** (1973). Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf?msclkid=cf2f3ad9b5bd11ec8a796f6bec93b605>. Acesso: mar-2021.

MEC (Ministério da Educação). **Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001.** As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei no 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, 2001.

_____. **Portaria n. 2.051, de 09 de julho de 2004.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avalição da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004a.

_____. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade

semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, 2004b. (revogada)

_____. **Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, 2007. (revogada)

_____. **Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2009.

_____. **Portaria Normativa n. 21 de 05 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Brasília, 2012.

_____. **Portaria Normativa n. 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, 2016. (revogada)

_____. **Portaria n. 22, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, integrantes do sistema federal de ensino. Brasília, 2017. (revogada)

_____. **Portaria n. 315, de 04 de abril de 2018.** Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. Brasília, 2018a.

_____. **Portaria n. 330, de 05 de abril de 2018.** Dispõe sobre a emissão de diplomas em formato digital nas instituições de ensino superior pertencentes ao sistema federal de ensino. Brasília, 2018b.

_____. **Portaria n. 840, de 24 DE agosto de 2018.** Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, 2018c.

_____. **Portaria n. 1.095, de 25 de outubro de 2018.** Dispõe sobre a expedição e o registro de diplomas de cursos superiores de graduação no âmbito do sistema federal de ensino. Brasília, 2018d.

_____. **Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, 2018e. (revogada)

_____. **Portaria n. 554, de 11 de março de 2019.** Dispõe sobre a emissão e o registro de diploma de graduação, por meio digital, pelas Instituições de Ensino Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019a.

_____. **Programa Future-se.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=articl

e&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86>. Acesso: ago-2019b.

_____. **Portaria n. 1.701, de 30 de setembro de 2019.** Instituir o Grupo de Especialistas Jurídicos, de natureza técnica, com o objetivo de discutir e consolidar as propostas apresentadas por meio da pré-consulta aberta à comunidade sobre o Programa Future-se e elaborar proposição legislativa acerca do referido Programa, a ser encaminhada ao Congresso Nacional. Brasília, 2019c.

_____. **Portaria n. 2.117, de 06 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019c.

_____. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.** Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTgx/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/QURNSU5JU1RSQcfDTw==>. Acesso: maio-2020a.

_____. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020b.

_____. **Portaria n. 493, de 22 de maio de 2020.** Altera a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, 2020c.

_____. **Portaria n. 117, de 26 de fevereiro de 2021.** Altera a Portaria MEC nº 554, de 11 de março de 2019, para ampliar o prazo para a implementação do diploma digital pelas instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino. Brasília, 2021a.

_____. **Diploma Digital.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diplomadigital/>. Acesso: maio-2021b.

MICHELAT, G. e SIMON, N. **Class, Religion et Comportament Politique.** Paris: Press de La Foundation Nationale de Sciences politiques & Editions socials, 1977.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, G. K. A sociedade contemporânea e a influência capitalista na educação. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-sociedade-contemporanea-e-a-influencia-capitalista-na-educacao/92366>. Acesso: ago-2019.

MOELLER, K. "O Efeito Menina": O investimento corporativo transnacional dos Estados Unidos na educação de meninas. *In:* PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

MONTANA, P. J. **Administração.** 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MONTGOMERY, C. A. e PORTER, M. E. (Org.). **Estratégia:** a busca da vantagem competitiva. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação,** v. 22, n. 37, p. 07-32, 1999.

_____. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** uma introdução. *In:* MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. A Cultura da Performatividade e a Avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista,** v. 25, n. 3, p. 23-42, dez, 2009.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1995.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. *In:* BURBULES, N. C. e TORRES, C, A. **Globalização e Educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MOTTA, F. P. **Teoria das Organizações:** evolução e crítica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MURILLO, F. A. A. Educación em la Globalización: un cambio em la perspectiva. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** v. 5, n. 1, p. 01-18, jan-jun, 2007.

NASCIMENTO, L. M. S. **A Reestruturação Produtiva no Mundo do Trabalho e o Impacto nas Políticas da Educação Superior no Brasil:** o ensino superior a serviço do mercado de trabalho. 136 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

NETTO, J. P. Crise Global Contemporânea e Barbárie. *In:* VIGEVANI, T. *et al*. **Liberalismo e Socialismo:** velhos e novos paradigmas. São Paulo: UNESP, 1995.

NEWMAN, J. e CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade,** v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-ago, 2012.

NORMAND, R. Mercado, Performance, *Accountability*. Duas décadas de retórica reacionários na educação. **Revista Lusófona de Educação,** n. 11, p. 49-76, 2008.

NOVAIS, L. E. D. **Ressignificando o Processo de Formação Profissional:** a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da educação superior: 113 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção:** além da produção em larga escala. Tradução: Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. **Educação & Sociedade,** v. 26, n. 92, p. 753-776, out, 2005.

_____. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade,** v. 36, n. 132, p. 625-646, jul-set, 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

OZGA, J. **Investigação sobre Políticas Educacionais –** terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa,** v. 39, n. 137, p. 383-400, maio-ago, 2009.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, Interdisciplinaridade e Organização dos Processos de Ensino.** Araras: Fundação Hermínio Ometto/Uniararas, 2007.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PARASKEVA, J. Introdução Crítica. Uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. *In:* BOBBITT, J. F. **O Currículo.** Lisboa: Plátano, 2004.

_____. **Tensões Gerais no Campo do Currículo.** Lisboa: Plátano Editora, 2005.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista,** v. 19, n. 1, p. 89-102, jan-jul, 2018.

PARENTE FILHO, J. **Planejamento Estratégico na Educação.** Brasília: Plano Editora, 2001.

PATIÑO, T. Z. da S. **O Conceito de Competências no Contexto do Currículo Oficial Paulista**. 140 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020.

PAULA, A. P. P. de. **Por uma Nova Gestão Pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PECIAR, P. L. R. **Universidade e o Mundo do Trabalho no Contexto Neoliberal:** refletindo acerca da formação do profissional sociólogo. 161 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

PEREIRA, E. M. de A. **Currículo universitário:** o que pensam os docentes? (2010). Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/CURRICULOUNIVERSITARIO.pdf>. Acesso: jan-2021.

_____ *et al.* Formación Profesional, Básica o General: lo que piensan los estudiantes de una universidad publica del Brasil. **Actualidades Investigativas em Educación,** v. 14, n. 2, p. 01-23, maio-ago, 2014.

PERONI, V. M. V. e CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a Proposta Educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. *In:* PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século 20.** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIRES, D. de O. **O Histórico da Relação Público-Privada no Brasil na Promoção do Direito à Educação (2012).** Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/viewFile/873/502>. Acesso: ago-2016.

POLI, L. e LAGARES, R. Dilemas da Gestão Democrática da Educação frente ao Contexto da Nova Gestão Pública. **RBPAE,** v. 33, n. 3, p. 835-849, set-dez, 2017.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça escolar. **Educação & Realidade,** v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out-dez, 2016.

PONTES, D. F. **A Atuação e Expansão da Empresa Kroton Educacional na Educação Básica.** 247 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

PORTO, C. e RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil –** condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. (2003). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso: jun-2019.

PUGLIESE, P. S. **Relações entre as Teorias e as Práticas curriculares na Educação Superior –** estudo de caso na graduação em administração da UFES. 103 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

REA, M. L. e PARKER, R. **Metodologia da Pesquisa:** do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

RISTOFF, A. D. **Universidade em Foco:** reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROBERTSON, S. L. Política de Re-Territorialização: Espaço, Escala e Docentes como Classe Profissional. **Currículo sem Fronteiras,** v. 2, n. 2, p. 22-40, jul-dez, 2002.

ROCHA, M. L. da e ROCHA, D. Produção de Conhecimento, Práticas Mercantilistas e Novos Modos de Subjetivação. **Psicologia & Sociedade,** v. 16, n. 01, p. 1336, 2004.

RODRIGUES Jr., J. F. **A Taxionomia de Objetivos Educacionais:** um manual para o usuário. 2. Ed. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1997.

ROLDÃO, M. C. **Gestão Escolar:** fundamentos e práticas. ME-DBE, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educativo,** v. 6, n. 19, p. 37-50, set-dez, 2006.

RORIZ, E. O. M. **A Base Nacional Comum Curricular e as Influências Neoliberais na sua Construção.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

ROSA, E. **A Quarta Revolução Industrial e o Futuro do Trabalho.** Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/futuro-dos-trabalhos-voce-sabe-qual-e,900553c03a730610VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso: out-2019.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. 2. Ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALUME, P. K. *et al*. O Enade Avalia o Administrador de Acordo com o Perfil Exigido pelo MEC? Uma análise sob a perspectiva da Taxionomia de Bloom. *In:* **XXXVI Encontro da ANPAd,** 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2012.

SANT'ANA, T. D. *et al.* **Documento de Referência para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2016).** Disponível em: <http://forplad.andifes.org.br/sites/default/files/Painel%204%20-

%20Minuta%20Documento%20de%20Refer%C3%AAncia%20do%20FORPDI%20-%20UNB%20-%20Paulo%20-%20Macap%C3%A1.pdf>. Acesso: jul-2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI:** um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017.

SANTANA Jr., J. J. B.; PEREIRA, D. M. V. G.; LOPES, J. E. G. Análise das Habilidades Cognitivas requeridas ao Cargo de Contador na Administração Pública Federal, utilizando-se Indicadores Fundamentados na Visão da Taxonomia de Bloom. **Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 46, p. 108-112, jan-abr. 2008.

SANTOS, B. de S. **Democratizar a Democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Boaventura de Sousa Santos Destrincha o Assédio Neoliberal às Universidades.** Reportagem de Javier Lorca. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-oassedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso: jun-2018.

SANTOS, G. M. M. T. e. **Conseções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1° Ciclo do Ensino Básico**. 286 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra, 2015.

SANTOS, L. L. Administrando o Currículo ou os Efeitos da Gestão no Desenvolvimento Curricular. **Educação em Revista,** n. 33, p. 01-22, set, 2017.

SANTOS, B. P. *et al.* Indústria 4.0: desafios e oportunidades. **Produção e Conhecimento,** v. 4, n. 1, p. 111-124, 2018.

SAVIANI, N. Currículo e Trabalho Pedagógico: prescrições políticas, prática negociada. *In:* APEOESP (Sindicato Oficial dos Professores do Estado de São Paulo). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** uma análise crítica. São Paulo, 2008.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes,** v. 11, n. 11, 2003.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWARTZMAN, S. e CASTRO, C. de M. Ensino, Formação Profissional e a Questão da Mão de Obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 21, n. 80, p. 563-624, jul-set, 2013.

SERRA, P. e GALVÃO, C. Evolução do Currículo de Ciências em Portugal: Será Bloom incontrolável? **Interacções,** n. 39, p. 255-271, 2015.

SERVA, F. M. **Educação Superior no Brasil:** um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. 202 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2020.

SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação). **Documento de Referência para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Brasília: SESU/MEC, 2004.

SF (Senado Federal). **Proposta de Emenda à Constituição n. 188.** Altera arts. 6°, 18, 20, 29-A, 37, 39, 48, 62, 68, 71, 74, 84, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 184, 198, 208, 212, 213 e 239 da Constituição Federal e os arts. 35, 107, 109 e 111 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 135-A, 163-A, 164-A, 167-A, 167-B, 168-A e 245-A; acrescenta ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias os arts. 91-A, 115, 116 e 117; revoga dispositivos constitucionais e legais e dá outras providências. Brasília, 2019.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade,** v. 26, n. 90, p. 191-222, jan-abr, 2005.

_____. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio provado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade,** v. 29, n. 105, p. 991-1022, set-dez, 2008.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação & Sociedade,** v. 36, n. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.

_____. Um Projeto Neoliberal de Heteronomia das Federais e Passo a mais Rumo a sua Privado-Mercantilização. *In:* GIOLO, J. (Org.). **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F. e GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O e CAMPOS, R. La Resignificación de la Democracia Escolar mediante el Discurso Gerencial: Liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. *In:* Feldfeber, M. e Oliveira, D. **Políticas Educativas y Trabajo Docente:** nuevas regulaciones, nuevos sujetos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

SILVA, T. T. da. **Identidades Terminais** – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. Apresentação. *In:* DEL PINO, M. A. B. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias:** as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Editora Universitária, 1997.

_____. **Documentos de Identidade –** uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. S. P. da e CARVALHO, L. S. Faces do Gerencialismo em Educação no Contexto da Nova Gestão Pública. **Educação em Questão,** v. 50, n. 36, p. 211-239, set-dez, 2014.

SILVEIRA, Z. S. da. e BIANCHETTI, L. Universidade Moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação,** v. 21, n. 64, p. 79-99, jan-mar, 2016.

SILVEIRA, E. L. D. Os Sentidos de Qualidade nas Políticas Curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (1991-2014). 181 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle). **PNE em Movimento.** Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acesso: maio-2022.

SOFFNER, R. K. Competências do Século 21. **Pesquisa e Debate em Educação,** v. 1, p. 14-31, 2015.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de Quase-Mercado na Educação Escolar Pública Brasileira.** 194f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília/SP, 2010.

SOUZA, E. G. Sociedade da Informação e Reestruturação Produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. **Transinformação,** v. 23, n. 03, p. 219-226, set-dez, 2011.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares**. Revista de Educação,** Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior no Brasil, Características, Tendências e Perspectivas.** Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso: jul-2018.

STEINER, J. E. **Diferenciação e Classificação das Instituições de Ensino Superior –** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatórios/educação>. Acesso: dez-2015.

STONER, J. e FREEMAN, E. **Administração.** Rio do Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1997.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V. e TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio-ago, 2014.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica.** Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEITELBAUM, K. e APPLE, M. J. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras,** v. 1, n. 2, p. 194-201, jul-dez 2001.

TEIXEIRA, H. J.; SALOMÃO, S. M. e TEIXEIRA, C. J. **Fundamentos de Administração:** a busca do essencial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

TEIXEIRA Jr., P. R. **Inovação Curricular e SINAES:** os casos de dois cursos de engenharia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2020.

TERRA (Portal de Notícias). **Ministro defende cobrança de mensalidade na pós-graduação.** Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ministro-da-educacao-defende-cobranca-de-mensalidade-na-pos-graduacao,5e87cb82ad81d184a1aefd896f0d99afi9ka2pk1.html>. Acesso: set-2019.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Polis, 1987.

TOKARNIA, M. **MEC vai procurar cursos e instituições que tiveram avaliação insuficiente.** Disponível em: <MEC vai procurar cursos e instituições que tiveram avaliação insuficiente | Agência Brasil (ebc.com.br)>. Acesso: dez-2017.

TORDINO, C. A. **Formação em Administração em Prospectiva:** A graduação em administração no Brasil no quarto de século. 409 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2009a.

_____. **Formação em Administração:** Interdisciplinaridade e institucionalismo. 201 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009b.

TROPIA, C. E. Z.; SILVA, P. P. e DIAS, A. V. C. **Indústria 4.0:** uma caracterização do sistema de produção. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317475373_Industria_40_uma_caracterizacao_do_sistema_de_producao>. Acesso: set-2018.

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de Ensino e Avaliação.** Porto Alegre: Sagra, 1998.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Tradução: Leonel Vallandro. 6. Ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UFPEL (Universidade Federal de Pelotas). **Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas (1977).** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>. Acesso: ago-2021.

_____. **PPI | Projeto Pedagógico Institucional | Elaborado em 1991 e atualizado em 2003 (2003).** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppi/>. Acesso: dez-2020.

_____. **Curso de Bacharelado em Administração | Projeto Político Pedagógico (2014).** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cursodeadministracao/>. Acesso: jul-2021.

____. **Institucional – Histórico da UFPEL.** Disponível em: <https://portal.ufpel.edu.br/historico/> Acesso: jul-2021.

_____. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 (2022).** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pdi/>. Acesso: ago-2022a.

_____. **Curso Administração –** Página oficial. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/4520>. Acesso: ago-2022b.

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). **Regimento Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996).** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso: jul-2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional | PDI 2016-2016 | Construa o futuro da UFRGS (2016).** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pdi/view>. Acesso: jan-2021.

_____. **Projeto Pedagógico | Curso de Graduação em Administração | UFRGS (2017).** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/>. Acesso: jun-2021.

_____. **UFRGS nos Rankings.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/avaliacao/rankings/>. Acesso: set-2022a.

_____. Painel de Dados. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldedados/>. Acesso: out-2022b.

_____. Curso de Administração – Página oficial. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/graduacao/sobre-o-curso-de-administracao/>. Acesso: set-2022c.

UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). **Regimento Geral da UFSM (1987).** Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/regimento-geral-da-ufsm-1987#:~:text=Da%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20Art.

%201%C2%BA%20-%20O%20Regimento,atividades%20administrativas%20e%20de%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o.>. Acesso: ago-2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional | 2016-2026 (2016).** Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>. Acesso: mar-2021.

_____. **Administração | Curso de Graduação | Projeto Pedagógico (2019).** Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/administracao/projeto-pedagogico>. Acesso: set-2021.

_____. **UFSM em Números.** Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso: out-2022a.

_____. **Curso de Administração –** Página oficial. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/administracao/>. Acesso: out-2022b.

VARRICHIO, P. C. e RAUEN, C. V. Promoção à Inovação por meio das Políticas Institucionais nas Universidades Brasileiras: uma reflexão sobre as iniciativas aprovadas entre 2016 e 2020. **Textos de Economia,** v. 23, n. 2, p. 01-28, dez-mar, 2020.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Lições de Didática.** São Paulo: Papirus, 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 9. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VERHINE, R. E. Avaliação e Regulação da Educação Superior: Uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação,** v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

VILELA, P. R. **Inep:** 13% das instituições avaliadas em 2018 tiveram baixo desempenho. Disponível em: <Inep: 13% das instituições avaliadas em 2018 tiveram baixo desempenho | Agência Brasil (ebc.com.br)>. Acesso: dez-2019.

VILELA Jr., G. B. *et al.* Você está preparado para a Educação 5.0? **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 12, n. 1, p. 02-08, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALTENBERG, F. D. Teorias Econômicas de Oferta de Educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa,** v. 32, n. 1, p. 117-136, jan-abr, 2006.

ZENI, D. S. Estudo sobre a Indústria de Informática do Rio Grande do Sul: automação industrial. **Série Documentos,** n. 01, Núcleo de Estudos Industriais da Fundação de Economia e Estatística, out, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Tradução: Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 151, p. 190-202, jan-mar, 2014.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro semiestruturado das entrevistas

Categoria 1: Gerencialismo universitário

1. Imagem/funções da universidade/curso na sociedade.
2. Objetivos/desafios da universidade/curso.
3. Impacto das demandas legais para educação superior na universidade/curso.
4. Relações da universidade/curso com a sociedade.

Categoria 2: Trabalhador integral

5. Concepção de formação integral/plena/de excelência (e sinônimos) no século XXI.
6. Competências preponderantes para o egresso da universidade/curso.
7. Definição de objetivos educacionais, de formação e/ou curriculares (fontes; processo).

Categoria 3: Produção de trabalhadores

8. Organização do currículo em prol da formação objetivada.
9. Aspectos(s) ou teorias rege(m) a definição de estratégias educacionais.
10. Desafios da universidade para desenvolver as competências objetivadas.
11. Papel dos docentes nos processos e estratégias educacionais.
12. Assistência estudantil aos alunos.
13. Repercussão das últimas demandas legais para graduação/curso: curricularização da extensão; novas DCN para cursos de Administração.

Categoria 4: Eficiência educacional

14. Estratégias de avaliação da aprendizagem.
15. Atuais pontos de atenção da autoavaliação institucional e ações correlatas.
16. Impacto das avaliações externas na universidade/cursos (Enade, avaliações *in loco*).
17. Acompanhamento de índices de desempenho em *rankings* (empregabilidade, Enade, etc).
18. Posições atuais da universidade/curso em *rankings*.