

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

**A DIMENSÃO REGULATÓRIA DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NO
CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG**

GOIÂNIA-GO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

**A DIMENSÃO REGULATÓRIA DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NO
CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação, sob a orientação do(da) Professor(a) Dr.(a)
Denise Silva Araújo.

GOIÂNIA-GO
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Amaral, Elaine Abrahão.

A485d A dimensão regulatória do Enade na avaliação da educação superior: suas implicações na gestão e no currículo do curso de administração da UEG [manuscrito] / Elaine Abrahão Amaral. – 2013.

139 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Denise Araújo Silva

1. Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Brasil). 2. Educação superior - Avaliação. 3. Currículos. I. Título.

CDU 378(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

A DIMENSÃO REGULATÓRIA DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG

Dissertação (ou tese) apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do(da) Professor(a) Dr.(a) Denise Silva Araújo

Aprovada em 17 de Setembro 2013.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Silva Araújo- Orientadora

Professor Doutor Cristiano Alexandre dos Santos – UEG

Professor Doutor José Maria Baldino - PUC-GOIÁS

Professora Doutora Lúcia Maria de Assis - UFG

Professor Doutor Paulo Roberto Veloso Ventura- PUC-GOIÁS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Jamil Abrahão e Rozinda Marília da Fonseca Abrahão, e a minha bisavó Yolanda Rosa da Fonseca, meu amor e minha, eterna gratidão pelo incentivo e apoio na realização deste trabalho.

Amor incondicional ao meu esposo Leovaz Sant'Ana do Amaral e aos meus filhos Rafael Abrahão Amaral e Ryan Abrahão Amaral, que souberam compreender a minha dedicação a este trabalho em detrimento dos momentos de lazer em família.

Aos meus irmãos Cristiane, Cláudio e Simone, e primos Denise e Fabrício com quem posso contar nos momentos bons e difíceis da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Goiás, pela autorização e isenção na realização da minha pesquisa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Denise Araújo Silva, pela parceria imprescindível e entusiástica na realização da minha tese.

Aos professores doutores José Maria Baldino, Paulo Ventura, Lucia Maria de Assis e Cristiano Alexandre dos Santos, pelas contribuições relevantes que me ajudaram aprimorar o meu trabalho de pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) que viabilizou a realização desta pesquisa.

Os meus sinceros agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUC-GOIÁS e, em especial, a Profa. Dra. Antonia Nonata Ferreira, minha orientadora no mestrado, ou seja, a todos que contribuíram na minha formação como pesquisadora.

O que me preocupa não é o grito dos maus. É o silêncio dos bons.

- MARTIN LUTHER KING -

RESUMO

AMARAL, E. A. A DIMENSÃO REGULATÓRIA DO ENADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG¹, 2013. 139 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOÍÁS), Goiânia, 2013.

A pesquisa objetiva contribuir para a efetividade e avanço da área de avaliação do ensino superior, tanto das IES públicas, quanto das privadas. Para tanto, lança seu olhar para o cerne da avaliação institucional de uma instituição de ensino superior pública sediada na cidade de Anápolis- Goiás, para levantar a seguinte questão problema: quais as contradições presentes na gestão educacional e em outras condições objetivas, que influenciaram no desempenho do Curso de Administração da unidade pesquisada e que contribuíram para diferenciá-la nos resultados obtidos no Ciclo Avaliativo do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) no período de 2006 e 2009. O método dialético apresenta-se como opção metodológica desta pesquisa e, por isso, estão presentes neste estudo as seguintes categorias de análise: a totalidade da avaliação do ensino superior no contexto da expansão do neoliberalismo no Brasil; a *práxis* utilitarista do ensino superior brasileiro; o fetiche da avaliação da Educação Superior; e também, as categorias competência; competitividade/ranqueamento; empregabilidade e inovação regulatória, que foram suscitadas em meio à pesquisa de campo. O referencial teórico desta pesquisa se embasa principalmente, nos estudos dos seguintes autores: Barreyro e Rothen, (2006,2008); Bourdieu (1930-2002); Ramos (2002); Sander (2007); Teregi (1996); Veiga (2003). A pesquisa foi conduzida por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram analisados os seguintes documentos da UEG: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2010-2014); documentos relacionados à participação do curso nos Exame Nacional de Curso (ENC) e nos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (Enades) (2006 e 2009). Entre os documentos que foram consultados *online*, tanto no *site institucional* da UEG, quanto no *site* do INEP/MEC estão: o Relatório da IES nos Enades 2006 e 2009, a matriz curricular de quatro anos do curso de Administração, ementas, o histórico do curso, os planos de curso das disciplinas ofertadas na matriz curricular pesquisada, os relatórios da avaliação institucional concernentes aos resultados da autoavaliação e avaliação externa obtidos nos Enades 2006 e 2009, o Regulamento do Estágio Curricular e o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Palavras-chave: Avaliação da Educação Superior, Enade. Regulação. Currículo com base em competência.

¹ Este trabalho foi parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa Goiana (FAPEG) e está cadastrado na rede goiana de pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais. Vincula-se também ao Grupo do CNPQ na Linha de Pesquisa Estado e Políticas e Instituições Educacionais e à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais da PPGE da PUC Goiás.

ABSTRACT

AMARAL, E.A. THE REGULATORY DIMENSION OF ENADE ON THE ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION: IMPLICATIONS IN MANAGEMENT AND CURRICULUM COURSE ADMINISTRATION – UEG² 2013. 139 f. Thesis presented to the PostGraduate Program in Education at the Catholic University of Goiás (PUC),Goiás, Goiânia, 2013.

The research aims to contribute to the effectiveness and progress in the field of higher education evaluation of both the public and private HEIs. Therefore, releases his gaze to the core of the institutional evaluation of a public higher education institution based in Anápolis - Goiás to raise the question problem: what the contradictions in educational management, and other objective conditions that influence the performance of the Course Administration in the unit searched and that helped to differentiate it from the results obtained in Cycle Evaluative Exam National Student Performance (Enade) between 2006 and 2009. The dialectical method based on qualitative research is presented as a methodological option of this research and therefore in this study are the following categories of analysis: the entire evaluation of higher education in the context of the expansion of neoliberalism in Brazil; the utilitarian praxis of Brazilian higher education; the fetish of the evaluation of Higher Education, and also the competence categories; competitiveness / ranqueamento; employability and regulatory innovation that were raised in the middle of the field research. The theoretical framework of this research was grounded primarily in studies of the following authors: Assis (2008); Barreyro e Rothen, (2006); Bourdieu (1930-2002); Ramos (2002); Sander (2007); Teregi (1996); Veiga (2003). The research was conducted through literature review, document and field search. We analyzed the following documents (UEG): Institutional Development Plan-PDI (2010-2014); documents related to participation in the Course National Examination Course - ENC and Examinations Student Performance-Enades 2006 and 2009. Among the documents were consulted online, either on the site of the UEG as site INEP / MEC are: The Report of the IES Enades in 2006 and 2009, the curriculum's four-year course of administration, menus, history of the course, course plans offered in the disciplines researched curriculum, evaluation reports concerning the results of institutional self-evaluation and external evaluation Enades obtained in 2006 and 2009, Regulation of curricular and Regulation of Labour Course Conclusion - TCC.

Keywords: Evaluation of Higher Education, Enade. Regulation. Competency-based curriculum.

² This work is registered on Foundation Research Support Goiás (FAPEG) on the search's web observatory. Studies and research about the State and institutions and Educational Policies and it also binds to the CNPQ group in the search line State and Policies and Educational Institutes and to the search line State, Policies and Educational Institutes of the PPGE of PUC Goiás.

SUMÁRIO

RESUMO	06	
ABSTRACT	07	
INTRODUÇÃO	10	
CAPÍTULO I		
ENSINO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA DO CAPITAL PARA A		
PROFISSIONALIZAÇÃO OU UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O		
APROFUNDAMENTO DA PESQUISA E DOS SABERES CIENTÍFICOS		18
1.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES E A EVOLUÇÃO		
DOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR E DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	18	
1.2 A GESTÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO		
SUPERIOR: UM BREVE OLHAR NAS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS E NOS		
DESAFIOS PRESENTES NA GESTÃO CONTEMPORÂNEA	32	
CAPÍTULO II		
AS RAÍZES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO		
SUPERIOR		42
2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM QUADRO COMPARATIVO		
DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS NO PERÍODO DE 1993 ATÉ 2010	42	
CAPÍTULO III		
O FORMATIVO E O PERFORMATIVO DO EXAME NACIONAL DE		
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES-ENADE: REPERCUSSÕES NA GESTÃO		
E NO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG		57
3.1 O CAMINHO DA PESQUISA	57	
3.1.1 Aspectos Éticos da Pesquisa	57	
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	59	
3.2.1 O Nascimento de uma Universidade na “Manchester Goiana”	60	
3.2.2 O Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em		
ANÁPOLIS: sua concepção histórica	64	

3.3 O ENADE, AS COMPETÊNCIAS PRECONIZADAS NAS DCNs E O PERFIL DE FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO: A VISÃO DOS COORDENADORES	65
3.3.1 Competências: uma categoria fundante na estruturação do curso de administração da UEG	68
3.3.1.1 A prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): uma breve análise comparativa com o desempenho dos estudantes em 2006 e 2009	70
3.3.2 A Dimensão Competitiva do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	74
3.3.3 O alinhamento dos conteúdos curriculares às demandas do setor produtivo: uma questão de empregabilidade?	77
3.3.4 Perfil socioeconômico e as impressões dos alunos da UEG que participaram dos Enades 2006-2009	81
3.3.5 As relações entre a Avaliação Institucional e a Regulação da Gestão Escolar	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	108
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (FREIRE, 1993, p. 18).

No presente estudo, objetivo apreender as contradições presentes nas orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tomando como referência os resultados obtidos pelo Curso de Administração de uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Com isso, pretendo contribuir para o avanço do conhecimento na área de avaliação do ensino superior, tanto das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quanto das privadas.

Para justificar a escolha deste tema, considero importante apresentar as mudanças que vivenciei na minha trajetória profissional, como administradora de empresas e acadêmica pesquisadora. Afinal, a concepção materialista dialética trata da “coisa em si” e que conforme Kosik (1986, p. 9) “para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”.

Assim, ao assumir a posição de sujeito que examina a realidade, sou um ser histórico e, portanto, a minha atividade prática constitui tanto o modo como analiso e compreendo teoricamente o meu objeto de pesquisa, quanto à maneira como concretizo as minhas representações acerca da realidade.

Além disto, entendo que por meio dos vínculos formais, os trabalhadores vivenciam as transformações do mundo do trabalho e obtêm os meios para se contraporem à lógica capitalista moderna de enxugamento do quadro de pessoal das empresas e às novas formas de exploração da mais-valia, produzida em meio a processos crescentes da flexibilização produtiva.

O ano de 1985 marcou o meu ingresso no Bacharelado em Administração na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, atual Universidade Estadual de Goiás (UEG), com o intuito de compreender as dificuldades de se ingressar no mercado de trabalho, bem como a lógica que imperava na relação capital-trabalho dentro de um contexto de capitalismo selvagem.

Tendo em mente essas preocupações decidi realizar o meu estágio curricular dentro de um grande grupo empresarial composto de Usinas de Açúcar e Alcool, com filiais em Goiás e Mato Grosso.

No ano de 2000, concomitante ao trabalho realizado dentro de empresas, atuei como professora convidada, no Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás (UEG). No espaço da universidade pública percebi que a carreira docente oferecia diversas oportunidades de envolvimento e inserção com as discussões acerca das relações de poder que despertavam o meu interesse, o que me impulsionou a tentar conciliar a atividade profissional dentro do ambiente empresarial, com a atividade de docente do ensino superior.

Em 2005, consegui uma bolsa de estudos pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp), o que possibilitou a minha permanência no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás. Por ocasião da defesa da minha dissertação, as observações feitas pelos componentes da banca examinadora aguçou meu interesse para um maior aprofundamento da temática da avaliação institucional. Assim, no âmbito desta temática é importante analisar o papel que vem desempenhando Enade, pois me chamava a atenção os Resultados obtidos pelo Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás neste exame e, também, causava-me estranheza como dentro de uma mesma Instituição de Ensino os resultados obtidos por unidades universitárias que ofertavam o mesmo curso pudessem ser tão díspares.

A análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes remete a questões de currículo, de poder, de relações entre o capital e o trabalho, entre outras, visto que a formação recebida é determinante e influenciará no modo como os egressos dos cursos superiores irão se posicionar no mundo do trabalho. Um dos indicadores para se avaliar o que se espera destes egressos é o perfil profissional explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

O perfil profissional merece ser analisado no contexto da globalização³, que se intensificou na década de 1990, aumentando a interdependência econômica dos mercados mundiais e influenciando no aparecimento de novas formas de trabalho e também na difusão de um novo perfil de trabalhador e de condições que poderiam servir para aumentar as chances de empregabilidade (MINARELLI, 1995).

Para Gentili (2005, p. 52), “a empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas

³ “Globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 71).

supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego”.

Entendo que, nesse contexto, a educação ganha contornos mercadológicos, e, por isso mesmo, muitas instituições de ensino privilegiam uma formação com fins utilitaristas, esquecendo-se dos aspectos formativos imprescindíveis para que os sujeitos de aprendizagem pudessem questionar as contradições presentes na sua própria realidade social. Como diz Saviani (2005, p. 22) “É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de ‘concepção produtivista de educação’ que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX”.

Porter (1989) preconizava, na década de 1980, que os sistemas educacionais deveriam preocupar-se com o desenvolvimento das habilidades voltadas às especificidades locais e que o Estado deveria fomentar projetos educacionais de pesquisa e treinamento direcionados ao aumento das vantagens competitivas direcionadas a consolidação dos sistemas de produção.

Dentro dessa perspectiva, as políticas públicas para a educação superior e os Cursos Superiores de Administração merecem um destaque especial. Em se tratando de políticas educacionais, o estado, atualmente, intervém no âmbito das Instituições de Ensino Superior por meio de dois instrumentos principais quer sejam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que após serem aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), determinam um conjunto de orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos dos Cursos Superiores.

No caso específico dos Cursos de Administração, de um modo geral, os currículos contemplam, com maior ênfase, as dimensões técnicas e subjetivas voltadas à aquisição do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação do perfil profissional do “administrador competente”, que na visão empresarial prevalente, na sociedade atual, seria o indivíduo que, durante seu percurso formacional, conseguiu desenvolver as habilidades e competências requeridas pelo mercado.

Neste sentido, torna-se interessante aprofundar os motivos que levaram a escolha do Curso de Administração, na unidade polo da Universidade Estadual de Goiás, localizada em Anápolis - Goiás, a se constituir como *lócus* desta investigação científica.

Para tanto, faz-se necessário retomar o caminho da pesquisa para tentar responder a seguinte questão problema: **quais as contradições presentes na gestão educacional e em**

outras condições objetivas de oferta do Curso de Administração da UEG⁴ que influenciaram no desempenho da unidade pesquisada e que contribuíram para destacá-la, nacionalmente, entre as IES com melhores resultados obtidos no Ciclo Avaliativo do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) no período de 2006 e 2009.

A *priori* justifica-se a relevância desta pesquisa face aos dados obtidos em uma Pesquisa Nacional sobre o “Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador 2011”, realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), demonstrando que: “o número de Administradores vem crescendo continuamente. Em 1994, foi de 21%; em 1998 de 25%; em 2003 de 30%; em 2006 de 33% e, na pesquisa atual, de 2011, atingiu 35%. Em 17 anos o percentual de Administradores teve um crescimento em termos percentuais de 67%” (MELLO, 2011, p. 15).

Além disso, informações do Relatório de Curso de Administração da unidade Universitária de Anápolis do Enade 2006, disponibilizadas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstraram que foi o único curso do Estado àquela época, entre os melhores avaliados do país.

Desta forma, diante da complexidade da proposta investigativa desta pesquisa, que buscou lançar seu olhar para o cerne da Avaliação de Desempenho dos Estudantes de uma instituição de ensino, diferenciada pela sua forma de atuação no sistema de avaliação da educação superior, decidi recorrer às contribuições de Bourdieu (1930-2002), principalmente no que concerne ao conceito de campo, e optar pelo método dialético fundamentado na pesquisa qualitativa como opção metodológica para uma melhor compreensão das contradições presentes no processo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Frigotto (2000, p. 79) explicita seu entendimento do que seria o método dialético na perspectiva materialista histórica, assim: “a meu ver, a dialética materialista, ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação, [...] um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’ e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Em relação à escolha do método de investigação, importa esclarecer que a sua definição tem a ver com a forma como se interpreta a realidade, afinal, “os métodos nascem

⁴ “As condições objetivas são entendidas como as condições efetivas de oferta do curso, tais como: titulação e regime de trabalho do corpo docente; matriz curricular; turno de funcionamento, número de alunos sala; duração, local de funcionamento, carga horária, número de vagas, condições de ingresso, formas de integralização do curso, entre outras. “De acordo com o Art. 32 da Portaria Normativa nº 40/2007, após a autorização do curso, a instituição compromete-se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações de reconhecimento”. (http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14384&option=com_content).

do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Eles não podem ser encarados apenas como um conjunto de passos que indicam o caminho, mas constituem também em um conjunto de crenças, valores e atitudes” (GATTI, 2007, p. 54).

Nessa perspectiva, algumas questões se colocam para nortear o caminho metodológico da pesquisa, como: quais seriam as competências/habilidades/conteúdos indicados nos documentos e discursos oficiais como sendo fundamentos de uma boa formação universitária para o campo da Administração? Como a lógica da competitividade e da classificação das IES está influenciando a gestão acadêmica, e os currículos dos cursos de Administração no Brasil? E no Curso em Análise? que os resultados do Enade/Sinaes indicam?

Face às questões norteadoras da pesquisa, cumpre ressaltar que, os dados foram colhidos em meio à roda de conversa dos coordenadores e questionários previamente preenchidos por esses sujeitos antes das entrevistas. Os dados coletados através de análise documental e entrevistas semiestruturadas foram sistematizados qualitativamente através da análise de conteúdo, que segundo Chizzotti (2010, p. 114) "é um tipo de análise de comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas".

Neste estudo, as categorias de análise que emergiram do método dialético foram: o contexto da expansão do neoliberalismo no Brasil, a *práxis* utilitarista do ensino superior brasileiro, o fetiche da avaliação da Educação Superior. Sendo outras levantadas com base nos dados coletados na pesquisa de campo, tais como: a) a competência que se revela nos documentos e discursos oficiais voltados à educação; b) a competitividade/ranqueamento presentes na lógica neoliberal; c) a empregabilidade que seria decorrência da qualificação profissional; e d) inovação regulatória.

Deste ponto em diante, destacarei o método de investigação, que para Chauí (1994, p. 354) "*methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”.

Para além da compreensão apresentada por Chauí (1994) compreendo ser fundamental destacar que a questão da escolha do método científico esbarra nas divergências filosóficas sobre o modo de se compreender as ciências e talvez por isso, Bourdieu (1930-2002) considera que a ciência “é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros [...]” (ORTIZ, 1983, p. 1).

Bourdieu (2007, p. 32), ao tratar da construção do objeto, reforça a necessidade de se estabelecer relações com outros objetos:

Construir o objecto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum não se trata de propor grandes construções teóricas vazias-[...] ligar os dados pertinentes [...] em resumo trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal.

Portanto, a opção neste estudo pelo método dialético se efetivou por este permitir ao pesquisador “conhecer e compreender o todo para que possa torná-lo claro e explicá-lo” (KOSIK, 1986, p. 30). Desta forma, entendo que o materialismo dialético se insere nesta perspectiva, como o caminho para a compreensão da realidade concreta, experienciada no âmbito do Curso de Administração da unidade universitária da UEG de Anápolis, *locus* de pesquisa deste estudo.

Afinal, para que se pudesse fazer conhecer a gestão escolar, mediada pelo concreto, pela objetividade dos seus aspectos performativos, foi desenvolvido um levantamento do seu processo histórico e das suas condições ontológicas por meio de relatos da coordenação do curso e da gerência de graduação e análise de documentos diversos e, em especial, os Relatórios do Curso e da IES nos Enades 2006 e 2009 e do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019.

Os próximos passos foram a definição da amostra para aplicação do instrumento de coleta de dados. A pesquisa de campo foi iniciada com a análise dos documentos disponibilizados pela Gerência de Graduação da Universidade Estadual e Goiás. A documentação relativa às atas, pareceres, resoluções concernentes às condições de oferta do curso, foi consultada nas instalações da Pró-Reitoria de Graduação o que me permitiu dirimir as minhas dúvidas de forma mais rápida. Os documentos relacionados à participação do curso nos Exame Nacional de Curso (ENC) e nos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes 2006 e 2009, puderam ser apreciados com mais vagar no *site* do Inep /MEC e em vias impressas.

Entre os documentos consultados *online* estão: Histórico do Curso e da IES; o Relatório da IES e do Curso nos Enades 2006 e 2009; a matriz curricular de quatro anos do curso de Administração; os planos de curso das disciplinas ofertadas na matriz curricular pesquisada; os relatórios da avaliação institucional concernentes aos resultados da autoavaliação e avaliação externa, obtidos nos Enades 2006 e 2009.

Compuseram o conjunto dos sujeitos da pesquisa o atual coordenador do curso, dois ex-coordenadores (as) e um sujeito da gerência de graduação da UEG. O critério para seleção dos sujeitos foi a confirmação de que eles coordenavam ou lecionavam no curso durante o ciclo avaliativo do Enades 2006-2009 na IES participante, a fim de que pudessem analisar as mudanças que porventura ocorreram na gestão em função dos resultados obtidos no Enade.

Foram questionários individuais ao atual coordenador e aos dois ex-coordenadores e, para confirmação das informações, os depoimentos orais desses sujeitos foram obtidos em meio a uma roda de conversa programada a pedido dos próprios participantes. Estas entrevistas foram concedidas na sala de professores do curso pesquisado em horário reservado e livre de interrupções.

Quanto ao perfil dos(as) coordenadores(as) que participaram da roda de conversa, dois são do sexo masculino e um(a) do sexo feminino. Dois estão na faixa de 41 a 50 anos e um acima dessa faixa. Todos são mestres. O atual coordenador tem mais de cinco anos de experiência à frente da coordenação do curso. Os dois ex-coordenadores possuem de dois a cinco anos de tempo de coordenação do curso. Dois são concursados e um está sob o contrato temporário. Todos possuem mais de dez anos de experiência na docência do ensino superior.

Como forma de garantir o anonimato dos respondentes, foram criados códigos para identificação dos sujeitos. Os códigos indicam apenas o cargo, assim: a) os coordenadores foram indicados por uma sigla seguida de um número, COORD1, COORD 2 e COORD 3; b) a gerência da UEG será nomeada pela sigla GERGRAD.

Para apresentar os resultados da pesquisa realizada, essa tese apresenta a seguinte estrutura: no **Capítulo 1**, **retoma-se** o contexto de criação das universidades brasileiras para compreender, na atualidade, as concepções orientadoras da gestão educacional no ensino superior; discute as semelhanças existentes na evolução dos modelos de gestão organizacional e das propostas formativas das Instituições de Ensino Superior brasileiras para demonstrar a “Reconversão” do Currículo na própria Avaliação Institucional, tomando por base os estudos de Teregi (1996) e Sander (2007).

No **Capítulo 2**, discutem-se as Raízes do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior e realiza um estudo sobre a avaliação da Educação Superior por meio da análise comparativa das concepções norteadoras no período de 1993 até 2010; examinam-se as perspectivas atuais e futuras do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Por fim, no **Capítulo 3**, analisam-se os resultados da investigação. Inicialmente, apresenta-se o percurso investigativo, descreve os cuidados com os procedimentos éticos durante a etapa de coleta de dados.

Para sistematizar os dados obtidos por meio dos questionários, rodas de conversa e análise documental, foram eleitas três grandes categorias, a saber: competência, ranqueamento/competitividade e empregabilidade e inovação regulatória. As análises foram realizadas sempre tomando como referência, também, as categorias do método dialético: totalidade, contradição e fetiche.

Este capítulo também discute o protagonismo da gestão uma vez que, na análise dos resultados, a fala dos gestores coloca em xeque, questões como, por exemplo: a quem se destinam os bancos das universidades públicas e, em especial na UEG? A universidade pública não deveria estar aberta a todos, indistintamente? Os gestores de cursos de universidades públicas não deveriam dotar seus cursos de condições objetivas, pensando nos ingressantes com capital intelectual inferior e com piores condições socioeconômicas, para que estes pudessem permanecer no ensino superior e tornarem-se sujeitos autônomos?

CAPÍTULO 1 - ENSINO SUPERIOR: UMA ESTRATÉGIA DO CAPITAL PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO OU UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O APROFUNDAMENTO DA PESQUISA E DOS SABERES CIENTÍFICOS?

São as universidades que fazem hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil. (TEIXEIRA, 1988).

Com o fito de entender as propostas formativas, com base na pedagogia das competências que, atualmente, têm orientado os currículos e direcionado as ações tomadas no âmbito da gestão educacional, neste capítulo propõe-se uma retomada do contexto de criação das universidades brasileiras para desvelar as influências do passado nas ações do presente. Busca-se, ainda, demonstrar as semelhanças existentes na evolução dos modelos de gestão organizacional e das propostas formativas das Instituições de Ensino Superior brasileiras para compreender o papel da centralidade que tem assumido a avaliação nos dias atuais.

1.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES E A EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR E DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A escolarização, no período em que o Brasil foi colônia de Portugal (1500-1522), se iniciou com o fim do regime de capitanias hereditárias (1549), momento em que Dom João criou o Governo Geral. Na administração de Tomé de Souza, nomeado como primeiro governador, aportaram, em terras brasileiras, os Jesuítas para ouvir confissões, pregar e catequizar a todas as pessoas que aqui residiam, inclusive os índios, mas com o passar do tempo, eles foram preterindo os indígenas em favor da escolarização dos filhos dos grandes senhores de terras, criando assim, o ensino direcionado às elites. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; MATTOS, 1983).

A partir do século XV, a Companhia de Jesus, ordem a qual pertenciam os Jesuítas se tornou uma poderosa congregação religiosa, assumindo a direção do ensino público, primeiramente em Portugal e mais tarde no Brasil. O método de ensino jesuítico permaneceu soberano até que o Marques de Pombal, conseguisse expulsar a companhia de Jesus do Brasil e de Portugal para assumir o ensino público. Em contraposição ao método de ensino dos jesuítas, Pombal pretendia que a escola servisse aos interesses do Estado conforme explica Haidar (1973, p. 38), “[...] pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa”.

Assim a vinda da corte portuguesa para o Brasil foi decisiva para a criação de cursos que aproximavam os interesses do Estado ao Ideal de uma educação eminentemente laica. Em 1808, Dom João instituiu o ensino superior, no Rio de Janeiro e em Salvador, para a oferta dos cursos de Cirurgia e Anatomia. Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, para funcionamento do curso de Engenharia; e em 1814, a Real Academia de Pintura e Escultura e o curso de Agricultura (CUNHA, 1986).

Durante a vigência da monarquia outros cursos foram implementados, no entanto, neste período, o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro transcorreu de forma lenta e direcionada à formação de profissionais liberais em sistema de faculdades isoladas (MATOS, 1983).

No que tange a criação das universidades públicas brasileiras, registros históricos apontam que, antes de serem efetivamente implementadas, aconteceram inúmeras tentativas que não lograram êxito. Na época da colonização das terras brasileiras já se cogitava a criação de uma Instituição Universitária, no entanto, as resistências vieram tanto da corte portuguesa, quanto da parte de brasileiros que creditavam apenas às classes dominantes da época a necessidade de tal formação, conforme demonstrado no parecer do deputado Antonio de Almeida de Oliveira durante o Congresso de Instrução realizado em 1883⁵ e reproduzido em Moacyr (1938, pp. 580-581) assim:

Criação de universidades. "Pronuncio-me contra a universidade na mais plena convicção de que ela é antes um mal que um bem; longe de significar um passo no caminho do progresso, é um ato de regresso ou pelo menos, uma cousa sem nenhuma influência no serviço que com ela se pretenda melhorar. O que necessitamos é do ensino inferior convenientemente organizado: crianças que frequentam aulas inferiores, nada aprendem que preencha os fins da educação: habilitar o indivíduo para promover a própria felicidade e ser para o seu país elemento de riqueza, ordem e progresso; a instrução primária ensina simplesmente a ler, escrever e contar; e a secundária, apenas procurada por aqueles que querem seguir estudos superiores; toda clássica e literária, sem caráter profissional que a torne útil para as carreiras comerciais e industriais que a sociedade precisa desenvolver [...].

O pronunciamento do deputado Maranhense Almeida de Oliveira, reproduzido em Moacyr (1938), reforça o entendimento de que o surgimento tardio das Universidades Brasileiras se deu com a conivência das elites brasileiras que difundiram o ideário de que a educação deveria servir ao modelo produtivista, submetendo-se às pautas do mercado.

⁵ "O Congresso da Instrução do Rio de Janeiro é considerado por Collichio, juntamente com as Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873) e a Exposição Pedagógica (1883), um importante documento do ideário pedagógico da época. (1987:05). Mas, mesmo representando o ideário pedagógico da época, essas iniciativas foram criticadas pelos liberais e republicanos, por se tratarem de experiências vinculadas a Monarquia". (HILSDORF, 1999, p. 19).

Afinal, por volta de 1900, o modelo de administração, baseado na “escola da administração científica” desenvolvido pelos engenheiros Frederick W. Taylor e Henri Fayol não conseguiu ser totalmente utilizado, em virtude das dificuldades de adequação à realidade cultural e social brasileira, uma vez que, “não prestava suficiente atenção ao elemento humano na administração” (SANDER, 1981, p. 19).

A crítica ao modelo taylorista, segundo descrito por Albuquerque (1999, p. 219) se baseava “na série de contradições geradas por uma estrutura rígida, excessivamente especializada, com funções rotineiras e pouco desafiantes” entre outras por ele citadas.

A despeito de alguns intelectuais descontentes, com essa linha de orientação tentarem colocar produções acadêmicas de práticas mais generalistas, essas pretensões não encontravam ressonância com a realidade social e cultural do Brasil e, por isso, ficaram desconsideradas durante o período de hegemonia do enfoque organizacional.

Tanto os modelos de currículo clássico, quanto os tecnicistas e os progressistas de cunho tradicional foram assentados em teorias acríticas, por desconsiderarem, das suas análises acerca do processo educacional, as questões sociopolíticas ideológicas e culturais, diferentemente dos currículos embasados nas concepções das teorias críticas e pós-críticas que consideravam as condições histórico-sociais em suas formulações teóricas.

Os modelos curriculares mais tecnocráticos de Franklin Bobbitt (1876–1956) e Ralph W. Tyler (1902-1994), bem como o modelo progressivista de John Dewey (1859-1952), surgiram nos Estados Unidos, em um contexto de reação ao currículo humanista, que se devotava a inculcar nos estudantes as obras gregas e latinas bem com o estudo destas línguas.

Silva (2005) alerta que apesar do americano John Dewey ter escrito em 1902 o livro *The child and the curriculum*, nos Estados Unidos, os estudos do currículo se iniciaram de forma sistemática em 1918, a partir da publicação da obra de Bobbitt *The Curriculum* que se propunha a responder qual seria o objetivo da educação: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral?

Portanto, após a publicação do livro de Bobbitt, o termo currículo passou a ser entendido como uma tecnologia. Por essa ocasião, surgem os paradigmas de currículos baseados na abordagem pedagógica tecnicista, que pretendiam de forma técnica e neutra, tentar eliminar o desperdício e prever o máximo de eficiência na escola, para que o processo educacional funcionasse nos moldes empresariais, tal qual como descrito por Silva (2005, p. 23):

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer

métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor.

Nessa perspectiva, o currículo se resumiria numa questão técnica que deveria ser conduzida por especialistas em currículo. Assim, a partir de então, os estudos de currículo começaram a preconizar que a finalidade da educação deveria estar atrelada às exigências profissionais, presentes no mercado de trabalho. E, sob essa concepção tecnicista, o currículo passou a ser conhecido como um “rol de disciplinas” que por definição, trabalhavam conceitos universais previamente determinados.

Em 1949, os estudos de outro americano Ralph Tyler, baseados nos fundamentos de organização e desenvolvimento, contribuíram para consolidar o modelo de currículo tecnicista proposto por Bobbitt.

De acordo com Amaral, Araújo e Oliveira (2011, p. 6) a obra de Bobbit e Tyler estaria fundamentada, tanto no modelo de administração científica proposta por Frederik Wislow Taylor (1856-1915), quanto na base do modelo psicológico do behaviorismo (Figura 1)⁶ (Apêndice F), assim:

Tanto Bobbitt quanto Tyler fundamentaram os seus trabalhos nas propostas tayloristas de racionalização, de máxima eficiência e de objetividade dos trabalhos, bem como, na teoria psicológica behaviorista para conseguirem condicionar e controlar o comportamento dos alunos. Para tanto, propuseram um modelo de avaliação a partir de um planejamento racional e na definição de procedimentos que privilegiassem os aspectos que pudessem ser mensurados e observados.

Os curriculistas Bobbitt e Tyler, ao fundamentarem os seus estudos nos modos de produção industrial e nas concepções ambientalistas da educação (Figura 1), se preocuparam em prescrever princípios normativos que deveriam servir de receituário para as práticas educativas, numa clara tentativa de padronizar a maneira como os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem deveriam proceder.

Fávero (2006, p. 22) assevera que, tanto no Império quanto por ocasião da Proclamação da República, tentativas de criação de universidades foram feitas sem que

⁶ Para uma melhor caracterização de como as teorias tradicionais foram constituindo as tendências pedagógicas e os estudos do currículo. A Figura 1 (Apêndice F) foi elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de Silva (2005) sobre as teorias do currículo e de Libâneo (1983) acerca das tendências pedagógicas na prática escolar.

conseguissem lograr êxito até que finalmente, em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, foi possível a criação da primeira universidade oficial. A referida autora assim descreve esse processo:

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (FÁVERO, 2006, p. 22).

Mesmo depois de reunidos para dar origem à primeira universidade oficial do Brasil, os Cursos de Engenharia, Medicina e Direito permaneceram sem maior integração e cada um conservando suas características, indicando que nesse modelo de gestão acadêmica estavam presentes as ideias de eficiência, divisão das tarefas e fragmentação do controle, característicos do modelo organizacional burocrático de orientação pragmática.

De acordo com Oliveira; Amaral; Lemos e Dourado (2006, p. 25) a primeira instituição de ensino superior em Goiás foi a “Academia de Direito de Goyaz em 1903, instituição isolada, estadual, de caráter profissionalizante que visava atender aos filhos dos seguimentos dominantes da sociedade de então” Portanto, a institucionalização da educação superior em Goiás apresenta uma nítida correlação com o processo de divisão social do trabalho em classes sociais.

Assim, a educação superior no Estado de Goiás seguiu o modelo implantado nos demais Estados brasileiros ou seja, primeiramente foram criadas Faculdades Isoladas no início do século XX e somente no final da década de 1950 surgiram as Universidades que, em sua grande maioria, privilegiaram o pragmatismo nas práticas pedagógicas.

O pragmatismo que se incorporou ao modelo educacional brasileiro foi implantado por especialistas em administração da educação que se dedicaram a traduzir e a interpretar as obras que preconizavam as práticas pedagógicas, na linha de John Dewey. A partir de então, o “método experimental de pensar” de orientação *deweyana* que sugeria que o conhecimento somente seria considerado relevante se ele conseguisse estabelecer uma “conexão” entre nós e o mundo em que vivemos.

O movimento da Escola Nova, que chegou ao Brasil na década de 1920, se contrapunha ao ensino tradicional na perspectiva de que o conhecimento deveria ser útil, ou seja, nesta concepção, os saberes deveriam tornar as pessoas capazes de adequarem o meio às suas necessidades e de adaptarem seus objetivos e desejos a situação em que viviam

No caso da concepção progressivista formulada com base no pragmatismo de Dewey, o processo de escolarização deveria acentuar a necessidade de inserção do homem no universo do trabalho, por meio do desenvolvimento da competência científica, da competência técnica e da competência política. Afinal, as teorizações de Dewey centravam-se na compreensão do ambiente como *lócus* de experiência do conhecimento de forma integrada às vivências dos aprendizes.

Assim, os saberes são constituídos por meio de interações abertas com o real, de modo que os alunos se habilitem a encontrar as soluções para problemas reais e atrelados a sua vida social, cultural, política e laboral.

A partir de então, os currículos foram sendo reelaborados de modo a garantir a formação de especialistas com preocupações voltadas para a adoção de soluções pragmáticas, dos problemas organizacionais. No entender de Sander (1981, p. 16):

Foi nesse ambiente intelectual que, no setor educacional, apareceram as primeiras tentativas paralelas de sistematização e os primeiros ensaios de administração da educação no Brasil, seguindo os impulsos acadêmicos da Europa e dos Estados Unidos da América. Como na administração pública, os estudiosos da administração da educação passaram a adotar o enfoque organizacional de orientação pragmática.

Para situar a discussão no contexto atual, necessário se faz revisitar as teorias curriculares que contribuíram para que o ensino, de um modo geral, e o ensino superior, em particular, vivenciasse momentos de emergência, de ruptura e de reconceptualização do campo do currículo. Afinal, de acordo com Silva (2005, p. 21) “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo”.

A figura 1 apresenta um resumo comparativo, em um plano macro, dessas concepções teóricas não críticas para situar a discussão de como a educação superior foi assumindo diferentes posicionamentos na medida em que novas teorias iam sendo concebidas.

A análise comparativa das concepções educacionais apresentadas na Figura 1 revelam os seguintes aspectos: a) existem diferentes formas de se conceber a educação, o ambiente e o ser humano; b) as teorias tradicionais caracterizam-se pela racionalidade; c) as diferentes formas de conceber a educação estão centradas na melhor maneira de organizar as

experiências de conhecimento direcionadas à produção de formas particulares de subjetividade; d) no Brasil, é pouco estudada e conhecida a concepção culturalista; e) a concepção ambientalista fundamentou os estudos dos curriculistas estadunidenses Bobbit e Tyler.

Portanto, as palavras-chaves que resumiriam, de um modo geral, as teorias curriculares tecnicista seriam; eficiência, técnica e neutralidade, ao passo que para as teorias progressistas seriam: experiência, parcialidade e interações. Estas duas concepções teóricas tradicionais, no entender de Silva (2005, p. 29) “não estavam absolutamente preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas de dominantes de conhecimento ou de modo mais geral à forma social dominante”.

O revisitar das teorias curriculares foi necessário para a compreensão do por que em 1930, no campo educacional, as linhas pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Libertária, entraram em choque. Segundo Guiraldelli Júnior (1994, p. 117), “estas três vertentes pedagógicas, a grosso modo, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais.”. Nesse contexto de acirrada discussão ideológica, destacam-se os seguintes acontecimentos: Reforma Francisco Campos⁷, a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

A partir de então, as funções das Universidades brasileiras, foram sendo questionadas pelas comunidades científicas, pelos movimentos sociais e pela própria base governamental. No período que se estendeu de 1935 a 1945 houve um grande impulso à institucionalização da pesquisa, no entanto, os defensores da universidade, voltada à formação profissional, não permitiram que a pesquisa voltada a ampla difusão do conhecimento se expandisse no meio acadêmico, pois almejavam que as pesquisas com fins utilitaristas assumisse um lugar de destaque. De acordo com Paim (1982, p. 80):

O impulso original que a pesquisa científica veio alcançar entre 1935 e 1945 leva a uma grande frustração na década de 50. Tornada instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega, contudo, a assumir igualmente feição acabada.

A criação da Fundação Getúlio Vargas (FVG) em 1944 foi um projeto voltado à formação do quadro de pessoal administrativo das empresas públicas e privadas. Por essa

⁷ Reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945) que culminou com a promulgação de vários decretos, tais como: do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006).

mesma época, foram abertos vários outros cursos direcionados à formação de administradores, entre eles, o Curso de Graduação em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) (1952); Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) (1954); Instituto de Administração e Gerência (IAG) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1954).

Frigotto (1998, p. 15) explica como nos anos 1950-60 difusão da ideologia de investimento no capital humano contribui para impulsionar a educação e a qualificação profissional.

Com efeito, no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitia aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social.

Assim, a expansão e o interesse pela abertura de Cursos Superiores de Administração ganhou força a partir da década de 1950, pois além da difusão da ideologia de investimento no capital humano o Brasil experimentava àquela época um clima favorável ao crescimento econômico, provocado pela expansão do parque industrial brasileiro criando uma necessidade de formação de profissionais em condições de atuarem na gestão de empresas públicas e privadas, tal qual descrito no documento do MEC (2009) editado em comemoração ao Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

O **governo de Juscelino Kubitschek** (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O **Plano de Metas** do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). **Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos.** O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2009, p. 4, grifo do autor).

O aprofundamento da relação do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), com a economia nacional, se concretizou no modelo de substituição de importações por meio do desenvolvimento da industrialização do país. No entanto, para que esse modelo conseguisse lograr êxito Juscelino precisou reunir diferentes forças sociais (empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda). No entanto, na medida em que foram aflorando as razões que os mobilizaram em prol da

industrialização nacional, começou a emergir a crise dos anos sessenta que culminou com o golpe militar de 1964, conforme demonstrado por Saviani (2008, p. 293):

Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente. [...] A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Em consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência.

Foi assim que o Brasil chegou à ditadura militar (1964-1985), período que ficou marcado pela suspensão dos direitos políticos, pela repressão dos movimentos sociais e, principalmente, por uma forte dependência ideológica e financeira aos organismos internacionais. No campo educacional, foi se configurando o que Saviani (2008, p. 297) denominou de “concepção produtivista da educação” por meio da qual foram sendo difundidas, no meio educacional, as ideias de eficiência, racionalização das atividades e redução de custos por meio da adoção do modelo de privatização educacional no Brasil.

Portanto, a trajetória de constituição do ensino superior de Administração no Brasil foi propiciada tanto pela necessidade de modernização econômica do país, quanto dos processos administrativos do Estado brasileiro. Assim, o processo de criação de Cursos de Administração, iniciado na década de 1950, reforça o caráter de uma formação utilitarista assumido pelas universidades brasileiras, a partir da criação de cursos que permitissem a profissionalização da força de trabalho nacional, com vistas ao avanço tecnológico e à melhoria das indústrias brasileiras.

Os reflexos desse projeto de universidade, difundido na década de 1950, podem ser percebidos na atualidade nas seguintes tendências: a) na expansão da oferta da educação superior nos moldes mercantilistas; b) no valor econômico creditado ao conhecimento adquirido dentro das universidades que se tornaram *locus* da profissionalização; c) na propagação da ideia de que para garantir o acesso e a permanência ao mercado de trabalho as pessoas necessitam se inserir em um processo de capacitação contínua, e; d) na

responsabilização dos sujeitos pelo sucesso ou fracasso do seu projeto de carreira profissional.

Em 28 de novembro de 1968, entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68) que promoveu as bases para a expansão do ensino privado, e que em seu art. 11 prevê o mesmo modelo de organização para as IES públicas e privadas e ainda reforça o caráter regulador do Estado ao indicar a necessidade de renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior.

Para Ramos (2002,p. 401), a década de 1980 trouxe uma reconfiguração do capitalismo, além de provocar profundas modificações no cenário do mundo do trabalho, tais como: flexibilização dos processos e das relações de trabalho, reestruturação produtiva, desemprego estrutural, etc. Aconteceram ainda, importantes alterações nas formas de se projetar o modelo educacional brasileiro, pois, conforme explica Cunha (1979, p. 186) “muitos empresários do setor educacional começaram a investir no ensino superior, o que tornou um modelo “tecnocrático-empresarial, teoricamente competitivo.” A partir de então, as instituições educativas começaram a privilegiar uma formação acadêmica com base nas exigências de competências profissionais requeridas para a realização das atividades produtivas (ANTUNES, 2000).

No período compreendido de 1971 a 1978, o governo brasileiro estruturou as bases legais da educação técnico-profissional:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - **LDB, nº. 5.692**, de 11 de agosto de **1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau.** Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Em **1978**, com a **Lei nº 6.545**, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em **Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs**. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, **formar engenheiros de operação e tecnólogos**, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde. (BRASIL, 2009, p. 5, grifo do autor).

A esse respeito, considero ser necessário fazer uma crítica contundente ao documento do MEC que denomina a Lei 5.692/1971, de LDB, quando na verdade, ela impôs apenas a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundos Graus e o ensino profissionalizante, jamais podendo ser chamada de LDB, pois não tratou da educação nacional como um todo, mas apenas desses dois níveis, deixando de fora a educação superior e a educação infantil. Nessa perspectiva os movimentos sociais reconhecem apenas duas LDBs, a saber: Lei 4024/61 e Lei 9394/96 (em vigor).

Importa ainda reforçar que respaldada pela Lei 5692/71, que promoveu a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, durante o período de vigência da ditadura militar, em que foram firmados inúmeros acordos para a educação brasileira, como foi MEC-USAID, a educação técnico-profissional assume uma dupla importância estratégica, quer seja, preparar a força de trabalho para ocupar funções técnicas demandadas pelo mercado de trabalho e ainda, “frear” o acesso de um contingente considerável de pessoas ao ensino superior (CUNHA, 1989). Em 18 de outubro de 1982 a Lei nº 7044 alterou os artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º da Lei 5692/71 que versavam sobre a profissionalização do ensino de 2º grau (CORRÊA, 2001).

A mudança do perfil dos trabalhadores, que até então se assemelhava muito ao modelo de profissional fordista, em que o trabalhador se tornava um especialista na execução de tarefas simples, rotineiras, repetitivas, para atender as demandas de uma produção em massa, foi outro fator que motivou as transformações nos processos de profissionalização dentro do meio acadêmico. Entre os anos de 1970 e 1980, o perfil do profissional sofreu alterações significativas, para atender as demandas tecnológicas, de incorporação de matérias-primas, produtos e serviços inovadores, e, principalmente, para a viabilização do processo de financeirização da economia, que, Chesnais (1995, p. 21) demonstra assim: “A esfera financeira alimenta-se da riqueza gerada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho com múltiplos níveis de qualificação”.

Desta forma, entendo que as transformações nos processos de profissionalização da força de trabalho aconteceram na medida em que, a financeirização do processo produtivo permitiu que novas tecnologias fossem incorporadas às organizações (corporações).

A partir de então, a classe operária experimentou um novo regime de subordinação ao capital, ou seja, as relações formais de trabalho passaram do modelo predominantemente fordista para um modelo de produção, denominado de toyotismo, que apesar de ter sido criado na década de 1950, somente na década de 1980 encontrou as condições ideais para a difusão das suas práticas gerenciais e dos seus princípios de racionalização do trabalho, tais como: o controle de qualidade total, *Just in time/ Kanban* e *lean production* (ZILBOVICIUS, 1999). Alves (1999, p. 95) analisa o conceito de toyotismo assim:

Surgimento de uma nova lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, através da captura da subjetividade operária pela lógica do capital.

Nesta perspectiva, a lógica do toyotismo passou a ganhar contornos universais impregnando as grandes corporações com novas formas de gerir a força de trabalho. Enquanto o modelo taylorista-fordista do trabalho era superespecializado, excessivamente controlado, fragmentado, rotineiro e reduzido a tarefas simples, limitando a capacidade criativa e cognitiva dos operários, exaurindo suas forças físicas na extração da mais-valia em prol da obtenção da máxima eficiência e do aumento da produtividade, o toyotismo, por sua vez, retirou o conteúdo concreto do trabalho; instituiu os princípios da gestão participativa; da multifuncionalidade do operário e de suas máquinas para conseguir minar as resistências dos trabalhadores e fazê-los contribuir para a melhoria dos fatores de produção (empresa, matérias-primas, maquinário, tecnologia e outros).

Tragtemberg (1980, p. 62), corrobora com esse entendimento ao afirmar que: "ceder um pouco de poder aos trabalhadores pode ser um dos melhores meios de aumentar sua sujeição, se isto lhes der a impressão de influir sobre as coisas".

Portanto, evidencia-se que em ambos modelos taylorista-fordista e toyotismo desconfiguraram o sentido ontológico do trabalho preconizado por Marx, uma vez que, o ser social se tornou um sujeito coisificado e abstraído da sua atividade produtiva por meio da intensificação e precarização do trabalho que se materializou no desemprego, na competição entre os candidatos a uma vaga no mercado de trabalho e na maior exigência de formação profissional

O contexto de criação de universidades estaduais, na década de 1980, também merece ser revisitado, uma vez que vários Estados brasileiros, como: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Goiás entre outros, instituíram estabelecimentos de ensino superior, com vistas à modernização e a uma interiorização desse nível de ensino.

Em Goiás, a oferta da educação superior, além de ampliar vagas no ensino superior público que, até então, se fazia por meio da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás, veio associada à formação de professores, por meio da oferta de Cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) (SILVA, 2008, p. 135). No entanto, necessário se faz ressaltar que em Goiás, como nos demais estados brasileiros, a educação recebeu as influências do contexto neoliberal e nesse sentido, buscou qualificar a força de trabalho de forma a atender ao processo de reestruturação produtiva, conforme indicam Ferreira e Oliveira (2007, p. 6):

Os documentos referentes à criação e a organização da UEG evidenciam que não há clareza quanto à sua concepção e função social. Em alguns documentos há indícios de uma universidade mais voltada para a resolução dos problemas do Estado e, em

outros, a ideia de universidade para formar profissionais para o mercado e/ou para produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, a concepção da Universidade Estadual de Goiás (criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999) ilustra o modelo de produção de conhecimento atrelado ao modelo de desenvolvimento regional e ao modo de produção capitalista.

Na contemporaneidade, as principais transformações no modo de produção capitalista ocorreram no período de 1900 a 1990, quando sucessivos modelos de gestão empresarial (taylorismo, fordismo, toyotismo e outros) passaram a influenciar as formas de acesso e permanência no mercado de trabalho, nos processos de qualificação e a considerar as competências individuais (1970) e as competências organizacionais (1990) como provedoras da flexibilidade requerida pelo mercado de trabalho e da valorização dos aspectos subjetivos, não-formais e implícitos da qualificação (RAMOS, 2002).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 estabeleceu no inciso II do artigo 53, referente à Educação Superior “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 21).

Tal iniciativa surgiu após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien Tailândia (1990) que influenciou na definição das diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos que Silva Júnior (2002, p. 207) define assim:

[...]é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais[...].

Na perspectiva educacional defendida pelo Banco Mundial, signatário da Conferência de Jomtien, a educação deve acompanhar os ditames do mercado, por isso, interessa ao Banco Mundial a mercantilização do ensino, conforme alerta David Archer, diretor internacional para educação da *ActionAid* em entrevista a *Ação Educativa*: “O Banco Mundial[...] só está interessado no retorno econômico, não tem interesse em outros retornos e não tem interesse na educação como um direito” (SILVA et al., 2008, p. 17).

Escott (2011, p. 520) referindo-se a proposta da LDB 9394/96 de flexibilização curricular dos cursos superiores, alerta sobre os riscos de uma formação centrada em princípios amplos, assim:

Entende-se que as diretrizes curriculares, definido os princípios amplos da formação de cada área do conhecimento, trazem uma condição ambígua para a organização do ensino superior: tanto podem possibilitar a autonomia curricular de forma a

permitir uma organização pertinente das propostas pedagógicas dos cursos, como assegurar a manutenção do monopólio sobre os saberes e instrumentos necessários à lógica do mercado.

Nessa perspectiva, entendo que a substituição dos Currículos Mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) permitiu a institucionalização nos cursos de Graduação da flexibilização curricular necessária à formação do perfil profissional adequado às mudanças da sociedade e ao mercado de trabalho em transformação, em consonância com a proposta dos organismos financiadores da educação no país.

A discussão do currículo, quando centrada no ensino superior, se complexifica ainda mais, pois são insipientes os seus estudos como diz Moreira (2005, p. 1):

São pouco numerosos os estudos sobre currículos do ensino superior. Enquanto os currículos dos demais graus de ensino têm sido com frequência objeto de atenção dos pesquisadores, ainda carecemos de investigações que nos permitam melhor compreender a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planejar e desenvolver currículos na universidade.

Afinal, inúmeras dificuldades se apresentam para os que desejam se aventurar no estudo do currículo do ensino superior, dentre as quais se destacam: a influência das políticas públicas educacionais, que regulam as inovações no campo do currículo; a dificuldade de se articular propostas curriculares que consigam garantir a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão; a forte tendência atual de se vincular o ensino superior às demandas de formação profissional do mercado de trabalho; a influência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais (SANTOS, 2011).

Outro ponto que merece destaque, e que não poderia deixar de mencionar, é o ensino com base em competências, amplamente difundido no ensino superior por força das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, que se constituiu em um modelo de organização curricular e de ensino, complexo, que para se efetivar necessita concretizar algumas etapas, como por exemplo; a “definição de um conjunto de competências-chave a ser desenvolvido ao longo do programa educacional” (SANTOS, 2011, p. 88).

Para que a educação superior brasileira pudesse acompanhar o modelo de desenvolvimento econômico, a gestão educacional das instituições e dos cursos tem sofrido várias interferências, tanto do governo brasileiro via políticas públicas, quanto dos documentos produzidos em Conferências Internacionais de Educação, das quais é signatário.

Diante disto, considero relevante refletir acerca das concepções orientadoras da gestão no âmbito do ensino superior, na contemporaneidade, por entender que as

transformações ocorridas no modo de produção capitalista, em especial, nos séculos XX e XXI, resignificaram a relação trabalho-educação.

1.2 A GESTÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM BREVE OLHAR NAS CONCEPÇÕES ORIENTADORAS E NOS DESAFIOS PRESENTES NA GESTÃO CONTEMPORÂNEA

Antes de se discutir a gestão no âmbito da educação superior, necessário se faz adentrar no campo semântico para explicitar os significados de gestão educacional e gestão escolar, visto se tratarem de termos, inúmeras vezes, utilizados de forma equivocada. Vieira (2007, pp. 60 e 63) propõe a seguinte diferenciação semântica:

A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino. [...] Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. [...] Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.

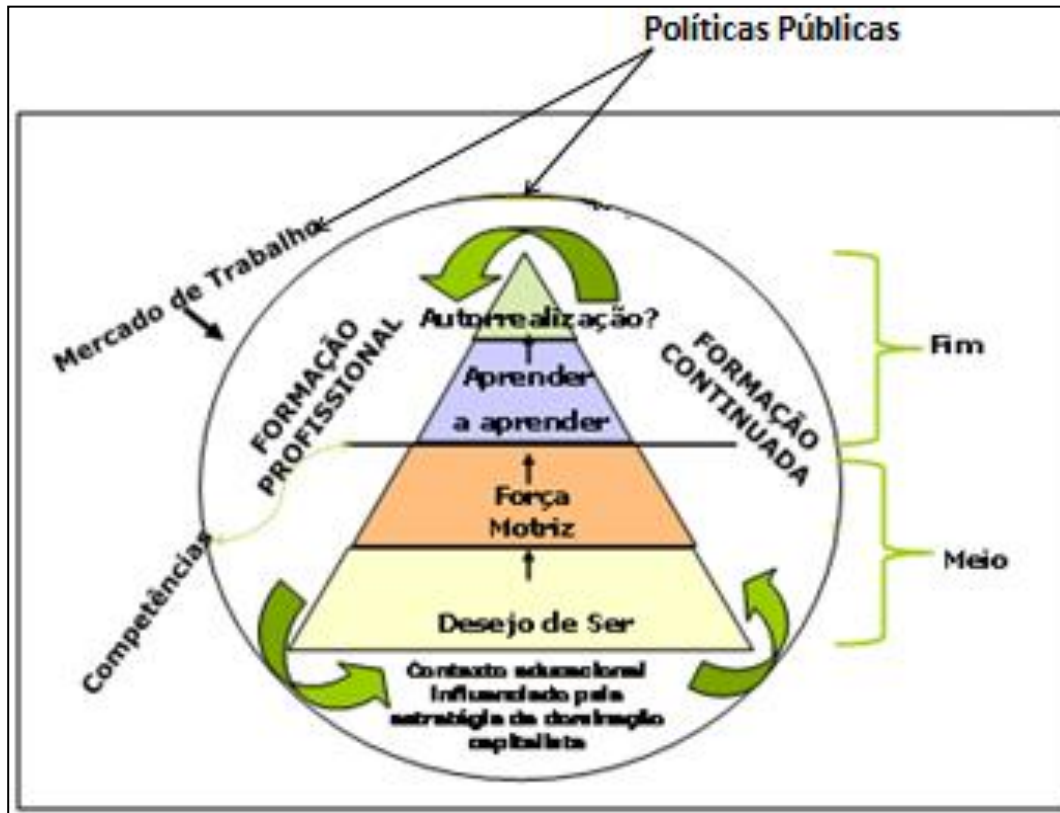
Isso significa que a gestão educacional refere-se à efetivação das políticas públicas que conduzem a educação no Brasil sendo, portanto, elaboradora e cumpridora de normas e sujeita aos mecanismos de regulação do sistema educacional, enquanto que a gestão escolar se assenta no âmbito das instituições educativas assumindo uma posição de vital importância na condução de um processo educativo centrado em bases epistemológicas e alicerçado em projetos pedagógico emancipatórios.

Pacheco (2011, p. 378) demonstra, ainda, que no campo educacional as políticas educativas exercem forte influência na elaboração do currículo e nas ações da gestão educacional, conforme descrito a seguir:

É impossível argumentar, embora seja admissível que possa ser dito e perfilhado no plano das convicções sobre a construção do campo educacional, que o estudo do currículo ocorre no vazio das políticas educativas e na desmaterialização de um espaço de gestão ou administração educacional.

Portanto, para uma melhor compreensão do contexto educacional brasileiro, que na atualidade, encontra-se instituído por políticas públicas que regulam e orientam as ações das instituições de ensino, dificultando a implementação de processos educativos inovadores, é que se propõe a análise da Figura 2.

Figura 2 - Tomada de decisão no contexto da gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Início com o entendimento de que o ensino superior deve incorporar, por meio da gestão educacional, as orientações de caráter regulatório das políticas públicas em sua *práxis* pedagógica, a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar ficaria comprometida ao tentar produzir uma mudança ou uma inovação que estivesse em dissonância com as orientações recebidas do controle externo. Conforme explica Veiga (2003, p. 270):

inovar é, portanto, introduzir algo novo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo.

A Figura 2 representa o contexto educacional, recebendo a pressão externa advinda principalmente das políticas públicas e do mercado de trabalho, o que de certa forma organiza as seguintes proposições:

- a) as políticas públicas e o mercado de trabalho determinam a tomada de decisão a cerca da seleção dos conteúdos curriculares e do processo de formação profissional;

- b) a formação profissional se faz com base na pedagogia das competências, amplamente difundidas nas políticas públicas e, em especial, nos seguintes documentos Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) o contexto educacional está fortemente influenciado pela estratégia de dominação capitalista de obtenção da mais valia por meio da formação nos “cérebros de obra”⁸;
- d) a inovação produzida nos processos educativos vem do contexto externo, via políticas públicas, sendo, portanto, de caráter regulatório; conforme afirmativa de Veiga (2003, p. 269): “A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador [...] e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário”;
- e) para que as propostas inovadoras de caráter regulatório encontrem ressonância no âmbito da gestão escolar as ideias são “lançadas” de fora para dentro como verdades incontestáveis.

Neste sentido, o desafio que se coloca neste momento, em pleno século XXI, em que se vive uma complexificação da escola moderna trazida pelo aprofundamento das políticas educacionais portadoras da regulação e da lógica de mercado, é o de como formar sujeitos preparados para atuarem, não apenas no âmbito profissional, mas, também, para a vida plena de consciência política, sem que a perversa face do neoliberalismo faça estes sujeitos viverem na condição de submissão às pressões econômicas e culturais em uma sociedade onde os limites se impõem por força do poder político-econômico e social.

Na perspectiva do currículo formal, normalmente ditado por força de políticas públicas educacionais, esse desafio proposto muito dificilmente se concretizaria em um projeto realizável. No entanto, quando se discute a autonomia e os saberes dos profissionais da educação, vivenciados como constituintes do currículo oculto, o impensável se torna uma possibilidade exequível e até certo ponto uma exigência para uma atuação profissional do professor comprometido com a formação integral dos seus alunos.

As análises de Sander (2007), sobre a genealogia da administração escolar, contribuem para uma compreensão do por que o modelo de gestão escolar atual de inúmeras

⁸ “Com a automatização das fábricas e a informatização das tarefas mais rotineiras e ‘mecânicas’, as pessoas passam de MÃO DE OBRA para CÉREBRO DE OBRA. De acordo com Leme (2007, 2010), esse termo é estranho, mas representa o que as empresas querem dos seus profissionais: seus Cérebros! Enquanto a origem do termo mão de obra vem de trabalho braçal (antigamente era preciso força braçal para mover máquinas, fazer construções e tudo mais), a origem do cérebro de obra está na sociedade do conhecimento, na era do intelectual, em que as empresas e a velocidade das mudanças exigem do profissional agilidade suficiente para além de acompanhar a velocidade das mudanças, estar à frente do mercado” (DAUMAL, 2009, p.10).

IES se pauta no ideário do modelo produtivista, preocupado mais com produto do que com processo educacional.

A evolução dos modelos de gestão e de currículo, ao serem confrontados por meio de uma análise comparativa dos estudos de Teregi (1996) e Sander (2007), conforme apresentado no Quadro 1, possibilitam identificar /selecionar elementos constituintes ou definidores, tanto do termo currículo, quanto da gestão ao longo do tempo.

Quadro 1 - Evolução dos modelos de gestão escolar e de organização curricular

MARCO TEMPORAL	CATEGORIAS DE ANÁLISE	GENEALOGIA DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL (SANDER, 2007)	GENEALOGIA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO MUNDO (TEREGI, 1996)
1530 a 1930	Enfoque formalista-legalista	Antes de 1930 existia pouca teoria e reduzida sistematização do conhecimento no campo da administração da educação no Brasil. Durante o Império e a 1ª República o escolasticismo católico caracterizado pelo pensamento dedutivo lógico, decorrente da <i>Ratio Studiorum</i> dos Jesuítas, plasmou em grande parte o sistema de organização e administração da educação.	O <i>Ratio Studiorum</i> , nunca chamado de <i>currículum</i> , incorpora um sentido característico: as prescrições concretas sobre os conteúdos de ensino que têm por objeto regular, normalizar, homogeneizar o que se ensina.
1945-1960	Enfoque pragmático-tecnicista	Pesquisadores e estudiosos de administração pública e educacional da época recorreram a Fayd (1916), na França, a Taylor (1916) e Dewey (1916) nos Estados Unidos e Gulick e Urwick (1937) na Inglaterra e a Weber (1947) na Alemanha entre outros.	O conceito de currículo, criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. (BARRIGA, 1986). Neste caso, um pilar pedagógico de massificação da sociedade industrial. A centralidade do currículo se volta para o desenvolvimento de habilidades técnicas para incorporar o sujeito ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla.
1970-1980	Enfoque Sociológico	Administração da Educação no contexto das Ciências Sociais	A partir dos aportes da Nova Sociologia da Educação e com a incorporação de contribuições de movimentos teóricos recentes em teoria social (movimento feminista, o pós-modernismo e os estudos culturais, entre os principais), a teoria crítica do <i>currículum</i> foi se consolidando na análise do <i>currículum</i> como "artefato social e cultural".
1990 até a atualidade	Enfoque Regulatório	Estado Mínimo reforçou a lógica de mercado na gestão escolar. Apesar dos esforços de se estabelecer contornos de uma gestão democrática participativa no interior das instituições escolares o que se percebe é que o desempenho administrativo reforçou aspectos de normalização, regulação e produtividade.	A década de 1990 frente a um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do <i>currículum</i> de um sistema centralizado no ensino a um sistema centralizado na avaliação descrito

Fonte: Amaral, Araújo e Oliveira (2011).

Importa, ainda, destacar que a evolução dos modelos de gestão e de currículo não foi linear e tampouco rompeu com os paradigmas educacionais de organização curricular constituídos ao longo do tempo, ou seja, os enfoques foram subexistindo até os dias atuais.

A fase formalista – legalista (1530 a 1930) se fundamentou em uma ênfase na estrutura e na organização dos modelos de gestão e de currículo, com uma forma de se substituir o empirismo por meio da prescrição dos elementos constitutivos da administração.

Os princípios gerais que fundamentavam a seleção dos conteúdos curriculares e os modelos de administração se pautavam no escolasticismo católico decorrente da *Ratio Studiorum* dos jesuítas, baseado num ensino organizado e metódico e na construção de modelos prescritivos e normativos que pudessem ser aplicados aos conteúdos curriculares e a gestão educacional.

Durante a prevalência do enfoque pragmático-tecnicista (1945-1960) a produtividade e a eficiência foram os elementos que embasaram os estudos de administração escolar e de currículo. Por essa época os princípios preconizados pelo engenheiro norte-americano Frederick Wislow Taylor e amplamente difundidos nas empresas, como a busca pela máxima eficiência e a padronização das tarefas e a racionalização do trabalho, entre outros se tornaram receitas aplicáveis a todas as situações e a todo e qualquer modelo de gestão organizacional ou educacional.

O enfoque sociológico (1970-1980) trouxe a tona os graves problemas advindos da relação entre o capital e o trabalho e, em especial, a crítica ao modelo de organização proposto por Taylor, concebido com base na fragmentação das tarefas e na superespecialização da força de trabalho.

A abordagem do currículo e da administração escolar, a partir de então, ganhou contornos mais críticos, contribuindo para revelar, além da centralidade dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem e na seleção dos conteúdos curriculares, o inegável processo de alienação vivida pela força de trabalho durante o auge da administração científica de Taylor.

De acordo com Canto (2008, p. 13) “surge na década de 1970 uma das vertentes de influência das teorias curriculares, conhecida como ensino para a competência”. No Brasil, a disseminação da noção de competência se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o que sem dúvida contribuiu para que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação fossem orientadoras de propostas formativas com base na organização curricular e de ensino por competências

No enfoque regulatório (1990 até a atualidade) há uma forte ênfase na aferição da produtividade e da qualidade dos modelos de organização curricular e administração escolar. No entender de Canto (2008) as transformações estruturais ocorridas no mundo a partir da década de 90 tiveram como pano de fundo o surgimento da noção de competência aplicada às políticas de formação profissional.

Afinal, o começo da década de 1990 se tornou reconhecido mundialmente como a “Era da Informação”, onde o conhecimento se tornou uma mercadoria com alto valor comercial, a ponto de ser considerado como um recurso tão ou mais valioso que o capital financeiro (CHIAVENATO, 2000).

Para Amaral, Araújo e Oliveira (2011, p. 9), “impulsionada por políticas neoliberais a administração escolar reforçou no seu interior a lógica mercadológica e tecnicista, embasada em critérios de competência, produtividade e meritocracia”. Sob esse enfoque, a

regulamentação dos modelos de gestão educacional, tanto na iniciativa pública, quanto privada, se institui para atender às demandas do mercado de trabalho.

Todavia, a expansão da organização escolar foi incapaz de promover mudanças qualitativas que garantissem a inserção do elemento humano no tecido social e produtivo, tanto que, o fenômeno da globalização econômica repercutiu negativamente no país, em virtude de sua dependência econômica e organizacional ao capitalismo internacional, nos âmbitos, social, político e intelectual.

Na assertiva de Albuquerque (1999, p. 215),

As transformações políticas em nível mundial e o quadro econômico recessivo que caracterizaram a virada da década de 90 tornam a competição ainda mais intensa, e essa situação é particularmente grave no Brasil, que desde os anos 80 verifica queda relativa em seus indicadores econômicos e, principalmente, sociais, a ponto de esta ter sido denominada de a década perdida.

Os estudos de Teregi (1996) sobre a genealogia da organização curricular e de Sander (2007) sobre a genealogia da administração escolar merecem destaque nesta discussão pelas relevantes contribuições que trazem na elucidação das origens das propostas de flexibilização curricular, na reconversão do currículo, na própria avaliação e da gestão escolar dos cursos superiores com bases utilitaristas, tão difundidas nos dias atuais.

Teregi (1996, p. 179) ao analisar o termo “currículum” esclarece a impossibilidade, tanto em se estabelecer uma definição que aponte apenas para um único sentido, quanto em indicar sua verdadeira origem, assim, “foi recebendo, ao longo da história, múltiplos sentidos, que fazem pouco útil pretender fixar-lhe uma origem, e que convertem em uma perda, do ponto de vista da compreensão, qualquer redução a um deles”.

Essa compressão se faz necessária, pois qualquer tentativa de reduzir o termo a um único sentido enfraqueceria não apenas sua dimensão conceitual, mas, também, sua dimensão social e política dentro da *práxis* educacional, trazendo sérias implicações no modelo de formação educacional por meio da negação do caráter dialético do conhecimento.

Por isso, a noção de campo científico⁹ proposta por Bourdieu (1983b) será utilizada neste estudo para se compreender, no contexto atual, os embates que cercam o processo de produção do conhecimento, a seleção e organização dos conteúdos curriculares no âmbito do

⁹ O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (ORTIZ, 1983).

ensino superior. Afinal, a análise de Bourdieu, pressupõe a análise de campos sociais (não como “blocos fechados”, mas como articulações).

Assim, o currículo como campo pressupõe a ideia da desigualdade, contradições, conflitos entre outros, que neste estudo, serão categorias válidas para explicar o currículo como instrumento e efeito de regulação social na perspectiva de “formação de profissionais” para uma sociedade capitalista.

Convém, no entanto, esclarecer que a proposta de uma abordagem sociológica do currículo não será utilizada para se contrapor e tampouco se antagonizar ao método da reflexão dialética que sustentará as linhas gerais deste estudo, pelo contrário, o que se pretende é estabelecer relações entre ambos para ampliar as discussões e as análises que cercam o currículo¹⁰ do ensino superior.

Nesse ponto em diante, analiso os dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas e rodas de conversa, tomando como referência as seguintes categorias levantadas a partir de Manfredi (1999, p. 13) “qualificação”, “competência” e “formação profissional”. Estas categorias foram eleitas por trazerem em seu bojo questões que na atualidade, se relacionam ao mercado de trabalho; ao campo educacional e, em especial, ao campo do currículo que, a partir da década de 1990 os educadores e principalmente os curriculistas, resignificaram as teorias críticas e pós-críticas, a partir de uma visão neoliberal e neotecnista da pedagogia de competências revelada na íntima relação do mundo do trabalho¹¹ com o campo educacional/curricular.

O termo competência, ao adentrar no processo educacional, modificando as formas de se conceber a teoria e a prática na organização do currículo e, conseqüentemente, todo o processo de formação profissional em pouco tempo, ganhou contornos estratégicos, ao garantir a preparação do perfil do profissional ensejado pelo mercado de trabalho, relegando a segundo plano o caráter científico do ensino superior, tanto que nos dias atuais, verifica-se a reconversão do currículo centrado na avaliação e na pedagogia das competências.

¹⁰ O termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr e refere-se a curso, a carreira, a um percurso que deve ser realizado. O *Oxford English Dictionary de Glasgow*, em 1633 conferiu ao termo a ideia de ordem, disciplina. Mais tarde, por volta de 1856 apareceu nos dicionários significando pista de corrida, curso em geral. Em 1938 passou a ser usado nos Estados Unidos da América com uma conotação pedagógica e somente em 1950 foi incorporado à linguagem pedagógica no Brasil. (NONATA; AMARAL; FURTADO, 2006, pp. 234-235).

¹¹ “Se aceitamos que o capitalismo globalizou-se, não só pelos desenvolvimentos da nova divisão internacional do trabalho, mas também por sua penetração nas economias dos países que compreendiam o mundo socialista, então é possível afirmar que o mundo do trabalho tornou-se realmente global. Na época da globalização do capitalismo o mundo do trabalho torna-se realmente mundial deixando de ser uma metáfora (IANNI, 1994, p. 3; 10).

Fundamentada na pedagogia das competências, a preparação de profissionais para o mercado de trabalho deve acontecer por meio da transmissão/aquisição dos saberes/conteúdos (competência científica); nos procedimentos, técnicas e metodologias (competência técnica) e nas relações dos indivíduos consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais e outros (competência política).

Ropé e Tanguy (1997) apontam que, na década de 1930, o Dicionário *Larousse* Comercial já fazia referência ao termo competência¹², no entanto, por tratar-se de um termo reconhecidamente polissêmico, não se pode apontar um único conceito que melhor definiria o seu real significado. As mesmas autoras situam as primeiras discussões acerca do ensino por competências entre 1960 e 1970, período em que a economia mundial ficou marcada por uma forte dependência às reservas petrolíferas do Oriente Médio, fato que ficou evidenciado em 1973/74 em meio à primeira crise do petróleo e, em dois momentos posteriores, em 1979 quando foi destituído o Xá Reza Pahlavi em meio a Revolução Islâmica do Irã e em 1979, quando teve início a Guerra do Golfo Pérsico.

A crise do petróleo, iniciada na década de 1970 teria sido um dos fatores impulsionadores da crise estrutural do capital e, conseqüentemente, o surgimento de novos modelos de produção para que a sociedade pudesse retomar o padrão de acumulação capitalista uma vez que o modelo de produção taylorista/fordista também havia entrado em decadência.

Por outro lado, Ramos (2002) associa a emergência da pedagogia das competências às transformações ocorridas no capitalismo e a uma nova organização produtiva consolidada nos anos 1980. Assim para a pesquisadora

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da

¹² Não há definição consensual das competências e essa ausência testemunha já o que está socialmente em jogo na sua definição e na sua avaliação, antes de falar do seu reconhecimento. Pode-se afirmar que a competência não pode ser observada, sendo apenas as suas **manifestações** o que se observa na atividade. Ou ainda que a competência é heterogênea e que ela é apenas uma hipótese sobre a combinação de diferentes elementos. A discussão recomeça com a enumeração desses elementos. Uma tradição simplista mais razoável queria que a qualificação fosse definida como imbricação de saberes (validados em geral pelos diplomas) e de *savoir-faire* - sorte de conhecimentos -, todos eles ligados sempre aos primeiros e adquiridos na prática. A competência seria então a qualificação a qual se acrescenta o *savoir-faire*, isto é, os comportamentos e as atitudes com respeito ao trabalho, ao seu ambiente (chefes, colegas, empresas) e a si mesmo (deseja-se progredir? nível de aspirações, etc.). Assim, a competência é mais ampla do que a qualificação, que ela integra como um de seus componentes (DURAND, 2001).

noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Araújo (1999) por sua vez, aponta os requisitos pessoais para que os trabalhadores pudessem dar conta das novas exigências do mundo do trabalho:

Quanto às qualidades pessoais solicitadas aos trabalhadores, a expressão “atitudes e comportamentos economicamente úteis” contempla de forma mais precisa estas qualidades, pois revela o trabalho enquanto mercadoria em uso pelo capital. Revela o valor de troca e, conseqüentemente, o valor de uso do comportamento humano. Foi o termo competência, no entanto, que prevaleceu, sob a força do discurso empresarial (ARAÚJO, 1999, pp. 3-4).

O contexto apresentado sedimentou as bases para que a garantia de empregabilidade viesse a associar-se, na década de 1990, à formação de profissionais competentes. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002) estreitou, ainda mais, os laços entre a educação e às novas demandas produtivas do capital.

Durante os oito anos de governo de FHC, houve um aprofundamento do modelo neoliberal no país e as reformas educacionais foram sendo gestadas em meio a documentos elaborados a partir de discussões com os organismos internacionais, como por exemplo, Organização Internacional do Trabalho e Banco Mundial.

Os argumentos que sustentavam as reformas eram pautados na necessidade de se prover as condições necessárias para acompanhar os avanços tecnológicos e as transformações no mundo do trabalho, sendo que os documentos reguladores tinham a competência como o princípio orientador das mudanças que viriam a ser implementadas.

Gentili (1998, p. 109) destaca o papel preponderante do mercado de trabalho nos investimentos dos governos neoliberais em educação e ainda, na determinação das competências necessárias para que a força de trabalho possa ter acesso ao trabalho/emprego, assim:

Na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso.

Com relação ao ensino superior, que no Brasil ainda hoje é o local privilegiado para a formação profissional, as Diretrizes Curriculares direcionaram os currículos, tomando por

base as competências essenciais requeridas pelo mercado de trabalho, impactando consideravelmente na seleção dos currículos.

O Estado, por sua vez, para acompanhar as condições de oferta dos cursos superiores, que se inserem na maioria das instituições para atender às demandas produtivas, institui sistemas de avaliação cada vez mais direcionados à aferição do produto do que do processo educacional, a ponto de reverter o currículo na própria avaliação (TEREGI, 1996).

CAPÍTULO 2 - AS RAÍZES DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem (SAVIANI, 2007, p. 161).

No Capítulo 1, analisou-se o papel da Universidade Brasileira entre o currículo formativo e o preparatório para a aquisição de fins utilitaristas no âmbito acadêmico e profissional. Para tanto, refletiu-se sobre a temática da competência no âmbito do currículo e da gestão acadêmica.

Neste capítulo, intenta-se empreender uma reflexão sobre caráter regulatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, para analisar sobre as contradições presentes no seu instrumento, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Para tanto, propõe-se, inicialmente, uma análise comparativa dos Programas de Avaliação Institucional Brasileiros.

2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM QUADRO COMPARATIVO DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS NO PERÍODO DE 1993 ATÉ 2010

A evolução da história da educação no Brasil, no que concerne a sistematização do ensino superior, demonstra que esse nível de ensino se instituiu com uma finalidade precípua de caráter utilitarista qual seja, se tornar o *locus* da profissionalização inicial.

Assim, ao longo do tempo a educação superior não se comprometer com a inserção da força de trabalho no mundo produtivo, ou seja, com a preparação de pessoas para desempenharem atividades econômicas, assumiu um papel estratégico, o que explicaria a rápida expansão deste nível do ensino superior em nosso país, a partir da década de 1990.

Ristoff e Giolo (2005, p. 14) analisando os dados do período de 1991 a 2004 extraídos do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) consideram que a expansão da Educação Superior no Brasil, a partir da década de 1990, alçou patamares de crescimento até então nunca experimentado. Desta forma, no entender desses pesquisadores estes dados confirmam um “crescimento expressivo do sistema, cujos índices,

no período, chegam a, aproximadamente, 120%, para as instituições e matrículas, e 180%, para cursos”.

Pode-se ainda estabelecer que, no Brasil, a ampliação do ensino superior, iniciada na década de 1990, conforme dados extraídos do MEC/ Inep/ DAES e apresentados por Ristoff e Giolo (2006, p. 17) “direcionou a oferta para poucos cursos; [...] do total das matrículas na educação superior em 2004, mais da metade (52,2%) concentravam-se em apenas seis cursos: Administração (14,9%), Direito (12,8%), Pedagogia (9,3%), Letras (4,7%) e Comunicação (4,6%)”.

Nessa mesma época, o crescimento do ensino superior ganhou expressão e força, principalmente, por meio da abertura de Instituições de Ensino Superior Privadas (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Essa expansão das IES privadas adentrou o interior do país chegando ao coração do Brasil, na Região do Centro-Oeste brasileiro conforme descrevem Oliveira et al. (2006, p. 28), “a educação superior privada em Goiás vivenciou expansão extremamente significativa margeada pela abertura de novas instituições, de novos cursos e interiorização das IES, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990”.

Durante os oito anos de governo do presidente Lula (2003-2010) o Brasil experimentou uma política de expansão do ensino superior por meio da implementação de quatro programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹³, instituído pela Lei nº 11.128; o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴, Reuni¹⁵, e Programa Expadir¹⁶, implementado no ano de 2006 (DANTAS, SOUSA JÚNIOR, 2007).

Dados do Censo da Educação Brasileira, representados no Quadro 2, confirmam que em dez anos (1996-2010) houve um aumento considerável do número de Instituições de Ensino Superior atingindo um índice de 146,2%.

¹³ Política de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2007, p. 9).

¹⁴ Uma rede de educação à distância constituída dentro das universidades federais, voltadas principalmente para a oferta de cursos de licenciatura. (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2007, p. 10).

¹⁵ O Reuni foi instituído pelo Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa tem como objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2007, p. 10).

¹⁶ O programa previa investimentos da ordem R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 campi, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País. (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2007, p. 9).

Quadro 2 - IES Públicas e IES Privadas no Brasil

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR-IES NO BRASIL				
ANO	IES			VARIÇÃO PERCENTUAL Δ%
	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS	
1996	922	211	711	236,97%
2004	2.013	224	1.789	698,66%
2006	2.270	248	2.022	715,32%
2007	2.281	249	2.032	716,06%
2008	2.252	236	2.016	754,24%
2009	2.314	245	2.069	744,49%
2010	2.377	278	2.099	655,04%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2013.

Verifica-se, no entanto, que apesar da diferença percentual, entre o número de IES públicas e IES privadas, permanecer, ao longo dos anos, expressivamente maior para as privadas, o ano de 2010 apresenta um forte crescimento do número de IES públicas no Brasil.

Em 2009 existiam 245 IES públicas contra 278 em 2010, demonstrando um crescimento de 10,89%. Por outro lado, em 2009 registravam-se 2.069 IES privadas contra 2.099 em 2010, indicando um aumento de 1,43%.

Esse contexto foi acompanhado pela institucionalização do processo de avaliação institucional como uma das formas encontradas pelo governo brasileiro para “controlar” a expansão das IES e provocar mudanças qualitativas com base nos padrões de qualidade, previamente definidos nos Instrumentos de Avaliação dos Cursos disponibilizados pelo MEC/Inep. Desta forma, o sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil ficou centralizado e, portanto, gerido pelo Governo Federal Brasileiro.

Para uma melhor compreensão e clareza dos acontecimentos que ocasionaram as mudanças, que culminaram na proliferação de programas de avaliação institucional de caráter regulatório, mercadológico, gerencial e tecnicista, implantados ao longo das últimas três décadas, se faz necessário lembrar a reforma gerencial do Estado ocorrida no ano de 1995, por ocasião do governo de FHC, como descreve Pereira (2000, p. 11):

As ideias da reforma gerencial de 1995 começaram a ser formuladas logo em seguida ao convite que recebi do presidente Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1994, para assumir o novo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare).

Por aquela época foram definidos os setores que atualmente compõem o Estado, e os setores de serviços não exclusivos do Estado onde foram colocadas a educação, a saúde e a cultura.

Chauí (2003), ao tratar dos setores serviços não exclusivos do Estado, esclarece o que isso significou para a educação.

[...] a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 6).

O contexto demarcado por Chauí (2003) refere-se ao governo de FHC (1995-2002), no entanto, concordo com Frigotto (2011) quando salienta que no governo Lula (2003-2010) houve a continuidade no essencial da política macroeconômica do governo anterior.

Neste sentido, se encontram as explicações do por que, ao longo do tempo, o Estado brasileiro foi se desincumbindo do seu papel constitucional de promotor do bem-estar social, da educação pública, laica e gratuita. Por conseguinte, criou políticas públicas, que culminaram em reformas educacionais portadoras da regulação e do controle, do aprofundamento da mercantilização do ensino superior¹⁷, da expansão do sistema educacional superior privado, uma visão fragmentada e tecnicista do processo de avaliação institucional entre outros fatores.

Assim, a análise das políticas educacionais e dos programas de avaliação institucional brasileiro, dentro de uma dimensão histórica, revela que o processo de avaliação institucional, ao estabelecer uma relação dialógica com o seu ambiente interno e externo, foi sendo paulatinamente determinado pelos modelos políticos, sociais e econômicos vigentes. De certa forma, a Reforma Gerencial do Estado contribuiu para que houvesse um aprofundamento do enfoque neoliberal nas tentativas dos governos que se sucederam, desde a década de 1980 até a de 2000, de estabelecer um processo sistematizado da avaliação do ensino superior.

¹⁷. “O Estado também se retirou da universidade pública e abriu espaço para a entrada do capital nessa instituição. As Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Setoriais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem”, etc. são a objetivação do novo ordenamento jurídico que deu guarida à retirada do Estado de sua condição de garantidor da natureza pública da universidade. Aí reside com contradições mas, de forma estrutural, o que se tem chamado de mercantilização da educação superior pública (SILVA JR; SGUISSARD, 2013, p. 122).

Portanto, necessário se faz estabelecer algumas considerações sobre os programas de avaliação institucional brasileiro para entender suas conexões com este trabalho de pesquisa. Assim sendo, irei analisar o contexto histórico recortado de 1983 até 2010 pela ampla difusão, nesse período, da prática avaliativa nas instituições de ensino superior brasileiras.

Zandavalli (2009), ao analisar as políticas para a educação superior, em seu artigo “Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes” evidencia que o Estado Brasileiro, ao buscar meios de modernizar-se, teve que submeter-se as ideologias neoliberais dominantes, o que interferiu no processo avaliativo das instituições de ensino superior, tal como descreve:

A análise do desenvolvimento das políticas públicas para a educação superior, no período de 1960 a 1990, demonstra a submissão do Estado brasileiro às proposições dos organismos multilaterais. Isto se agudiza nos anos de 1990, no que toca à busca da “modernização” do Estado, redundando na adoção explícita de políticas neoliberais e a execução completa das proposições dos anos de 1960, para as instituições de educação superior. Nos anos de 2000, as dificuldades para a implementação da proposta teórica do Sinaes, por parte do Estado brasileiro, passam necessariamente pela prevalência das políticas neoliberais, em detrimento das necessidades ou escolhas da comunidade acadêmica, resultando na minimização do caráter formativo da autoavaliação institucional para a retomada da ênfase na avaliação do desempenho dos estudantes e no cunho regulatório (ZANDAVALLI, 2009, p. 434).

Nesta perspectiva inicial, abrem-se as portas para que se possa adentrar a discussão das políticas públicas para Avaliação do ensino superior brasileiro, iniciadas na década de 1990, conforme assevera Assis (2008, p. 59):

A primeira ação mais articulada de avaliação das IES ocorreu em julho de 1993, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) criou a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, para conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Foi elaborado então o Documento Básico sobre a Avaliação Institucional, e, em dezembro do mesmo ano foi lançado o Edital n°. 01/94, convidando as universidades brasileiras interessadas a apresentar seus projetos de avaliação institucional. Estava criado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Assim, é inegável que o Estado capitalista se apropria da sistematização do processo de avaliação para a consolidação do ensino dentro de uma política de qualidade neoliberal, por outro lado, cabe à sociedade civil, organizada em movimentos sociais, dar significado a sua atuação na luta pela transformação da avaliação em um instrumento de emancipação e de autonomia do contexto educacional. Afinal, o protagonismo da avaliação deve recair para os que estão sendo avaliados, a exemplo do que foi proposto por ocasião da vigência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB), que foi gestado, tendo como princípios fundamentais as dimensões a seguir: a) a adesão voluntária das IES; b)

o respeito às especificidades institucionais; c) a legitimidade; d) a globalidade; e) a não punição ou premiação.

De acordo com Barreyro & Rothen (2006, p. 958) “o programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional (o foco era a própria instituição)” e ainda, segundo os mesmos autores, “essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental”.

A partir de então, as políticas educacionais e sociais do nosso país foram sendo implementadas, tendo em vista, principalmente, a preparar força de trabalho para enfrentar os desafios impostos pela incorporação de novas tecnologias e para atender às exigências de gestão do setor produtivo, de acordo com os padrões internacionais de qualidade. Neste contexto funcionalista a avaliação educacional no Brasil passou a assumir o papel de instrumento de controle e a regulação das instituições educativas com vistas à produção de resultados quantitativos e classificatórios.

Assim, a análise das políticas educacionais e dos programas de avaliação institucional brasileiro, dentro de uma dimensão histórica, conforme demonstrado no Quadro 3 (Apêndice G) revela que, o processo de avaliação institucional, ao estabelecer uma relação dialógica com o seu ambiente interno e externo, foi sendo paulatinamente determinado pelos modelos políticos, sociais e econômicos vigentes, o que, de certa forma, contribuiu para houvesse um aprofundamento do enfoque neoliberal nas tentativas dos governos que se sucederam, desde a década de 1980 até a de 2000, de estabelecer um processo sistematizado da avaliação do ensino superior.

Ressalta-se a crise econômica vivenciada pelo Brasil, no início do ano de 1980 em virtude da alta taxa de juros internacionais, do preço do petróleo e a moratória do México que provocou um efeito em cadeia sobre o câmbio, a inflação e o endividamento brasileiro, aflorou a posição subserviente do povo e do governo brasileiro dentro do que se convencionou chamar de “imperialismo americano”.

Desta forma, compreende-se o sucesso alcançado pelo projeto americano para a América Latina sob a alcunha de “Consenso de Washington¹⁸” que previa entre outros pontos,

¹⁸ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título "*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". (BATISTA, 1994).

a renegociação da dívida externa dos países endividados mediante o compromisso desses governos, no desenvolvimento de programas de “ajustes econômicos internos” que permitissem reformas institucionais de caráter liberal e a livre circulação de capital e investimentos internacionais, via planos de estabilização da economia.

O aprofundamento das concepções neoliberais nas décadas de 1980 e 1990, dentro de um cenário mundial dicotômico (contraditório e prosélito, integrado e antagônico) provocou desequilíbrios na sociedade global, traduzidos em uma perversa exclusão social, o que contribuiu para que a sociedade brasileira ficasse cada vez mais desigual.

Assis (2008, p. 41) referindo-se a disseminação de ideias neoliberais no tecido social alerta sobre os riscos que a educação corre, de modo especial, no que se refere aos aspectos da avaliação institucional e seus impactos no contexto das IES quando o Estado acolhe o capital financeiro dos organismos internacionais, tal como descreve: “Quase sempre o Banco impõe aos países que buscam seus empréstimos que a educação se ajuste a restrições orçamentárias, tornando-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, assumindo, de preferência, o modelo gerencial”

Assim, a função reguladora do Estado, que teve na base a intervenção dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) além de Banco Mundial (BIRD) como também de empresas e bancos privados, projetou os ideais neoliberais no contexto educacional brasileiro por meio das políticas educacionais para a avaliação, notadamente contaminadas pela orientação mercantilista, conforme demonstrado por Dias Sobrinho (2005, p. 16) a seguir:

Num mundo enredado pela globalização econômica, de competição generalizada, muitos dos interesses dominantes são transnacionais ou pertencem às grandes corporações mercantis. Não se estranha, então, que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais carreguem uma forte orientação econômica e, até mesmo economicista.

De acordo com Ferreira (2010, p. 10) as medidas implementadas nos governos de FHC e Lula no setor educacional seguiram as orientações do Banco Mundial, tal como descreve:

Cabe dizer também que as medidas implementadas pelo governo FHC e Lula da Silva acataram várias medidas preconizadas pelo BM, como por exemplo, do documento *La enseñanza superior* (1995), como: incentivar a diferenciação das IES e a expansão das IES privadas; adoção de programas de educação à distância; intensificação da diversificação de cursos e programas, assim como das fontes de financiamento; adoção de financiamento estatal atrelado a critérios e metas de desempenho; ampliação da relação professor/aluno; combate à evasão e à repetência; exigência de maior transparência das IES nos gastos provenientes dos

fundos públicos; incentivo aos programas de pesquisa que articulam indústria e universidade; acesso de grupos minoritários à educação superior. Já em relação ao documento produzido pelo BM em 2003.

Finalmente, depois dessas análises se vislumbra como as contradições presentes na elaboração das políticas educacionais brasileiras que, conforme demonstrado por Ferreira (2010) seguem as orientações dos organismos financiadores internacionais, resvalam nos processos avaliativos da educação superior. Afinal, por serem construídos em meio a disputas políticas e de poder, se inserem no contexto universitário por meio do seu caráter intervencionista, colocando em “xeque” a autonomia das instituições e influenciando nos processos de gestão dos cursos superiores, conforme demonstrado por Dias Sobrinho (2005, p. 17), ao afirmar que:

A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para a tomada de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo de disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional.

Nesta perspectiva, insere-se a complexidade de um processo avaliativo construído não para punir ou premiar, mas diagnosticar os pontos que devem ser melhorados, numa tentativa de construir e reconstruir coletivamente a missão, a visão, os valores e princípios que caracterizam as instituições de ensino e que as distinguem das organizações capitalistas. Partindo-se desse entendimento, consegue-se perceber que a avaliação assumia, assim, uma função educativa formativa e que, portanto, não deve ter um caráter punitivo e tampouco de premiação dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

A análise comparativa dos Programas de Avaliação Institucional Brasileiro, apresentada no Quadro 3 (Apêndice G), que foi elaborado com base nos artigos de Barreyro e Rothen (2008) indica que a categoria ideologia basilar possui aspectos coincidentes nos Programas implantados nos Governos Sarney (1985-1990), Itamar (1992-1995), FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010).

As coincidências incidem, principalmente, no que concerne à abertura do mercado educacional superior a iniciativa privada. No entanto, observam-se diferenças na forma de condução dos métodos e dos modelos de planejamento das políticas educacionais de avaliação do ensino superior.

Ressalto que todos os Programas de Avaliação Institucional analisados no Quadro 3 (Apêndice G) apresentaram aspectos críticos que estariam de forma direta ou indireta

relacionados a uma tendência de aproximação destes programas às ideias gerenciais de empresas da iniciativa privada.

Há que se considerar que todos esses programas se instituíram em meio a disputas entre os campos¹⁹ políticos e científicos, uma vez que a avaliação se insere no rol das políticas educacionais e interfere na autonomia das universidades e na definição dos conteúdos curriculares e na gestão dos cursos e das IES. Afinal, de acordo com Bourdieu (1983b, p. 2), “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como ‘desinteressadas’ senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos)”.

No estudo comparativo dos Programas de Avaliação Institucional constata-se o caráter regulatório como um elemento comum a todos os demais programas, com exceção do PAIUB (1993), que ao preocupar-se com a função educativa da avaliação conseguiu disseminar a cultura da avaliação como uma obra inacabada e em construção permanente, além do que, a sua filosofia pode ser considerada inovadora por contrapor-se às concepções gerenciais, tecnicistas e mercadológicas e regulatórias presentes em maior ou menor grau nos modelos que o antecederam (PARU, (1983); CNRES,(1985), GERES,(1986).

Outro ponto que merece destaque é que todos os programas de avaliação do ensino superior apresentados no Quadro 3 (Apêndice G), com exceção do PAIUB, trazem na base da sua ideologia o caráter positivista, gerencial, regulatório, tecnicista, mercadológico, neoliberal, meritocrático, misturando-se pelas técnicas da razão instrumental, engendradas pela orientação econômica internacional.

No tocante à metodologia de avaliação adotada nos diferentes governos, observa-se que o modelo implementado no mandato do presidente Sarney priorizou a avaliação externa. No governo do presidente Itamar houve uma associação da interna à externa, enquanto que no período comandado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso foram mantidas as práticas de avaliação externa e interna para aferir as condições de ensino e instituída a avaliação para credenciamento.

No governo de FHC, o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza instituiu O Exame Nacional de Cursos (ENC), apelidado de “Provão do MEC”, que promoveu o ranqueamento das instituições de ensino superior sem uma preocupação de esclarecer, junto à comunidade acadêmica e, tampouco, junto à sociedade em geral, a metodologia utilizada na

¹⁹ Os campos são espaços estruturados de posições (ou postos), cujas propriedades dependem de sua posição nestes espaços e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinada por ela) (BOURDIEU, 1983).

análise dos dados coletados por seus instrumentos. Tal procedimento gerou uma série de desconfianças que culminaram em movimentos estudantis favoráveis ao boicote, por ocasião da aplicação das provas aos estudantes.

Aliado a isso, o ENC encontrava-se ideologicamente sustentado em uma visão parcial, fragmentada e tecnicista do sistema educacional, o que contribuiu para que recebesse críticas da sociedade civil organizada e dos formadores de opinião, como intelectuais e mídia em geral, entrando assim em um processo de decadência.

Necessário se faz ainda ressaltar que, atualmente, as Instituições de Ensino Superior brasileiras, públicas e privadas, encontram-se submetidas aos mesmos critérios de avaliação estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que foi instituído no governo do presidente Lula, no ano de 2004, por meio da Lei nº 10.861 de 14/04/2004 (BRASIL, 2004) para avaliar as instituições de ensino, seus cursos e alunos.

Concomitantemente à criação do Sinaes, a Lei 10.861 instituiu no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, com as seguintes atribuições:

- I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação;
- II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV - promover a articulação do Sinaes com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
- V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);
- VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII - realizar reuniões ordinárias mensais;
- VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2004).

Essa comissão, além de se incumbir, coordenar e controlar os procedimentos técnicos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, também ficou responsável por garantir a legitimidade desse sistema avaliativo bem como, sua vinculação às políticas públicas de educação superior (BRASIL, 2004).

O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, por sua vez, apesar de ter sido gestado em meio a uma discussão com a sociedade civil organizada e com representantes da comunidade acadêmica, tendo inclusive na Comissão Especial de Avaliação (CEA) proponentes membros que auxiliaram na criação do PAIUB, como por exemplo, os

professores José Dias Sobrinho (UNICAMP) e Dilvo I. Ristoff (UFSC), (Quadro 3- Apêndice G), não conseguiu transpassar o modelo técnico, regulatório, mercadológico e neoliberal mantendo o mesmo caráter de participação compulsória dos estudantes e, conseqüentemente, das IES e a divulgação na mídia da *performance* dos cursos e dos estudantes, a exemplo do que era feito por ocasião da vigência do ENC.

Isso se confirma pela consulta a posição declarada no documento de Diretrizes do Sinaes, que propunha como sendo seu principal objetivo: “[...] da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004).

Assim, apesar das discussões nos movimentos sociais e na sociedade de um modo geral, esperava-se, por parte do Sinaes, uma filosofia de caráter mais formativo e menos regulatório. Com o passar do tempo, esta visão não se confirmou. Portanto, não se confirmou a proposta inicial do Sinaes, apresentada no programa de governo da coligação “Lula Presidente”, que conforme descrito por Barreyro e Rothen (2006, p. 959) “pretendia-se que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor.”

Atualmente, o discurso oficial²⁰ reforça o ideário de que a concepção de avaliação vigente no modelo do Sinaes teria as seguintes características: “a) formativa, diagnosticando ações; b) processual, evolutiva, sistêmica, integrada; c) emancipatória, produz autoconhecimento, construção para uma cultura de avaliação permanente tomada de consciência sobre a missão das IES” (GRIBOSKI, 2012).

Observa-se que nesse discurso, o caráter regulatório não é evidenciado, no entanto, é possível questionar o Sinaes como uma prática tão somente processual, formativa e emancipatória e indutora da qualidade do processo educacional.

Barroso (2005, pp. 727-728) esclarece o conceito de regulação aplicado à educação:

Conforme definição consagrada nos dicionários, a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. Neste sentido, a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objectivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso.

²⁰ Palestra proferida pela Sra. Cláudia Maffini Griboski- Diretora de Avaliação da Educação Superior (DAES/ Inep) no Seminário do Enade 2012 promovido pelo Inep reforçou a concepção de Avaliação do Sinaes como sendo formativa, processual e emancipatória.

Portanto, regulação e regulamentação, por vezes tomadas como sinônimas, possuem significados completamente distintos. Ou seja, enquanto a regulação refere-se à intervenção do Estado, no âmbito das ações dos setores públicos e privados para garantir o interesse público, a regulamentação se volta à competência privativa da presidência da república descrita na Seção II, artigo 84, inciso IV e seu parágrafo único, da Constituição Federal (1988), qual seja: “sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução”. Essa distinção se faz necessária para uma melhor compreensão das implicações da avaliação institucional na regulação da *práxis* pedagógica dos cursos de graduação (BRASIL, 1988, p. 27).

Com relação à metodologia de avaliação, definida para que o Sinaes pudesse se efetivar, foram definidos os seguintes instrumentos: a) avaliação Institucional que se subdivide em duas etapas avaliativas distintas, quer sejam a autoavaliação que acontece internamente no âmbito dos cursos por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação institucional externa realizada por uma comissão de especialistas designada pelo MEC, que faz a avaliação *in loco* tendo por base as informações geradas pela autoavaliação; b) avaliação dos cursos que também é feita por uma comissão designada pelo MEC para visitar *in loco* a fim de autorizar, reconhecer ou renovar o reconhecimento dos cursos e, por fim; c) a avaliação do desempenho dos estudantes, que é realizada por meio do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes Enade.

No caso específico do Enade cumpre destacar que se trata de um exame aplicado trienalmente aos alunos dos cursos de graduação, composto por uma prova com questões discursivas e de múltipla escolha que versam sobre conteúdos de formação geral e componente específico da área do curso avaliado. Além da prova, compõe o Enade os seguintes instrumentos: a) questionário para avaliar a percepção dos alunos sobre o teste; b) questionário socioeconômico para ser preenchido pelo aluno, e; c) questionário do coordenador do curso que está sendo avaliado.

O primeiro ciclo de avaliação do Enade se encerrou em 2006 quando foram avaliados os seguintes cursos: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, *Design*, Direito, Formação de Professores, Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

O Enade ganha em importância no processo avaliativo do Sinaes, pois, os seus resultados geram os Índices sobre o Desempenho dos Cursos; o conceito Enade que é obtido por meio de comparação das notas dos alunos da IES com os outros da mesma área do Brasil; o Conceito do Índice de Diferença de Desempenho (IDD), o Conceito Preliminar do Curso

(CPC). Este último indica a situação preliminar dos cursos e é calculado a partir dos dados levantados no resultado da avaliação de desempenho dos estudantes, corpo docente, instalações/infraestrutura e recursos pedagógicos.

Na gestão do Ministro Fernando Haddad, sucessor do Ministro Tarso Genro, foram criados o Conceito Preliminar de Curso (CPC) (instituído pela Portaria 4 de 2008) e o Índice Geral de Cursos (Instituído pela Portaria 12 de 2008), sem que houvessem sido previstos na Lei que originou o Sinaes. Esses indicadores foram utilizados para gerarem o Conceito de Curso (CC) e o Conceito Institucional (CI) o se constituiu em termos práticos, em um descumprimento à Lei do Sinaes, pois esses conceitos surgiram em substituição a avaliação de qualidade de cursos e institucional.

Sem mencionar que a divulgação notas técnicas do MEC (Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Preliminar do Curso (CPC)) são usados pela mídia para *rankear* as IES, causando um desserviço e gerando transtornos ao pretense caráter formativo da avaliação.

Cury (2003, p. 18) diz que:

Seria ingênuo, pois pensar uma avaliação sem consequências. No mínimo a divulgação dos resultados acarretará maior ou menor (des)prestígio do estabelecimento ou da instituição. E se a esta dimensão se associar uma premiação ou punição financeiras, então abrir-se-ão as portas para a competitividade, a qual, se inspirada no jogo do mercado, se traduzirá na traição aos grandes objetivos proclamados pela lei.

Portanto, a divulgação dos resultados do Enade deveria ser precedida de uma ampla campanha de esclarecimento à sociedade de que o exame não pode ser tomado como o resultado final do processo avaliativo e, tampouco, como a avaliação do curso, mas, tão somente, como um dos seus componentes da avaliação institucional, quer seja, avaliação do desempenho dos estudantes, numa tentativa de se evitar as inevitáveis comparações entre as instituições e os cursos avaliados, sem que o processo de avaliação esteja devidamente consolidado.

A essas discussões iniciais juntam-se outras questões igualmente importantes, tais como: quando o aluno comparece ao Enade ele o faz de forma crítica, desejoso de conhecer o quanto aprendeu no seu curso, ou ele comparece por conta da obrigatoriedade realizando-o de qualquer forma sem maiores preocupações com o resultado que irá obter? Então, como garantir que o boletim de desempenho do aluno no Enade reflita realmente os saberes que ele obteve no seu curso superior?

Dias Sobrinho (2003) deixou registrado seu descontentamento com os exames nos moldes do PROVÃO e do Enade em trechos extraídos do depoimento que poderão ser lidos a seguir:

O Provão e/ou qualquer outro instrumento que mede desempenhos de estudantes em escala nacional, tem muito mais uma função de orientação de mercado do que uma função pedagógica. A literatura da área constatou há muito que não existe qualquer função educativa num exame geral. [...] A avaliação de educação, necessariamente, tem que pôr em questão e produzir significados complexos da área e não simplesmente se ater a uma única faceta. A aprendizagem não se avalia em nível nacional. É um fenômeno que ocorre com os indivíduos em determinadas situações concretas de sua vida. Portanto, só poderia ser avaliada nessa situação concreta e com todas as suas limitações. Quanto muito, pode fazer uma avaliação de desempenho, ou seja, aquilo que alguém pode demonstrar numa determinada circunstância. Mudando essa circunstância, o desempenho inclusive passa a ser outro. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 6).

Entendo que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, enquanto instrumento que “mede desempenhos de estudantes em escala nacional” na perspectiva apresentada por Dias Sobrinho (2003) se equiparia ao PROVÃO, sendo, portanto, igualmente incapaz de aferir a aprendizagem dos selecionados para participar deste exame.

Por meio da análise sistematizada no Quadro 3 (Apêndice G) foi possível verificar que o Sinaes constitui-se em uma tentativa de aproveitar contribuições consideradas positivas em experiência de avaliação institucional brasileiras que o antecederam, como a avaliação institucional do PAIUB; a avaliação dos Cursos de Graduação; Avaliação das Condições de Ensino, e; Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Nesse contexto entendo ser necessário reafirmar que o Estado, ao assumir a função de regulador das condições de oferta do ensino e permitir a participação do segmento privado na oferta de cursos superiores, se desincumbe da sua função de promotor da educação pública, além de utilizar a avaliação muito mais para regular a abertura e/ou a manutenção de cursos e instituições, do que para aferir qualidade do ensino, uma vez que, um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, o Enade suscita dúvidas quanto ao seu modo de medir a efetividade do processo formacional dos acadêmicos de cursos superiores.

Importa também destacar que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes foi instituído como um componente curricular obrigatório, diferentemente de outro programa de avaliação do MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que o aluno após concluir o ensino médio decide se deseja ou não participar.

Essa obrigatoriedade evoca pelo menos dois aspectos negativos: a) o caráter punitivo da avaliação, pois o não comparecimento do estudante ao exame o impede de receber o diploma e o registro de regularidade com o Enade no histórico escolar (Portaria 40 Art. 33-G), e; b) o caráter discriminatório do Enade, na medida em que os alunos irregulares não poderão se beneficiar de algumas oportunidades do mercado de trabalho, como por exemplo: participar de concursos na condição de estudantes de nível superior ou receber promoção de cargo por titulação.

Diante do exposto, concluo que um processo avaliativo, nos moldes preconizados pelo PAIUB, construído não para punir ou premiar, mas diagnosticar os pontos a serem melhorados numa tentativa de construir e reconstruir coletivamente a missão, a visão, os valores e os princípios que caracterizam as instituições de ensino, dificilmente poderia vigorar por muito tempo em uma sociedade em que a educação se transformou em mercadoria. Este fato explicaria a sua “extinção” no governo de FHC, que promoveu a expansão da oferta do ensino privado no Brasil.

Por último, ao discutir a avaliação institucional, nos moldes preconizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), partindo de uma análise comparativa dos Programas de Avaliação Institucional para demonstrar os aspectos convergentes, foi possível obter as seguintes indicações: predomínio de procedimentos teórico-metodológicos de caráter regulatório sobre o formativo e uma tendência comum de adesão à lógica da eficiência (medida e controle).

CAPÍTULO 3 - O FORMATIVO E O PERFORMATIVO DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES-ENADE: REPERCUSSÕES NA GESTÃO E NO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG

“Toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente” (MARX, 1988, p. 253).

Neste capítulo, intenta-se analisar as relações existentes entre o desempenho dos estudantes do Curso de Administração da unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG) sediada na cidade de Anápolis-Goiás, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enades) 2006 e 2009 e a gestão escolar e a organização curricular deste curso com vistas a identificar as condicionantes que determinaram os conceitos obtidos nos exames de 2006 e 2009.

3.1 O CAMINHO DA PESQUISA

Adentrar no campo da investigação científica requer certos cuidados, amplamente difundidos e preconizados em relação aos aspectos éticos. Neste estudo optei por submeter a investigação à consultoria *ad hoc* da Plataforma Brasil, para salvaguardar os sujeitos de situações constrangedoras e, também, para minimizar a ocorrência de fatores intervenientes que pudessem prejudicar a etapa de coleta de dados, a ponto de comprometerem os resultados esperados. Justifica-se essa preocupação haja vista que, sou egressa do Curso de Administração da UEG e ex-professora do quadro temporário desta universidade.

3.1.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

Para garantir aos envolvidos que em todas as etapas da pesquisa seriam utilizados os procedimentos éticos preconizados pela Resolução nº196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS), este trabalho foi cadastrado na plataforma Brasil, que de acordo com as informações disponibilizadas *online* constitui-se em uma “base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP”.

O respeito aos aspectos éticos da pesquisa, além de salvaguardar os sujeitos de eventuais transtornos relacionados à etapa de coleta de dados, trouxe uma maior segurança para a pesquisadora pois, o projeto teve o respaldo favorável de um parecerista da “base

nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP”, que funcionou como um consultor *ad hoc*, revisando a metodologia, objetivos e outros dados do projeto.

Por outro lado, a tramitação no sistema CEP/CONEP, em virtude da minha falta de experiência com esse sistema, foi demasiadamente longa o que contribuiu para o atraso do início da pesquisa de campo e o estreitamento dos prazos previstos em cronograma. Outro ponto a considerar, e que afetou os contornos desta pesquisa, foi a limitação do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação que tem um tempo previamente delimitado de quarenta e dois meses e que no meu entendimento se mostrou insuficiente para a conclusão sem atropelos deste trabalho.

Por outro lado, pude vivenciar outros fatores que contribuíram para o sucesso deste trabalho, como: a disponibilidade da Gerência de Graduação da UEG em fornecer as informações necessárias; o acolhimento favorável deste trabalho junto à coordenação e docentes do Curso de Administração da unidade universitária de Anápolis, que participaram da etapa de coleta de dados; a roda de conversa com a coordenação do Curso de Anápolis e com dois ex-coordenadores que trouxe uma grande quantidade de informações relevantes, que para analisá-las na totalidade seria necessário a prorrogação do meu doutorado por no mínimo mais seis meses.

Os sujeitos da pesquisa foram os que concordaram em participar voluntariamente após serem esclarecidos quanto aos objetivos, aos riscos e aos benefícios, e que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram analisados por meio de procedimentos diversos, tais como: a) verificação das anotações da pesquisa de campo e da análise documental realizada por meio da revisão dos documentos concernentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período recortado de 1983 até 2004, para analisar e situar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) na temática deste projeto; b) análise comparativa dos resultados do Curso de Administração da unidade universitária de Anápolis nos Enades 2006 e 2009, disponibilizados no *site* no Inep, no *site* institucional da UEG e nos documentos pesquisados junto a Pró-Reitoria de Graduação da UEG, para compreender os quesitos que determinaram o êxito da pesquisada no processo avaliativo do Sinaes; c) análise do conteúdo dos questionários com os docentes e da roda de conversa com o coordenador atual e os ex-coordenadores e, também, com a gerência de graduação da UEG para levantar inferências acerca dos procedimentos de gestão identificados como relevantes para os resultados obtidos nos Enades 2006 e 2009.

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e C) com os gestores e gerência de graduação. Os dados coletados foram utilizados apenas para fins científicos e após a conclusão da pesquisa ficarão sob a minha guarda por cinco anos e, posteriormente, serão incinerados.

Para garantir a confiabilidade e validade dos instrumentos de coleta de dados foram realizadas a pré-testagem dos instrumentos por uma comissão de avaliação, formada por um doutor e três mestres, para avaliarem qualitativamente o grau de detalhamento e clareza dos instrumentos quanto à forma e vocabulário das questões e seus itens, para que pudessem ser agregadas ou suprimidas questões e itens.

A comissão de avaliação foi constituída por membros que participaram voluntariamente e que demonstraram disposição e disponibilidade para participarem de uma comissão especialmente voltada à validação de instrumentos de coleta de dados, visto que os benefícios decorrentes desta participação estavam relacionados ao acúmulo de informações relevantes e essenciais para elaboração de instrumentos de coleta de dados próprios ou de outros que porventura estivessem sob a orientação dos membros em programas de mestrado e/ou doutorado, ou em outras comissões que futuramente venham integrar com o mesmo fim.

Os riscos aos respondentes eram controláveis e se relacionavam com a possibilidade de estigmatização e/ou constrangimento dos sujeitos, caso os dados não fossem manipulados adequadamente, uma vez que, referiam-se à instituição de ensino onde trabalhavam e por terem sido coletados dentro das instalações da IES participante.

Como forma de garantir o anonimato dos respondentes, os nomes dos sujeitos não aparecerão em nenhum documento que porventura venha a ser produzido em decorrência da pesquisa (artigos, tese, *papers* ou outros de caráter científico), para tanto, a identificação dos respondentes foi feita por meio de códigos.

Vale ressaltar que a gerência de Graduação da UEG, o atual coordenador do curso de Administração de Anápolis e os dois ex-coordenadores, mostraram-se interessados e disponíveis para os esclarecimentos necessários, o que possibilitou uma ampla coleta de dados e um redirecionar da pesquisa sem que houvesse prejuízo na análise do objeto de pesquisa.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Dados da Secretaria do Planejamento do Estado de Goiás, referentes ao ano de 2010, indicam que Goiás estava rankeado em sétimo lugar em extensão territorial com 340.086,698

km², o que representaria 4,0% do território nacional e que também foi considerado como o estado mais populoso do Centro-Oeste (GOIÁS, 2011, p. 7).

Além da localização no Centro do Brasil que sem dúvida se constitui em um forte fator de atração de empresas interessadas em investir no Estado a população goiana, que segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010) disponibilizados no documento Goiás em dados 2011, era de 6.003.788 milhões de habitantes, o que corresponde a aproximadamente 3% da população nacional, se insere nesse contexto, para atração de investimentos, na medida em que se revela como uma força de trabalho à disposição dos investidores (GOIÁS, 2011, p. 7).

Assim, esse contexto de desenvolvimento econômico da cidade de Anápolis se reforça na medida em que, conforme indicações da Secretaria de Planejamento de Goiás (GOIÁS, 2010, p. 30): “está no ponto de integração da Ferrovia Norte-Sul com a Ferrovia Centro Atlântica. Esta infraestrutura de transportes está relacionada com o Distrito Agroindustrial e o Porto Seco (Estação Aduaneira interior)”. Esse fato contribuiu para tornar a cidade nacionalmente reconhecida como um dos principais trechos de escoamento de mercadorias do país.

Na perspectiva apresentada, a profissionalização da força de trabalho auxiliou no desenvolvimento do município, afinal, Anápolis, se tornou um grande polo universitário, recebendo alunos de outras cidades goianas e de outros estados. Para atender a demanda pelo ensino superior, Anápolis possuía em 2009, 01 Universidade e 06 faculdades além de unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial para oferta de cursos tecnológicos e técnicos (GOIÁS, 2010, p. 35).

Importa destacar que, frente ao contexto local e regional apresentado a cidade de Anápolis, cidade sede da unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás-UEG, *locus* deste trabalho de pesquisa, passou a ofertar no ano de 1984 o Curso de Administração, Bacharelado.

3.2.1 O Nascimento de uma Universidade na “Manchester Goiana”²¹:

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada pela Lei 13.456, de 16/04/1999, como política pública estratégica para desenvolvimento do Estado de Goiás conforme registro do histórico da UEG em seu *site* institucional.

²¹ A cidade de Anápolis foi apelidada popularmente como: “a *Manchester* Goiana” (ARIMATHÉA, 2007, p. 14).

A estruturação da UEG sempre foi uma das políticas para o desenvolvimento do Estado de Goiás, garantindo a educação superior pública, com base nos princípios éticos e humanistas, de modo a estimular a justiça social e o pleno exercício da cidadania, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (UEG, 2010).

Organizada como Universidade Multicampi, com sede foro na cidade de Anápolis - Goiás, reconhecida por sua localização estratégica privilegiada, o que sem dúvida, possibilitou uma rápida expansão pelas microrregiões goianas, a UEG surgiu da transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras faculdades isoladas que eram mantidas pelo poder público.

Dados consolidados em 2012 indicam que a UEG se faz “presente”²² nos municípios goianos por meio de quarenta e uma unidades universitárias (UnU’s); uma unidade universitária de ensino à distância (UnUEaD); cinco polos universitários e quinze polos de ensino a distância (UEG,2010).

A missão institucional que define a razão de ser da Universidade Estadual de Goiás e lhe confere uma responsabilidade com a produção e transmissão dos saberes científicos e com a formação de sujeitos, em condições de refletir criticamente a realidade que os circundam, está assim descrita no seu *site* institucional: “produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 2010).

Para dar sustentação a sua missão institucional, a Universidade Estadual de Goiás definiu como sendo seus princípios, os que se seguem:

- 1) respeito a liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
- 2) universidade do conhecimento;
- 3) igualdade de oportunidade no acesso, na participação e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão;
- 4) pluralidade ideológica e acadêmica;
- 5) democracia e transparência na gestão;
- 6) obediência a legislação vigente;
- 7) integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social;
- 8) valorização e reconhecimento das experiências práticas;
- 9) indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Destarte a inegável importância da Universidade Estadual de Goiás, não apenas pela sua capilaridade conforme pode ser apreciada na Figura 3, mas, também por se constituir em um modelo educacional que se contrapõe a lógica neoliberal de privatização do ensino

²² Dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenação Geral de Programas Especiais e UnU de Ensino a Distância no *site* institucional <<http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ueg/conteudoN/537/quadro2.pdf>>. (dados atualizados em maio de 2012).

superior, não se pode negar os inúmeros problemas que nela são vivenciados, por seus agentes internos (docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo).

Figura 3 - Município onde a UEG se faz presente

UEG EM DADOS					
<i>QUADRO 01 - MUNICÍPIOS ONDE A UEG SE FAZ PRESENTE</i>					
Nº	Município	Nº	Município	Nº	Município
01	Águas Lindas de Goiás (EaD)	17	Ipameri (UnU)	33	Planaltina (Pólo)
02	Alexânia (EaD)	18	Iporá (UnU)	34	Pontalina (Pólo)
03	Anápolis (UnU / Pólo / UnUEaD)	19	Itaberaí (UnU)	35	Porangatu (UnU)
04	Aparecida de Goiânia (UnU/EaD)	20	Itapuranga (UnU)	36	Posse (UnU/ EaD)
05	Caldas Novas (UnU)	21	Itumbiara (UnU/ EaD)	37	Quirinópolis (UnU)
06	Campos Belos (UnU)	22	Jaraguá (UnU)	38	Rio Verde (EaD)
07	Catalão (EaD)	23	Jataí (UnU)	39	Sanclerlândia (UnU)
08	Ceres (UnU)	24	Jussara (UnU)	40	Santa Helena de Goiás (UnU)
09	Cristalina (Pólo)	25	Luziânia (UnU)	41	Santo Antônio do Descoberto (Pólo)
10	Crixás (UnU)	26	Minaçu (UnU/ EaD)	42	São Luís de Montes Belos (UnU)
11	Edéia (UnU)	27	Mineiros (UnU/ EaD)	43	São Miguel do Araguaia (UnU/ EaD)
12	Formosa (UnU/ EaD)	28	Morrinhos (UnU)	44	Senador Canedo (UnU)
13	Goianésia (UnU/ EaD)	29	Niquelândia (UnU)	45	Silvânia (UnU)
14	Goiânia (UnU)	30	Palmeiras de Goiás (UnU)	46	Trindade (UnU)
15	Goiás (UnU/ EaD)	31	Pirenópolis (UnU)	47	Uruaçu (UnU/ EaD)
16	Inhumas (UnU/ EaD)	32	Pires do Rio (UnU)	48	Uruana (EaD)

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação e Coordenação Geral de Programas Especiais

Referindo-se ao contexto de criação da UEG Ferreira e Ferreira (2007) indicam em números a sua expansão:

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada pelo governo de Goiás em 1999, como uma universidade *multicampi*, a partir da unificação de várias faculdades isoladas estaduais distribuídas pelo interior do Estado. Nasceu no contexto de significativas reformas para a educação superior e no bojo de um acirrado processo de expansão das Instituições de Ensino Superior privado (IES). No ano de 2006, a UEG contava com 33.988 alunos matriculados, sendo que 51,93% estudavam em cursos de graduação gratuitos e 48,07% em cursos pagos (licenciatura plena parcelada, sequenciais e pós-graduação *lato sensu*). A Instituição, no período de 1999 a 2006, expandiu as matrículas para os cursos de graduação em 121,46%. Em 2006, a universidade contabilizou 42 unidades espalhadas em 39 municípios pelo interior do Estado. Esses dados evidenciam a dimensão e a relevância da UEG no cenário goiano UEG (2010).

A organização da Universidade Estadual de Goiás-UEG, em uma estrutura *multicampi* complexifica, sem dúvida suas interrelações dentro do seu próprio espaço e também, com sua rede de relações com o ambiente externo.

Além do mais, constitui-se em um desafio de grandes proporções, em se tratando de uma universidade “jovem”, que iniciou suas atividades em 1999, oferecer vários cursos fora do espaço geográfico de sua sede sem uma política de valorização docente, e nem tampouco

investimentos na melhoria da sua infraestrutura de modo a acompanhar o seu rápido crescimento institucional.

A falta de políticas consistentes para a oferta dos seus cursos, ao longo da história da UEG, ocasionaram um registro de paralisações das atividades dos docentes e técnicos administrativos e que puderam ser acompanhados na mídia pela sociedade.

Em 2008, a UEG possuía 2.292 docentes em seu quadro funcional. Sendo 164 graduados (7,2%); 1.323 especialistas (57,7%); 654 mestres (28,5%), e 151 doutores (6,6%), conforme demonstrado na Figura 4.



Figura 4 - Funções docentes e grau de formação/titulação (2008).

Total	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2.292	164	7,2	1.323	57,7	654	28,5	151	6,6

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior 2008 (2009)

Vale ressaltar que, apesar de ter atingido, em 2011, um quantitativo de 2.346 docentes, apenas 144 trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, conforme retratado na Figura 5. Além disso, a UEG, desde a sua criação, vem encontrando dificuldades para a formação de um quadro permanente de colaboradores (PDI 2010-2019).

Figura 5 - Quadro de Docentes da UEG

					
UEG: funções docentes e regime de trabalho					
Ano	Total	Regime de Trabalho			
		Integral	Integral DE	Parcial	Horista
1999	719	207	-	241	271
2000	936	463	-	473	0
2001	1.026	507	-	519	0
2002	1.617	766	-	512	339
2003	1.527	511	-	554	462
2004	1.691	583	-	533	575
2005	1.749	641	-	533	575
2006	1.421	291	-	380	750
2007	2.241	1.184	-	824	233
2008	2.292	1.271	-	529	492
2009*	2.141	307	49	1.622	163
2010*	2.521	494	73	1.744	210
2011*	2.346	545	144	1.674	127
Variação % 1999/2010	226,3	163,3		594,6	-53,1

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior
*docentes em exercício
Elaboração: UEG/Gerência de Avaliação Institucional (2012)

Fonte: UEG (2010)

Para que uma universidade pública consiga preservar e perseverar em seu compromisso de obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão, conforme preconiza o Art. 207 da Constituição Federal de 1998, necessário se faz contar com um quadro de pessoal em regime de tempo integral (dedicação exclusiva). A manutenção de contratos temporários deveria ser permitida apenas como uma exceção e não uma regra, o que no caso da UEG, não tem sido possível.

O corpo docente da instituição é composto em sua maioria esmagadora por docentes temporários na composição do quadro de pessoal da UEG, conforme descrito no documento a seguir: “[...] realizar concurso público para docentes e servidores técnico-administrativos para inverter a pirâmide de temporários *versus* efetivos” (GOIÁS 2011b, p. 17); “Depreende-se que a participação dos docentes na administração superior é composta praticamente por docentes do quadro de temporários (91,7%)” (idem, p. 31).

3.2.2 O Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em ANÁPOLIS: sua concepção histórica

O Curso de Administração da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis (UNUCSEH) iniciou suas atividades em 24 de fevereiro de 1984, na sede da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). O ato que autorizou sua criação e funcionamento se encontra no decreto federal n.º 91.261 de 22 de maio de 1985, publicado no Diário Oficial da União de 23 de maio de 1985.

Após quatro anos de funcionamento do curso de administração da FACEA foi aprovada a matriz curricular do curso, em 1990, pelo parecer n.º 51 do Conselho Estadual de Educação. Essa matriz formou 11 turmas de bacharéis em administração, sendo a primeira turma em 1987 e a última em 1997.

O ato de reconhecimento do Curso de Administração se fez por meio da Portaria Ministerial n.º 25, de 8 de janeiro de 1992, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 9 de janeiro de 1992, de acordo com o Parecer n.º 6359, aprovado em 7 de novembro de 1991, na Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, fixando o número de vagas em 50 e convalidando os estudos dos egressos do curso de 1984 e 1985 e que haviam concluído o curso com aproveitamento, nos termos do proc. 23000.00859490-13.

O Curso de Administração da FACEA foi incorporado à Fundação Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), em 9 de fevereiro de 1990, por meio do decreto n.º 3.355 e em 5 de novembro de 1994 foi aprovada a alteração do currículo do Curso de Administração

para adequação à Resolução 2/83 de 4 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação. Essa matriz curricular formou quatro turmas de bacharéis em administração.

O ano de 1999 foi muito importante para o Curso de Administração, pois além da reforma da matriz do curso e da redução do número de vagas para 40, em 16 de abril de 1999 foi criada a Universidade Estadual de Goiás e os cursos da UNIANA foram incorporados à UEG.

Em 20 de novembro de 2004, o colegiado do curso aprovou a adequação da matriz à Resolução CSE/CES nº 1/2004²³. Em 2008 foi feita a unificação das matrizes curriculares dos cursos de administração de todas as unidades universitárias da UEG, o que provocou mudança na forma de integralização do curso de administração da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis (UNUCSEH) de cinco para quatro anos.

O Curso de Administração, Bacharelado da UNUSEH, tem seu turno de funcionamento no período noturno, com oferta de 40 vagas, com regime de matrícula seriado/anual. Em 2012, seu quadro docente era composto de 31 professores com titulação obtida em cursos de graduação e pós-graduação *stricto e latu senso*, distribuídos nas seguintes titulações: dois doutores, 16 mestres, 12 especialistas e um graduado.

3.3 O ENADE, AS COMPETÊNCIAS PRECONIZADAS NAS DCNs E O PERFIL DE FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO: A VISÃO DOS COORDENADORES

Sem dúvida, existe uma estreita, íntima e forte relação entre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e o Enade. A Portaria Normativa nº 40, de 12 de Dezembro de 2007, publicada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no Diário Oficial da União de 29 de dezembro de 2011, Seção I, página 23, reforça essa constatação quando trata do Enade na Seção II, nos Artigos. 33-D e 33, assim:

Art. 33-D O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação.

²³ A Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 4 de março de 2004. A partir de então os cursos de Bacharelado em Administração são denominados tão somente “cursos de Bacharelado em Administração”, sem vinculação de habilitações ao nome do curso.

Art. 33-E O Enade será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2011, p. 23).

Como se vê, a Portaria nº 40 direciona a organização e funcionamento do ensino superior ao indicar que o “Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação” (BRASIL, 2011, p. 23).

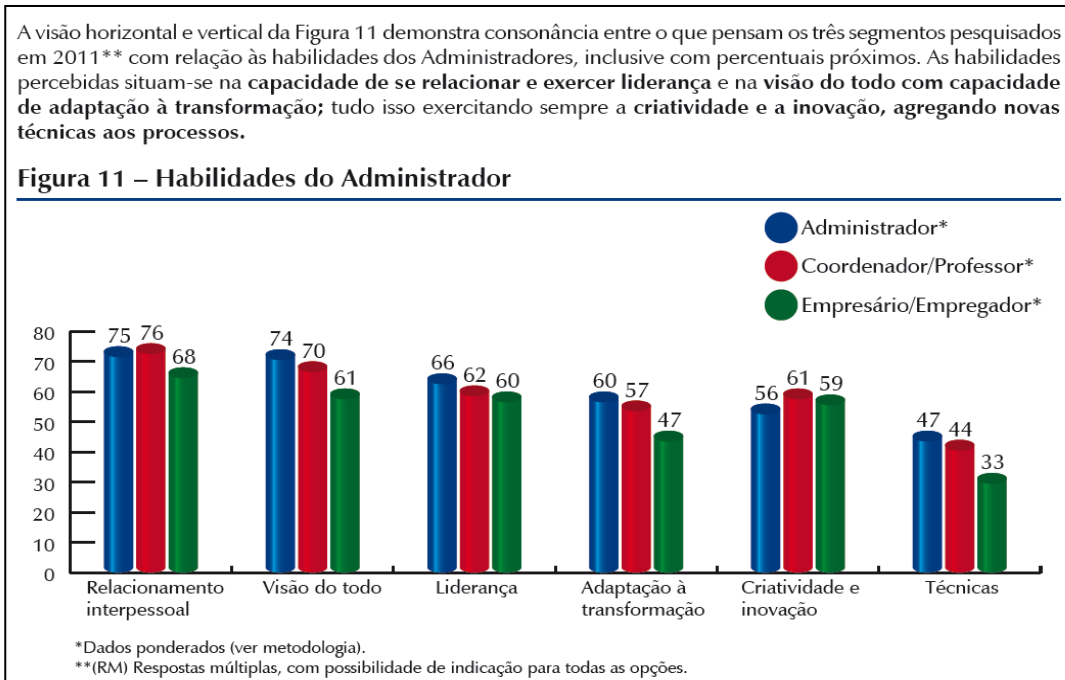
Neste aspecto, é *mister* ressaltar que apesar das DCNs terem como eixo norteador a flexibilidade, no artigo 4, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, da Resolução 04/2005 de 13 de julho de 2005 que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, são sugeridas um rol de habilidades e competências para composição do perfil de formação profissional do futuro bacharel, a seguir reproduzidos:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

As DCNs projetam um perfil profissional formado por competências genéricas para a área gerencial, tais como: resolução de problemas; comunicação verbal e escrita; habilidade negocial; capacidade de análise e síntese; criatividade; decisão; conhecimento técnico; iniciativa; ética; adaptabilidade; etc. No entanto, a pesquisa nacional realizada pelo Sistema CFA/CRA (2011), com 17.982 administradores, 1.602 coordenadores/professores, 1.533

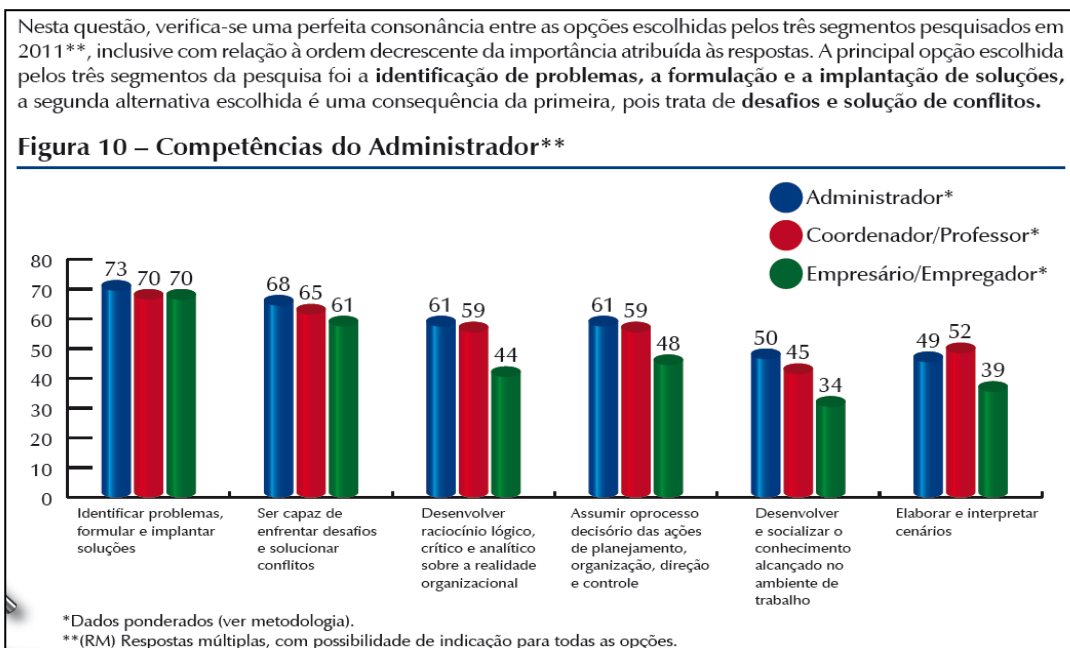
empresários/empregados para identificar “o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador” aponta praticamente as mesmas competências e habilidades elencadas pelas DCNs do Curso de Administração, conforme pode ser verificado a seguir:

Figura 6 – Habilidades do Administrador



Fonte: Mello (2011, p. 34).

Figura 7 – Competências do Administrador



Fonte: Mello (2011, p. 34).

Vale ressaltar que, tanto as habilidades quanto as competências indicadas pelos segmentos pesquisados não fazem referência às competências profissionais direcionadas para uma participação cidadã, fundamentais para uma atuação comprometida com o bem-comum. Isso seria um indicador de que na prática, os currículos dos cursos de administração estariam atribuindo maior importância ao desenvolvimento das competências técnicas-instrumentais, em detrimento de competências para a autonomia e para a compreensão da importância da cidadania?

Na roda de conversa com os coordenadores do Curso de Administração da unidade universitária da UEG de Anápolis, não encontrei resposta para essa indagação, no entanto, pude verificar que as competências direcionam o trabalho pedagógico no tocante à formação do perfil do egresso.

3.3.1 Competências: uma categoria fundante na estruturação do curso de administração da UEG

A categoria **COMPETÊNCIA** aparece na fala dos coordenadores quando questionados se **a formação prevista pelo projeto político pedagógico do seu curso conseguiu preparar os acadêmicos para os Enades, ou se foi necessário complementar com alguma atividade específica voltada para este exame.** Foram obtidas as seguintes respostas:

Não existem cursos complementares ou qualquer outra atividade voltada ao Enade (COORD 1).

O conteúdo curricular das matrizes obedece rigorosamente as diretrizes, tem tanto a formação complementar, quanto a obrigatória. Os estudantes recebem somente os conteúdos programados nas matrizes, não são oferecidos “cursinhos” (COORD 2).

Diante das falas dos gestores foi possível constatar que existe similaridade entre o currículo do curso e as DCNs, que são condições objetivas que contribuem para um resultado favorável no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-Enade. Diante disso, no entender dos gestores não seria necessário ofertar “cursinhos” voltados à preparação dos alunos para a participação no Enade, tendo em vista o resultado positivo nos exames anteriores.

Em termos práticos significa que não há necessidade de complementar a formação dos discentes para a participação na prova do Enade, visto que o currículo do curso está em

conformidade com as exigências legais impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em seu art. 4º. Segundo Escott (2011, p. 518),

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, que implementam uma série de orientações e indicadores para a organização institucional e dos currículos, as Instituições de Educação Superior (IES), em tendência, acabam por assumir o modelo regulador definido pelo Estado, desenhando um contexto de isomorfismo e deixando de instituir um modelo de organização acadêmica dos currículos e de autoavaliação institucional identitário que contribua efetivamente para o desenvolvimento da autonomia universitária e para a redefinição do projeto acadêmico.

Sob esse enfoque, percebe-se a intencionalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, na orientação do processo de elaboração curricular, como uma forma de legitimação das políticas educacionais instituídas para legitimar e atender as demandas do mercado no que concerne à formação de “cérebros de obra”.

Assim, se explicita uma tendência que vem se consolidando nas últimas duas décadas no ensino superior, quer seja; o alijamento da formação mais ampla, em detrimento de uma formação técnica. Ao separar a educação geral, propedêutica, da educação profissionalizante com bases técnicas, o ensino superior se afasta de uma formação acadêmica pautada na autonomia dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem

A categoria competência também pode ser verificada na confirmação da adequação curricular, reforçada em documentos concernentes às condições de oferta do curso e no depoimento oral dos coordenadores ao fazerem referência à matriz de quatro anos que está sendo substituída por outra de cinco anos, assim:

Duas matrizes, na minha opinião, está apta ao Enade. A atual matriz não está. Ela está sendo ministrada no primeiro e segundo ao e vai para o terceiro, mas, com certeza com essa matriz, eu tenho certeza que o desempenho não vai ser o mesmo. E, não é também isso... é que ela tem uma colocação inadequada dos conteúdos. Ela tem uma falta de tempo, não de anos, assim... ela não deixa tempo para que o aluno possa ler, que o aluno possa estudar, que o aluno possa fazer trabalhos (COORD 3).

O curso está vivenciando um período de transição. A Universidade Estadual de Goiás impôs a unificação das matrizes dos cursos de Administração de suas unidades universitária, ou seja, a matriz do curso de Anápolis, que era integralizada com cinco anos, passou a ser integralizada com quatro anos.

Os depoimentos dos coordenadores e dos docentes refletem um nítido descontentamento com a matriz de quatro anos, fato reforçado pela “imposição” da matriz de cinco anos por uma comissão designada pela Reitoria para promover a “padronização” das

condições de oferta dos Cursos de Administração das diversas unidades universitárias da UEG. Esse descontentamento pode ser registrado na fala a seguir:

Houve uma imposição da instituição. Do tempo de oferta dessa matriz. Ela sobrecarregou o aluno em quatro anos. Ela concentrou os conteúdos de cinco em quatro anos [...] Você tem uma matriz que vem trabalhando, vem aperfeiçoando e adaptando ao longo do tempo, você chega e faz uma ruptura total e impõe uma outra matriz, vai ter perda porque foi feito um processo que não foi democrático. A democracia que houve foi chamar ...interesses do governo, interesses alheios que impôs isso aqui, agora nós estamos pagando pra ver...(COORD 2).

No entender de Bourdieu (1983a, p. 3), “os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos, assim, uma pesquisa sobre o poder no campo científico poderia perfeitamente só comportar questões aparentemente epistemológicas”.

A opinião do coordenador 02 permite compreender o clima de ansiedade em relação à alteração da matriz de cinco para quatro anos e, nas entrelinhas dessa fala, ficou evidenciado as disputas geradas na IES por ocasião dessa mudança.

3.3.1.1 A prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): uma breve análise comparativa com o desempenho dos estudantes em 2006 e 2009

As provas aplicadas no Enade, independentemente da área de formação a que se destinam, possuem características comuns que serão apresentadas abaixo:

- a) as provas são elaboradas tomando como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs dos Cursos de Graduação;
- b) as provas são constituídas por questões de conhecimento específico e por questões de conhecimento geral que são comuns a todos os cursos;
- c) o tempo máximo de duração da prova é de quatro horas;
- d) as provas dos Enades em 2006 e 2009 continham 40 questões dissertativas e de múltipla escolha assim distribuídas: 30 da parte específica e 10 da parte geral;
- e) as questões relacionadas à formação específica na Área de Administração nos Enades 2006 e 2009 estavam subdivididas da seguinte forma: 27 de múltipla escolha e 3 dissertativas;
- f) o conceito final no exame, tanto em 2006 quanto em 2009, foi obtido da seguinte forma: questões de formação geral 25% e de formação específica 75%.

Nos Enades 2006 e 2009, os ingressantes e concluintes responderam a mesma prova, diferentemente do que ocorreu no Enade 2012, em que os alunos ingressantes dos cursos

avaliados (incluindo-se aqui os do Curso de Administração) foram dispensados nos termos do art. 7º §7º da Portaria Normativa nº 6 de 14 de março de 2012.

Os conteúdos das provas aplicadas nos Enades 2006 e 2009 versam praticamente sobre os mesmos assuntos: teoria das organizações, liderança, cultura organizacional, pesquisa de clima organizacional, ética, treinamento, matriz BCG, racionalidade, tecnologias de informação, *marketing*, entre outros.

Abaixo seguem dois exemplos de questões, sendo a primeira extraída do Enade 2006 e a segunda do Enade 2009:

Questão 12 extraída do Enade 2006. Assunto: Teorias Administrativas.

Embora constitua área de conhecimento das mais fascinantes, as bases teóricas da Administração ainda estão em formação. Os estudos pioneiros de Taylor e Fayol, por exemplo, foram ampliados, de forma significativa, nos anos posteriores.

Sobre as Teorias da Administração pode-se afirmar que:

I - na Burocracia, o trabalho realiza-se por meio de funcionários que ocupam cargos, os quais têm atribuições oficiais, fixas e ordenadas por meio de regras, leis ou disposições regimentais;

II - na Administração Científica, enfatiza-se o estudo das tarefas, a seleção e o treinamento de trabalhadores e a busca pela eficiência operacional;

III - na Reengenharia de Processos, há um esforço deliberado de se ter uma visão sistêmica da empresa, lastreado em estruturas organizacionais verticalizadas;

IV - na visão Contingencial, procura-se analisar como as condições ambientais da empresa afetam as possibilidades de escolha nas decisões organizacionais;

V - na abordagem Comportamentalista, a eficácia organizacional é promovida pela aplicação de análise quantitativa aos problemas e decisões administrativas.

São corretas, apenas, as afirmativas.

- (A) I, II e III.
- (B) I, II e IV.
- (C) I, III e V.
- (D) II, IV e V.
- (E) III, IV e V.

A Resposta correta é a letra **B**. (BRASIL, 2006, p. 9, grifo nosso).

Questão 11 extraída do Enade 2009. Assunto: Teorias Administrativas.

Cada uma das teorias administrativas surgiu como uma resposta aos problemas empresariais mais relevantes de sua época.

Sobre as Teorias de Administração, considere as afirmativas a seguir:

I. A Teoria da Burocracia de Weber procurou utilizar métodos quantitativos na busca de soluções para problemas complexos.

II. A Visão Sistêmica da Administração considerou a organização como um sistema fechado, sem necessidade de interação com o ambiente, o qual é estável e previsível.

III. A Escola das Relações Humanas apresentou a existência da organização informal e das necessidades sociais das pessoas na organização.

IV. A Administração Científica de Taylor buscou aumentar a eficiência operacional das empresas por meio da ausência de desperdícios e da divisão do trabalho.

Estão CORRETAS somente as afirmativas

- A) **II e IV**
- B) **I, II e IV**
- C) **I, III e IV**
- D) **II, III e IV**
- E) **III e IV**

A resposta correta é a letra **E**. (BRASIL, 2009, p. 11, grifo nosso).

A escolha das questões para análise se deu em virtude da relevância do assunto na formação do futuro administrador, uma vez que, o estudo das teorias organizacionais fundamenta teoricamente os cursos de Administração e também para demonstrar que, por mais que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizem o pragmatismo do saber fazer, os alunos para conseguirem ter êxito nas provas em Formação Geral e Componente Específico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), precisam ter uma base teórica para conseguir fazer a reflexão na prática.

Afinal, ao conhecer a evolução das teorias administrativas, espera-se que o aluno possa desenvolver, além do pensamento abstrato, as habilidades conceituais necessárias para a compreensão da complexidade organizacional e também para tomar decisões com base em conceitos teóricos e conceituais.

As questões 12 e 11 abordam o mesmo assunto; “Teorias Administrativas” e apresentam as seguintes características: são de múltipla escolha; de resposta múltipla; com enunciado de texto curto; com linguagem acessível ao aluno e com distratores em condições de confundir os respondentes que não estejam suficientemente seguros do conteúdo.

Para decidir pela resposta correta o aluno necessita demonstrar as seguintes habilidades: estabelecer relações entre o enunciado e as afirmativas apresentadas, analisar as alternativas propostas e decidir pelo item que irá assinalar.

O Enade avalia compulsoriamente o desempenho acadêmico dos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), da rede federal e particular de educação superior, com relação às habilidades, competências e conteúdos pragmáticos dos cursos avaliados. No entanto, necessário se faz esclarecer que para as redes estaduais e municipais a adesão se faz voluntariamente.

Partindo da premissa que o Enade “tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação” (BRASIL, 2004) é possível afirmar que o conteúdo tratado nas questões 12 e 11, apresenta similaridade com os conteúdos de formação profissional, envolvendo teorias da administração e das organizações, indicados no art. 5º das DCNs dos Cursos de Administração.

A representação gráfica da matriz do Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG, em Anápolis-Goiás, que estava em vigor em 2009, (Figura 8), que poderá ser apreciada no Anexo B, demonstra que existe uma forte influência das indicações das DCNs na estruturação do currículo do Curso.

Conforme demonstrado na matriz, o Curso de Administração da UEG estrutura o seu currículo de conformidade com os conteúdos de formação básica, profissional, de estudos quantitativos e suas tecnologias e de formação complementar, atendendo desta forma as indicações do art. 5º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que instituiu as DCNs dos Cursos de Graduação em Administração, Bacharelado. Portanto, fica fortemente evidenciada a influência das DCNs e, por conseguinte, do Enade, na estruturação do currículo dos Cursos de Graduação.

Outrossim, para conseguir aferir o desempenho dos estudantes de conformidade com os conteúdos indicados nas DNCs, tanto a prova em Formação Geral, quanto a de Componente Específico, o Enade se apresenta como um exame conteudista e, portanto, sem preocupação em incorporar questões que revelem a ação política dos sujeitos formados no ensino superior.

Cabe registrar, ainda, que os estudantes ingressantes e concluintes do Curso de Administração da Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, destacam-se em termos de desempenho percentual quando comparados com os demais estudantes de curso de Administração do Brasil. Dado que poderá ser apreciado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 -Desempenho dos estudantes: Resultado Geral, Formação Geral e Componente Específico por ingressantes e concluintes comparados com o resultado Brasil nos Enades 2006 e 2009.

Enade 2006	Instituição (UEG)		Brasil	
	Concluintes	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes
Tamanho da população	28	35	104097	172291
Número de presentes	23	25	56213	70099
Resultado Geral – Mediana	58,6	39,9	41,9	34,7
Formação Geral – Mediana	57,5	55,5	44,5	41,0
Componente Específico-Mediana	57,9	36,5	41,2	33,0
Enade 2009	Instituição (UEG)		Brasil	
	Concluintes	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes
Tamanho da população	24	42	122370	202981
Numero de presentes	23	30	106771	136144
Resultado Geral – Mediana	65,7	37,8	37,8	30,4
Formação Geral – Mediana	51,4	42,8	42,8	34,2
Componente Especifico-Mediana	70,5	36,5	35,7	27,4

Fonte: Elaborado pela Autora (2013) com base no Relatório do Curso nos Enades 2006 e 2009.

Chama a atenção o resultado geral do desempenho dos ingressantes e concluintes da UEG de Anápolis nos Enades 2006 e 2009 em relação aos resultados gerais dos estudantes de outras IES brasileiras.

Em 2006, foi possível observar que os concluintes da UEG tiveram um desempenho de 28,50% maior, e os ingressantes da UEG 13,03% maior do que os demais ingressantes brasileiros.

Além disso, o resultado geral em 2009 foi ainda mais favorável em termos percentuais para os estudantes da UEG, de tal forma que os concluintes da UEG obtiveram um desempenho 42,46% superior em relação aos demais concluintes de Cursos de Administração brasileiros e os ingressantes da UEG apresentaram um desempenho 19,57% maior do que os demais ingressantes do Brasil.

Os resultados apresentados no Quadro 4 indicam o alto desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes e concluintes do Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em Anápolis. A partir desses resultados pode-se questionar se o desempenho dos ingressantes e concluintes da UEG não sofreu a influência de variáveis sociais e econômicas e culturais, o que poderá ser apreciado no item 3.5 deste capítulo que discutirá o perfil socioeconômico e as impressões dos alunos da UEG que participaram dos Enades. 2006-2009.

3.3.2 A dimensão competitiva do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Cada vez mais o tema da avaliação institucional ganha importância na agenda de trabalho dos coordenadores de curso superiores, que ao se verem “pressionados” por variáveis externas (políticas públicas de educação e competitividade) e internas (busca por resultados positivos) assumem funções que extrapolam a gestão acadêmica e se aproximam da gestão de empresas, na medida em que para lidar com essas questões necessitam participar do planejamento institucional, colaborar com as ações de *marketing*; projetar alternativas no contexto das limitações presentes no seu curso, como, por exemplo, na dotação orçamentária, na estrutura física, no quadro de pessoal técnico-administrativo e docente, e também, por que não citar, assumir a responsabilidade pela gestão dos indicadores do Enade (CPC, IGC) entre outros.

Essas considerações preliminares remetem, também, à problemática da avaliação ao campo da dimensão competitiva do Enade, o que pode ser facilmente percebida na análise do artigo 33-B da Portaria nº 40, transcrita abaixo:

Art. 33-B São indicadores de qualidade, calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade (BRASIL, 2011, p. 23).

O artigo 33-B demonstra a importância do Enade na composição dos conceitos de avaliação das instituições e dos cursos superiores, por isso mesmo, a maioria das instituições depreendem esforços para prepararem seus alunos para o Enade, promovendo cursinhos preparatórios, campanhas internas de divulgação entre outras ações.

Ao analisar a categoria RANKEAMENTO/COMPETITIVIDADE, pude verificar, nos depoimentos dos coordenadores, que a cultura da acreditação tem como ponto de partida e de chegada a avaliação integrada e disseminada como uma estratégia de formação do perfil profissional dos discentes, por meio da medição e comparação dos resultados obtidos nos Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em anos anteriores, como se lê nas falas a seguir:

[...] Já virou parte da cultura do curso que nós somos um curso top, referência, então precisa manter isso. Aí o aluno se sente motivado a participar (COORD 1).

Há apenas a motivação para a participação responsável no “certame”. É porque nós sempre levantamos a bola de que todas as notas do curso foram as máximas. Aliás, é um certame que pra nós é competitivo. O nosso aluno não quer perder pra turma anterior. Ele sente orgulhoso e os professores fazem questão de dizer que a nota tem o desempenho máximo em todos os últimos certames em que ela participou. Eles fiscalizam uns aos outros para que não haja ausências mesmo porque, nós não temos entre aspas, o cursinho para preparar o aluno, não... Nós jogamos aberto com eles, nós jogamos aberto com o aluno, que nós também queremos saber o resultado, nós não queremos uma maquiagem do resultado, fazer um cursinho para ele tirar nota (COORD 2).

Desta forma, os excelentes resultados obtidos pelo curso de Administração da unidade universitária da UEG em Anápolis são utilizados como estímulo para que os alunos participem das provas do Enade. Na assertiva de Bourdieu (1983a), essas realidades

verificadas na pesquisa são semelhantes à da grande maioria das Instituições de Ensino espalhadas pelo solo brasileiro.

Conceito de *visibility* que os autores americanos empregam frequentemente (trata-se como sempre, de uma noção de uso corrente no meio universitário) exprime bem o valor diferencial, distintivo, dessa espécie particular de capital social: acumular capital é fazer um “nome”, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum. (ORTIZ, 1983, p. 11).

Afinal, essa lógica está centrada na dinâmica neoliberal que transforma a educação em mercadoria e, por isso, o ensino superior sofre fortemente com as consequências imediatas do processo avaliativo quer seja: o inevitável ranqueamento que a mídia promove ao transmitir os resultados disponibilizados pelo MEC. Outro ponto que merece destaque seria a ampliação das oportunidades de ingresso em cargos melhor remunerados para os portadores de diplomas obtidos em IES exitosas no processo de avaliação institucional.

Portanto, o ranqueamento e a competitividade, produzidos em uma sociedade sob a égide capitalista, expõem as semelhanças que o modelo educacional brasileiro, vivenciado nos dias atuais, guarda em relação a outros produzidos em diferentes contextos, conforme indicam Bourdieu e Boltanski (1999, p. 137): “A força de um diploma se mede pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui”. Entendo que a crítica dos autores ultrapassam as relações que a sociedade estabelece entre o diploma e a inserção do profissional no mundo do trabalho, recaem ainda sobre a proposta educacional vinculada prioritariamente às demandas do setor produtivo.

Ao conferir a nota, o Enade classifica e hierarquiza os cursos superiores por área, conferindo distinção àqueles com maiores notas e reprovação aos que ficam abaixo da nota mínima, sendo indicados para o saneamento ou fechamento dos cursos. Aqui caberia indagar: o exame pode ser considerado um indicador de qualidade? Que conceito de qualidade ele representaria no âmbito do ensino superior face aos objetivos desse nível de ensino? A divulgação dos resultados do CPC na mídia serviria apenas para conscienciar a sociedade e as IES, diferentemente do que se observa no marxismo que parte da premissa de que é a realidade que cria a consciência.

Entendo que o Exame de Desempenho dos Estudantes não pode ser apontado isoladamente como um indicador seguro da qualidade do curso, pois, ele não reflete a

qualidade social ²⁴ do curso uma vez que essa somente poderá ser percebida no momento da avaliação *in loco*.

Para as IES públicas e também para as IES privadas consideradas exitosas no processo avaliativo, a visibilidade alcançada por meio do ranqueamento traz retornos inquestionáveis, via aumento do número de matrículas, investimentos na melhoria contínua das condições de oferta e no caso específico das particulares, a manutenção do financiamento estudantil (FIES e PROUNI).

3.3.3 O alinhamento dos conteúdos curriculares às demandas do setor produtivo: uma questão de empregabilidade?

Quando perguntei ao coordenador atual e aos ex-coordenadores, na roda de conversa, se tomando por base as condições de oferta do curso de administração, por ocasião dos Enades 2006 e 2009 o que teria sido preponderante para os resultados obtidos pelo curso da sua unidade universitária? Obtive as seguintes respostas:

Conteúdos curriculares; experiência acadêmica e não acadêmica do coordenador do curso, experiência acadêmica e não acadêmica dos docentes. A unidade sempre procura colocar profissionais da administração nas matérias profissionalizantes a coordenação é exercida, inclusive regimentalmente por um administrador. Além desse viés da matriz sempre tem é eventos com presenças de empresários em áreas de destaque que vêm trocar experiências com os alunos. Matriz abrangente e o aluno é empregado. O laboratório do nosso aluno é real. Ele está dentro da empresa (COORD 2).

Conteúdos curriculares; titulação do corpo docente; experiência acadêmica e não acadêmica do coordenador do curso; experiência acadêmica e não acadêmica dos docentes. Acredito que a titulação do corpo docente e experiência acadêmica e não acadêmica dos docentes são muito importantes no sucesso e manutenção do desempenho do curso. Destaco que o item A ²⁵ veio sendo construído ao longo dos anos, adaptando-se às necessidades e demandas. O professor que tem curso de administração e trabalha na área é superimportante (COORD 1).

Conteúdos curriculares; experiência acadêmica e não acadêmica dos docentes. Os conteúdos curriculares estavam com similaridade com a avaliação (COORD 3).

Apesar dos coordenadores não utilizarem este termo, considero importante analisar, a categoria EMPREGABILIDADE. Entendo que ela aparece de forma subliminar quando se verifica as condições objetivas de oferta de um curso do ensino superior, por ser este o lócus

²⁴ A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2014).

²⁵ O Item A pode ser apreciado no APÊNDICE A- Instrumento dos Coordenadores, questão 7.

preferencial para a preparação de profissionais que irão atuar no mercado de trabalho, como se vê nessa fala de um dos coordenadores, ao se referir às condições objetivas de oferta do curso: “[...] Uma matriz que envolve várias áreas de atuação do profissional e ligação entre professores e estudantes com o mercado.”; “[...] A matriz é abrangente e o nosso aluno é empregado” (COORD 2).

Nesta fala podemos perceber como os processos educativos, na atualidade, estão vinculados a um pragmatismo reducionista e se desvincularam da dimensão ontológica do trabalho, conforme explica Frigotto (1998, p. 14):

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma ressignificação no campo das concepções e políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade [...].

Nessa perspectiva a competência tácita do professor contribui sobremaneira para o processo formativo e da qualificação dos acadêmicos e, em particular no Curso de Administração da unidade universitária da UEG em Anápolis, a fala dos coordenadores confirmam essa constatação: “O professor que tem curso de administração e trabalha na área é superimportante”; “a unidade sempre procura colocar profissionais da administração nas matérias profissionalizantes. A coordenação é exercida, inclusive regimentalmente por um administrador”. Essas falas demonstram que para os coordenadores a experiência profissional dos docentes e da coordenação se faz necessária, para o conhecimento do contexto de atuação dos futuros egressos, o que de certa forma, contribui para uma formação em consonância com o mercado.

As Políticas Públicas para a educação superior no Brasil se concretizam no âmbito da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, o Estado, no entender de Escott (2011, p. 523) assumiria a função de regulação das práticas pedagógicas por via da disseminação do discurso pedagógico oficial, a ponto de integrar a *práxis* pedagógica, conforme descreve a seguir: “a regulação estatal como poderoso mecanismo social pode se traduzir por uma comunicação pedagógica legítima entre os professores, e no processo de ensino com os estudantes”.

Sem dúvida, a fala dos coordenadores reforça o discurso pedagógico oficial, uma vez que os indicadores sugeridos demonstram que, na opinião dos entrevistados, para que os acadêmicos possam lograr êxito no Enade necessário se faz selecionar conteúdos curriculares que garantam o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelas DCNs e,

ainda, o corpo docente necessita estar adequadamente qualificado em termos de experiência acadêmica e não acadêmica.

Essa categoria resvala em temas como a acumulação flexível e a precarização do trabalho. Para uma melhor compreensão dessa categoria recorri aos estudos de Veiga Neto (2003) sobre a precarização do trabalho e Kuenzer (2007) sobre o discurso da flexibilização.

Os estudos de Veiga Neto (2003) analisam a seleção dos conteúdos curriculares face à precarização das relações de trabalho no mundo capitalista, assim:

Alguns planejadores curriculares introduzem conteúdos e métodos de trabalho que se pretendem ou se dizem inovadores, mas que, no fundo, estão mais preocupados com o *marketing* escolar e com a diminuição dos custos das atividades de ensino. Isso parece estar sendo mais frequente no Ensino Superior, seja pelas reiteradas reformas curriculares levadas a efeito por tantas instituições, seja pela criação de novos cursos, seja pela organização de desenhos curriculares que lembram algumas das práticas- como o *just in-time* e a pulverização do mercado - que têm caracterizado o mundo do neoliberalismo e estão em sintonia com a desmaterialização do trabalho.

Diante desse entendimento, concluo que os coordenadores, ao superestimarem a experiência profissional não acadêmica dos docentes, para a formação do perfil do egresso, confirmam a existência do caráter de instrumentalização profissional da educação superior vigente no país, por meio da reprodução do ideário hegemônico do mundo capitalista sobre a necessidade de se preparar a força de trabalho em conformidade com os padrões requeridos pelas empresas.

Nesse aspecto, considero importante fazer um alerta: a transmissão pura e simples dos saberes tácitos não é suficientes para garantir o êxito no exercício da profissão docente. Equivocam-se todos aqueles que creem que exercício profissional no magistério superior se faz sem o adequado planejamento didático e tampouco sem a definição de critérios pedagógicos dos processos de avaliação de aprendizagem.

Assim, reitero o entendimento Kuenzer (2007, p. 1163) sobre a emergência de um novo modelo de competências:

É o trabalho compreendido como “enfrentar eventos” que justifica a emergência de um novo modelo de competências com foco na solução de problemas, para o qual se passa a exigir mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, ou seja, a capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito, tal como ocorria no taylorismo/ fordismo.

Considero igualmente importante destacar que a análise da matriz curricular do curso de Administração, da unidade universitária da UEG em Anápolis, demonstra uma preocupação com a formação de gestores para atuarem em um mercado de trabalho mutável,

flexível e seletivo. A matriz de cinco anos que posteriormente foi substituída por outra de quatro anos, no entender dos coordenadores, estaria em consonância com as demandas de formação regional, e de acordo com as exigências do Enade, conforme indicações no depoimento abaixo:

A de cinco foi o primeiro A com a turma de cinco anos. A próxima matriz ainda tem um outro desafio, né? Que tem que ter um desafio de nivelamento. Por exemplo, agora mesmo, já to sabendo que a matemática do primeiro ano vai reprovar noventa por cento A matriz que foi imposta não prevê essas especificidades da região. (COORD 3).

Essa preocupação também se explicita na oferta de disciplinas direcionadas à aquisição de habilidades e competências voltadas à preparação do profissional empreendedor, que conduz suas atividades laborais de forma autônoma e, portanto, sem vínculos empregatícios, como requerem as relações de trabalho em tempos neoliberais.

Para tanto, a matriz de cinco anos oferece a disciplina “Estudos Interdisciplinares em Criação de Negócios” que na sua ementa propõe trabalhar conteúdos relacionados à temática empreendedorismo, tendo como objetivo central: capacitar o aluno na elaboração de estratégias e de planos de negócio que aproveitem as oportunidades existentes no mercado.

Outrossim, a flexibilização curricular se insere no contexto de adequação das matrizes curriculares às mudanças no mundo do trabalho, conforme demonstrado por Veiga-Neto (2005, p. 47): “[...] a flexibilidade é entendida exclusivamente ou quase-exclusivamente como adaptação às condições daquilo que se costuma denominar “mercado de trabalho”. Como se fosse possível conhecer em detalhe aquelas condições e em nome de supostas demandas externas.”

Corroborando com esse entendimento, Coelho (2006, pp. 47-48) afirma:

Atualmente, o ensino superior brasileiro se preocupa, sobretudo, em transmitir aos alunos informações, esquemas e estratégias para solução dos problemas e a superação dos obstáculos que eles poderão encontrar na sociedade, no trabalho, no exercício profissional, mas essa pretensão é ingênua e, na verdade, impossível de se realizar devido às diferenças entre o mundo acadêmico e a sociedade, a empresa e o mercado.

Isso posto, confirma-se a aderência da formação acadêmica às pautas econômicas, do mercado de trabalho e do setor produtivo, em mundo em que as organizações, dependendo do local, ou país que se instituíram, tornaram-se maiores que o próprio Estado.

Dados divulgados em 2011, no *site Business* (2011) apresentam empresas que atingiram esse patamar, como por exemplo, o caso do *Walmart*, assim descrito: “a maior rede

de varejo do mundo, obteve um faturamento de 422 bilhões de dólares no ano passado. A cifra faria inveja à Noruega, cujo Produto Interno Bruto (PIB) foi de 414 bilhões de dólares”.

3.3.4 Perfil socioeconômico e as impressões dos alunos da UEG que participaram dos Enades 2006-2009

Os estudantes selecionados para participarem do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), além das provas em Formação Geral e Componente Específico, preenchem, previamente, o questionário socioeconômico com questões que permitem levantar as condições culturais, sociais e econômicas dos respondentes, como por exemplo; cor/raça; estado civil; renda familiar; escolaridade dos pais e das mães; frequência com que os estudantes utilizam a biblioteca da IES onde estudam, entre outras.

Para permitir uma análise comparativa do perfil dos respondentes que realizaram o Enade em 2006 e 2009, no que concerne às questões étnico raciais e econômicas, se apresenta o Quadro 5, elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/ Inep no Relatório do Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás nos Enades 2006-2009.

Quadro 5 -Perfil étnico racial e econômico dos estudantes ingressantes e concluintes nos Enades 2006-2009.

Perguntas		Enade 2006		Enade 2009	
		Concluinte	Ingressante	Concluinte	Ingressante
Cor/Raça	Branco (a)	85,7%	53,6%	75,0%	36,8%
	Negro (a)	-	21,4%	6,3%	10,5%
	Pardo (a) / mulato (a)	14,3%	25,0%	18,8%	36,8%
	Amarelo (origem oriental)	-	-	-	10,5%
	Indígena ou de origem indígena	-	-	-	5,3%
Renda Familiar	Até 3 salários mínimos	6,3%	15,8%	10,0%	32,1%
	De 3 até 10 salários mínimos	62,6%	52,7%	75,0%	47,4%
	De 10 até 34 salários mínimos	31,6%	31,6%	15,0%	21,4%
	Acima de 34 salários mínimos	-	-	5,0%	-
Escolaridade do Pai	Nenhuma	-	-	-	-
	Ensino Fundamental:1ª a 4ª série	31,3%	5,3%	9,5%	10,7%
	Ensino Fundamental:5ª a 8ª série	6,3%	15,8%	9,5%	14,3%
	Ensino Médio	31,3%	47,4%	52,4%	50,0%
	Ensino Superior	31,3%	31,6%	14,3%	10,7%
	Pós-Graduação	-	-	14,3%	14,3%
Escolaridade da Mãe	Nenhuma	-	-	-	-
	Ensino Fundamental:1ª a 4ª série	12,5%	10,5%	-	3,6%
	Ensino Fundamental:5ª a 8ª série	18,8%	5,3%	14,3%	7,1%
	Ensino Médio	50,0%	63,2%	52,4%	64,3%
	Ensino Superior	18,8%	21,1%	23,8%	14,3%
	Pós-Graduação	-	-	9,5%	10,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Os dados do Quadro 5 dão fortes indicações de que a entrada dos estudantes na UEG, por ocasião do vestibular ocorrido no período de 2006 a 2009 e nos anos anteriores, foi excludente e elitista, ou seja, os ingressantes foram, em sua grande maioria, alunos brancos que tinham condições econômicas e sociais privilegiadas. Essa inferência também se confirma, quando os ingressantes da UEG em 2006 e 2009 são comparados aos demais estudantes de cursos superiores brasileiros, conforme demonstram os dados dos Quadros 6, 7, 8 e 9, que apresentam o perfil dos estudantes do Curso de Administração da UEG de Anápolis nos Enades 2006 e 2009 em relação aos demais estudantes brasileiros.

Para Brandão e Lellis (2003, p. 510) “apesar da carência de estudos empíricos sobre o tema, desde o *Relatório Coleman* a relação entre sucesso escolar e a origem familiar de níveis socioeconômicos mais elevados tem sido admitida”.

Tal relação, quando verificada em uma universidade pública, que deveria priorizar o acesso e garantir a permanência das camadas populacionais desprovidas de condições financeiras para custear o seu curso, revela as contradições dos sistemas públicos de ensino em nosso país.

Quadro 6- Percentual de estudantes que se consideram de cor branca

Área	Enade 206		Enade 2009	
	IES	BRASIL	IES	BRASIL
Administração	53%	70,5%	67,35%	66,34%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Quadro 7 - Percentual de estudantes com faixa de renda mensal da família de mais de 5 até 10 salários mínimos

Área	Enade 2006		Enade 2009	
	IES	BRASIL	IES	BRASIL
Administração	30,6%	25,9%	56,25%	51,50%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Quadro 8 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade até o ensino médio

Área	Enade 2006		Enade 2009	
	IES	BRASIL	IES	BRASIL
Administração	40,6%	30,1%	26,53%	15,85%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Quadro 9 - Percentual de estudantes cujas mães têm escolaridade até o ensino médio

Área	Enade 2006		Enade 2009	
	IES	BRASIL	IES	BRASIL
Administração	40,6%	30,1%	26,53%	15,85%

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Conforme demonstrado nos Quadros 6 e 7, em 2006, 53,6% dos ingressantes se declararam de cor branca e no tocante a renda familiar a maioria dos ingressantes, 52,7% indicaram ter como renda familiar de 3 até 10 salários mínimos; 15, 8% afirmaram ter como renda familiar até 3 salários e 31,6 % de 10 até 34 salários mínimos.

Em 2009, a minoria dos ingressantes se declarou indígena ou de origem indígena, 5,3%. Houve um empate entre os que se declararam negros ou amarelos, 10,5%, de origem oriental, 10,5%. Empataram também os que se declaram brancos 36,8%, e pardos 36,8%.

Com relação à renda familiar, a maioria dos ingressantes, 47,4%, estavam na faixa de rendimento de 3 até 10 salários mínimos; 32,1% informaram ter rendimentos de até 3 salários mínimos, e; 21,4% possuíam renda de 10 até 34 salários mínimos.

Durante entrevista espontânea, que pôde ser gravada e transcrita posteriormente, a Gerência de Graduação, ao falar do seu envolvimento com as condições de oferta do curso de Administração da UEG de Anápolis, afirmou que:

A unidade de Anápolis, antiga UNIANA sempre foi um curso bem conduzido e a senhora teve experiência agora com um nível excelente de corpo docente, projeto pedagógico bem delineado, alunos selecionados pela própria demanda, porque aqui nunca tivemos uma demanda baixa, a demanda desse curso sempre foi alta e quando a demanda é alta o próprio processo seletivo seleciona os alunos, né? (GERGRAD).

Essa fala acrescenta outro condicionante aos excelentes resultados obtidos pelo curso de Administração da UEG nos Enades 2006 e 2009, ou seja, o filtro seletivo do vestibular pelo qual os alunos que se incorporam ao Curso apresentam maior “potencial acadêmico”.

O que em termos práticos significaria que os ingressantes da UEG, apesar de entrarem em termos percentuais com o mesmo nível de formação geral dos demais estudantes do Brasil, conseguem agregar mais em termos de formação geral e específico. Por exemplo, conforme demonstrado no Quadro 4 que em 2006 os ingressantes da UEG obtiveram um resultado geral de 39,9 contra 34,7% dos estudantes do Brasil, sendo que os concluintes da UEG neste mesmo ano obtiveram 58,6% contra, 41,9% dos demais estudantes brasileiros.

No entanto, na roda de conversa com os coordenadores, pude apurar que o curso de Administração da UEG está mudando a forma de ingresso do seu vestibular, e ao que tudo indica tem aumentado a presença de alunos provenientes de ações afirmativas (cotas) e que isso tem se constituído em um desafio, na medida em que esses alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em comparação aos demais ingressantes, conforme verifica-se abaixo:

A próxima matriz ainda tem outro desafio, né? Que tem que ter um desafio de nivelamento. Por exemplo, agora mesmo, já to sabendo que a matemática do primeiro ano vai reprovar noventa por cento porque o pessoal que vem agora é cota, muita cota (COORD3).

A fala do COORD 3 demonstra uma certa preocupação quanto ao rendimento dos alunos cotistas, afinal, conforme assevera Bourdieu (1983a, p. 2)” os julgamentos sobre a

capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” .

3.3.5 As relações entre a Avaliação Institucional e a Regulação da Gestão Escolar

Avaliação da Educação Superior, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, enfatiza as relações de mercado no campo educacional e induz a gestão escolar a elaborar propostas curriculares centradas nos “currículos mínimos”, ou seja, em conteúdos necessários para a preparação do acadêmico, não para a autonomia no campo profissional, mas para a obtenção de um conceito considerado satisfatório no Exame Nacional de Desempenho do Estudante.

Coelho (2006) revela essa submissão da *práxis* educacional dos Cursos de Graduação brasileiro às demandas do processo de produção de mercadorias e à proliferação do ideário hegemônico de uma racionalidade instrumental, assim:

Predomina hoje na graduação, mesmo na área das ciências humanas, letras, artes e às vezes na filosofia, a preocupação com a utilidade, a aplicação do que é ensinado, o aprender a fazer, a instrumentalização do aluno para operar a vida pessoal, a sociedade e o mundo do trabalho, para superar os obstáculos e ser bem-sucedido na vida. Nos vários cursos e áreas do saber, grandes são os equívocos, os limites, os riscos e a ineficácia da ênfase na profissionalização dos estudantes universitários, em detrimento de uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. (COELHO, 2006, pp. 46-47)

Ao falar dessa preocupação com a utilidade e com a aplicação do que é ensinado, o autor propõe uma reflexão sobre a importância de se transgredir o que está posto e se trabalhar o currículo oculto, visto ser praticamente impossível “imprimir” o significado de inovação ao projeto curricular nos moldes propostos por Veiga (2003, p.267) “como ação emancipatória ou edificante”, uma vez que o campo educacional encontra-se pressionado por orientações externas (Mercado e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes).

Na entrevista realizada com a Gerência de Graduação da UEG foi suscitada a seguinte categoria de análise: INOVAÇÃO REGULATÓRIA, conforme pode ser observado no depoimento transcrito abaixo:

[...] por decisão do conselho universitário da UEG a direção da unidade, desta unidade aqui, teve que passar os ingressantes a partir de 2010-1 para uma matriz unificada de quatro anos, houve uma queda no estímulo dos professores que será objeto de análise em 2013 quando os alunos completam mais um ciclo avaliativo e

com os resultados de 2012, então lá para novembro 2013 nós vamos saber se essa decisão que eu particularmente considero negativa, e eu não me importo que a senhora cite no trabalho da senhora, eu sou radical com relação a matriz unificada. O Curso de Santa Helena trabalha com agronegócio, aqui de Anápolis trabalha com agroindústria o de Goianésia trabalha com um outro tipo de indústria, uma outra produtividade, o de Caldas Novas trabalha com a administração do turismo não justifica esses cursos serem iguais, mas a UEG até então obrigou a unificação e estava fora Santa Helena e Anápolis.(GERGRAD)

Face ao depoimento é possível inferir que a gestão educacional ao intervir na organização curricular e, por conseguinte, na gestão dos cursos que são ofertados pelas IES, cumpre o papel que lhe foi destinado pelo Estado Avaliador, quer seja, o de mero executor das inovações regulatórias. Afinal, um curso de quatro anos atende muito mais rapidamente as demandas do mercado do que outro de cinco anos.

Apesar do nítido descontentamento da respondente quanto às intervenções realizadas na matriz curricular do curso de Administração da unidade universitária de Anápolis, a gestão educacional impõe a proposta pedagógica para perpetuar a dimensão do instituído conforme revelado por Veiga (2003, p. 270): “na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode servir para a perpetuação do instituído. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural”.

A gerente de graduação confirma em sua fala o mesmo descontentamento apresentado pelos coordenadores em relação à alteração da matriz curricular do curso de cinco para quatro anos, o que significa que, nesse caso, o interesse coletivo foi sucumbido em meio à imposição da inovação regulatória. Os prejuízos dessa mudança somente poderão ser analisados em um futuro próximo, conforme declaração da respondente:

Essa unificação se deu então a partir de 2010-1, os ingressantes já entraram e fizeram agora (Enade 2012), né? Certo? Então, vamos ver os reflexos até porque o grupo que trabalhava muito bem com cinco anos se desestimulou. Agora embora a matriz seja unificada esse curso ainda traz características do PPC antigo eles tentaram pegar o que era bom do antigo e incluir mesmo dentro mesmo da matriz unificada (GERGRAD).

A preocupação da respondente com relação aos reflexos futuros da mudança no prazo de integralização da matriz curricular faz todo sentido, pois, o relatório extraído do *site* institucional da Universidade Estadual de Goiás, Figura 9, reforça o êxito do Curso nos Enades 2006 e 2009 com a vigência da matriz de cinco anos.

Figura 9 - Síntese Comparativa do Enade - Potencialidades e Pontos que Requerem Melhoria

Gerência de
Avaliação Institucional
Universidade Estadual de Goiás



SÍNTESE COMPARATIVA ENADE - POTENCIALIDADES E PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS

CURSO	ENADE 2006	ENADE 2009	2006		2009	
			FORÇAS / POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES / PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS	FORÇAS POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES / PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS
Administração	5	5	1) Equilíbrio entre formação geral e formação profissional. 2) Docentes com bom domínio de conteúdo.	1) Currículo relativamente integrado. 2) Baixo nível de exigência do curso. 3) Instalações físicas inadequadas. 4) Laboratórios desatualizados.	1) Instalações físicas e espaços pedagógicos bem avaliados. 2) Laboratórios adequados. 3) Currículo bem avaliado. 4) Professores bem avaliados, mas sem tempo para orientações extraclasse. 5) Nível de exigência do curso avaliado maior que 80%.	1) Formação geral dos discentes baixa e formação específica razoável. 2) Pouca disponibilidade dos docentes para orientações extraclasse.

Fonte: UEG (2009).

Os dados apresentados na Figura 9 (docentes com bom domínio de conteúdo e professores bem avaliados) demonstram que os docentes foram destaque positivo tanto em 2006 quanto em 2009, o que reafirma a fala da gerência de graduação quando afirma que: “a unidade de Anápolis, antiga UNIANA, sempre foi um curso bem conduzido e a senhora teve experiência agora com um nível excelente de corpo docente”.

O curso de Administração da UEG iniciou suas atividades em 1984, na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), mais tarde transformada em UNIANA até finalmente vir a compor a Universidade Estadual de Goiás, o que revela que a instituição já tem uma tradição na oferta deste curso, especialmente quando se verifica o tempo de oferta de alguns dos seus principais concorrentes no Estado de Goiás, como: a) o Curso de Administração da UCG que foi criado no ano de 1962; b) Curso de Administração da Universidade Federal de Goiás com sede em Goiânia que iniciou em maio de 2005; c) Curso de Administração da UniEVANGÉLICA em Anápolis que iniciou suas atividades em março de 2004; d) Curso de Administração do Centro Universitário UniGoiás remonta à década de 1970.

Outrossim, após relacionar a Figura 9 com o quadro 4 para estabelecer os nexos, foi possível verificar que em 2009 houve melhorias nas condições de oferta (instalações físicas, laboratórios, etc.) em relação ao ano de 2006, e, uma conseqüente melhoria dos resultados dos concluintes da UEG, conforme segue: resultado geral dos concluintes em 2006 foi 58,6% e em 2009 o resultado geral subiu para 65,7%. Portanto, é perceptível que houve um esforço da gestão da UEG em resolver os problemas levantados em 2006 nas condições de oferta do curso.

Surpreendentemente, apesar dos excelentes resultados obtidos pelo Curso de Administração no Exame de Desempenho dos Estudantes, a inovação regulatória, conforme declaração da gerência da graduação, se deu no sentido contrário dos resultados obtidos nos Enades 2006 e 2009, ou seja, as instâncias superiores da Universidade Estadual de Goiás “impôs” a substituição da matriz curricular integralizada em cinco anos, que até então vinha obtendo resultados de excelência no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, por outra de quatro anos.

Assim, caberia questionar se essa inovação de caráter regulatório não estaria sendo efetivada para diminuir o tempo de integralização do curso e diminuição dos gastos com o pagamento de salários dos docentes; que são características das políticas neoliberais que despreza os resultados positivos sem medir as consequências futuras para a qualidade do curso? Ou ainda, poderia se tratar de uma política de uniformização das condições de oferta dos cursos de Administração oferecidos por todas as unidades universitárias da UEG como forma de manutenção do controle em detrimento de uma maior autonomia dessas unidades? Talvez seja possível encontrar resposta a essa questão em Veiga (2003, p. 271) quando afirma que:

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios, etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados.

Antes de finalizar este capítulo, quero apresentar algumas considerações obtidas em meio às entrevistas com os coordenadores e com a gerência de graduação e que julgo serem importantes para a compreensão dos resultados desta pesquisa:

- a) a alteração no tempo de integralização da matriz do Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em Anápolis foi instituída sem levar em consideração o interesse coletivo, podendo, portanto, ser considerada uma inovação de caráter regulatório;
- b) o Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em Anápolis não necessitou realizar em 2006, tampouco em 2009, eventos paralelos às atividades desenvolvidas nas disciplinas, em preparação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, pois, o currículo do curso apresenta similaridade com os conteúdos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso;

- c) além do currículo, outros importantes indicadores, que na opinião dos gestores e da gerência de graduação teriam contribuído para que o Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG em Anápolis, obtivesse o conceito 5 nos Enades 2006 e 2009 foram: titulação e formação acadêmica e profissional do quadro docente; matriz com tempo de integralização de cinco anos; qualidade dos estágios e trabalhos de conclusão de curso.

Por último, merece destaque a fala da gerência de graduação e os dados obtidos nos Relatórios da IES e do Curso, disponibilizados pelo MEC/ Inep que indicaram as condições socioeconômicas dos estudantes e o filtro do processo seletivo do vestibular como fortes componentes para a excelência nos resultados obtidos pelo Curso de Administração da Unidade Universitária da UEG nos Enades 2006 e 2009. No entanto, conforme indicado na roda de conversa pelo COORD 3, está aumentando o ingresso de alunos por meio das cotas e que a partir de agora, será necessário incorporar ao curso ações de nivelamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao eleger o Enade no contexto do curso de Administração da unidade universitária da UEG em Anápolis como objeto de estudo desta pesquisa foi necessário buscar as implicações na gestão e na organização do currículo para apreender as contradições presentes nas orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e nas Diretrizes Curriculares Nacionais nesta gestão, pois minha pretensão é contribuir para o avanço dos conhecimentos da área de avaliação do ensino superior, tanto das IES públicas quanto das privadas.

Assim, depois de estudos exaustivos em livros, documentos e artigos, e da análise criteriosa das respostas obtidas nos questionários e nas rodas de conversa, esta investigação demonstrou que as políticas públicas e a legislação educacional no período de 1993 a 2010 foram determinantes na prevalência do caráter regulatório da avaliação institucional. Nesse sentido, o estudo remeteu às reflexões para o contexto de criação das universidades brasileiras e para a evolução dos modelos de gestão e organização do currículo do ensino superior.

A expansão das instituições de ensino superior foi acompanhada por políticas públicas de cunho neoliberal, engendradas em meio às orientações dos organismos financiadores internacionais interessados na mercantilização da educação e na preparação da força de trabalho para atender às demandas do mercado.

Neste contexto, a gestão e o currículo dos cursos superiores foram incorporando as orientações de cunho mercantilistas e, contribuindo para a preparação dos sujeitos para atuação no mercado de trabalho, com base na pedagogia das competências, em detrimento de uma formação integral que assegurasse uma participação cidadã e autônoma no meio social e, em especial, na atuação profissional.

É necessário também informar o quanto o aporte teórico foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antunes (2000) e Ramos (2002) contribuíram para demonstrar como os modelos organizacionais e a pedagogia por competências foram sendo incorporados nas instituições educativas, em decorrência dos processos de reestruturação produtiva e da flexibilização do trabalho.

Teregi (1996) e Sander (2007) demonstraram como, ao longo do tempo, a avaliação institucional foi ganhando importância, a ponto de se ter a reconversão do currículo na própria avaliação.

As Políticas Públicas Educacionais, implementadas no governo de FHC (1995-2002) legitimadas nos documentos oficiais, em especial na LDB (Lei N^o 9496/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, repercutiram na consolidação dos atuais programas de avaliação da educação. A princípio, pensava-se que Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, implementado no governo Lula (2003-2010), iria conseguir transpor o caráter regulador e meritocrático prevalentes nos modelos de avaliação implementados por seu antecessor.

Barreyro e Rothen (2006) sedimentaram a análise comparativa dos Programas de Avaliação Institucional Brasileiros, em meio à discussão da dimensão regulatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e das contradições presentes no seu instrumento, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Os estudos de Ristoff e Giolo (2006) respaldam essas discussões, dentro de uma perspectiva histórico-crítica, no contexto da expansão do ensino superior.

A noção de campo de Bourdieu (1983a) foi empregada para analisar a elaboração de políticas públicas em meio ao jogo de interesses comandado pelos setores hegemônicos que, apoiados por organismos financiadores estrangeiros, conseguem impor suas estratégias mercantilistas por meio da regulação e da consequente diminuição da autonomia das instituições educativas.

Portanto, toda a discussão teórica fundamentou a pesquisa de campo realizada no Curso de Administração da UEG, na Unidade de Anápolis-GO. Como pesquisadora, tive a preocupação de salvaguardar os aspectos éticos envolvidos com a etapa da pesquisa de campo, o que justifica os procedimentos adotados para a tramitação do projeto na Plataforma Brasil.

A história da criação da Universidade Estadual de Goiás demonstrou que, desde a sua concepção, ela assumiu um papel estratégico no desenvolvimento do Estado de Goiás e que a sua rápida expansão não foi acompanhada por um consequente investimento na modernização da sua infraestrutura.

Organizada como uma universidade *multicamp*, segundo dados de 2012, se faz presente em 48 municípios goianos, por meio de 42 unidades universitárias, uma unidade universitária de ensino a distância; cinco polos universitários e 15 polos de ensino a distância.

A análise do PDI (2010-2019) evidenciou que os professores estão submetidos ao pluriemprego, uma vez que, no ano de 2011, dos 2346 docentes da UEG apenas 144 estavam sob o regime de dedicação exclusiva. As greves se tornaram o meio encontrado por seus agentes internos (docentes, discentes e técnico-administrativos) para melhorarem as condições

de oferta dos cursos e das rotinas a que estão submetidos na realização das suas atividades laborais.

No âmbito do curso de Administração, a pesquisa aliou a análise documental (matriz curricular do Curso integralizada em quatro anos, das ementas das disciplinas ofertadas em 2006 e 2009; da Lei 10861, da LDB 9496/96; das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Administração; dos Relatórios da IES e do Curso nos Enades 2006 e 2009) com a roda de conversa com os gestores e questionários direcionados aos coordenadores e a gerência de graduação. Isto permitiu o cruzamento dos dados e a elaboração de inferências acerca dos resultados obtidos pelo curso nos Enades 2006 e 2009.

A roda de conversa com os gestores delineou um quadro das influências do discurso oficial, consonante com a ampla difusão da pedagogia por competências, o que pode ser percebido na organização do currículo do curso.

A fala dos gestores confirma que “o conteúdo curricular das matrizes obedece rigorosamente às diretrizes, tem tanto a formação complementar quanto a obrigatória. Os estudantes recebem somente os conteúdos programados nas matrizes, não são oferecidos ‘cursinhos’ ”.

Evidencia-se, portanto, o alinhamento do Currículo às Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, em conformidade com o preconizado na Lei 10.861/2004, art. 4. §1º assim: “O Enade tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação” (BRASIL, 2004).

Em síntese foi possível verificar que as implicações teóricas da **pedagogia por competências** para o processo formacional dos discentes do Curso de Administração da UEG, oferecido na Unidade de Anápolis, referem-se à articulação das competências às demandas do mercado e que prevalece a formação de competências individuais (técnicas) em comparação às competências complementares construídas a partir do coletivo e que requerem o aprofundamento no âmbito acadêmico das questões éticas, estudos de etnia, de gênero entre outros. Nesse sentido, foi evidenciada a existência de uma lacuna formacional no currículo dos cursos superiores no que concerne ao desenvolvimento de competências coletivas.

Ramos (2002, p. 416) enfatiza a necessidade de se enriquecer a seleção dos conteúdos curriculares, assim:

Outra questão diz respeito à seleção dos conteúdos. Certo tipo de conhecimento pode ter pouca relevância na lógica interna de um corpo de conhecimentos, mas ser fundamental para o desenvolvimento de certos procedimentos operatórios. Outros, entretanto, podem ser de interesse teórico fundamental, mas não se relacionarem

diretamente à atividade que serve de referência ao trabalho pedagógico. Sendo assim seria inútil insistir no fato de que a seleção de conteúdos de ensino num conjunto de corpos de conhecimentos deva estar sob a influência direta e exclusiva da atividade considerada como horizonte da formação. Ela deve ir além disso: deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos.

Corroboro, com esse entendimento de que seleção de conteúdos curriculares deveria ir além do conteúdo preconizado nas diretrizes curriculares, ou seja, fugir do lugar comum, diferindo daquilo que já está sendo ofertado pelos demais cursos de Administração do Brasil.

A categoria **ranqueamento/competitividade** emergiu na roda de conversa com os coordenadores, conforme transcrição abaixo:

Aliás; é um certame que pra nós é competitivo. O nosso aluno não quer perder pra turma anterior. Ele sente orgulhoso e os professores fazem questão de dizer que a nota tem o desempenho máximo em todos os últimos certames em que ela participou. Eles fiscalizam uns aos outros para que não haja ausências (COORD 2).

A fala do COORD 2 explicita a competitividade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes pois, os excelentes resultados obtidos pelos acadêmicos do curso confere distinção para os alunos, para o curso e para a instituição onde estudam.

Um curso com o “selo de qualidade” do MEC certamente contribui para o aumento das chances da empregabilidade dos alunos que nele se formarão, visto que a formação recebida pelos egressos está em consonância com as demandas do mercado.

A roda de conversa com os gestores e a entrevista com a gerência de graduação fez emergir a categoria **inovação regulatória**. As falas demonstraram, de forma uníssona, o descontentamento com a alteração do tempo de integralização da matriz e com a forma como se deu essa alteração de cunho regulatório. A regulação da gestão escolar se fez no sentido contrário ao que os agentes internos do curso (docentes e coordenação) gostariam, portanto, a mudança da matriz se caracteriza como uma inovação regulatória.

Com relação às categorias que emergiram do método dialético, essas foram preponderantes na escolha do referencial teórico e na compreensão do contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, impregnado de contradições que se revelam nas condições materiais e ontológicas dos agentes envolvidos com esse processo avaliativo.

Refletindo sobre o contexto de expansão das avaliações de ensino superior na década de 1990, especialmente no governo do presidente FHC (1995-2000), fica evidenciado o fetiche da avaliação demonstrado na reconversão do currículo na própria avaliação. A totalidade do contexto de criação da Universidade Estadual de Goiás, e do seu curso de

Administração na unidade universitária de Anápolis, contribuiu para as análises dos dados coletas neste estudo.

A Universidade Estadual de Goiás, na sua concepção, assumiu um papel estratégico no desenvolvimento do Estado de Goiás, quer seja na formação de professores, quer seja na interiorização do ensino público, levando desenvolvimento econômico às microrregiões goianas onde se faz presente. Entretanto, a Instituição necessita tomar cuidados para não assumir uma função meramente utilitarista, corrompendo a sua capacidade de oferta de uma educação pública com qualidade social, que implica em: democratização do acesso, permanência e aprendizagem, para todos os alunos; avaliação institucional que supere a mera regulação, e gestão democrática que garanta condições dignas de trabalho e de participação aos trabalhadores da educação (docentes e não docentes).

O mesmo entendimento pode ser estendido ao curso de Administração da UEG em Anápolis na medida em que precisa ir além do que as DCNs preconizam para esse curso em termos de habilidades e competências necessárias para a formação do Administrador, que simplesmente atendem às necessidades do mercado. A gestão do curso precisa voltar suas preocupações também para atender aos interesses daqueles que vivem do trabalho.

Para os coordenadores, os excelentes resultados obtidos pelo curso de Administração da UEG em Anápolis devem ser compreendidos em suas relações com as condições de oferta do Curso nos seguintes aspectos: experiência profissional e acadêmica dos professores; tempo de integralização da matriz de cinco anos; estágio e Trabalho de Conclusão de Curso bem conduzidos; o acesso de candidatos ao curso por meio do forte filtro seletivo do vestibular, contribuindo para o ingresso de alunos com alto potencial acadêmico.

No entanto, apesar da pesquisa documental e a análise das falas dos gestores terem evidenciado que as condições de oferta repercutiram positivamente nos excelentes resultados obtidos pelo curso nos Enades 2006 e 2009, também houve evidências de que outras condições objetivas externas à instituição condicionaram o alto desempenho dos estudantes da unidade de Anápolis.

Primeiramente, os alunos do curso de Administração da UEG já ingressam na instituição com um alto potencial acadêmico, constituído em diversos espaços de aprendizagem que já estariam sendo frequentados antes do ingresso na universidade. Além disso, o questionário socioeconômico demonstrou que esses alunos possuem condições socioeconômicas e culturais privilegiadas. Por último, concordo com a gerência de graduação quando afirma que: “os alunos são selecionados pela própria demanda do vestibular”.

Portanto, a associação dessas condições contribui para a consolidação da formação geral anterior ao ingresso no curso.

Assim, à medida que os alunos entram em contato com as condições de oferta do curso, professores com experiência acadêmica e profissional, a tradição de um curso em formar egressos em consonância com as demandas do mercado, organização do currículo em conformidade com os conteúdos indicados pelas DCNs e que compõem a prova do Enade, esses acadêmicos que já ingressam na IES com potencial acadêmico elevado conseguem agregar muito mais em termos de aprendizagem do que quando comparados com outras IES do Brasil.

O curso de Administração da unidade universitária da UEG em Anápolis está vivenciando um processo de transição, em que a matriz com tempo de integralização de cinco anos, que estava em vigor por ocasião dos Enades 2006 e 2009, está sendo extinta para dar lugar à outra com um tempo menor de permanência do acadêmico na IES, quatro anos, além disso, conforme foi confirmado na fala do COORD 3, o aumento do número de ingressantes oriundos de ação afirmativa, cota, vem aumentando. Se esses fatores irão interferir no *contínnum* de excelência nos resultados obtidos no Enade só o tempo poderá dizer.

Diante do exposto, evidencia-se que o modelo de avaliação nos moldes preconizados pelo Sinaes necessita retomar a sua finalidade precípua, segundo a qual se instituiu, ou seja, promover a avaliação da educação superior com vistas a assegurar a qualidade social desse nível de ensino dosando suas funções fiscalizadoras e punitivas e priorizando um modelo de avaliação global e formativo e de cunho emancipatório, conforme preconizado no Eixo I página 18 do Documento Referência a CONAES (2014), transcrito a seguir:

organização e regulação da educação nacional deve garantir a articulação entre acesso, permanência valorização dos profissionais, gestão democrática, padrão de qualidade, piso salarial profissional por meio dos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas (EC nº 53/2006);

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (EC nº 53/2006).

Para tanto, a coleta de dados que emerge do Enade, principal instrumento do Sinaes necessita ser relevante e assertiva e para que isso possa se efetivar será necessário rever alguns pontos que neste trabalho, emergiram como críticos:

- a) dosar sua abrangência para assegurar a participação efetiva e responsável dos estudantes;
- b) na forma como se apresenta o exame, em Formação Geral e em Conteúdo Específicos, não se consegue levantar os aspectos performativos imbricados no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o exame não consegue medir a condição potencial preexistente de poder de execução de determinado determinados conteúdos;
- c) para tentar identificar as variáveis que fogem do controle da gestão escolar foi instituído o questionário socioeconômico que, apesar de indicar os condicionantes para os resultados obtidos pelos estudantes, não altera a nota da prova do aluno;
- d) as questões de formação geral necessitam de sólido embasamento ou seja, se o aluno já não tiver um *rapport* anterior de hábitos de leitura de periódicos, jornais, cultura geral, que, normalmente, são revelados e estimulados em classes com melhores condições socioeconômicas, dificilmente ele será bem sucedido nas avaliações de Formação Geral. Portanto, os alunos que participam do exame, oriundos de classes menos favorecidas, social e economicamente, terão com certeza, maior chance de insucesso;
- e) depositar no Enade a importância atual é algo questionável, uma vez que os seus instrumentos voltam-se, em sua maioria, para o aluno (questionário socioeconômico, questionário de impressão da prova, exame em Formação Geral e de Componente Específico) tendo apenas um questionário direcionado ao coordenador do curso.

Por fim, restam os seguintes questionamentos: 1) como uma Universidade Estadual com graves problemas estruturais, amplamente diagnosticados no Relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás consegue manter um Curso de Administração com nota 5 em todas as edições que participou? Os dados da pesquisa documental não deixam dúvida que se trata de um curso altamente elitista e a pesquisa de campo confirmou na fala dos gestores que a gestão e os docentes consideram o curso “top de linha” 2) Por que a Administração Superior da UEG, assumiria o risco de alterar as condições objetivas de oferta de um curso comprovadamente exitoso no ENADE a ponto de impor a mudança na matriz do curso?

As instituições educativas, por sua natureza social, diferem de outras que se inserem no tecido social para tão somente auferir lucro, por isso mesmo, não podem se restringir a atender às demandas de formação profissional para o mercado de trabalho em detrimento a uma formação mais ampla de contornos humanísticos e emancipatórios.

Diante do exposto, considero importante ressaltar que a pesquisa documental e a análise das entrevistas com os gestores e com a gerência de graduação da UEG demonstrou que o Curso de Administração, da unidade universitária da UEG, detém uma excelente qualidade na perspectiva regulatória dos documentos do Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes, no entanto, caberia questionar que qualidade seria essa? Em se tratando de um curso ofertado dentro de uma instituição de ensino superior pública a qualidade esperada seria a preconizada no Documento Referência a CONAES (2014), ou seja, de cunho social, que supere a tradição elitista na formação de profissionais apenas para atender os interesses do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, Marcelo Milano F.; OLIVEIRA, Lúcia Maria B. de (Orgs.). **Administração contemporânea, perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 9.

ALMEIDA JR., Vicente de Paula. **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ALVES, Giovanni. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista ORG & DEMO**. v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/455/354>>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. **Trabalho e mundialização do capital**. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.

AMARAL, Elaine. Abrahão; ARAÚJO, Denise Silva; OLIVEIRA, Edna Aparecida. A Centralidade da Avaliação Institucional no currículo do ensino superior e as sutilezas ideológicas da temática das competências. In: **Colóquio Internacional de Políticas Práticas Curriculares**, 2011, João Pessoa.

AMARAL, Elaine Abrahão; NONATA Antônia Ferreira; FURTADO, Cristina P. O currículo do curso de administração: uma reflexão sobre as relações de poder no interior das diretrizes curriculares. In: **Caderno de resumos do 8º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá, MT, 2006, p. 8.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Bomtempo. Editorial, 2000.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e qualificação: duas noções em confronto duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. In: **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd - GT Trabalho e Educação**. Caxambu-MG, 1999.

_____. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. (Tese de Doutorado)

ARIMATHÉA, Amador. **Anápolis suas ruas-seus vultos: nossa história**. Goiânia: Papillon Ltda, 2007.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior** [manuscrito]: tensões, mediações e impactos. 2008.249 f. (Tese de Doutorado).

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Avaliação (Campinas) [online]. 2008, v. 13, n. 1, [cited 2009-09-27], pp. 131-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Sinaes contraditórios, considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociidade**. Campinas, v. 27, n. 96

Especial p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos, 1994. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbani_smo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-155.

_____. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA Maria. Alice; CATANI, Afrânio. Mendes. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

BRASIL. **Lei nº 93694, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988**-texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n 1, de 1992 a 43 de 2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994.23 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações,2004.

_____. MEC-LEGIS. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

_____. **Documento Referência CONAE 2014**. O PNE na articulação do sistema Nacional da Educação: participação popular, cooperação confederativa e regime de colaboração. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014publicacao numerada3.pdf>>Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE/Secretaria da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Comissão Especial de Avaliação. Sinaes: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: set., 2003.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Histórico da Educação Profissional**, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sete/arquivos/centenario/historcoeducacaoprofissional.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. **Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Diário Oficial da União de 29 de dezembro de 2011– Seção 1- página 23. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

_____. **Portaria Normativa Nº 6 de 14 de Março de 2012**. Diário Oficial da União nº 52 Seção I, página 5 em 15 de março de 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. **Portaria Normativa nº 13 de 27 de Junho de 2012**. Diário Oficial da União de 28 de junho de 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/portaria_normativa_n_13_enade_2012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado. Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado. Brasília: CNE/CES, 2005. <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Roteiro de Autoavaliação Institucional Orientações Gerais**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/roteiro.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

CANTO, Cleunisse Rauen De Luca. Contribuições da abordagem curricular por competências para uma aprendizagem significativa. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 11-23, 2º. Sem., 2008. 11

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2010.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**. **Revista do Instituto de Economia da Unicamp**, Campinas, n. 5, p 1-30, Dezembro de 1995.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: edição compacta. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. **A seriação escolar brasileira: aspectos legislativos**. Trabalho apresentado no V Congresso de Ciências Humanas Letras e Artes. Ouro Preto, 2001. Disponível em: < www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2014>. Acesso em: 12 jan. 2011.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. 2. ed. Portugal: Asa, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio, **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**. 100, v. 28, Número Especial, 2007, p. 809-829.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Estratégia de gestão de pessoas**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **Na contracorrente**: a política do governo Lula para a educação superior. Anped, 32º reunião, 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2009.

DEWEY, John, (1959a). **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

DIAS SOBRINHO, José. **A universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: **Jornal UNICAMP**. José Dias Sobrinho avalia a avaliação. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/nove mbro2003/ju235pag06.html>. Acesso em: 05 maio 2009.

DURAND, Jean-Pierre. O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas ideias. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, México, v. 7, n. 14, p. 203-228, 2001.

ESCOTT, Clarice Monteiro. O discurso da gestão institucional: possibilidades de autonomia na tensão regulação-emancipação. **Revista Brasileira da Política e Administração da Educação**. Recife, v. 27, n. 3, p. 381-582, set./dez., 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, Curitiba: Editora UFPR 2006.

FERNANDES, Florestan **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** SP: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Sueli; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Universidade Estadual de Goiás (UEG) – concepções e funções sociais em debate**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/431.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FERREIRA, Sueli. **Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades**. Trabalho apresentado no 33^a Congresso da ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez 2000.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GOIÁS. SEPIN, SEPLAN. **Goiás em Dados 2011**. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento; Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas - Goiânia: SEGPLAN, 2011a.

_____. **Perfil competitivo das regiões de planejamento do Estado de Goiás**. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento; Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas - Goiânia: SEGPLAN, 2010. Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/201104/f40892f24f7def77a05e7bce682943ff.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

_____. COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE A UEG. **Relatório Comissão de Estudos da Universidade de Goiás**. Diagnóstico e Proposta de Reestruturação, v. I, 2011b. Disponível em: <<http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudoN/553/VOLI01.pdf>>

Haidar, M. de L. M. A instrução popular no Brasil antes da República. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 37-51.

HILSDORF, Maria Lúcia S. Aula 8: **As escolas alternativas dos americanos de confissão protestante**. Ministrada durante a disciplina Correntes de ideias, movimentos políticos sociais e educação na transição Império República: o caso Rangel Pestana. Doutorado em Educação: FEUSP, 1º semestre de 1999.

IANNI, Octavio. Mundo do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 2-12 jan. /mar. 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LEME, Rogério. **T&D e a Mensuração de Resultados e o ROI de Treinamento Integrado ao BSC**. Editora: Qualitymark, 2010

_____. Não precisamos mais de mão de obra. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Geral/Blog_Rogério_Leme/5620/no-precisamos-mais-de-mo-de-obra.html>. Acesso em: 12 fev. 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**. ANDE, 3, p. 11-19. 1983.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, Sept. 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Oct. 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, Livro III, vol. V. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. **As universidades e o governo federal.** Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 1983.

MELLO, Sebastião Luiz de et. al. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador:** pesquisa nacional. 5. ed. Brasília: CFA, 2011.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade:** como ter trabalho e remuneração sempre. 21. ed. São Paulo: Gente, 1995.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império:** subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1936-1938, vol. 3, versão online, vol. 121, 1ª ed., Ano: 1938; Área: Educação. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2005. 230p.

OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso; LEMOS, Jandernaide Resende; DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação Superior Brasileira:** 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso; LEMOS, Jandernaide Resende; DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação Superior em Goiás 1991-2004** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2007.

ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu-Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Recife. v. 27, n. 3, p. 361-582.set./dez. 2011.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro,** Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), 1982, pp. 17-96.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A Reforma Gerencial do Estado em 1995. **Revista de Administração Pública - RAP.** Rio de Janeiro 2000. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6289/4880

PORTER, Michael Eugene. **A vantagem competitiva das nações.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 09 mar. 2012.

RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 15-38.

RISTOFF, Dilvo Ilvo; GIOLO, Jaime. **A educação superior no Brasil: panorama geral**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, 2005.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. In: **Revista Educação: teoria e prática**, v. 15, n. 27, jul.-dez., 2008. p. 119-137.

SACRISTÁN. José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. **Administração escolar no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza, UFC; Brasília: ANPAE, 1981 (Série Cadernos de Administração Escolar, VII).

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, mar. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Agnaldo José da. A expansão da educação superior em Goiás na inserção com as políticas públicas do governo de Goiás.2008.242f. (Tese de Doutorado).

SILVA, Camilla Croso et al. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina. **Ação Educativa**. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233. Set., 2002.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. Universidade pública brasileira no século XXI educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco** – Series Indagaciones. n. 23. Junio 2013 (119-156).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp: Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

TEREGI, Flávia. Notas para uma genealogia do currículum escolar. **Educação e Realidade** Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996. p. 159-186.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

UEG. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. UEG, Abril, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, July 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2009.

ZILBOVICIUS, Mauro. **Modelos para a produção, produção de modelos**: gênese, lógica e difusão do modelo japonês de organização da produção. São Paulo: Anna Blume, Fapesp, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DOS COORDENADORES



Carta Convite

Prezado(a) Coordenador(a),

Na categoria de estudante do Doutorado em Educação da PUC-GOIÁS, com dissertação sobre a temática de Avaliação Institucional, com recorte sobre o ENADE 2006-2009, convido -o(a) a participar como voluntário(a) dessa pesquisa que se propõe a investigar **quais as contradições presentes na gestão acadêmica e outras condições objetivas das unidades que influenciaram no desempenho dos Cursos de Administração das pesquisadas e que contribuíram para diferenciá-las nos resultados obtidos no Ciclo Avaliativo do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE no período de 2006 e 2009.**

Neste sentido, busca-se analisar as contradições do processo avaliativo do Sistema Nacional de Educação Superior - Sinaes. Em caso de recusa você não participará da pesquisa e não será penalizado(a) de forma alguma. Firmo ainda o compromisso com a confidencialidade das informações prestadas pelos respondentes bem com a comunicação dos resultados às Unidades Universitárias da UEG concedentes da pesquisa.

Profª Elaine Abrahão Amaral.
(62)91334100 / (62) 335363
abrahaoamaral@uol.com.br

DADOS PRELIMINARES:

Data da Entrevista: ____/____/____

Unidade Universitária da UEG: ANÁPOLIS () Caldas Novas () Goianésia () Luziânia ()

I-IDENTIFICAÇÃO:

1. SEXO

Masculino () Feminino ()

2. FAIXA ETÁRIA

Até 20 anos () De 21 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 a 50 anos ()
Acima de 51 anos ()

3. MAIOR TITULAÇÃO

Especialização Lato Sensu () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado ()

4. TEMPO COMO COORDENADOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DESTA UNIDADE UNIVERSITÁRIA

Menos de 1 ano () Entre 2 e 5 anos () Acima de 5 anos ()

5. CONCURSADO? Sim () Não ()

II-ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES DE CURSO

6. ALÉM DA FUNÇÃO DE COORDENADOR ATUA COMO DOCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO?

Sim () Não (). Por quê?

7. Regime de Trabalho

Horista () Mensalista () Dedicção Exclusiva ()

8. Em que ano foi implantado o Curso de Administração nesta unidade universitária? _____

9. Você participou da construção do projeto político pedagógico e da matriz curricular do Curso de Administração que você coordena ou a sua gestão é posterior a implantação do projeto do curso? Em caso afirmativo, a sua experiência contou para esta implantação? Em que sentido?

10. Você poderia dar indicações das referências bibliográficas que atualmente fundamentam o Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração que você coordena?

11. Qual a sua opinião sobre o ENADE? Justifique sua resposta.

12. Você considera que a nota obtida pelos acadêmicos desta unidade universitária no ENADE reflete a realidade do Curso? Justifique sua resposta.

6. A formação prevista pelo projeto político pedagógico do seu curso conseguiu preparar os acadêmicos para o ENADE 2006 ou foi necessário complementar com alguma atividade específica voltada para este exame? Em caso afirmativo qual a programação deste momento pedagógico?

7. O resultado do ENADE 2006 trouxe em termos práticos mudanças para o seu curso? Em caso afirmativo, onde as mudanças foram mais perceptíveis?

a) melhoria da qualidade do curso

b) melhoria do currículo do curso

- c) relações sociais
 - d) gestão acadêmico-administrativa
 - e) desempenho docente-discente
 - f) construção da autonomia e autoconhecimento
8. Como a sua gestão tem se apropriado dos indicadores dos diferentes instrumentos de avaliação institucional (autoavaliação do curso, avaliação externa, ENADE) para promover melhorias qualitativas neste curso?
9. Quantidade de alunos que participaram dos Enade 2006_____, 2009_____ e qual é a previsão do número de participantes no Enade 2012?_____
10. Na, sua opinião o que contribuiu para os resultados obtidos pelo seu curso nos ENADES 2006 e 2009?(PPC, quadro de professores, duração do curso, outros.)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A DIMENSÃO REGULATÓRIA DO Sinaes NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UEG**

Pesquisador Responsável: **Profa. Doutoranda Elaine Abrahão Amaral (orientanda)**. Telefones para contato: (62) 9133-4100/(62) 3311-5363/(62)3328-8906. A qualquer momento, antes, durante e após o estudo os sujeitos da pesquisa poderão tirar todas as suas dúvidas com a pesquisadora, mesmo que seja em ligações a cobrar para os telefones relacionados.

A probabilidade de ocorrência de danos aos sujeitos inclusive psicológicos é mínima, visto tratar-se de uma pesquisa relacionada ao Desempenho dos Estudantes no ENADE, no entanto, conforme disposto na Resolução 196 Capítulo 5 alíneas 5 e 6 a pesquisadora assumirá a responsabilidade pela assistência integral aos sujeitos que se sentirem prejudicados. A pesquisadora assumirá a responsabilidade total pelas complicações e danos decorrentes dos riscos previstos e ainda, os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento livre e esclarecido que seja resultante da sua participação, além do direito à assistência integral terão direito à indenização.

Ainda assim, caso o participante se sinta lesado(a) ou prejudicado(a) ele(a) poderá registrar sua insatisfação no site da Plataforma Brasil que é a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. O endereço eletrônico da Plataforma Brasil é o que se segue: <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>.

O objetivo desta pesquisa é analisar comparativamente os resultados obtidos pelas unidades universitárias da UEG para investigar **quais as contradições presentes na gestão acadêmica e outras condições objetivas das unidades que influenciaram no desempenho dos Cursos de Administração das pesquisadas e que contribuíram para diferenciá-las nos resultados obtidos no Ciclo Avaliativo do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE no período de 2006 e 2009.**

Os dados para realização da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas gravadas que serão realizadas com coordenadores de curso e professores das unidades universitárias participantes da pesquisa, que aceitarem participar voluntariamente após serem esclarecidos dos riscos e benefícios do estudo e que assinarem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os riscos aos respondentes são controláveis e se relacionam com a possibilidade de estigmatização e/ou constrangimento dos sujeitos, caso os dados não sejam manipulados adequadamente uma vez que, referem-se à instituição de ensino onde trabalham e serão coletados dentro das instalações da IES participante. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a vistoriar a sala a ser indicada pela IES, para assegurar que os sujeitos serão entrevistados em local reservado livre de interrupções, com garantia de privacidade. Os sujeitos serão chamados um a um e com um intervalo de tempo que impeça que os sujeitos se encontrem. Se durante a coleta das informações houver qualquer tipo de interrupção como, por exemplo; a entrada de pessoas não autorizadas no recinto da entrevista ou outras condições que coloquem em risco os respondentes, a pesquisadora se compromete a suspender a coleta de dados ou até mesmo encerrar a pesquisa no caso de não haver como

retomar as condições ideais para a coleta de dados. Ainda como forma de garantir o anonimato dos respondentes, os nomes dos sujeitos não aparecerão em nenhum documento que porventura venha a ser produzido em decorrência da pesquisa (artigos, tese, *papers* ou outros de caráter científico), para tanto, a identificação dos respondentes será feita por meio de códigos.

Os benefícios decorrentes da pesquisa de uma forma geral relacionam-se com a possibilidade de contribuir para um processo de Avaliação do Ensino Superior com um caráter menos meritocrático/regulatório e mais crítico/formativo. Para a Instituição concedente da pesquisa e para os respondentes os benefícios são os que se seguem: a) a instituição poderá valer-se das análises dos resultados para criar espaços internos de diálogo com todos os envolvidos com a avaliação institucional da UEG para refletirem sobre os seus instrumentos pedagógicos e assim, proporem melhorias para os cursos que foram pesquisados; b) os respondentes poderão valer-se dos resultados da pesquisa para apresentarem sugestões de melhorias de suas próprias práticas pedagógicas e para o seu aprimoramento profissional.

Goiânia, _____ de _____ de 2012

Pesquisadora Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____, Orgão Expedidor _____ abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Elaine Abrahão Amaral sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação.

Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado(a) para entrar em contato com site da Plataforma Brasil no endereço eletrônico que se segue: <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil> caso me sinta lesado(a) ou prejudicado(a).

Fui também informado que caso eu comprove que eu tive prejuízos ou danos por minha participação no estudo a pesquisadora assumirá a responsabilidade total pelas complicações e danos decorrentes dos riscos previstos ou não no termo de consentimento livre e esclarecido e que neste caso, além do direito à assistência integral terei direito à indenização.

Foi-me garantido que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

_____, de _____ de 2012.

Assinatura do Sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE C - INSTRUMENTO PESQUISA DOCUMENTAL E ENTREVISTA COM A GERÊNCIA
DADOS COLETADOS NA PESQUISA DOCUMENTAL E NA ENTREVISTA COM A GERÊNCIA DE GRADUAÇÃO
DA UEG**

COMPARATIVO CONCEITO ENADE/ENC - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, BACHARELADO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DA UEG EM ANÁPOLIS-GOIÁS										
CURSO / LOCALIZAÇÃO	ENC 1996	ENC 1997	ENC 1998	ENC 1999	ENC 2000	ENC 2001	ENC 2002	ENC 2003	ENADE 2006	ENADE 2009
ADMINISTRACAO -ANÁPOLIS	-	-	-	A	B	A	B	A	5	5

LEGENDA PARA PREENCHIMENTO DA TABELA

NO - Não Obrigatório

ST - Sem Turma(não existia o curso)

SC - Sem Conceito

O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. O conceito do curso era apresentado em 5 categorias(A,B,C,D,E), sendo que o resultado mais baixo é o E e o A era considerado o melhor resultado possível.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5) sendo 1 o resultado mais baixo e o 5 o resultado melhor possível.

Informações Gerais do Curso: Administração - Unidade Universitária de Anápolis:

Ref: ENADE 2006

- 1) **Maior Titulação do(a) Coordenador(a) do Curso(por ocasião do ENADE 2006):**
- 2) **O(a) Coordenador(a) do Curso possuía experiências anteriores envolvendo processos de avaliação externa?.**

- 3) Quais as contribuições do ENADE 2006 para o aperfeiçoamento do curso?
- 4) Após a publicação dos resultados do ENADE 2006 a PRG da UEG orientou/ou entreviu junto a coordenação de Curso?
Em caso afirmativo, explique como isso aconteceu na prática.

Ref: ENADE 2009

- 1) Maior Titulação do(a) Coordenador(a) do Curso(por ocasião do ENADE 2009):
- 2) O(a) Coordenador(a) do Curso possuía experiências anteriores envolvendo processos de avaliação externa?
- 3) Quais as contribuições do ENADE 2009 para o aperfeiçoamento do curso?
- 4) Após a publicação dos resultados do ENADE 2009 a PRG da UEG orientou/ou entreviu junto a coordenação de Curso?
Em caso afirmativo, explique como isso aconteceu em termos práticos.

COMPARATIVO ESTUDANTES SELECIONADOS E PARTICIPANTES- ENADE/ENC - POR CURSO DE ADMINISTRAÇÃO,
BACHARELADO

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO-ANÁPOLIS

Ano/Exame	Estudantes Inscritos e Seleccionados na Amostra DO ENC	Estudantes Inscritos, Seleccionados na Amostra e Participantes no ENC	Estudantes Inscritos e Seleccionados na Amostra DO ENADE	Estudantes Inscritos, Seleccionados na Amostra e Participantes no ENADE
2006-ENADE				
2009-ENADE				

APÊNDICE D - QUADRO TEÓRICO DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU*

QUADRO TEÓRICO DA PRODUÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> RESUMOS					
PROGRAMA	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	RESUMO	PALAVRAS CHAVE
MESTRADO - UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE PETRÓPOLIS – EDUCAÇÃO-UCP	2008	Provão/ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos.	Adriana Henrichs Sheremetieff.	A expansão dos cursos de Direito é interpretada como referencial da importância de uma avaliação séria do grande número de faculdades existentes e da qualidade do ensino desses cursos e quais seriam as estratégias institucionais em relação aos alunos e ao ensino que lhes é oferecido. Nesse contexto, dois atores institucionais vêm se destacando pelas estratégias de avaliação do desempenho dos alunos dos cursos jurídicos: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela aplicação do Exame Nacional de Curso (Provão) substituído posteriormente pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) pela aplicação do Exame de Ordem. A partir do exame do funcionamento dessas duas formas de avaliação, foi feita uma análise dos principais modelos teóricos de avaliação institucional presentes no Sistema de Educação Superior, tomando como base as contribuições de Denise Leite, Ana Maria Saul, Dilvo Ristoff e Dias Sobrinho, principalmente no que se refere à distinção entre os modelos regulatório e emancipatório. Completando a análise teórica, foram abordadas as Diretrizes Curriculares determinadas pela Resolução CNE/CES nº 09/2004 se entender como elas vem sendo interpretadas por profissionais da área. Na pesquisa de campo, finalmente, estão registrados os relatos de professores do Curso de Direito da Universidade Católica de Petrópolis sobre o que pensam sobre as avaliações realizadas pelo MEC e pela OAB.	Avaliação; Provão; ENADE; Exame De Ordem; Cursos Jurídicos
Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	2004	A Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma análise psicossocial. 01/03/2004	ANAMERIC A PRADO MARCOND ES.	presente trabalho analisou a avaliação institucional a partir de uma perspectiva psicossocial. Constituiu-se como problemática central do estudo a compreensão da mediação dos processos psicossociais quando se instalam práticas avaliativas em instituições de ensino superior, focando principalmente os processos de representações sociais mobilizados. O referencial teórico do trabalho foi calcado em uma epistemologia de orientação psicossociológica e, em especial, nos fundamentos teóricos das representações sociais. Assumiu-se como pressuposto básico a consideração do ser humano como sujeito, portador de uma condição histórico-social, que atribui sentidos à realidade enquanto atua em espaços de intersubjetividades e ao mesmo tempo se constrói. O encaminhamento metodológico possibilitou a construção de um modelo de pesquisa, que teve como base um estudo de caso realizado em uma universidade, abrangendo particularmente cursos de graduação. O modelo está voltado para uma análise compreensiva da realidade e contempla etapas que se integram e algumas vezes se sobrepõem, incluindo: a inserção colaborativa do pesquisador no ambiente pesquisado, uma sistemática de levantamento de dados relativos ao campo da pesquisa em sua historicidade e ao cotidiano das práticas de avaliação da instituição, utilizando-se para tanto uma diversidade de procedimentos. O modelo ainda inclui a síntese interpretativa dos dados realizada pela pesquisadora e a sua legitimação pelos participantes da pesquisa. A interpretação dos dados permitiu levantar alguns fatores que integram os processos de avaliação e que se revelaram como mobilizadores na orientação das práticas. Foram destacados: a imagem da instituição, o estilo de gestão institucional, a inserção da instituição na política nacional de avaliação e a representação da avaliação como controladora e meritocrática. Tais fatores têm como característica a origem de múltiplas temporalidades e raízes históricas sedimentadas e alimentadas pelas práticas sociais dos sujeitos no espaço institucional, podendo ser considerados parte da cultura institucional e marcas da identidade grupal. O estudo ofereceu condições para aprofundar a análise do processo de construção da representação social de avaliação institucional do grupo, que se	Avaliação Institucional, Ensino Superior, Psicossocial

				apresentou com elementos heterogêneos e diversificados, indicativos de um processo em construção. No embate com os fatores identificados, a representação vai se constituindo com a presença de uma contradição, de negação e de positividade, revelando uma composição geradora de tensão. Essa condição tem levado à simplificação e à secundarização do trabalho de avaliação na instituição. O dinamismo estruturante da representação social, entretanto, permite a reorientação dessa composição pela reflexão e consciência, o que vem sendo buscado pelo grupo estudado, cujo perfil lhe dá condições para gerir movimentos instituintes, dando novos rumos à avaliação. Finalmente, é preciso ressaltar que a análise psicossocial, realizada neste estudo, apresentou uma possibilidade de ampliar a compreensão dos processos de avaliação institucional, e desta forma espera-se poder constituir como subsídio para implantação da avaliação em instituições que pretendam construir tais sistemáticas em uma perspectiva emancipatória.	
Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	2008	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REGULAMENTAÇÃO O E/OU EMANCIPAÇÃO NA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL..	Arivonil dos Santos Matoski_Jun ior.	<p>O presente trabalho faz parte da dissertação de mestrado na área de educação sobre políticas de avaliação institucional. tem o intuito de verificar o cenário da educação superior no Brasil e no mundo contemporâneo, no qual, se encontra em um processo acelerado de mudanças, influenciado principalmente por uma política neoliberal, a globalização da economia e por consequência a expansão de instituições de ensino superior por meio da iniciativa de provedores privados. em seguida, visa estabelecer um breve relato da temática avaliação. a proposta seguinte do trabalho é expor a importância da avaliação institucional como um poderoso instrumento de gestão institucional. e, finalmente, contempla a pesquisa de campo que foi realizada junto a cinco IES. dentro de cada IES analisada foram realizadas entrevistas junto aos seus coordenadores / diretores do curso de administração. foram discutidos dados referentes à pesquisa de campo realizada com coordenadores / diretores do curso de administração da cidade de Curitiba / Paraná no tocante ao seu entendimento sobre a avaliação institucional e suas repercussões junto a sua IES. ainda, comenta-se por meio do Sinaes a capacidade de construir um sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando a regulação do estado e a emancipação das IES por meio da auto-avaliação institucional, com o intuito de melhorar a sua qualidade acadêmica e de sua gestão administrativa. além do Sinaes, destacam-se os principais programas de avaliação institucional praticados no Brasil, compreendidos no período da década de oitenta até os dias de hoje. estas questões tornaram-se pauta de debate e discussão neste texto entre educadores lotados no ensino superior, estado e sociedade em geral. os principais autores pesquisados para a construção desta dissertação foram: José Dias Sobrinho (1996; 2000; 2002; 2003; 2005), Almerindo Afonso (2000), Ana Maria Eyng (2004; 2007), Guilherme Marback Neto (2007) e documento do Inep /publicação do SINAES (2007). sendo assim, o ponto auge desta reflexão sobre a temática avaliação institucional é discutir se a questão regulatória do sistema educacional, por meio dos aparatos de sua normatização, fiscalização ou controle, estão voltados apenas com intuito único e exclusivo de atender as demandas de uma concepção neoliberal ou a lógica do mercado e/ou a avaliação institucional está sendo trabalhada nas IES com a expectativa da busca de sua emancipação por meio da criação de estratégias que visem melhorar significativamente a sua qualidade da gestão institucional.</p>	Políticas Educcionai s. Educação Superior. Avaliação.

<p>Doutorado. UNIVERSIDAD E EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARA QUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR</p>	<p>2008</p>	<p>Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de S. Paulo.</p>	<p>Caren Elisabeth Studer.</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre duas categorias do campo educacional: por um lado, o habitus de docentes de uma instituição não-pública de ensino superior, a Fundação Educacional de Barretos (FEB) e a experiência de avaliação externa, através do projeto do Exame Nacional de Cursos (ENC) de 1996 a 2003. Para a sua realização, optou-se pelo uso dos métodos qualitativos de análise a partir da aplicação de questionário e entrevistas junto a professores e coordenadores, que passaram pela experiência do “Provão” e estiveram presentes na instituição desde 1995. A aproximação ao objeto se deu via a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (1930 – 2002), a partir da qual se caracterizou a dinâmica de influências para a constituição da relação habitus – avaliação externa. São vários os elementos considerados: a tensão permanente entre os capitais políticos - sociais e os acadêmicos marcam esta fundação de ensino desde a sua criação, contextualizadas pela intersecção dos processos históricos de expansão do ensino superior nas décadas 60-70 e os efeitos dos mecanismos de globalização capitalista regionalizada no interior do estado de S. Paulo. Por outro lado, a proposta de avaliação do ENC interfere na formação do habitus dos docentes entrevistados, pela especificidade de organização de seus diferentes capitais. O estudo indica vários níveis de repercussões, como o das práticas dos docentes, da gestão dos cursos por parte dos coordenadores e da autoridade científica institucional. Elementos estes com diferentes níveis de influência sobre a constituição do habitus investigado. Evidencia-se, portanto, que, ao contrário das instituições fortes no ensino, pesquisa e extensão, as instituições “privadas”, que priorizam somente o ensino, se beneficiaram com a experiência do “Provão”, à medida que este passou a servir como instrumento indutor de capitais acadêmicos historicamente escassos, além de estreitar as relações entre o Ministério da Educação e as instituições não-públicas existentes.</p>	<p>Habitus, Avaliação Externa, Ensino Superior</p>
<p>Mestrado. UNIVERSIDADE E DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO</p>	<p>2009</p>	<p>O USO DOS RESULTADOS DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (2005).</p>	<p>CARLA DE BORJA REIS.</p>	<p>A presente dissertação trata de um dos temas centrais da educação superior brasileira: a avaliação institucional. O estudo tomou como referência a instituição, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, aprofundando a pesquisa em um dos seus instrumentos de avaliação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Com a finalidade de investigar o uso dos resultados do Enade nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília, realizou-se pesquisa com abordagem qualitativa, centrada nos seguintes objetivos específicos: a análise das possíveis mudanças ocorridas na gestão dos cursos de Física das universidades pesquisadas, em decorrência dos resultados obtidos no Enade; o exame da contribuição do Enade para a melhoria da qualidade dos cursos; e a identificação do tensionamento que os conceitos avaliativos do Enade trazem para a rotina das instituições. Para a construção dos dados, foi utilizada análise documental e entrevistas semi-estruturadas, as quais foram tratadas na perspectiva de análise de conteúdo, aplicando a proposta de triangulação das fontes. A análise realizada revelou que os resultados do Enade têm maior interferência na rotina da instituição privada, influenciando diretamente na organização didático-pedagógica, na composição docente e na conformação da estrutura física. O mesmo não ocorre com a instituição pública, que está sujeita, em menor grau, à influência do sistema de avaliação na sua totalidade, não recebendo interferência direta do Enade. Apesar do reconhecimento da eficácia da avaliação institucional como instrumento para a melhoria da educação superior e da credibilidade do Sinaes, a participação da comunidade acadêmica nos procedimentos avaliativos ainda é muito pequena, dificultando a criação da cultura de avaliação e a consolidação do processo formativo. Percebe-se também, que o Enade, de fato, presta uma grande contribuição para a melhoria da qualidade educacional, embora traga um tensionamento para o âmbito das instituições privadas, na medida em que disponibiliza informações que favorecem a classificação das instituições segundo um processo de ranqueamento.</p>	<p>Avaliação Institucional; Sinaes; Enade; Universidad e Debrasí</p>

Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	2006	Avaliação institucional no ensino superior: aspectos instituintes	CARLO RALPH DE MUSIS.	Este trabalho pesquisou e refletiu sobre a possibilidade de desenvolver um processo avaliativo em instituições de ensino superior tendo em vista as significações desenvolvidas pelas suas populações instituintes. Partiu da compreensão de que a construção deste processo implica na interpretação de Instituições de Ensino Superior como um complexo concomitantemente formal, contraditório e dialógico. No plano conceitual, trabalhou o conceito de juízo e esclarecimento na perspectiva de Immanuel Kant e Hannah Arendt, seguido das ponderações feitas por Theodor W. Adorno ao imperativo categórico kantiano. Por fim, utilizou o modelo sociológico desenvolvido por Pierre Bourdieu para apreender o complexo que os indivíduos estudados utilizam para estruturar suas ações, definiu o fio da meada desta avaliação e, conforme as especificidades do locus, exigiu o uso de diferentes instrumentos, no caso, questionários, observação e entrevistas (individuais e em grupo). As análises de conteúdo feitas tiveram apoio em estatística coesitiva e implicativa, escalonamento multidimensional e correlação não paramétrica. Desse confronto foi possível construir o argumento de que a instituição de ensino superior pesquisada possuía uma prática em que a heteronomia, por um lado, instaura componentes que criam entraves ao processo educativo e difunde discursos orientados a clichês e, por outro, deixa entrever um complexo com potencial para conhecimentos e práticas emancipatórias.	Educação, Avaliação Institucional, Immanuel Kant
Mestrado. UNIVERSIDAD E SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO	2008	Os sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão e competitividade.	CLAUDIO DEL RIO	Este trabalho analisa as bases teóricas das políticas públicas para o ensino superior privado no Brasil, com ênfase na importância dos sistemas de avaliação para a educação superior, bem como uma breve descrição de cada um deles, ou seja, Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), Exame Nacional de Cursos (ENC) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). As justificativas para o desenvolvimento da pesquisa incluem: a expansão acelerada do segmento privado de educação superior, a compreensão do comportamento competitivo das IES; a assimetria da informação no mercado educacional e o papel que as IES representam no sentido de suprir as crescentes demandas do mercado de trabalho por perfis de profissionais diferenciados. Contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que atendam às exigências do governo e do mercado de trabalho; ter relevância prática.	Avaliação, Educação Superior, Enc, Provão.
Doutorado. UNIVERSIDAD E FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO	2001	GESTÃO CONTEMPORÂNEA E CONSCIÊNCIA NEOLIBERAL.	Claudio Roberto Marques Gurgel.	Objetiva demonstrar como as teorias, técnicas e métodos da gestão contemporânea são portadoras de valores ideológicos do capitalismo neoliberal e como conseguem, de modo privilegiado, expandir estes valores, contribuindo para a consciência hegemônica do tempo presente. Ressalta a expressiva dimensão que isto alcança entre os gerentes em formação, nas escolas de gestão. Para isto, trabalha, inicialmente, com a pesquisa bibliográfica, revelando o discurso de classe da licenciatura administrativa. Através de pesquisa de campo, ouvir estudantes de Administração, Economia e Engenharia de Produção procurando medir a adesão destes alunos aos referidos valores, antes e após o desenvolvimento dos seus estudos. Repassa o conteúdo das teorias organizacionais primordiais, onde já se pode ver o caráter ideológico geral do seu discurso. Discute o papel da sociedade civil e da educação na formação de consciência social e expõe a evolução das crises do capital, no século XX, até a emergência da administração flexível e sua face ideológica. Conclui constatando o forte argumento presente nas tecnologias de gestão contemporânea, os sinais de sua capacidade de persuasão na sociedade e seus efeitos notáveis na formação da consciência dos futuros gestores.	Trabalho E Educação; Gestão Educacional

Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	2006	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS UNIVERSIDADES.	CLEVER EDUARDO ZUIN LOBO	Este trabalho buscou identificar as contribuições proporcionadas pelos processos de Avaliação Institucional realizados em duas Universidades brasileiras, sendo uma delas a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o “Projeto Qualidade” que ocorreu entre os anos de 1991 e 1993 e a outra, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com o “Projeto Conhecer para Aprimorar” que foi oportunizado a partir do ano de 1997. O propósito central deste trabalho foi o de realizar uma meta-avaliação, que constitui a investigação de como foram conduzidos os processos de Avaliação Institucional destas duas Universidades, buscando os resultados possibilitados a partir de sua concretização e a averiguação da existência de diretrizes institucionais orientadas pelos diagnósticos resultantes. Deste modo, buscamos ao longo deste trabalho estabelecer o estreito relacionamento existente entre Avaliação Institucional e qualidade educativa, bem como apresentar as propostas estabelecidas nos Projetos “Qualidade” e “Conhecer para Aprimorar”, que têm como diretrizes norteadoras a transformação qualitativa das dimensões acadêmicas. Com os dados coletados por meio de pesquisas bibliográficas e entrevistas semi-estruturadas, buscamos identificar o alcance e os limites proporcionados com o desenvolvimento dos processos de Avaliação Institucional e posteriormente apresenta o estudo comparativo entre os projetos desenvolvidos na Unicamp e PUC-Campinas. Palavras-chave: Avaliação Institucional, Universidade, Qualidade Educativa, Meta-avaliação.	Avaliação Institucional; Universidade; Qualidade Educativa.
Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	2009	Avaliação institucional como instrumento de regulação superior.	CRISTIANE MENDES NEGREIRO SOUZA.	Este trabalho tem como objetivo investigar qual o significado da avaliação de instituições presente na legislação proposta para a educação superior, a partir da Lei nº. 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no qual a avaliação tem como finalidade tanto promover a avaliação de Instituições, cursos e estudantes para melhoria da qualidade da educação como subsidiar os processos de regulação e supervisão pelo Estado. O estudo fundamentou-se nas teorias de avaliação educacional desenvolvida nos últimos 90 anos. Tomou-se como fonte os textos legais publicados no Diário Oficial da União, disponíveis on-line, na página do Ministério da Educação. O período de investigação delimitado foi de 2004 a 2008 e o método de análise utilizado combinou procedimentos de análise documental e de conteúdo. A análise dos documentos identificou a presença de um discurso de concepção formativa da avaliação, mas sobre o qual parece predominar a função regulatória do uso da avaliação. Conclui-se que a avaliação é imposta às instituições com caráter fiscalizador, tendo em vista que é meio para regularizar a oferta do ensino pelas instituições e o seu caráter formativo vai depender do interesse particular da instituição no cumprimento da sua auto-avaliação que está prevista na lei	Avaliação, Instituição, Educação
Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	2006	INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR..	Elisê Rossi Ribeiro Costa.	No atual contexto da educação as exigências por qualidade de ensino têm sido frequentes trazendo mudanças para a gestão da educação superior, especialmente no que diz respeito à avaliação institucional e a prática pedagógica. Com a reorganização do sistema de avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior em 2004, ficou evidente a necessidade de maiores estudos que permitam compreender a trajetória desenvolvida pelo Sistema Nacional de Educação, em função da política de qualidade para a educação brasileira. Portanto cabe indagar se a avaliação como política pública voltada para a qualidade da IES está promovendo mudanças na prática pedagógica dos docentes? A partir desse cenário investigou-se as influências do novo modelo de avaliação e a percepção dos docentes da IES no que diz respeito à sua prática pedagógica. Neste contexto, buscou-se analisar os estudos pertinentes ao tema destacando a trajetória da avaliação institucional no Brasil, identificando junto à Universidade investigada o processo de implantação da auto-avaliação. Com esta perspectiva procurou-se descrever a percepção dos docentes em relação ao processo de auto-avaliação estabelecido, conduzindo à descrição das influências e mudanças emergentes dessa política educacional na prática pedagógica. A trajetória da avaliação institucional da educação superior brasileira foi objeto de estudo nesta pesquisa, envolvendo aspectos relativos ao tema tais como: o cenário mundial da avaliação e a avaliação como mecanismo de auto-organização, considerando a Teoria da	Avaliação Institucional; Prática Pedagógica, I.E.S.

				Complexidade como eixo teórico do estudo, em especial na visão de Morin (2000). Subsidiaram esse estudo autores como Behrens (2005), Capra (2000), Demo (1991), Libâneo (1986), Luckesi (1994), Sobrinho (2003) e Vianna (1989). A pesquisa ainda requereu estudos relativos à instituição de educação superior como organização complexa, a avaliação do sistema educacional e suas implicações para a qualidade da educação brasileira e as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade investigada. Tais aspectos foram fundamentais para compor os fundamentos teóricos necessários à compreensão da problemática proposta. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a quanti-qualitativa. O tipo de pesquisa escolhida para realização deste estudo foi a pesquisa exploratória descritiva.	
Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EDUCAÇÃO	2006	O Exame Nacional de Cursos (Provão) na visão de dois partícipes: coordenadores e alunos do curso de administração de duas IES de Campo Grande	Eva Maria Katayama Negrisolli.	Esta pesquisa analisa um dos aspectos da Política Pública de Avaliação Institucional implantada pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, especificamente a do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, com base na percepção de dois partícipes envolvidos no processo: coordenadores e egressos do curso de Administração. Delimitou para estudo o período compreendido entre 2001 e 2003, por se constituir no período de maior concentração da aplicação do Provão nos cursos de graduação em Campo Grande. Este estudo procurou compreender os fatores históricos determinantes que levaram a implantação dessa política para a educação superior, tendo como referencial as obras, artigos e documentos oficiais identificados a partir da pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se no referencial teórico da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em Campo Grande-MS, em duas instituições de ensino superior, uma pública e uma privada, por meio de questionários encaminhados on-line aos egressos dos cursos de Administração (2001 a 2003), atingindo-se um percentual médio de 11,38% e a todos os coordenadores dos cursos, nesse período. As informações retratam a percepção que os envolvidos tiveram nesse processo, elementos essenciais para a compreensão do objeto em investigação. Na análise dos dados da pesquisa, verificaram-se os pontos de convergência e divergência entre os pesquisados, cujas respostas nos questionários nos deram indicativo dos pontos positivos e negativos do Provão na visão de seus partícipes, confrontados com os estudos dos teóricos que já haviam abordado essa temática. Outros caminhos podem ser apontados para novas investigações, a partir desta pesquisa.	Avaliação Institucional Exame Nacional De Cursos, Pol Públicas
DOCTORADOU NESP- FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS DE ARARAQUARA	2009	GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES.	Elenira Aparecida Cassola.	GESTÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: UM ESTUDO COMPARADO DE FUNDAÇÕES Elenira Aparecida Cassola A importância de uma gestão participativa, no âmbito do ensino superior, fizeram das fundações educacionais privadas alvo de investigação desta pesquisa. A tese descreve a evolução do ensino superior no Brasil a partir da década de 1980 a 2006, buscando interpretá-la e discutí-la com base no referencial teórico abordado, através de um estudo comparado realizado em duas fundações educacionais de cidades do interior do Estado de São Paulo - Assis e Avaré-, tendo como alvo cinco dimensões de gestão no trabalho acadêmico: de pessoas; participativa; pedagógica; de serviços e de resultados educacionais. Os objetivos da pesquisa foram: verificar se há ou pode haver gestão participativo-democrática em instituições de ensino superior como as escolhida para análise; entender qual o papel da gestão junto ao plano de desenvolvimento institucional e projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior; verificar quais as características de uma gestão participativa que possam levar à inovação em um contexto de instituição educacional superior privada (Fundações) e propor, através de estudos em nível micro, as possíveis contribuições ao desenvolvimento de uma gestão escolar participativa. Para a análise optou-se pela pesquisa qualitativa, através de levantamento bibliográfico e aplicação de questionário diretivo. Verificou-se que não há por parte das instituições analisadas, uma real	Gestão Participativa . Ensino Superior. Fundações. Democratiz

				participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na efetivação do trabalho como um todo, desde a sua elaboração até sua execução; além do desconhecimento, por grande parte dos docentes, de um planejamento institucional, instrumento fundamental para uma gestão participativa e democrática. Os resultados mostraram-se favoráveis à aplicabilidade de uma gestão participativa num contexto coletivo estabelecido nas instituições privadas de ensino superior analisadas, porém, as dificuldades encontram-se no sentido de que tais estabelecimentos de ensino estão pautados por princípios mercadológicos, concebendo a educação como um produto e, nesse sentido, a instituição vista dentro de um cenário empresarial, o que dificulta uma concepção democrática de gestão.	
Mestrado Profissionalizante UNIVERSIDAD E FEDERAL DO AMAZONAS - ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2005	Gestão educacional: A avaliação institucional como estratégia de planejamento integrado..	JOSE LUIZ TORRES MOTA.	Instituições de Educação Superior (IES) estão hoje inseridas em um ambiente onde incertezas e mudanças contínuas são, simultaneamente, ameaças e oportunidades. Nesse cenário, a melhoria da qualidade pela gestão participativa é o diferencial e exige uma solução integrada de atuação. Dessa forma, cada vez mais, aprendizagem e trabalho se fundem, estimulando a inovação e exigindo a gestão participativa pela da articulação entre avaliação e planejamento, de forma integrada. Atualmente, a necessidade de informações estratégicas para a tomada de decisões; além de um ambiente interno, promotor de comunicação eficiente no compartilhamento de conhecimentos e de responsabilidades, são grandes desafios corporativos. A pesquisa apresentada nesta dissertação relata a experiência do autor na gestão participativa de uma IES, adquirida através da implantação dos processos de avaliação e planejamento institucional, tendo como um dos principais referenciais teóricos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. A experiência relatada pelo autor, tem início com a criação da Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação dessa IES em Manaus em 1998, culminando com a implantação da Comissão Própria de Avaliação Institucional da IES, onde se realizou a pesquisa traduzida nesta dissertação, em 2004. Finalizando, consideradas todas as dimensões da IES avaliada, sob a ótica do Sinaes, propõem-se ações estratégicas, para acelerar o desenvolvimento institucional.	Gestão Educacional; Avaliação Institucional;
Mestrado. UNIVERSIDAD E DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO	2008	EU AVALIO, TU AVALIAS, NÓS AUTO-AVALIAMOS? A EXPERIÊNCIA DA UEG-UNUCSEH COM A AUTO-AVALIAÇÃO PROPOSTA PELO Sinaes..	KELLI CONSUELO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ.	O presente estudo trata de um dos temas que, paralelo a outros, tem ganhado centralidade no campo da Educação Superior no Brasil: a avaliação institucional. Tendo como referência a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes em 2004, buscou-se avaliar como se deu o processo de implementação da auto-avaliação institucional proposta por esse sistema. Para tanto, realizamos uma investigação de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH, objetivando analisar especificamente quatro aspectos: as estratégias planejadas e desenvolvidas com o intuito de colocar em curso a auto-avaliação; os fatores que inibiram ou facilitaram o empreendimento avaliativo numa perspectiva formativa; os sentidos atribuídos à auto-avaliação como política de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional; e as interfaces entre a auto-avaliação desenvolvida na IES pesquisada e a do Sinaes. Análise documental e entrevistas semi-estruturadas foram os instrumentos adotados para a construção dos dados, os quais foram tratados na perspectiva de análise de conteúdo, empregando a proposta de triangulação das fontes. A análise dos dados relevou que a instituição pesquisada fez adesão à proposta de auto-avaliação do Sinaes, colocando-a em prática por meio de estratégias planejadas por comissão e núcleo de avaliação institucional sem o protagonismo da comunidade acadêmica. A participação passiva foi apontada como um fator inibidor, aliada às carências de infra-estrutura e recursos financeiros e tecnológicos; o apoio da direção da unidade e o curso de especialização em avaliação institucional, por sua vez, foram os fatores facilitadores. Apesar do reconhecimento do potencial formativo da auto-avaliação, a sua concretização depende de mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. Os distanciamentos entre a auto-avaliação implementada na instituição pesquisada e a proposta do Sinaes foram mais recorrentes que as aproximações, comprometendo em parte a natureza educativa e formativa da auto-avaliação.	Avaliação Da Educação Superior; Auto-Avaliação Institucional

<p>. Doutorado. UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO</p>	<p>2001</p>	<p>GESTÃO EDUCACIONAL NOS ANOS 90: UM ESTUDO SOBRE A DESCENTRALIZAÇÃ O FINANCEIRA.</p>	<p>MAGNA FRANÇA.</p>	<p>Gestão educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira é um trabalho que analisa as diretrizes formuladas para o Ensino Fundamental relativas à gestão educacional dos anos 90, com destaque para a dimensão financeira que compreende um conjunto de estratégias sobre aspectos referentes ao financiamento da Educação inseridas no contexto da Reforma do Estado brasileiro. Inclui um exame dos documentos oficiais e legislações do governo federal, concernentes a essa proposta de financiamento para os Estados e Municípios. Destaca a descentralização no sistema estadual do Rio Grande do Norte, especificamente a partir de 1995. Investiga pelo eixo financeiro a descentralização dos recursos do Salário-educação da Cota Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola, coordenado pelo FNDE/MEC, e do Salário-educação da Cota Estadual oriundo da Secretaria de Estado da Educação. Esse repasse diretamente para a escola se dá através da Unidade Executora, a Caixa Escolar, mecanismo instituído pela Resolução nº 001/95, da SECD/RN, visando proporcionar melhores condições de manutenção ao Ensino Fundamental. Analisa a experiência em escolas estaduais de Natal, Rio Grande do Norte, buscando estabelecer os nexos existentes entre as diretrizes propostas de descentralização financeira e sua operacionalização. Os resultados do estudo apontam que as Caixas Escolares estão gerindo os recursos de conformidade com as normas legais, embora ocorram dificuldades de ordem administrativa e burocrática na sua aplicação. Professores, técnicos, alunos e pais avaliam os parques recursos oriundos das duas fontes de financiamento assinaladas, a inexistência de parcerias e a frágil participação dos pais no gerenciamento dos recursos. Informam, porém, que a gestão descentralizada dos.</p>	<p>Gestão Educativa, Descentraliz ação Recursos ,Caixa Escolar,</p>
<p>Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO</p>	<p>2007</p>	<p>AValiação INSTITUCIONAL, AS RELAÇÕES DE SABER E PODER NA UNIVERSIDADE:RE GULAÇÃO E AUTO- AVAlIAÇÃO.</p>	<p>MARGARID A CONDEIÇÃ O C. SANTANA.</p>	<p>Esta dissertação discute a universidade brasileira, as relações de saber e de poder e seus efeitos sobre a sua função social de construtora do saber e da cidadania, bem como da autonomia e da alteridade institucional. Focaliza a avaliação institucional, em primeira instância, como um instrumento avaliativo do Estado controlador e regulador da universidade e, em segunda, como processo capaz de promover o autoconhecimento pela via da auto-avaliação, da pesquisa e da reflexão crítica em todos os níveis do trabalho acadêmico. Essa reflexão fundamenta-se nas análises de Bourdieu (2005) sobre as idéias de habitus e de campo aplicáveis às instituições de Ensino Superior no sentido das desigualdades sociais; nas discussões de Foucault (1996, 2001a, 2001b, 2004) sobre as relações de saber e do poder disciplinador e individualizante do Estado sobre a formação dos sujeitos a partir das relações estruturais por ele vivenciadas; nas propostas de Chauí (2001) sobre a resignificação da autonomia universitária; no pensamento de Dias Sobrinho (2000, 2005) ante a avaliação da educação superior e de Habermas (1999) sobre a comunicação racional e crítica da autoavaliação. Neste trabalho, a auto-avaliação é entendida como um projeto administrativo e pedagógico que poderá, por meio da prática dialógica reflexiva e crítica, responder aos questionamentos e às necessidades de qualificação do trabalho acadêmico e fortalecer as relações democráticas, os princípios e os valores de cidadania no grupo de atuação e de ação da universidade como instituição do pensamento superior.</p>	<p>Avaliação Institucional; Auto- Avaliação, Saber, Poder</p>

<p>Mestrado. UNIVERSIDAD E DO VALE DO ITAJAÍ - EDUCAÇÃO</p>	<p>2008</p>	<p>AValiação INSTITUCIONAL E GESTÃO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: DESDOBRAMENTOS PARA O PROJETO PEDAGÓGICO..</p>	<p>Maria Gorete Abdo Leal.</p>	<p>Vivemos um momento importante no cenário educacional brasileiro. Mudanças organizacionais no ensino superior vêm sendo efetivadas, com intuito de consolidar uma reorganização institucional por parte do governo e das instituições de ensino superior. Uma delas, que podemos apontar, é a avaliação institucional. Foi a partir de um programa de avaliação institucional consolidado em uma instituição de ensino superior que esta pesquisa se delineou. O objetivo geral desta investigação é analisar o processo de gestão da avaliação institucional em uma IES de Santa Catarina e sua expressão no projeto pedagógico do curso de Administração. Para tal empreitada, foi necessário identificar as concepções e os procedimentos metodológicos que orientam a avaliação institucional na instituição; examinar a estrutura do projeto pedagógico do curso; analisar os procedimentos para aplicação e os resultados da avaliação institucional empreendida no ano de 2007; analisar a gestão dos resultados da avaliação institucional e, principalmente, identificar o papel e o lugar da avaliação institucional no Projeto Pedagógico do curso. Realizamos um mapeamento teórico, a partir das políticas de avaliação do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas. Documentos oficiais da instituição e autores que discutem a avaliação institucional também se constituíram em referência neste trabalho de pesquisa. Os procedimentos de análise pautaram-se na análise de conteúdo. Diante dos dados analisados observou-se a importância do trabalho desenvolvido pelos gestores acadêmicos, bem como da preocupação institucional, para a tomada de decisões e sua aplicação no projeto pedagógico. A avaliação institucional é utilizada pela instituição investigada como uma ferramenta na busca de soluções aos aspectos frágeis apontados pela própria avaliação. Desse modo, pode-se concluir que a avaliação tem papel fundamental para os gestores, e conseqüentemente, para suas tomadas de decisões diante da gestão dos resultados e sua aplicação dentro do projeto pedagógico do curso de administração.</p>	<p>Avaliação Institucional; Gestão Dos Resultados.</p>
<p>Mestrado. UNIVERSIDAD E FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO</p>	<p>2008</p>	<p>A INSTITUCIONALIZA ÇÃO DA AUTO- AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG): avanços, limites e desafios</p>	<p>MARLÚCIO TAVARES DO NASCIMEN TO.</p>	<p>Esse estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Estado e Política Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UEG, busca compreender, inicialmente, a centralidade dada à avaliação nas políticas de educação superior, destacando-se as diretrizes, ações e mecanismos de controle implementados na área. Analisou-se, nessa direção, o contexto políticoeconômico em que se inserem as políticas de avaliação deste período, com destaque para as propostas de avaliação da educação superior implementadas pelo MEC em três gestões de governo. Nas análises dessas propostas de avaliação discutem-se os conceitos, as concepções e os princípios que as nortearam, tendo como referencial teórico Melo e Oliveira (2005), Bordignon (2004), Dias Sobrinho (2005), Dourado, Catani e Oliveira (2003), procurando observar as semelhanças e diferenças, bem como os possíveis avanços da última proposta em relação às demais, principalmente em relação à avaliação realizada na gestão do Ministro Paulo Renato Souza. Em seguida, analisa-se o processo de institucionalização da auto-avaliação na UEG, que se articula ao processo de implementação do Sinaes. Neste sentido, buscou-se examinar, em especial, as concepções de avaliação expressas no discurso dos sujeitos envolvidos diretamente com o processo de avaliação, o processo de desenvolvimento da auto-avaliação que vem se dando desde a criação da UEG e os impactos ou efeitos produzidos pelo desenvolvimento da auto-avaliação na instituição. Os dados da pesquisa possibilitaram constatar que na execução do PAI/UEG já se conseguiu avanços significativos, porém ainda de forma desigual nas UnU. Constatou-se também que a auto-avaliação ainda é uma atividade isolada do NAI, sem o envolvimento ativo dos segmentos (professores, alunos, servidores e gestores).</p>	<p>Educação Superior; Avaliação Institucional</p>

<p>Doutorado. UNIVERSIDAD E FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO</p>	<p>2008</p>	<p>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES, MEDIAÇÕES E IMPACTOS</p>	<p>LÚCIA MARIA DE ASSIS.</p>	<p>Este trabalho, intitulado <i>Avaliação Institucional e Trabalho Docente na Educação Superior: tensões, mediações e impactos</i>, situa-se na Linha de Pesquisa <i>Estado e Políticas Educacionais</i> do PPGE da Universidade Federal de Goiás. O estudo visa identificar as repercussões das políticas públicas de avaliação institucional (AI) implementadas pelo MEC/ Inep na docência da educação superior, apreendendo como os professores estão vivenciando estes processos. A investigação/exposição teve por base as categorias <i>totalidade, contradição e mediação</i> da abordagem histórico-dialética, tendo como referencial de análise a literatura da área de políticas públicas de avaliação institucional da educação superior e da área de trabalho, formação e profissionalização docente. Dentre os autores consultados, destacam-se: Dias Sobrinho; Sguissardi; Catani; Oliveira; Dourado; Cunha L.; Frigotto; Bourdieu; Cunha M.; Morosini; Mancebo; Silva Jr e Savianni. Foram pesquisados nove cursos de graduação em três IES, sendo uma faculdade, um centro universitário e uma universidade. Foram analisados documentos das três IES pesquisadas, destacando-se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Além disso, realizaramse grupos focais com os estudantes dos cursos pesquisados, a saber: Administração, Engenharia, Direito, Sistemas de Informação e Pedagogia. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores dos cursos. Os professores e os estudantes responderam a questionário padronizado. Conclui-se que no período de 1996- 2006 a AI tem sido fortemente influenciada pelos princípios neoliberais, no bojo de um acelerado processo de expansão, privatização e diferenciação das IES brasileiras. Este contexto de rápidas mudanças tem influenciado a docência, destacando-se aspectos da formação, profissionalização e condições efetivas de trabalho às quais o professor vem sendo submetido, constatando-se uma ascendente intensificação do trabalho docente, acompanhada de pressões institucionais por maior <i>produtividade acadêmica</i> em condições de trabalho cada vez mais precarizadas. Há uma forte tendência, sobretudo na faculdade privada, a um alinhamento dos seus conceitos, concepções de formação e currículos às orientações mercadológicas, com forte apelo para o atendimento às demandas do setor produtivo e do <i>mercado de trabalho</i>. Segundo os coordenadores de curso, a AI tem implicado em mudanças no seu trabalho, tendo em vista a natureza mediadora desta função no interior das instituições. Todavia, os coordenadores consideram que a repercussão da AI em sala de aula tem sido pequena, embora afete a vida dos professores, sobretudo nas IES privadas, já que os resultados dos exames passaram a justificar a reestruturação dos quadros docentes, a reorganização curricular e a redefinição dos contratos de trabalho, que vêm se tornando mais flexíveis. Na opinião de professores e estudantes, a AI não causou grandes impactos na docência da universidade pública, mas trouxe mudanças na prática pedagógica nas instituições privadas. Tais mudanças podem ser resumidas em três aspectos: maior preocupação com a avaliação da aprendizagem em função dos exames nacionais, maior disposição em aderir à interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos e maior interesse em conhecer o currículo do curso, bem como o perfil do profissional em formação. Pode-se afirmar, ainda, que a AI, nos moldes atuais, não tem cumprido o objetivo de promover a efetiva melhoria da qualidade das instituições, uma vez que enfatiza mais a função classificatória, caracterizando o que se pode denominar <i>expansão regulada</i> da educação superior brasileira.</p>	<p>Educação Superior; Avaliação Institucional ; Docência</p>
--	-------------	---	---	---	---

<p>Doutoramento. Universidade de Brasília Instituto de Ciências Sociais- Departamento de Sociologia</p>	<p>2008</p>	<p>A Expansão da educação superior em Goiás na inserção das políticas públicas do Governo Estadual.</p>	<p>AGNALDO JOSÉ DA SILVA</p>	<p>O presente estudo versa sobre a recente expansão da educação superior no Estado de Goiás, enfatizando as políticas públicas do governo estadual destinadas a esse nível de ensino. Mais precisamente analisa a criação e a expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a implementação do Programa da Bolsa Universitária do governo estadual em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). O estudo em questão procura mostrar que as políticas governamentais da criação da UEG em 1999 e implantação do programa de concessão de bolsas de estudos alunos de baixa renda regularmente matriculados em instituições de educação superior do setor privado instaladas em Goiás, também nesse ano contribuíram não apenas para a expansão do número de matrículas em cursos presenciais de graduação no Estado de Goiás, mas também para a redefinição de toda a estrutura do campo da educação superior nesse estado. De um modo geral, essas políticas públicas traduziram-se na interiorização do ensino via implantação de unidades ou polos universitários da Universidade Estadual de Goiás e no fortalecimento do mercado da educação superior em Goiás a partir do suporte financeiro que o Estado passou a dar aos estabelecimentos do segmento privado por meio do Programa Bolsa Universitária da OVG. O estudo revela ainda que as referidas políticas públicas do governo estadual destinadas à educação superior contribuíram para a redefinição das fronteiras entre o público e o privado nesse nível de ensino, concorrendo também no sentido de ampliar a diversificação dos estabelecimentos de educação superior no Estado de Goiás.</p>	<p>Expansão da Educação Superior no Estado de Goiás</p>
--	--------------------	--	---	--	--

Fonte: CAPES, 2010.

APÊNDICE E-FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Formulário de Avaliação de Instrumentos de Coleta de Dados

Tipo do Instrumento: Entrevista Semi-Estruturada	Público Alvo: Coordenadores	Nome/Titulação do Julgador
--	---------------------------------------	-----------------------------------

Itens / Questões do Instrumento	Pontuação	Detalhamento da Proposta (Sugira modificar, suprimir ou incluir alternativas de melhorias para a questão ou item em julgamento)
Estética do Instrumento		
I- Dados de Identificação		
Questão 6		
Questão 7		
Questão 8		
Questão 9		
Questão 10		
Questão 11		
Questão 12		
Questão 13		
Questão 14		
Questão 15		
Questão 16		
Questão 17		
Total de Pontos		
(Pontuação Média>Total Pontos / 6)		

ORIENTAÇÕES:

- Verificar dificuldades no preenchimento dos instrumentos tendo em vista o público-alvo.
- Avaliar o instrumento quanto: a) ao grau de detalhamento; b) quanto ao grau de clareza
- Observar e responder cada item apresentado, de acordo com a legenda.
- No caso de auferir pontuação igual ou menor que 2 sugira as alterações que julgar pertinente a questão ou ao item que estiver sob seu julgamento.

PONTUAÇÃO	LEGENDA
5	Excelente
4	Muito Bom
3	Bom
2	Regular
1	Ruim
0	Não perceptível ao avaliador

MÉDIA	LEGENDA
Se > ou = 3	RECOMENDAR O PRE-TESTE
Se < 3	NÃO RECOMENDAR O PRÉ-TESTE

PARECER FINAL	Pontuação Média (Total Pontos / 6)
() RECOMENDADO	
() NÃO RECOMENDADO	
Assinatura do Julgador:	Data:

Formulário de Avaliação de Instrumentos de Coleta de Dados

Tipo do Instrumento: Entrevista Semi-Estruturada	Público Alvo: Professores	Nome/Titulação do Julgador
---	------------------------------	----------------------------

Itens / Questões do Instrumento	Pontuação	Detalhamento da Proposta (Sugira modificar, suprimir ou incluir alternativas de melhorias para a questão ou item em julgamento)
Estética do Instrumento		
Dados de Identificação		
Questão 6		
Questão 7		
Questão 8		
Questão 9		
Questão 10		
Questão 11		
Questão 12		
Questão 13		
	Total de Pontos	
	(Pontuação Média (Total Pontos / 6))	

ORIENTAÇÕES:

- Verificar dificuldades no preenchimento dos instrumentos tendo em vista o público-alvo.
- Avaliar o instrumento quanto: a) ao grau de detalhamento; b) quanto ao grau de clareza
- Observar e responder cada item apresentado, de acordo com a legenda.
- No caso de auferir pontuação igual ou menor que 2 sugira as alterações que julgar pertinente a questão ou ao item que estiver sob seu julgamento.

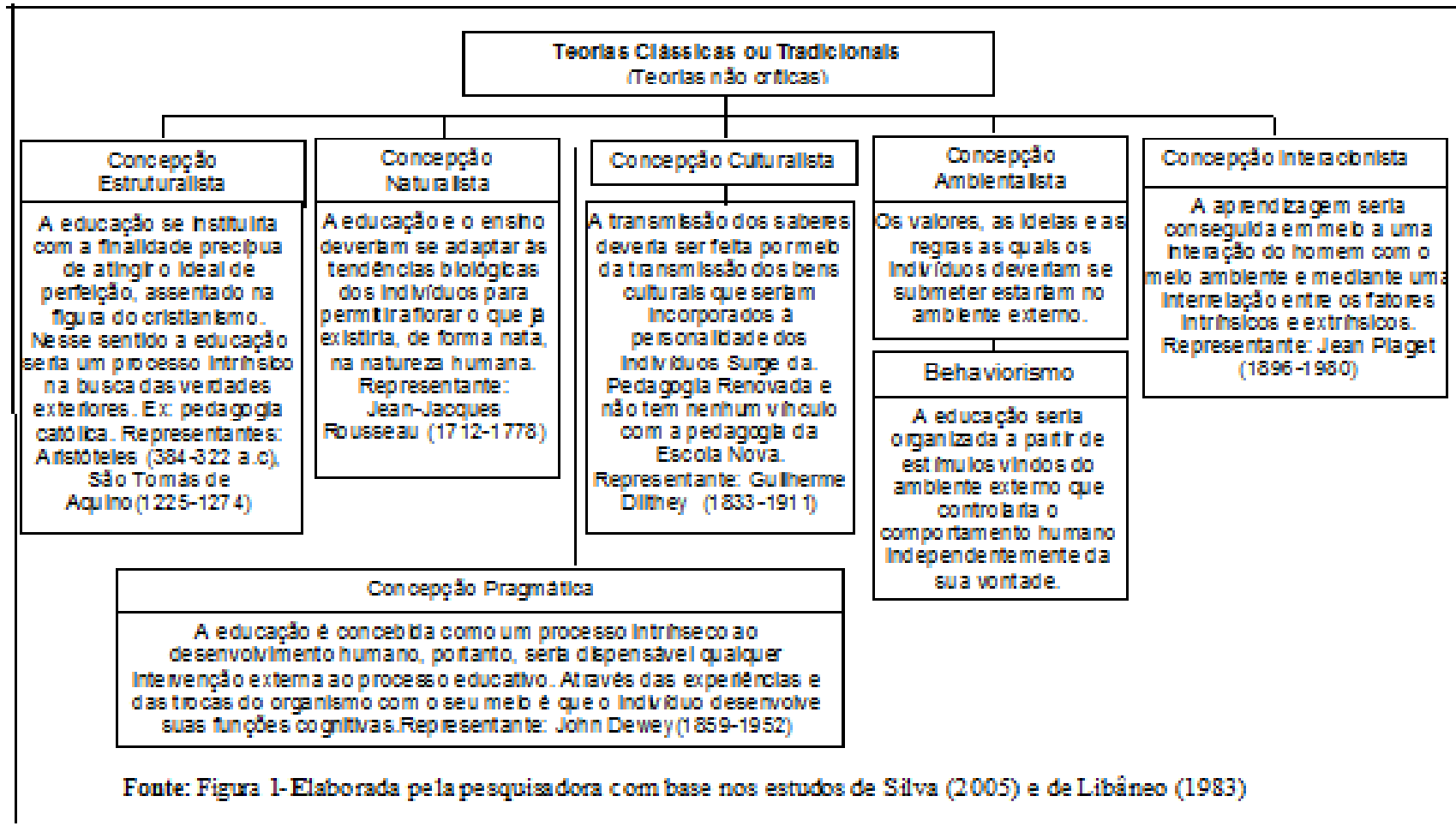
PONTUAÇÃO	LEGENDA
5	Excelente
4	Muito Bom
3	Bom
2	Regular
1	Ruim
0	Não perceptível ao avaliador

MÉDIA	LEGENDA
Se > ou = 3	RECOMENDAR O PRE-TESTE
Se < 3	NÃO RECOMENDAR O PRÉ-TESTE

PARECER FINAL		Pontuação Média (Total Pontos / 6)
<input type="checkbox"/> RECOMENDADO		
<input type="checkbox"/> NÃO RECOMENDADO		
Assinatura do Julgador:		Data:

APÊNDICE F – TEORIAS CLÁSSICAS OU TRADICIONAIS

Figura 1 - Teorias Clássicas Ou Tradicionais



APÊNDICE G – QUADRO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRO

QUADRO 3. QUADRO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRO

SIGLA DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRO						
CATEGORIAS DE ANÁLISE	PARU	CNRES	GERES	PAIUB	ENC "PROVÃO"	SINAES
DENOMINAÇÃO	Programa de Avaliação da Reforma Universitária	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras	Exame Nacional de Cursos popularmente denominado de PROVÃO	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
GOVERNOS	General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985)	José Sarney (1985-1990)	José Sarney (1985-1990)	Ymar Augusto Coutinho Franco (1992-1995)	Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002)	Luis Inácio Lula da Silva (2003-atual)
MINISTROS, DA EDUCAÇÃO	Ester de Figueiredo Ferraz	Marco Maciel	Jorge Bornhausen	Murilo de Azevedo Hingel	Paulo Renato de Souza	Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque / Tarso Genro
DATA DA IMPLANTAÇÃO	1983	1985	1986	1993	1996	2003/2004
ORIGEM	Instituído pelo MEC foi criado por um Grupo de Trabalho (GT) a partir de experiências de avaliação da UnB e Unicamp	Comissão formada por pesquisadores, professores universitários, empresários e representantes da igreja.	Comunidade Acadêmica não atendeu a convocação do Ministro da educação para participarem dos debates e por isso o relatório final teve poucas contribuições da comunidade científica.	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior - ANDEFES e Comissão Nacional da Educação Superior (CONAES) formaram uma Comissão Nacional para Avaliação da Universidades Brasileiras.	Elaborado pela Comissão de Avaliação convocada pelo INEP e designada por portaria do MEC.	Criado a partir de uma Comissão Especial de Avaliação-CEA e discussões com a comunidade acadêmica e representantes da sociedade civil organizada.
PRINCIPAIS PROPONENTES E REPRESENTANTES	Edson M. de Souza- coordenador, Sérgio C. Ribeiro-coordenador técnico; Isaura B. Schmidt (coordenadora técnica substituída), Maria Stela G. Porto, Maria Umbelina C. Salgado, Mariza V. Motta Santos, Mônica M. Bezerra e Orlando Pilatti.	Comissão composta por 24 membros e que teve Simon Schwartzman- como seu relator.	Cairo Tácito presidente da Comissão; Simon Schwartzman-relator da Comissão composta por cinco membros que tinham funções no MEC.	Maria José V. Feres (Coordenadora). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilyo I. Kisiloff (UFSC), Edna C. B. Machado de Sousa (SESP/MEC), Fernando M. Campello de Souza (UFPE), Heloisa Helena Sant'Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Valbo (UnB), Jesus R. Galo Brunet (UFMS), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José V. T. dos Santos e Denise B. Cavalleiro Leite (UFRGS), Lina C. Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUCRS), Victor Meyer (UFSC)	Coordenador-Geral de Estudos e Pesquisas: Orlando Pilatti; Coordenadora-Geral do Exame Nacional de Cursos: Sheryla Carvalho Lira; Coordenador-Técnico: Jocimar Archangelo.	Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp), a Comissão Especial de Avaliação foi integrada pelos seguintes membros: professores Dilyo Ivo Kisiloff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Heloisa Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Edgardo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESP), José Marcelino de Rezende Pinto (Unep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zanato (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneras (SESA), Nelson Cardoso Amaral (Unep), Raimundo Luiz Silva Araújo (UFPE), Stela Maria Meneghetti (UnB) e pelos estudantes Gilgila Coelho Neto, Fabiana de Souza Coxão Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESA, e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacchi Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

DISPOSITIVOS LEGAIS	Projeto de lei 4985/185 versava sobre "Autonomia universitária das Univ. Federais".	Decreto 91.117 de 29 de março de 1985. Decreto 92.200 de 23 de dezembro de 1985.	Portaria 100 de 6 de fevereiro de 1986. Portaria 170 de 3 de março de 1986	Portaria 13099/SESU. Portaria SE-su nº 266, 24 de agosto de 1995.	Portaria Ministerial 963 de 15 de agosto de 1997. Decreto 2026, 10 de outubro de 1996	Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Portaria MEC 2.051 de 09 de julho de 2004.
OBJETIVOS	Promover a Reforma da Reforma Universitária de 1968; Garantir autonomia às Universidades; Democratizar a gestão universitária;	Reafirmar o ensino público e financiamento da educação, autonomia universitária, Universidades e Faculdades Isoladas.	Criar "Centros de Excelência" nos moldes dos padrões internacionais. Tentativa de padronização da qualidade da oferta do ensino superior no Brasil.	Aperfeiçoar o projeto Acadêmico e Sócio político da Instituição e permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades (MEC/SESU. 1994 p.13)	Promover uma melhoria do sistema de educação superior, tendo como referência a globalidade das IES.	Aumentar a eficácia institucional; expandir a oferta de vagas no nível superior; melhorar a qualidade da educação superior.
CARACTERÍSTICAS	Propunha avaliar comparativamente todos os sistemas educacionais superior do Brasil	Propunha avaliar os alunos, os professores, servidores técnicos administrativos, avaliação didático-pedagógica e avaliar as instituições.	Preocupação com a competência, produtividade, recursos financeiros, excelência na obtenção dos resultados e uão com o processo, quantitativo.	Adesão voluntária das IES, respeito às especificidades institucionais, legitimidade, globalidade, não premiação ou punição, comparabilidade.	Centralidade nos resultados das provas dos estudantes concluintes, promoveu o ranking das IES e a metodologia, e aferir a competência técnica dos estudantes,	Participação compulsória dos estudantes e consequentemente das IES; divulgação na mídia da performance dos cursos e dos estudantes.
METODOLOGIA	Estado do Caso UnB e Unicamp. Coletou dados por meio de questionários preenchidos por estudantes, professores e gestores, para uma avaliação diagnóstica. Avaliação interna	Diversidade metodológica, multidimensionalidade da avaliação. Avaliação Externa	Avaliação Externa	Avaliação interna e avaliação externa. Avaliação da globalidade e da complexidade.	Avaliação das condições de ensino (ACE) e Avaliação para credenciamento das IES. Periodicidade anual.	ENADE, questionário sócio-econômico, questionário dos coordenadores e avaliação dos cursos e avaliação das IES.
ASPECTOS CRITICOS	Provocou disputas internas que culminaram com o seu encerramento,	Notabilizado como o precursor da visão de regulatória educação superior	Tentativa de padronização das IES	Resistência nas IES: "sua operacionalização esbarra nos temores da comunidade universitária de que este processo pudesse ser utilizado pelo Governo para desenvolver mecanismos de premiação ou punição, com implicações na com implicações na alocação dos recursos financeiros." (PAUB, 1993, p. 5).	Falta de confiabilidade em face aos resultados distorcidos, Boicotes dos estudantes.	Divulgação em massa, por meio da mídia dos resultados obtidos pelos estudantes na prova do ENADE, cunho regulatório.
IDEOLOGIA BASILAR	Redemocratização das Universidades, caráter gerencial, tecnicista e mercadológico paradossalmente privatista/formativa	Caráter regulatório, mercadológico e tecnicista, alimentou o mercado educacional superior privado	Neoliberal, tecnicista e regulatório embasada em critérios de competência e produtividade.	Democrática e participativa de caráter emancipatório, rejeitando a lógica da meritocracia	Visão parcial, fragmentada e tecnicista do processo avaliativo, regulatório aprofunda a privatização do ensino superior	Técnico, mercadológico, regulatório e neoliberal

FONTE: QUADRO COMPARATIVO ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DE INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS NOS DOCUMENTOS DO MEC/INEP/ENOS ARTIGOS: 1) BARREIRO, Gladys Beatriz, and ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação de educação superior brasileira: análise dos documentos do PAUC, CNRES e PAUB. *CNRES, GEFES e PAUB. Avaliação (Campinas)* [online]. 2008, vol.13, n.1 [citad. 2009-09-27]. pp. 131-152. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008&lng=en&nrm=iso> doi: 10.1590/S1414-40772008000100008

2009. doi: 10.1590/S1414-40772009000200008

ANEXOS

ANEXO A - SÍNTESE COMPARATIVA ENADE



Gerência de
Avaliação Institucional
Universidade Estadual de Goiás



SÍNTESE COMPARATIVA ENADE - POTENCIALIDADES E PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS

UNIDADE	CURSO	ENADE 2006	ENADE 2009	2006		2009	
				FORÇAS / POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES / PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS	FORÇAS POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES / PONTOS QUE REQUEREM MELHORIAS
Anápolis	Administração	5	5	1) Equilíbrio entre formação geral e formação profissional. 2) Docentes com bom domínio de conteúdo.	1) Currículo relativamente integrado. 2) Baixo nível de exigência do curso. 3) Instalações físicas inadequadas. 4) Laboratórios desatualizados.	1) Instalações físicas e espaços pedagógicos bem avaliados. 2) Laboratórios adequados. 3) Currículo bem avaliado. 4) Professores bem avaliados, mas sem tempo para orientações extraclasse. 5) Nível de exigência do curso avaliado maior que 80%.	1) Formação geral dos discentes baixa e formação específica razoável. 2) Pouca disponibilidade dos docentes para orientações extraclasse.
Anápolis	Ciências Contábeis	4	4	1) Instalações físicas boas. 2) Boa qualidade do material de consumo nas aulas. 3) Currículo com boa integração. 4) Docentes com bom domínio de conteúdo.	1) Conhecimento geral do discente razoável e formação específica ruim. 2) Laboratórios satisfatórios mas desatualizados. 3) Baixo nível de exigência do curso.	1) Bom espaço para aulas práticas. 2) Currículo bem avaliado.	1) Instalações físicas inadequadas. 2) Formação geral razoável. 3) Formação específica ruim. 4) Adequação e material de consumo das aulas práticas razoável. 5) Razoável domínio dos professores para ministrar aulas 6) Baixo nível de exigência do curso.
Anápolis	Ciências Econômicas	3	4	1) Docentes com bom domínio de conteúdo.	1) Conhecimento geral e formação específica dos discentes ruim, abaixo do nível médio brasileiro. 2) Instalações físicas fracas. 3) Instalações físicas inadequadas. 4) Laboratórios inadequados. 5) Currículo relativamente integrado. 6) Baixo nível de exigência do curso.	1) Boa formação geral. 2) Professores com bom domínio de conteúdo. 3) nível de exigência do curso na medida maior que 80%. 4) Boa integração do currículo.	1) Instalações físicas razoáveis. 2) Formação específica razoável. 3) Pouca disponibilidade dos docentes para orientações extraclasse. 4) Laboratórios inadequados.
Caldas Novas	Administração	3	3	1) Currículo bem integrado. 2) Docentes com bom domínio de conteúdo. 3) Bom nível e exigência do curso.	1) Conhecimento geral do discente razoável e formação específica ruim. 2) Instalações físicas razoáveis. 3) Laboratórios desatualizados. 4) material de consumo das aulas práticas inadequados.	1) Professores com domínio de conteúdo.	1) Formação geral fraca e específica ruim. 2) Instalações físicas e espaços pedagógicos ruins. 3) Laboratórios inadequados. 4) Pouca disponibilidade dos professores para orientações extraclasse. 5) Baixo nível de exigência do curso.

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM 2009

Figura 8- Matriz Curricular do Curso de Administração-(a partir de 2009)

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
(a partir de 2009)

17.5 Matriz Curricular a vigorar a partir de 2009

Curso:	Administração
Modalidade:	Bacharelado
Integralização	mínimo: 5 (cinco) Anos máximo: 7 (sete) Ano
Regime:	Seriado anual
Turno:	Noturno
Carga-Horária Total do Curso:	3,430horas
Início da vigência:	2009

A n o / P e r í o d o	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré - Requisitos	CHS		CHT		CHS - Docente		Nº Doce ntes Ne ces sários
				T e ó r i c a	P r á t i c a	T o t a l H r	5 0 m i n	R e g ê n c i a	O r i e n t a ç ã o	
1 o a n o	Básica	1 Microeconomia		55		55	66	2		1
	Básica	2 Macroeconomia		55		55	66	2		1
	Básica	3 Língua Portuguesa		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	4 Teorias Administrativas		110		110	132	4		1
	Básica	5 Sociologia Aplicada à Administração		55		55	66	2		1
	Quantitativa	6 Matemática Aplicada à Administração		110		110	132	4		1
	Quantitativa	7 Estatística Aplicada à Administração		110		110	132	4		1
	Complementar.	8 Estudos Interdisciplinares em Técnicas de Pesquisa		55		55	66	2		1
	Complementar	9 Optativa I		55		55	66	2		1
Carga Horária Total do Ano						660	792	24		

A n o / P e r í o d o	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré – Requisitos	CHS		CHT		CHS – Docente		Nº Doce ntes Ne ces sários
				T e ó r i c a	P r á t i c a	T o t a l H r	50 m i n	R e g ê n c i a	O r i e n t a ç ã o	
2 a n o	Profissional	10 Gestão de Pessoas I		55		55	66	2		1
	Básica	11 Contabilidade e Análise de Balanço		110		110	132	4		1
	Profissionalizante	12 Matemática Aplicada a Finanças		55		55	66	2		1
	Básica	13 Direito Empresarial e Trabalhista		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	14 Gestão por Processos		110		110	132	4		1
	Básica	15 Filosofia e Ética Empresarial		55		55	66	2		1
	Quantitativa	16 Pesquisa Operacional aplicada a Administração		55		55	66	2		1
	Básica	17 Psicologia Aplicada à Administração		55		55	66	2		1
	Complementar	18 Estudos Interdisciplinares em Empreendedorismo		55		55	66	2		1
	Complementar	19 Optativa II				55	66	2		1
Carga Horária Total do Ano						660	792	24		

A n o / P e r í o d o	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré – Requisitos	CHS		CHT		CHS – Docente		Nº Doce ntes Ne ces sários
				T e ó r i c a	P r á t i c a	T o t a l H r	50 m i n	R e g ê n c i a	O r i e n t a ç ã o	
3 o		20 Avaliação de Projetos de Investimento		55		55	66	2		1

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
(a partir de 2009)

A n o	Conteúdo de	Componentes Curriculares	Pré- Requisitos	CHS		CHT		CHS -		Nº
				T	P	T	50	R	O	
	Complementar	21 Planejamento e Gestão Estratégica		55		55	66	2		1
	Complementar	22 Planejamento Tributário		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	23 Introdução ao Marketing		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	24 Administração de Recursos Produtivos		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	25 Gestão de Pessoas II		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	26 Administração de Custos		55		55	66	2		1
	Básica	27 Tecnologia da Informação Aplicada à Gestão		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	28 Técnicas de Negociação		55		55	66	2		1
	Complementar	29 Estudos Interdisciplinares em Análise de Decisões		55		55	66	2		1
	Complementar	30 Optativa III		55		55	66	2		1
	Total					605	792	22		
	Complementar	31 Estágio Supervisionado I		150				-	4	8
	Carga Horária Total do Ano						755		22	4

A n o / P e r í o d o	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré- Requisitos	CHS		CHT		CHS - Docente		Nº Do ce n te s N e c e s s á r i o s
				T	P	T	50	R	O	
4 o a n o	Profissionalizante	32 Auditoria Administrativa e Consultoria		55		55	66	2		
	Profissionalizante	33 Administração de Marketing		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	34 Administração Financeira e Orçamentária		110		110	66	2		1
	Profissionalizante	35 Sistema de Informações Gerenciais		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	36 Logística da Cadeia de Suprimentos		55		55	66	2		1

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
(a partir de 2009)

	Profissionalizante	37 Gestão da Qualidade em Administração		55		55	66	2		1
	Profissionalizante	38 Governança Corporativa		55		55	66	2		
	Quantitativa	39 Gestão da Inovação		55		55	66	2		
	Complementar	40 Estudos Interdisciplinares em Criação de Negócios		55		55	66	2		1
	Complementar	41 Optativa IV		55		55	66	2		1
	Total					605		22		
	Complementar	42 Estágio Supervisionado II		150					4	8
	Carga Horária Total do Ano					755		22	4	

A n o / P e r i o d o	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré- Requisitos	CHS		CHT		CHS - Docente		Nº Do ce n t e s N e c e s s á r i o s	
				T e ó r i c a	P r á t i c a	T o t a l H r	50 m i n	R e g e n c i a	O r i e n t a ç ã o		
5 o a n o	Profissionalizante	43 Administração da Produção		110		110	132	4		1	
	Básica	44 Metodologia da Pesquisa Científica		55		55	66	2		1	
	Profissionalizante	45 Planejamento Financeiro		55		55	66	2		1	
	Complementar	Optativa		55		55	66	2		1	
	Complementar	Optativa		55		55	66	2		1	
	Complementar	Optativa		55		55	66	2		1	
	Complementar	Optativa		55		55	66	2		1	
		Total hora aulas 5º ano			440		440	528	14		8
		TCC – Trabalho de Conclusão de Curso			150					4	8
	Carga Horária Total do Ano					500	14				
	CARGA HORÁRIA TOTAL					3420					

TOTAL DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES (1º ao 5º ano): 200 HORAS
CARGA HORÁRIA TOTAL DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: 2.530 HORAS
CARGA HORÁRIA TOTAL DISCIPLINAS OPTATIVAS: 440 HORAS
ESTÁGIO CURRICULAR: 300 HORAS

TCC: 150 HORAS
CARGA TOTAL DO CURSO, EM HORAS: 3.620 HORAS

Fonte: UEG, 2011.

ANEXO C - QUADRO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010
Goiânia • Goiás • Brasil
Fone: (62) 3946.1070 • Fax: (62) 3946.1070
www.pucgoias.edu.br • prope@pucgoias.edu.br

Goiânia, 29 de junho de 2011

Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Goiás
Professor Luiz Antônio Arantes

Magnífico Reitor,

Vimos mui respeitosamente solicitar à Vossa Magnificência autorização para que a Professora Mestre Elaine Abrahão Amaral, aluna regular do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás (PPGE/PUC Goiás) realize uma pesquisa comparativa, mediante coleta de dados *in loco* no Curso de Administração das unidades pólos da Universidade Estadual de Goiás - UEG em Anápolis, Caldas Novas, Goianésia e Luziania.

A solicitação se faz tendo em vista as seguintes proposições:

1. O projeto apresentado pela Doutoranda com a temática na AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, com um recorte teórico no Ciclo do ENADE 2006-2009.
2. O objetivo da pesquisa é analisar as contradições do processo avaliativo do Sistema Nacional de Educação Superior-Sinaes e para tanto, foram levantadas a priori as seguintes categorias de análise: a) a totalidade da avaliação do ensino superior no contexto da expansão do neoliberalismo no Brasil, a práxis utilitarista do ensino superior brasileiro, o fetiche da avaliação da Educação Superior.
3. A escolha das unidades pólos da Universidade Estadual de Goiás – UEG foram embasadas na efetividade e na relevância do resultado obtido pelo Curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás – UEG em Anápolis, em contraposição ao resultado

Recebemos
22-08-11
E. Arantes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR 152 Quadra Área Km 99 - Campus - Anápolis/GO
CEP 75.152-903
Fone fix: (62) 3328-4179



GOVERNO DE
GOIÁS
REPÚBLICA

Memorando n. 056/11

Anápolis, 06 de outubro de 2011.

De: Gabinete da Reitoria

Para: PrP

Assunto: Autorização

Senhor Pró-Reitor,

Com os nossos cumprimentos, em resposta ao Memorando PrP n.137/2011 firmado por Vossa Senhoria, manifestamos favoráveis a solicitação da **Prof.ª Elaine Amaral**, em realizar a pesquisa comparativa, mediante coleta de dados *in loco* no curso de Administração das UnUs Anápolis-UnUCET, Caldas Novas, Goianésia e Luziânia.

Atenciosamente,


Prof. Luiz Antônio Arantes
Reitor



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Pró-Reitoria de Graduação
Gerência de Graduação



Declaração

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS CURSOS SUPERIORES DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS DA UEG NOS ENADES 2006/2009** de responsabilidade da pesquisadora **ELAINE ABRAHÃO AMARAL** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispoendo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Anápolis, 23 de abril de 2012.


Prof. Ms. Maria Elizete de Azevedo Fayad
Pró-Reitora de Graduação



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010
Goiânia • Goiás • Brasil
Fone: (62) 3946.1070 • Fax: (62) 3946.1070
www.pucgoias.edu.br • prope@pucgoias.edu.br

obtido pelas Unidades de Caldas Novas e Goianésia no mesmo processo avaliativo. ENADE 2006-2009.

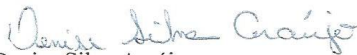
4. A pesquisa empírica utilizará os seguintes procedimentos metodológicos: a) realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos gestores e docentes do Curso de Administração das unidades pólos da UEG; b) estudo comparativo das unidades pólos da UEG fundamentado na pesquisa quanti-qualitativa; c) revisão bibliográfica concomitante a pesquisa de campo e a análise documental.


Outrossim, informamos que a pesquisa será realizada dentro dos procedimentos éticos indicados pelo Comitê de Ética da PUC-Goiás em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Nestes termos.

Pede deferimento.

Elaine Abrahão Amaral
Pesquisadora. Doutoranda do PPGE/PUC Goiás


Profª Drª Denise Silva Araújo
Orientadora - Programa de Pós-Graduação em Educação


Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação