

A Concepção de Educação Profissional no Exame Nacional de Cursos (*)

Erivanio da Silva Carvalho¹

Resumo: O propósito deste trabalho é de entender, nas ações do Governo Federal de avaliar os cursos de graduação, qual a ênfase e sentido que se pretende para a educação de nível superior, do ponto de vista da educação geral e profissional. Implementado em 1996, sob a responsabilidade do MEC, o Exame Nacional de Cursos vem sendo aplicado aos estudantes de último ano de graduação. Objetivamos, por meio da análise dos itens de provas que foram aplicados aos cursos de administração de empresas, engenharia civil e direito (entre 1996 a 2000), saber qual a concepção de educação profissional que este instrumento tem promovido.

Palavras-chave: Educação profissional, avaliação educacional, concepção de universidade.

Abstract: The purpose of this work is to understand, in the actions of the Federal Government to evaluate the courses of graduation, which the emphasis and the direction that it intends for the upper education in that relates to the general formation. Implemented from 1996, on responsibility of the MEC, the National Examination of Courses it is a test that comes being applied to the students in the end of the courses of graduation of upper education, with the objective to survey the learning of knowledge. In view of this objective, we analyze items of tests applied in the courses that they participate since the first year of the experience of the National Examination of Courses: business administration civil engineering and right.

Key Words: Professional education, education evaluation, university conception.

Introdução

Este texto faz parte de um outro texto de dissertação de mestrado, sobre o Exame Nacional de Cursos, que traz um capítulo (o segundo), com os esclarecimentos sobre as categorias que foram utilizadas para abordar os 468 itens de provas correspondentes aos cursos de administração de empresas, engenharia e direito entre os anos de 1996 a 2000. Empenhamo-nos para diferenciar a categoria “competências e habilidades” que é mais complexa em relação à categoria de conhecimento de menor complexidade. Todavia, ao estabelecermos os critérios, com base na taxionomia de Bloom e Associados (1983) que propõe uma escala de níveis de complexidade cognitiva, concluímos após a análise, que todos os itens (anexados ao texto principal correspondentes aos três cursos) pertencem à categoria competências e habilidades. As discussões neste artigo correspondem ao terceiro capítulo da dissertação e avança as discussões, analisando o núcleo epistemológico de cada item de prova.

Nosso principal propósito é identificar qual a ênfase que está sendo contemplada no Exame Nacional de

Cursos em relação à concepção de educação profissional de nível superior. Para isso, selecionamos os itens mais representativos, que espelham todo universo das questões contidas nos modelos de provas. Mas, antes de analisarmos esses itens, apresentamos alguns esclarecimentos sobre os conteúdos mínimos que estão contidos nas matérias que integram a chamada habilitação geral de cada um dos cursos. Esses esclarecimentos são importantes, já que os conteúdos das provas foram denominados pelos documentos oficiais como conteúdos mínimos e precisamos compreender como estão situados neles os conhecimentos gerais e específicos. Ainda que os conhecimentos gerais e específicos não sejam categorias tão importantes para a análise que faremos, precisamos explicitar nessa discussão o que estamos entendendo por conhecimentos gerais e específicos.

Os conteúdos mínimos e os conhecimentos gerais e específicos.

Nos documentos oficiais aparece a designação “conteúdos mínimos” que podem ser entendidos também como conteúdos básicos e que fazem parte dos programas essenciais ministrados aos estudantes que ingressam no nível superior. Esses programas são organizados conforme as especificidades em que os cursos se situam. Nas diretrizes, as matérias que comportam os conteúdos básicos fazem parte dos programas de habili-

* Este texto integra a dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.

tação geral em cada curso. Fazem parte também dos conteúdos básicos as matérias profissionalizantes que focalizam predominantemente os aspectos mais especificamente básicos profissionais.

Nas Diretrizes para a área de engenharia há uma subdivisão adotada, tendo em vista a formação (básica, geral, profissional e específica). Somente nas duas primeiras estão dispostos os conteúdos mínimos que são objeto da avaliação do Exame Nacional de Cursos. Nos cursos de direito, esses conteúdos, se situam nas “matérias básicas” e na área de administração, nas chamadas matérias de “formação básica e instrumental”.

A idéia dos conteúdos mínimos evoca o significado dos conteúdos que devem ser universalmente ensinados em todo o território nacional, sendo esta uma das justificativas prováveis para que o Exame Nacional de Cursos tenha sido implementado em todo o país, como um instrumento que responde a necessidade de se avaliar o mínimo necessário. Essa idéia tem por pertinência o problema no campo da formação profissional, em que um engenheiro, por exemplo, ao estudar os processos para se construir uma ponte deva apreender, essencialmente, os conhecimentos básicos para que esse projeto seja bem sucedido, seja qual for o lugar onde a ponte será instalada. Nesse caso, os conteúdos devem ser os mínimos necessários para o exercício pleno da profissão. E de um ponto de vista mais abrangente, os conteúdos mínimos incorporam ao seu significado os conhecimentos gerais que têm em vista os processos e as práticas sociais mais amplas.

Outros termos podem derivar desse significado atribuído aos conteúdos mínimos. Por exemplo, a subdivisão dos conteúdos mínimos em conhecimentos gerais e específicos, designados por sua vez, como conhecimentos básicos por serem originários dos conteúdos mínimos (básicos). É uma distinção muito antiga no campo da educação, sendo possível que esta distinção entre conhecimentos gerais e específicos tenha se consolidado pelas leis educacionais e costume adotado nos programas curriculares dos três níveis de ensino (fundamental, básico e superior), nos quais os conhecimentos específicos se reportam ao campo profissional, e os gerais, que dizem respeito à formação ampla de caráter geral que envolve os interesses coletivos comunitários. Presumivelmente seja uma separação que vem se justificando por razões da organização didática dos programas, expressando uma determinada concepção de conhecimento. Sem nos atermos aos discutíveis critérios dessa separação que tradicionalmente se faz na educação formal, vamos operar essa mesma distinção, assumindo um caráter meramente lógico, apenas para os efei-

tos da análise. Por conhecimentos gerais estaremos designando aqueles conteúdos que se relacionam de forma mais imediata com as ciências sociais, literatura, artes, filosofia, história, enfim, à área das humanidades. Essa opção de destacar este grupo de matérias não é algo aleatório, já que essa operação é traduzível historicamente como algo estratégico.

O tipo de escola propedêutica ou técnica e tipos de conteúdos específicos ou gerais cumprem com determinadas funções estratégicas no controle de privilégios por classe social e por funções sócio-profissionais. Tanto as escolas como os conteúdos são organizados, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho, perpetuando as diferenças de classes. Ressalvadas as proporções históricas, Marx revela seu posicionamento em relação à função estratégica dos conteúdos, como mostra Manacorda (1991):

A tese de Marx é clara: ‘matérias que permitem uma interpretação de partido ou de classe’, que, como a economia política e a religião, ‘permitem conclusões diferentes’ não devem ser admitidas nas escolas de qualquer grau. Na escola, deve-se ensinar matérias como as ciências naturais e a gramática, que ‘não variam quando ensinadas por um crente ou por um livre pensador’; todo o resto os jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com a experiência dos adultos.” (1991: 101).

Essa posição assumida por Marx se devia a uma acentuada dependência das escolas em relação às fábricas do ponto de vista do espaço físico e do ponto de vista ideológico. Era comum, na emergência da sociedade industrial do século XIX, que as Escolas e Fábricas dividissem as mesmas dependências. Marx fazia essa declaração em um momento em que a economia política era parte das matérias ensinadas para inculcar os valores da ideologia burguesa. Manacorda (1991: 102), justifica o posicionamento de Marx, citando Leonardo da Vinci:

A distinção clara que Marx estabelece entre matérias discutíveis e matérias não-discutíveis lembramos um pouco a página – admirável manifesto da ciência moderna – de Leonardo da Vinci, onde as ‘mentiras das ciências mentais’, “pelas quais sempre se discute e se contende”, opõem-se às ciências verdadeiras, “nascidas da experiência, mãe de todas as certezas” e que se submetem “às demonstrações matemáticas”, nas quais se silencia a língua dos contedores” (1991: 102-3).

Em outro contexto histórico, já no início do século XX, Antonio Gramsci, baseando-se em Marx, procura no seu tempo resgatar o conceito de trabalho como uma categoria histórica e, como um princípio educativo.

Soares (1992) mostra como Gramsci tem no conceito de trabalho o princípio educativo que integra as duas dimensões dos conhecimentos: “o trabalho não pode se realizar em todas as suas dimensões criadoras e produtivas sem o conhecimento das leis da natureza e das leis civis estatais que estabelecem as relações entre os homens” (p. 456). Todavia, a crise do princípio educativo baseado no humanismo, terá por questionamento a supressão dos conteúdos formativos gerais. E Gramsci, ao defendê-los, nos mostra a finalidade do estudo do latim e do grego:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: essa finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da

assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendiam o latim e o grego para saber falar essas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de conhecer conscientemente a si mesmo. (Gramsci, 1981: 122).

Respeitando a especificidade histórica das discussões de Gramsci com os neo-idealistas, pertencemos à mesma cultura ocidental greco-latina a que se refere Gramsci, isso pode parecer trivial, mas o caráter educativo também é o mesmo nessas áreas de humanidades. Estratégico, por destacar o chamado conhecimento “desinteressado” que possa revelar quem somos. Para diante disso, mobilizarmos ações de ordem ética e política.

Acrescentamos também a essa necessidade da distinção dos conhecimentos das áreas de humanidades, em relação aos conhecimentos técnico-profissionais, o fato dos conteúdos mínimos, a que se referem os documentos oficiais do Exame Nacional de Cursos, se integrarem aos conhecimentos básicos profissionais, que se relacionam aos conceitos, metodologias e princípios gerais das chamadas ciências exatas (físicas, químicas, biologia, matemática e outras). Em outras palavras, os conteúdos mínimos fazem parte dos conhecimentos básicos profissionais, que, por sua vez, se relacionam de forma intrínseca aos conhecimentos específicos, que são conhecimentos das chamadas áreas aplicadas, que utilizam conceitos técnicos restritos no âmbito profissional.

Os conhecimentos específicos e gerais concorrem para que a educação escolar tenha em vista, além de uma formação ampla, o exercício no campo profissional socialmente necessário e importante pessoalmente. No entanto, a forma como um destes dois tipos de conhecimentos pode ser aplicado depende de um determinado ponto de vista, dos critérios que orientam a finalidade da aplicação, podendo obedecer a critérios peda-

gógicos, critérios da eficiência, da produtividade, da rentabilidade, etc. Cabe destacar alguns esclarecimentos gerais sobre nosso posicionamento diante desta questão. Entendemos que a realidade não se restringe à dimensão econômica relacionada à esfera do trabalho e produção. Particularmente, entendemos que a educação superior deve ser concebida de conhecimentos básicos de nível superior de caráter formativo e ins-

trumental. No entanto, não se deve reduzir a educação superior a esta última ou predeterminar o homem à formação instrumental. Deve-se promover na formação do homem, no ensino superior, sua visão geral e superior dos processos sociais, econômicos e culturais amplos e conhecimentos instrumentais. Em outras palavras, a formação do homem integral inclui o caráter instrumental e este, em si, não exclui a formação integral.

Para efeitos desta análise, a admissibilidade de que se possa genericamente diferenciar os itens de provas que mobilizam os conhecimentos gerais em relação aos itens que mobilizam os conhecimentos específicos se sustenta na ação que estamos empreendendo de verificar o que é que está sendo exigido no enunciado de cada item. Esta distinção meramente lógica é necessária para recorrermos à análise que se fará neste texto.

Sabemos que os conhecimentos gerais têm na sua constituição conteúdos impossíveis de terem suas fronteiras demarcadas, contudo, não estamos discutindo esta impossibilidade. O expediente das taxionomias (objetivos que recorrem às exigências de níveis cognitivos) foi projetado, para a avaliação e aferição do processo de ensino-aprendizagem, que é também um processo absolutamente discutível, face às eventuais concepções de conhecimento. Todavia, utilizamo-nos de algumas referências teóricas, desse expediente, para dimensionarmos um “empreendimento” absolutamente menor que se resumiu na categorização dos itens. Da mesma forma, essa distinção genérica não pode ser encarada como algo abominável, pois o que se fará é uma observação atenta de cada um dos itens selecionados, para captarmos a sua ênfase particular. Por meio dessa ênfase particu-

A educação profissional voltada aos interesses do setor produtivo não se constitui a partir do processo de qualificação do trabalhador e sim da noção de competência

lar compomos um quadro geral que torne possível observar a ênfase mais geral que se pretende para o ensino superior, do ponto de vista da concepção de educação profissional. Antes disso, alguns refinamentos são necessários para que se possa captar a ênfase particular de cada item selecionado. Com este refinamento, a idéia da ênfase que se pretende para o ensino superior estará ainda mais clara diante dos resultados. Vejamos o que estamos entendendo por itens instrumentais e itens formativos.

Os itens instrumentais e formativos

Os termos conhecimentos gerais e conhecimentos específicos em suas proposições genéricas serão verificados na lógica interna a ser desvelada nos itens selecionados por sua representatividade em relação ao conjunto total de itens. O que se requer é apreender a ênfase que está sendo dada no interior dos itens, verificando-se se há ou não conhecimentos que estão sendo mobilizados. Examinaremos, no núcleo epistemológico, como estes tipos de conhecimentos se articulam e qual o papel que cumprem diante do que está sendo solicitado. Na seleção dos itens estaremos exemplificando alguns dos princípios básicos que orientam a forma como os próprios itens foram construídos.

Em suma, a forma como os conhecimentos gerais e específicos foram contemplados e estão dispostos no enunciado, mobilizados ou não para resolução de uma situação proposta, define a conotação do caráter instrumental ou formativo do item. Neste caso, não se pode achar que um determinado tipo de conhecimento específico em si dará a conotação do caráter instrumental ou formativo. Nos propomos por essa razão a verificar, principalmente, como os conhecimentos foram dispostos nos enunciados dos itens, buscando captar a forma como são ou não mobilizados por parte do estudante, tendo em vista a obtenção das respostas corretas.

Nossos esforços se concentram, agora, no sentido de procurar entender qual o significado dos resultados da análise que integra o capítulo anterior deste trabalho, que sinalizaram para um total de 468 itens de competências. Ou seja, em uma análise que, se baseando na complexidade cognitiva de cada um dos itens apresentados, resultou em não se identificar nenhum item na categoria conhecimento. Não devemos deduzir com isso, simplesmente, que nos itens de competências estão subentendidos os conhecimentos que foram mobilizados em cada situação proposta nas questões. Dada a forma como a categoria competência incidu majoritariamente nos resultados deste capítulo anterior a que estamos nos referindo, precisamos discutir o conceito de competências situando-o em uma perspectiva histórica.

A definição técnico-conceitual que apresentamos anteriormente, com base em Perrenoud (1999), nos permitiu compreender algumas das relações entre os conhecimentos e competências, deduzindo-se dessa compreensão, a possibilidade de que os conhecimentos gerais pudessem estar acoplados aos itens de competências. Essa compreensão nos permitiu afirmar que os conhecimentos gerais e específicos poderiam ser mobilizados, mesmo que em planos distintos de relevância, permitindo com isso, uma ênfase que se queira objetivada para a formação profissional. Compreendíamos que o fato de haver uma predominância dos itens de competência no Exame Nacional de Cursos não significaria, necessariamente, que poderia haver uma ênfase predefinida em relação à educação profissional. Nesse sentido, essa noção ainda superficial sobre a categoria competências precisava de uma discussão mais aprofundada em relação ao seu caráter formativo ou instrumental, vinculada às mudanças mais gerais que estão se processando a partir do contexto histórico mais amplo.

Em segundo lugar, a análise propriamente dita, investigando mais a fundo o núcleo epistemológico dos itens, tendo em vista responder a três questões pertinentes à análise que vamos fazer: 1) quais os conhecimentos que foram mobilizados? 2) qual importância atribuída aos conhecimentos mencionados nos itens? 3) em que medida os conhecimentos gerais foram mobilizados?

O significado do conceito de competências

Para esclarecer o caráter formativo ou instrumental do conceito de competências temos que considerar que essas mudanças mais gerais se processam principalmente no setor produtivo e de serviços, atingindo intensamente a educação.

São mudanças que buscam alternativas de superação do fordismo¹, que se expressam, principalmente, no aparecimento de novas formas de organização do processo de trabalho e introdução de novas tecnologias, acentuando-se o dinamismo de acumulação de riquezas. A crise do fordismo tem como uma das suas causas a “queda de produtividade em razão da obsolescência da base tecnológica que lhes dava sustentação.” (Silva Jr. 1996: 394). Para resolver este problema gerado na base produtiva do capitalismo, além dos novos padrões

1. O fordismo, que pode ser entendido nos dias atuais como um modelo de produção em crise. Resumidamente, pode ser definido como um “(...) sistema econômico de acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. (...)” (Silva Jr., 1996: 394).

tecnológicos, há uma redefinição de uma “nova” gestão e organização do trabalho, gerando-se assim as novas exigências para atender a outra etapa do capitalismo.

Vejamos como Silva Jr. (1996), caracteriza esta nova etapa:

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução do capital concretizado pelo sistema financeiro e pela globalização do mercado mundial. As corporações transnacionais assumem os centros de poder em nível planetário, em detrimento dos Estados nacionais, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial etc. Decorrências e componentes estruturais dessa nova fase adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções e projetos neoliberais (...).” (1996: 396).

As mudanças provenientes da crise do modelo de produção projetam outros padrões nos processos de trabalho, que passam a acoplar cada vez mais os avanços técnico-científicos na sua base. Em decorrência desse fato, vejamos como pode se caracterizar o atual estágio de acumulação do capitalismo:

O trabalho é agora organizado tendo como objetivo a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de alteração, sem comprometimentos: da velocidade de produção, da qualidade do processo e do produto; do próprio projeto; do processo de produção a partir da alteração feita no projeto, e da execução das duas últimas funções simultaneamente. Por outro lado, os processos são integrados. Processos de fabricação de diferentes produtos são integrados e geridos a partir de uma central microeletrônica de informações. Estas características conferem à nova base produtiva a capacidade de mudanças rápidas, e sem prejuízos, dos produtos, dos processos, tornando a nova empresa muito competitiva se domina esse novo padrão tecnológico. (Silva Jr, 1996: 396).

Todavia, o atual estágio caracterizado pela base flexível de produção não pode ser concebido como se o

fordismo estivesse sido totalmente liquidado ou substituído por um novo paradigma produtivo. Como nos adverte Ferretti (1997):

Esta visão de ruptura, de substituição de paradigmas, de inauguração de um novo momento e sepultamento do passado, é tanto mais perigosa quanto mais tende a se estender para os campos, além do econômico, dando origens a outras ‘mortes’ e à ‘inauguração’ de outras tantas ‘superações’ (...). (Ferretti, 1997: 226).

Silva Jr & Sguissardi (1998) explicam mostrando a idéia de haver uma sobreposição entre o velho e o novo: “No entanto, a nova ordem emergente tem que conviver com os traços fordistas remanescentes, a época atual conjugando elementos do novo e do velho.” (p.107).

Essa sobreposição em que o capitalismo altera as regras do jogo na sua base produtiva também tem implicações no papel do Estado. No que diz respeito à educação, os documentos e as proposições oficiais que apresentamos no início deste trabalho nos causa a impressão de que o Estado Brasileiro tem assumido um papel de gerente das diretrizes que ele próprio elabora para, em seguida, delegar responsabilidades da execução à sociedade em geral. É nesse sentido que Neave (1988) apud Santos Filho (2000: 157) expressa sua idéia de Estado avaliador:

Esse estado avaliador abandona o controle detalhado e próximo das instituições e estabelece as condições e prioridades expressas em termos de performance institucional e de perfil de conhecimentos e resultados do sistema de educação superior.” (Neave, 1988) apud Santos Filho (2000: 157).

Não é difícil acreditar que o Estado Brasileiro, por meio do atual governo, de uma maneira geral, vem se comportando como um guardião contumaz do processo de acumulação de riquezas e valorização do capital. Referindo-se às conseqüências da atual política do governo, Santos Filho (2000: 161) explica que ela “transforma as instituições de educação superior em meros agentes da racionalidade técnica ou dos meios, a serviço dos interesses políticos dos ‘donos do poder’ no Estado que serão os detentores exclusivos da racionalidade política.” Mais à frente aprofundaremos este aspecto da racionalidade técnica a que se refere Santos Filho.

As chamadas “políticas sociais” são definidas com destaque para os problemas de financiamento para as “compensações sociais”, cuja responsabilidade parece se deslocar do Estado para outras instâncias não gover-

A criação e transmissão de conhecimentos é uma construção social que tem como objetivo a emancipação do homem (Goergen)

namentais da esfera privada, sobretudo as chamadas parcerias. Para Silva Jr. & Sguissardi (1998): “O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/presenças de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro, ou, ainda, para compensar a exclusão social.” (p.108). Nesses movimentos, o sistema educacional passa a operar expressivas mudanças como nos explicam Silva Jr. (1996: 398): “O sistema educacional, além de difundir os valores que orientam e produzem o capitalismo, torna-se também um sistema ocupacional para aqueles que se encontram marginalizados do mercado, cumprindo, mais uma vez sua função reprodutiva”.

No plano das implicações que afetam a formação profissional e conseqüentemente as proposições sobre a avaliação, as novas demandas e exigências para o mundo do trabalho tendem a enfatizar elementos ajustáveis para adequá-los à produção e aos serviços. Essa adequação, em parte, diz respeito à implantação das novas tecnologias que trouxe a elevação do ritmo do trabalho, um controle mais eficiente dos processos administrativos e uma racionalização do tempo e supressão de desperdícios. Com isso, a discussão sobre qual é o papel da educação profissional pode revelar muitas divergências não só de opiniões, como divergências que historicamente se situam também no campo teórico. Nessas divergências, destaca-se a defesa da idéia de que a educação profissional deve estar voltada aos interesses do setor produtivo, constituindo-se não mais a partir do processo de qualificação do trabalhador, mas a partir da noção de competência. Evidentemente que esta questão assim apresentada nos suscita a curiosidade de entender as diferenças entre a qualificação em relação à noção de competência, tendo em vista o caráter formativo e instrumental. Assim explica Machado (1996) citando alguns autores:

A conceituação histórico-concreta toma a qualificação não como um dado, uma construção teórica acabada, mas como um processo social através do qual se descobre não a “natureza” do que seja trabalho qualificado e desqualificado, mas a própria trama das regulações técnicas e sociais presente nos processos de trabalho (Rolle, 1989 e Villavicencio, 1992), no contexto da qual se realiza ou não as potencialidades ontológicas do trabalho humano. (1996:15).

A qualificação possibilita uma maior visibilidade na dimensão técnica e social do trabalho, ou seja, há percepção, por parte do trabalhador, entre os conhecimentos inerentes a um determinado posto de trabalho e outros conhecimentos que envolvem interesses coletivos. Nesse sentido, a qualificação tem caráter formativo.

Para Hirata (1994) há nas discussões sobre o conceito de qualificação, no âmbito da sociologia do traba-

lho, uma compreensão da sua multidimensionalidade. Nesse sentido, há uma noção de qualificação do emprego, diferentemente da qualificação do trabalhador, que é mais ampla, por estarem compreendidas nela as qualificações sociais e tácitas. Observamos nesta distinção os significados de caráter formativo que têm em vista uma dimensão ampla (multidimensional) e por outro lado, o significado de qualificação do emprego de caráter instrumental.

A decomposição da qualificação do emprego pode se traduzir em outras modalidades como a qualificação real, considerada como um conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais. E a qualificação operatória, que pode ser entendida como potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho. Há também uma dimensão da qualificação entendida como relação social que se expressa da correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores. (Hirata, 1994: 132-3). A autora destaca:

diferentemente dessa acepção multidimensional da qualificação, a noção de competência corresponderia a um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Ph Zarifian, 1992), e a um certo modelo de classificação e de relações profissionais.” (Hirata, 1994: 133 – grifo nosso).

Zarifian (1998) explica que a mudança relacionada à noção de posto não se dá de forma direta sobre os conteúdos profissionais e sim nos processos implicados com a missão, os objetivos, responsabilidades assumidas dos trabalhadores, enfim as mudanças ocorrem principalmente nas relações sociais de produção. (1998: 1). Com as mudanças tecnológicas, os conteúdos profissionais que tradicionalmente eram ligados à noção de qualificação, passam a requerer uma forma de perfil profissional que corresponda às imposições e exigências de maiores ganhos de produtividade. Para isso, o conceito de competência atualiza o conceito de qualificação conforme explica Ferretti (1997): “o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (1997: 258). Não é, portanto, um conceito sinônimo de qualificação:

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal con-

ceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilidade para resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo a maior produtividade com qualidade. (1997: 229).

A origem deste termo é explicado por Hirata (1994):

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França (cf. M. Dadoy, 1990). Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios (cf. P. Naville, 1956).

Manfredi (1998) apoiando-se nos trabalhos de Tangy (1997) que estuda esse movimento de introdução das novas práticas de codificação do trabalho em termos de competências na França, nos mostra, por meio desta autora, a difusão dessa noção de competências como uma tendência nos países da Comunidade Européia. (1998: 26-7). Explica, também, que, no Brasil, de forma generalizada, a noção de competência passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, nos setores públicos, cientistas sociais, no campo da educação e na esfera do trabalho:

No Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística) desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho. Usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. (1998: 27).

Portanto, o significado de competência que parece emergir do senso comum, como se não houvesse nenhuma conotação ideológica, na verdade tem origem no mundo dos negócios. É uma noção que se associa a outras idéias facilmente aplicáveis, a exemplo das explicações de Castro (1998: 12):

Com efeito, a crescente competitividade pressiona as economias a absorver, com extrema rapidez, as mudanças tecnológicas e, em consequência, obriga as pessoas a buscar atualização e, algumas vezes, sua **requalificação** para melhor se

inserir no mercado de trabalho. A vida na sociedade atual, baseada no conhecimento, exige um cidadão cada vez mais **competente** e, ao mesmo tempo, mais informado, capaz de expressar sua opinião a respeito dos mais variados assuntos. Para isso, qualquer cidadão deverá desenvolver as competências e habilidades básicas imprescindíveis à sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. (Castro, 1998: 12, grifo nosso).

O sentido que apela para a urgência de uma formação do cidadão competente se associa à idéia das mudanças tecnológicas. O determinismo que se institui parece não dar margem a qualquer questionamento: competência é condição para o cidadão se inserir na sociedade e no mercado de trabalho. Parece não se admitir as possibilidades de que numa mesma base técnica possa comportar uma infinidade de outras relações sociais. Segundo Machado (1996):

o determinismo tecnológico conduz a um raciocínio do seguinte tipo: inovações tecnológicas alteram os processos de produção, porque mudam os meios de trabalho; estes se tornam mais simples ou mais complexos e, por derivação, são exigidas competências correspondentes do trabalhador. Este pensamento se apóia em dois pressupostos frágeis dada a carência de evidências empíricas que os autorizem: a idéia de uma correspondência imediata entre os diferentes elementos que compõem as diversas situações de trabalho e a suposição de identidade entre a evolução das condições da produção e as relativas aos trabalhadores. (1996: 16)

Não há dúvida que a base flexível, assentada nas novas tecnologias, torna o ambiente de trabalho altamente qualificado; todavia, o que se precisa questionar são as implicações dessas mudanças. Ferretti (1997) explica que

as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (tomados como elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário) para uma outra dimensão, resumida na expressão 'saber ser' (...). (1997: 258).

Estrategicamente aplicado na esfera da subjetividade, como nos explica Machado (1998):

O conceito de competência tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o

que os empregadores definem por 'empregabilidade'. (1998: 22).

O termo empregabilidade é entendido como a capacidade do trabalhador sair da situação de desemprego ou manter-se empregado. Com esta conotação, o sujeito que procura emprego passa a ser o maior responsável por sua própria condição de desempregado, passando a ver-se como um "não-empregável". Por suposto, a noção de competência associada ao significado de empregabilidade reforça a idéia do caráter instrumental. Hirata (1997) explica que existem razões para analisar os conceitos de competências e empregabilidade conjuntamente. Uma razão é o fato de terem em comum o seu uso patronal; em segundo lugar por terem os dois conceitos como referencial o indivíduo. "Ambos permitem um balanço ou uma avaliação de caráter individual e pode-se ver uma certa simetria com a relação feita frequentemente entre desemprego e dispositivos de formação." (1997: 32).

A abordagem por competências certamente envolve nos seus dispositivos novas formas de controle da subjetividade do trabalhador, implicando com isso habilidades mais complexas e mais amplas para superação das outras formas anteriores de qualificação que tinham como centralidade as habilidades manuais. (...) "Para uma outra dimensão resumida na expressão 'saber ser'." Ferretti (1997: 258). Nas Diretrizes que examinamos, observamos as características que correspondem à dimensão do "saber ser", principalmente naquelas que dizem respeito as habilidades básicas:

-capacidade de percepção espacial e raciocínio lógico; -capacidade de operacionalização de problemas numéricos; -capacidade crítica com relação a conceitos de ordem e grandeza; -capacidade de leitura, expressão e interpretação gráfica; -**capacidade de consolidação de conhecimentos teóricos**; -capacidade de síntese, aliada à capacidade de compreensão e expressão em língua portuguesa; -capacidade de obtenção e sistematização de informações; (...) (Idem: 13-4).

Kuenzer (1999: 129), explica que, no novo discurso, as características de um novo tipo de trabalhador, dentre outras, são:

(...) a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (1999: 129).

Para se ter uma idéia sobre as implicações de se adotar a abordagem por competência, Machado (1998: 28) nos mostra um aspecto curioso sobre características apontadas em um trabalho de pesquisa:

perda de ênfase nos saberes disciplinares (conteúdos teóricos especializados) em favor de atributos relacionais e comportamentais (valores, motivações e disposições subjetivas) e de habilidades práticas, que demonstrem capacidades efetivas reais (agilidade, presteza e eficácia na resolução de problemas cotidianos). Da esfera dos atributos relacionais e comportamentais, as listagens das novas competências não mencionam, entretanto, curiosidade intelectual e espírito crítico,

mas é frequente a inclusão de itens como autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa e colaboração. (1998: 28).

Deduzimos disso que os saberes disciplinares não desaparecem com a abordagem por competências, mas não têm a mesma importância por estar se valorizando atributos comportamentais, segundo a autora: agilidade, presteza e eficácia na resolução de problemas cotidianos. Nesse caso, a abordagem por competências tende a diminuir o valor dos saberes e conhecimentos acadêmicos. Presumivelmente, ainda são importantes, à medida que possam facilitar os processos produtivos, destacando seu caráter instrumental nos comportamentos positivos dos trabalhadores. Evidentemente que estas novas características passam a distinguir cada vez mais uma minoria de trabalhadores, que se posicionam em níveis hierárquicos sócio-profissionais cujos conteúdos dos trabalhos são mais complexos e supostamente mais qualificados, em detrimento de outros níveis de conteúdos considerados elementares, nos quais estão submetidos a imensa maioria de trabalhadores supostamente desqualificados. Por hipótese, o Exame Nacional de Cursos, adotando a abordagem por competências, ao situar-se no contexto da educação profissional, cumpre um determinado papel nesse processo de distinção dos trabalhadores na forma de qualificação.

É possível afirmar que o Exame Nacional de Cursos projeta um modelo de educação profissional por competências no âmbito dos cursos de graduação. Privilegia uma educação profissional que se volta aos conteúdos mínimos que possam ser mobilizados nas diversas situações que ensejam os desafios no campo profissional. E diante do que foi exposto, sendo o conceito de competências apresentado na literatura que discute for-

A idéia de educação profissional e de universidade (que consta nas Diretrizes do ENC) é identificada com a aquisição de habilidades básicas, tendo em vista a solução de problemas no âmbito privado e na esfera da produção privada.

mação profissional com sua vinculação histórica ligada aos processos de racionalização produtiva, cumpre saber nos modelos de provas do Exame Nacional de Cursos se no papel estratégico da abordagem por competências há de fato uma atualização do conceito de qualificação para a abordagem das competências no sentido instrumental.

Não sendo possível supor que o significado técnico-conceitual de competências descarta os conhecimentos acadêmicos que têm seu valor relativo no campo profissional, nem descarta a subjetividade do estudante, que podem ser mobilizadas para resolução das situações de trabalho, somente uma análise no núcleo epistemológico dos itens poderá demonstrar se a abordagem por competência do Exame Nacional de Cursos tem ou não o caráter instrumental. Pois, a categoria competências/habilidades em si, não pode ser concebida como instrumental.

A análise

Nesta seleção de itens, escolhemos aqueles considerados os mais representativos em relação à totalidade do conjunto encontrado nos modelos de provas. Nesta análise, em alguns momentos, recorreremos aos “questionários de avaliação” ou ao documento: “Conteúdos Predominantes e habilidades aferidas no ENC”, de fácil acesso na internet, no *site* do MEC. Somente com estes documentos é que foi possível identificar quais os conteúdos (disciplinas/assuntos) que estão sendo tratados em cada item, facilitando, de forma objetiva a análise, sem a ajuda de profissionais das respectivas áreas. Esses “questionários de avaliação”, geralmente são encaminhados pelo INEP aos coordenadores de cursos, após a realização das provas, para que se faça uma avaliação dos itens que foram aplicados, com o propósito de colher sugestões que possam aperfeiçoar o Exame Nacional de Cursos.

Para melhor definir em que medida ou a forma como os conteúdos são ou não mobilizados para contribuir na resolução do item, criamos dois níveis de indicação do caráter formativo ou instrumental.

NÍVEL 1 (um)

-indicará que os conteúdos cumprem com o papel de referência significativa para o estudante estar familiarizado com a questão, sendo apenas mencionados, “decorando” o enunciado, mas não são mobilizados e nem considerados *decisivamente* importantes para a resolução do item;

-indicará que os conteúdos são mobilizados e importantes na resolução do item, mesmo que seja de forma não exclusiva, tendo em vista o objeto que está sendo avaliado;

-indicará que os conhecimentos específicos (técnico-profissionais) são mobilizados e importantes para a resolução do item. Este nível considerará o caráter instrumental dos conhecimentos específicos pela forma como estão sendo exigidos na resposta ao item e não por sua própria natureza;

NÍVEL 2 (dois)

-indicará que os conhecimentos específicos e gerais são conjuntamente mobilizados para a resolução do item;

-indicará que os conhecimentos gerais são mobilizados fundamentalmente para a resolução do item.

Em suma, o nível 1 revela o caráter instrumental do item e o nível 2 revela o caráter formativo. Vejamos então como se apresentam os itens representativos do conjunto que envolve os 468 itens dos três cursos analisados:

adm/00/4². O senso comum considera a palavra “burocracia” como excesso de formalismo e de papelório. Tal idéia advém da ocorrência de conseqüências imprevistas (ou indesejadas) do modelo burocrático ideal defendido por Weber, às quais deu-se o nome de **disfunções da burocracia**. Entre essas disfunções incluem-se:

- (A) despersonalização do relacionamento, resistência a mudanças, imperativo tecnológico e ambiente turbulento.
- (B) despersonalização do relacionamento, uso da categorização como técnica do processo decisório, grupos autônomos e racionalização científica.
- (C) resistência a mudanças, exibição de sinais de autoridade, superconformidade em relação às regras e aos regulamentos e propensão dos participantes a se defenderem de pressões externas.
- (D) resistência a mudanças, internalização das diretrizes, humanização do trabalho e enriquecimento de cargos.
- (E) superconformidade em relação às regras e aos regulamentos, uso da categorização como técnica do processo decisório, imperativo ambiental e indolência sistemática.

Neste item (adm/00/4), o conhecimento que eventualmente o estudante possa ter sobre a teoria do modelo

2. Estes sinais identificam o item. Para administração de empresas “adm”, para o curso de direito “DIR” e engenharia civil “EC”. Os dois números subseqüentes referem-se ao ano em que aprova foi aplicada. Para os itens discursivos acrescenta-se a estes sinais o “qd” que indica uma questão discursiva e ao final, o número da ordem do item no modelo de prova.

burocrático de Weber é uma referência para que ele recorra a formas de raciocínio, que permita identificar nas alternativas quais são as outras disfunções burocráticas (além do excesso de formalismo e papelório). Não é apenas uma operação de complementar o que está faltando em relação às “consequências imprevistas”. Nota-se que as alternativas possuem elementos que precisam ser averiguados pelo estudante. A operação supostamente mais complicada para reconhecer a alternativa correta seria mobilizar os conhecimentos básicos sobre o modelo burocrático de Weber.

Devemos nos lembrar que este item não está sendo aplicado a uma turma de 30, 40 ou 50 estudantes em que um determinado professor tem a certeza de que o assunto fora suficientemente trabalhado em aula e espera que seus alunos respondam com base nos conhecimentos aprendidos. A complicação que estamos supondo diz respeito ao contexto mais geral relacionado ao fato de haver uma grande quantidade de estudantes submetidos a responder a este item. Diante dessa circunstância e na perspectiva dos estudantes em geral, o mais razoável que se faça, neste caso, é identificar a alternativa correta por meio dos recursos do raciocínio lógico, crítico e analítico em que os conhecimentos concorrem, sem cumprir com um papel relevante, pois precisam ser reconhecidos na alternativa correta.

Este item poderia ser construído de forma a propor fatores condicionantes que fizesse o estudante demonstrar os conhecimentos que aprendeu durante o curso sobre as Teorias da Administração; no entanto, o que está sendo avaliado são as habilidades. Apela-se para o reconhecimento da alternativa correta, associando-se o conteúdo que supostamente o estudante tem, com o índice do conteúdo expresso na alternativa. O seu esforço é do reconhecer por meio do raciocínio lógico, crítico e analítico, o conteúdo adequado. Deve relacionar de forma coerente o suporte do item aos elementos causais expressos na alternativa. Este item está no nível 1 (um), indicando que os conteúdos são mobilizados em um plano de importância relativo e secundário na resolução da questão, sendo as habilidades, o objeto que efetivamente está sendo avaliado.

adm/99/3. Uma cadeia de lanchonetes descobre que seu negócio está mudando com base em duas constatações: (1) mais pessoas estão comendo fora, em estabelecimentos de *fast-food* e, (2) devido a variações demográficas, existem menos adolescentes disponíveis para trabalhar por um salário mínimo em empregos entediantes. O primeiro ponto sugere que a organização deveria expandir seu negócio e tirar proveito da oportunidade de crescimento. A resposta tradicional para mais negócios - empregar mais adolescentes - não é uma opção, como dei-

xa claro o segundo ponto. Uma situação como esta exige do administrador uma decisão contingencial. Ele listou como possíveis as decisões abaixo. Entretanto, uma delas é baseada na Abordagem Clássica da Administração. Qual?

- (A) Ignorar as oportunidades mercadológicas de crescimento e continuar como está agora, por medida de segurança.
- (B) Alterar a estrutura organizacional, aumentando a autonomia decisória dos funcionários.
- (C) Separar o trabalho em tarefas básicas e dividi-lo entre os turnos, de forma que cada um possa especializar-se numa tarefa específica.
- (D) Elaborar um planejamento estratégico, identificando o papel da variável demográfica na absorção de mão-de-obra.
- (E) Explorar outras fontes de mão-de-obra, como, por exemplo, donas de casa, aposentados, estudantes que abandonariam os estudos, deficientes, etc.

O suporte deste item (adm/99/3) explica que, dentre as alternativas apresentadas, uma se baseia na Abordagem Clássica da Administração. A situação apresentada exige uma solução que envolve a aplicação da abordagem contingencial e a questão requer que se identifique nas alternativas qual é a única que se baseia na abordagem clássica. O respondente pode eventualmente ter conhecimento da Abordagem Clássica da Administração e isso poderá ou não facilitar a identificação da alternativa correta. No entanto, o recurso de identificar a alternativa correta recorrendo única e exclusivamente aos conhecimentos é algo pouco provável face ao amplo contexto em que o Exame Nacional de Cursos foi aplicado envolvendo um grande número de estudantes.

O que mais provavelmente ocorre neste tipo de avaliação é, prioritariamente, a identificação da alternativa correta envolvendo outras formas de raciocínio além do recurso de aplicar os conhecimentos sobre a abordagem contingencial. No contexto geral em que o item está sendo aplicado, há um peso bem maior sobre as habilidades de raciocínio lógico, crítico e analítico do estudante, como “administrador” que precisa apresentar um conjunto de decisões baseadas na abordagem contingencial. Esta característica situa o item na categoria competências e habilidades.

O nível 1 (um) pode ser adequado a este item por indicar que o conhecimento da Abordagem Clássica da Administração seria um recurso importante para identificar a alternativa correta, mas esse fato não é importante para o que está sendo avaliado. Ter conhecimentos relativos sobre a Abordagem Clássica pode até contribuir decisivamente para o reconhecimento da alternati-

va correta, já que a alternativa, pode apresentar, do ponto de vista de quem estará respondendo, outros aspectos não necessariamente conhecidos sobre a Abordagem Clássica. No entanto, as competências e habilidades são o que mais importa na avaliação. Os conteúdos são mais mencionados do que exigidos no item. Cumprem com um papel de referência significativa para que o estudante possa estar familiarizado com a questão e apenas eventualmente poderá de forma decisiva contribuir na resolução do item. É, portanto, um item de caráter instrumental.

adm/00/15. O gerente geral do HOSPITAL CORAÇÃO DE OURO descreveu a um entrevistador o seu estilo de liderança como uma mistura de todos os estilos. “Em alguns momentos, sou um ditador, digo aos meus subordinados o que fazer. Em outros, sou um modelo de função, lidero pelo exemplo. Nesse ambiente, geralmente deixo que as pessoas participem... Gosto muito da idéia da participação, mas numa situação crítica, automaticamente me torno autocrático.” Este chefe defende a abordagem situacional da liderança. A justificativa correta para defender essa abordagem é a seguinte:

- (A) o líder que tem poder de competência é respeitado porque possui conhecimentos ou certas habilidades nas quais as pessoas acreditam.
- (B) a liderança através do poder de referência e de coerção exige fazer com que as tarefas sejam desempenhadas para garantir que a unidade de trabalho ou a organização atinjam suas metas.
- (C) as características pessoais definem o poder legítimo de um líder e são consideradas mais importantes que o seu real comportamento na tomada de decisão.
- (D) as características de personalidade de fato distinguem os líderes eficazes das outras pessoas pelo seu empenho, motivação, integridade, autoconfiança e conhecimento do negócio.
- (E) não existem traços e comportamentos universalmente importantes, pois comportamentos eficazes variam de uma situação para outra e o líder deve primeiro analisar a situação e depois decidir o que fazer.

Nota-se que este tipo de item (adm/00/15) traz a definição da abordagem sobre o estilo de liderança situacional no enunciado. O suporte do item solicita que se encontre entre as alternativas a justificativa correta que defende este tipo de abordagem (definida no suporte). O estudante poderá recorrer aos conhecimentos adicionais que eventualmente possa ter sobre a abordagem situacional de liderança, isso lhe ajudará ainda que remotamente a precisar sua escolha por uma alternativa. Todavia, o que o item está pedindo é que o estudante assinale a alternativa que contém uma justificativa que

defende o tipo de abordagem. E novamente observa-se que está sendo avaliado o resultado do esforço do estudante de reconhecer por meio do raciocínio lógico, crítico e analítico, além de saber relacionar de forma coerente o suporte à alternativa correta.

O recurso do raciocínio crítico e principalmente analítico para se chegar à resposta correta é, no amplo contexto em que a prova está sendo aplicada, uma operação prioritária. Sabemos que não se trata de um contexto de sala de aula cujos professores podem, com alguma segurança, exigir os conhecimentos que foram trabalhados durante as aulas.

Ao requerer do estudante uma justificativa correta para a aplicação da abordagem situacional de liderança, o item está avaliando se o estudante é capaz de relacionar formalmente as causas entre os fenômenos. Não está avaliando os conhecimentos em si, mas a partir deles ao serem expressos no suporte do item, como uma referência elementar, para se aferir a capacidade que tem o estudante de estabelecer relações de coerência entre os fenômenos apresentados. Não há no propósito do que está sendo avaliado nenhum elemento teórico de caráter formativo que se expresse na dimensão ampla da formação para a cidadania. Portanto, **nível 1**, instrumental.

adm/98/qd.3. Na cidade de Cachos de Ouro, famosa pelo volume, variedade e qualidade das bananas que produz, encontram-se três fábricas de doces de banana que competem no mesmo mercado A Qualidoce, a mais tradicional das três, produz doces de alta qualidade e detém 30% do mercado. Sua comunicação sempre foi fortemente orientada por apelos de qualidade para os quais os consumidores reconhecem como legítimos ao usarem o produto. Desta forma, com o passar dos anos, a marca Qualidoce se transformou em sinônimo de qualidade para os consumidores. A boa imagem da marca permite que seus preços sejam, em média, 20% mais caros do que os preços dos concorrentes. Dentre as três fabricantes, a Qualidoce é a que apresenta a maior rentabilidade. Tudo isso faz com que ela seja um padrão de referência no mercado.

A Banana Pop é a que detém a maior participação de mercado: 60%. Ela luta desesperadamente para conquistar reputação semelhante à da Qualidoce. Gasta pesadas somas em propaganda para incutir nos consumidores a idéia de que seus produtos são tão bons quanto os da Qualidoce. No entanto, segundo o seu Diretor de Marketing, “isto até agora parece só ter feito reforçar a posição da concorrente.” A participação de mercado da Banana Pop só se tem mantido graças a um preço 20% inferior ao dos produtos Qualidoce, o que tem prejudicado sua rentabilidade. Na última pesquisa realiza-

da pela agência “Fala Mercado”, a marca Banana Pop foi fortemente associada a “produto popular de baixo preço”, ficando muito longe da Qualidoce no que se refere à imagem de qualidade.

A terceira fabricante é a Pro-light, cuja participação de mercado é inferior a 10%. A Pró-Light fabrica produtos com baixas calorias, dirigidos a um público preocupado em manter a forma, sem deixar de consumir doce. Esta empresa foi a última das três a entrar no mercado. Sua marca gradativamente vai-se consolidando, mas seus investimentos em propaganda ainda têm sido altos. Por isso sua rentabilidade ainda não é a desejada. A Direção da empresa está consciente, no entanto, de que embora sua participação de mercado no futuro não deva ultrapassar os 10%, sua rentabilidade melhorará quando o produto for definitivamente conhecido e aceito pelo público visado.

Com base no enunciado acima,

- a) explique sucintamente o posicionamento das três fabricantes de doces de banana apresentadas no caso, explicitando qual das três empresas tem o posicionamento mais bem definido até agora e por que;
- b) sob uma ótica de Marketing, por que a Banana Pop não está tendo boa rentabilidade? O que a empresa deveria fazer para melhorar?

Neste item (adm/98/qd.3) o estudante deverá demonstrar capacidade de comunicar-se e expressar-se corretamente. Na primeira resposta demonstrará compreensão do texto ao ser sucinto e objetivo. Na segunda, argumentará com base em conhecimentos técnico-profissionais por que a empresa Banana Pop não está tendo boa rentabilidade. Para isso, deve conhecer alguns fundamentos técnicos sobre Marketing e apresentar sugestões a esta empresa, para melhor enfrentar a concorrência, aumentando sua rentabilidade. Esta segunda resposta deve ser pautada por argumentos que se fundamentem em conhecimentos básicos, porém especificamente profissionais na área de Marketing. Este item se situa no **nível 1** (um), indicando que os conhecimentos técnico-profissionais devem ser utilizados para apresentar a resposta. É um item instrumental.

adm/96/qd.1. Marta trabalha na empresa XYZ. Seu cargo é o de consultora especializada em organização. Seu trabalho consiste basicamente em elaborar projetos sobre racionalização de estruturas e processos organizacionais, para outras empresas, clientes da XYZ.

Ela possui algumas características básicas de personalidade, tais como assertividade, iniciativa, autoconfiança, etc; que tornam seu desempenho excelente em

relação aos projetos que desenvolve: apresenta trabalhos altamente qualificados. Em relação ao grupo de colegas consultores, ela se destaca pela competência. O Sr. Jorge, supervisor da equipe, tem alta consideração pelo trabalho dela.

Marta, porém, está criando um problema para a empresa. Ela não consegue cumprir o horário de entrada e de saída: quase sempre chega atrasada, muitas vezes sai antes de a jornada terminar e sempre falta ao trabalho mais do que a média das demais pessoas da empresa.

Tal postura está provocando grande insatisfação nos demais consultores.

Em função desse fato, a empresa criou o horário móvel de trabalho, extensivo a todos os funcionários. Mesmo assim, Marta não consegue cumprir os limites do horário flexível; passou mesmo a faltar com mais frequência.

Quando questionada a respeito dessas faltas e atrasos, Marta expôs seu problema: ela é notívaga, dorme muito tarde e tem muita dificuldade para acordar cedo. Sua maior disposição física e psicológica ocorre justamente no período noturno, adentrando a madrugada. Marta argumentou, também, que o desenvolvimento de seus projetos dependia unicamente dela, não demandando a colaboração e a participação de outros consultores – realmente, alguns consultores trocam informalmente idéias com os demais, mas cada consultor desenvolve sozinho seu projeto, do início ao fim. Marta ainda acrescentou que, em se tratando de qualidade do projeto, o horário de trabalho influencia muito pouco, pois o que interessa são os resultados obtidos e o cumprimento do cronograma.

O Sr. Jorge tem de tomar uma decisão em relação a Marta, mas não sabe qual deve ser. Em princípio, não gostaria de perdê-la, mas percebe que a insatisfação dos consultores tende a aumentar cada vez mais.

Identifique e justifique as sugestões que você daria ao Sr. Jorge para resolver esse problema.

A situação-problema deste item (adm/96/1) envolve a capacidade do estudante de administração, lidar com conflitos e propor soluções flexíveis, sendo também capaz de fazer ponderações em relação aos riscos que suas sugestões eventualmente possam suscitar. Neste item discursivo, o estudante terá que expressar suas sugestões de forma correta, utilizando-se de raciocínio lógico, crítico e analítico. Os conhecimentos técnico-profissionais são necessários para estar apresentando as sugestões fundamentadas nos conteúdos de Psicologia, Sociologia e Administração de Recursos Humanos. Nes-

sa apresentação deve-se recorrer a uma linguagem objetiva e tecnicamente fundamentada. Portanto, o item está caracterizado no **nível 1**, sendo considerado de caráter instrumental.

adm/97/qd.3. O diretor da empresa Goveia Ltda. Encaminhou a seus gerentes e supervisores um memorando, solicitando-lhes o preenchimento dos questionários enviados em anexo, que versavam sobre a avaliação do desempenho de seus subordinados. A conclusão da avaliação seria a classificação dos mesmos em ruim, regular, bom e muito bom. O resultado da avaliação foi fixado nos diversos quadros de aviso da empresa, criando uma insatisfação geral entre os funcionários. Cerca de 90 % discordaram, apresentando como justificativa o fato de não terem participado do processo de avaliação. Além disso, sentiram-se humilhados em vista de o resultado ter-se tornado público. Você foi contratado como consultor a fim de explicar onde a empresa errou nesse processo e como deveria ter atuado para que o projeto obtivesse êxito. Portanto, responda:

- a) onde a empresa errou no processo de avaliação de desempenho?
- b) se fosse alterada a metodologia de avaliação de desempenho e conjugada a uma avaliação de potencial, haveria melhores resultados? Por que?

Este item (adm/97/qd.3) apresenta uma situação-problema em que o estudante deve se colocar no lugar de um consultor. A situação requer, por parte do estudante, dentre outras habilidades, a capacidade de se comunicar (é um item discursivo), utilizando seu raciocínio lógico, crítico e analítico. Estabelecendo com coerência as relações formais e causais entre os fatos que estão envolvidos, aplicando seus conhecimentos técnicos profissionais sobre os fundamentos do processo de avaliação de desempenho e cultura organizacional. O **nível 1** (um) indica que os conhecimentos técnico-profissionais envolvidos na questão são importantes para responder às duas perguntas formuladas. A primeira resposta envolve principalmente os conteúdos de psicologia e a segunda tem um caráter de ordem mais técnica pelo conhecimento que o estudante deve ter sobre a avaliação aplicada nas empresas. Este item é instrumental.

DIR/97/38. Não constitui objeto da Sociologia do Direito o estudo

- (A) da eficácia das normas jurídicas e dos efeitos que tais normas produzem no meio social.
- (B) do condicionamento social dos magistrados, promotores, advogados, legisladores e administradores.

- (C) dos princípios que estão na base do direito quer como fundamento valor ou norma
- (D) da influência da opinião pública sobre o direito e as instituições jurídicas
- (E) dos múltiplos aspectos da realidade jurídica em sua interação com os demais fatores sociais

Neste item (DIR/97/38) a resposta correta consiste na escolha de uma alternativa que nega o estudo sobre o objeto da Sociologia do Direito. O que se deduz disso é que os conteúdos estão dispostos de forma suficiente nas outras quatro alternativas que fazem parte do objeto da Sociologia do Direito. As afirmações baseadas nos conteúdos mínimos estão dispostas para uma única combinação que se tem como correta. Para isso, a operação cognitiva consiste no arranjo das afirmações que, combinadas, oferecem a solução ao problema. Os conteúdos se dispõem como elementos de um jogo, que se processam a partir de um princípio de combinação lógica, mantendo relação de coerência com uma única solução. Nesse sentido, cabe à habilidade do raciocínio crítico estabelecer as relações lógicas e causais entre as variáveis. Pelo contexto amplo em que o Exame Nacional de Cursos está sendo aplicado, nota-se que esta operação é o recurso utilizado prioritariamente para se chegar à alternativa correta. O objeto do que está sendo avaliado não se alteraria se fosse mantido o mesmo princípio e os conteúdos mínimos fossem substituídos por outros elementos de combinação lógica. O que se deduz disso é que os conteúdos mínimos servem como uma referência de auxílio à operação do raciocínio crítico. Portanto, **nível 1. É um item instrumental.**

DIR/99/6. A origem contratual ou convencional do Estado é admitida entre outros, por

- (A) Rousseau, na obra GOVERNO REPRESENTATIVO.
- (B) Grocio, na obra DISCURSO SOBRE O MÉTODO.
- (C) Marx, na obra o CAPITAL.
- (D) Maquiavel, na obra O LEVIATÃ.
- (E) Locke, na obra SEGUNDO TRATADO DO GOVERNO CIVIL.

Este item (DIR/99/6) poderia nos conduzir ao erro de o situarmos na categoria de conhecimento. No entanto, ao se verificar qual o objeto que está sendo avaliado, observa-se o recurso de testar cada uma das alternativas que são oferecidas, recorrendo aos elementos que identificam os contextos históricos das respectivas obras.

Nesse sentido, trata-se de um item de competências, sendo os conhecimentos gerais mobilizados para atender as exigências das habilidades. Ou seja, o exercício de identificar a alternativa correta, mobiliza os conhecimentos gerais. Para isso, recorre-se à habilidade de raciocínio crítico, lógico e analítico. São estas habilidades o objeto do que está sendo avaliado. O **nível 2** (dois) é o mais indicado por mobilizar os conhecimentos gerais, sendo o seu caráter formativo, embora os conhecimentos gerais não estejam sendo avaliados.

DIR/00/14. Com as mudanças em curso na sociedade especialmente a globalização econômica e a propalada crise da soberania dos Estados nacionais – algumas correntes da sociologia jurídica tiveram, nos últimos dez anos, renovado impulso. Dentre elas, podemos destacar (A) as abordagens marxistas de crítica ao direito burguês. (B) o jusnaturalismo católico. (C) as análises neoweberianas do direito material. (D) o “psicologismo” social. (E) as correntes defensoras do pluralismo jurídico.

Neste item (DIR/00/14) há apelos para que o estudante recorra a uma forma de raciocínio reflexivo sobre qual corrente da sociologia jurídica tem se destacado. Os conteúdos mínimos mencionados nas alternativas são críticos do ponto de vista das suas possíveis relações, determinadas pelas alternativas. Isso faz com que o estudante precise mobilizar conhecimentos de outras áreas do direito, para sintetizar sua resposta com a escolha de uma única alternativa, isso é habilidade de raciocínio crítico, analítico e lógico. Essa tarefa eleva a complexidade cognitiva do item para a categoria de competências, indicando que tanto os conhecimentos gerais como os específicos podem ser no conjunto ou separadamente mobilizados. O **nível 2** (dois).

DIR/00/qd.2. O jornal “A Tribuna Mineira”, impresso em Belo Horizonte, Minas Gerais, e de circulação restrita à Comarca de Toninhas, no mesmo Estado, no dia 31 de março de 2000, publicou: “Jonas de Melo, Professor da Escola Municipal Santo Ignácio do Município de Toninhas, afirmou que o Secretário de Finanças desse município, João Slovak da Silva, tem vendido material escolar destinado às escolas municipais à Papelaria do Estudante, desta cidade, pertencente a seu primo.” No dia seguinte, ao ser procurado pelo Secretário, que queria explicação a respeito da notícia jornalística, o professor Jonas, na Escola Municipal Santo Ignácio e na presença de várias pessoas, disse ao Secretário que ele era “safado e ladrão”. O secretário João Slovak da Silva

procurou um advogado a quem afirmou ser falsa a notícia veiculada e a quem entregou, além de exemplar do jornal, declarações assinadas das pessoas que ouviram Jonas ter afirmado ser ele “safado e ladrão”. Na condição de advogado do secretário indique os crimes possivelmente cometidos por Jonas, a existência de eventual concurso, a medida judicial cabível e o juízo competente.

Este item discursivo (DIR/00/2), envolve os conhecimentos nas áreas do Direito Penal, Direito Processual Penal e Direito Constitucional, que são áreas de conhecimentos básicos que fundamentarão as medidas judiciais, envolvendo no caso a interpretação e aplicação do Direito. Por se tratar de um item discursivo, o estudante é avaliado no seu raciocínio lógico, reflexivo e criativo, verificando-se, também, se utiliza uma linguagem correta com fluência verbal e vocabulário adequado. O **nível 1** (um) é apropriado a este item por indicar que os conteúdos são mobilizados e importantes na resolução do item, porém, não de forma exclusiva, pois o objeto que está sendo avaliado se constitui nas competências e habilidades. Portanto, os conhecimentos têm importância relativa em relação ao objeto que está sendo avaliado. É um item instrumental.

DIR/98/qd.3. Determinado empregado foi advertido por escrito pelo gerente, por recusar-se a cumprir ordem lícita de serviço. Ao receber a advertência escrita recusou-se a assinar cópia do documento do empregador, sob a alegação de não concordar com seu conteúdo. Foi, então despedido por justa causa, sob a imputação de ato de indisciplina ou de insubordinação com fundamento no art. 482, letra “h”, da Consolidação das Leis do trabalho. Na condição de advogado do empregado examinar a questão, indicar a solução, os meios processuais cabíveis e os respectivos fundamentos.

O que se observa neste item (DIR/98/qd.3) é que, na condição de advogado, o estudante deverá ter conhecimentos básicos sobre os fundamentos da demissão por justa causa. Deverá consultar a Constituição Federal para verificar e interpretar se houve violação do princípio de Direito Constitucional, pelo fato de o empregado ter se recusado a assinar o documento. Além disso, deverá ter conhecimentos sobre os direitos trabalhistas e saber dar encaminhamento ao processo. Ou seja, é um item que avalia competências e habilidades, mobilizando prioritariamente os conhecimentos específicos e técnicos da profissão. Correspondente ao **nível 1** (um) por mobilizar

conhecimentos técnico-profissionais importantes para a resolução da situação-problema proposta pelo item. Portanto, tem caráter absolutamente instrumental.

EC/96/9. A Prefeitura de uma cidade está analisando um pedido para construção de um Centro Comercial num terreno situado à margem de uma via expressa. Como a via expressa já possui um volume de tráfego elevado, para evitar congestionamentos futuros, é preciso fazer uma estimativa do tráfego adicional que será gerado pela construção do Centro Comercial. A área do Centro Comercial a ser ocupada por lojas será igual a quatro vezes a área (M^2) ocupada por restaurantes. Os números de viagens atraídas por automóveis no horário de maior movimento (horário de pico) são: 0, 1 viagem por M^2 de restaurantes e de 0,6 viagem por M^2 de lojas.

- a) Considerando que o volume médio de tráfego diário existente hoje na via expressa é de 25.000 automóveis/dia, e que a capacidade dessa via é de 4.000 automóveis por hora, calcule a maior área em m^2 a ser ocupada por lojas e restaurantes no Centro Comercial.
- b) A importância em amenizar o problema dos congestionamentos de tráfego urbano está nos custos econômicos e sociais por eles provocados. Cite, pelo menos, quatro desses custos.

Dados / Informações Técnicas:

Volume de tráfego no horário de pico = 10% do volume médio de tráfego diário

Conforme o gabarito divulgado na internet, este item (EC/96/9), deveria avaliar conhecimentos das seguintes disciplinas: "Transportes, Projeto e Construção de Estradas, Matemática, Ciências Humanas e Sociais." A resolução do problema proposto envolve, os cálculos sobre as áreas das lojas, exigindo-se capacidade de operacionalização de problemas numéricos, básicos de matemática. Em relação aos custos econômicos e sociais provocados por congestionamento de trânsito urbano, poderá envolver formas de raciocínio que recorram aos conteúdos da área de Ciências Humanas e Sociais. No entanto, considerando o contexto em que este item esteve sendo aplicado a um grande número de estudantes, como é o caso do Exame Nacional de Cursos, predominará como recurso a operação do raciocínio lógico, sendo os conhecimentos da área de Ciências Humanas e Sociais pouco mobilizados para a expressão da resposta. Este item é caracterizado pelo **nível 1** (um), indicando que os conteúdos são importantes na resolução do item, no entanto, no caso dos custos econômicos e sociais provocados pelo trânsito, pela forma como o item foi construído, o estudante não está obrigado a apre-

sentar uma resposta com base nos conhecimentos das ciências humanas e sociais. Evidentemente, que alguns estudantes devem mobilizar os conteúdos aprendidos durante o curso, mas, tomando-se em conta o grande número de estudantes que participaram da prova, é mais provável que o predomínio das formas de raciocínio possibilitou a mobilização das habilidades básicas independentemente dos conteúdos. Ao constituir-se de um grupo de estudante de engenharia bem maior a se utilizar desta forma de raciocínio, os propósitos da avaliação de aferir habilidades são devidamente cumpridos. A forma como o item foi elaborado tem, conforme o gabarito da prova, o objetivo explicitado de aferir habilidades, versando de modo secundário e remotamente sobre os conteúdos relacionados às Ciências Humanas e Sociais. Não é impropriedade afirmar que a importância atribuída a esses tipos de conhecimentos é relativa, pois o item poderia condicionar a resposta aos conhecimentos aprendidos das Ciências Humanas e Sociais durante o curso. É um item instrumental.

EC/96/5. Considere a construção de um edifício habitacional de 10 pavimentos, com estrutura de concreto armado moldada no local e alvenaria de vedação com blocos de concreto, revestida interna e externamente com argamassa. Atualmente, as estruturas de concreto não são mais tidas como duráveis e "eternas", mas sabe-se que dependem do grau de agressividade do ambiente ou da atmosfera onde se localizam, da qualidade intrínseca do material concreto, do projeto estrutural, dos cuidados da execução e de outros fatores. A partir desta situação, pergunta-se:

- a) qual é o principal parâmetro a ser considerado na dosagem do concreto? E no controle de sua qualidade?
- b) qual traço de argamassa (em volume de materiais secos) seria mais adequado para o assentamento da alvenaria: 1:3 (cimento; areia) ou 1:2:8 (cimento:cal:areia)? Justifique sua resposta.
- c) compare as vantagens e desvantagens, sob o ponto de vista do contratante, em estabelecer com uma empresa construtora um contrato por administração (preço de custo) ou por preço fechado para a execução da obra.

Este item (EC/96/5) versa sobre construção civil e avalia o raciocínio analítico e crítico do estudante em relação à viabilidade da elaboração e execução de projetos. Tem por referência a construção de um edifício habitacional de 10 pavimentos e levanta algumas questões de ordem técnica sobre as estruturas de concreto e uma questão de ordem administrativa. Para responder,

o estudante deve explicitar qual o principal parâmetro de dosagem do concreto e qual o fator de controle de sua qualidade. Explicar qual o traço mais adequado de cimento, cal e areia para o assentamento da alvenaria, justificando sua resposta. Por fim, na perspectiva do contratante, o estudante ainda deve explicar as vantagens e desvantagens em fazer um contrato por preço de custo ou por preço fechado. São questões que exigem conhecimentos técnico-profissionais. Não resta dúvidas que o **nível 1** (um) é o mais adequado a este item pelos conhecimentos técnico-profissionais que devem ser aplicados às três questões formuladas. É um item instrumental.

Conclusão

Os resultados desta análise sinalizaram para um total de 11 itens instrumentais, sendo 2 correspondentes ao caráter formativo. Estes últimos são representativos do universo, mas raramente encontrados, podendo-se recorrer ao anexo deste trabalho para constatar esta nossa afirmação.

De fato, a abordagem por competências é adotada nos itens de provas em seu sentido instrumental, já que os conhecimentos são mobilizados se forem úteis a cada situação proposta, ou seja, de uma forma permanente e válida a todos os itens do Exame Nacional de Cursos, os conhecimentos são mobilizados para atender a uma finalidade subsumida à situação que está sendo proposta. Aparecem como referências demarcatórias, decorando, estruturando, reforçando um detalhe, cumprindo geralmente com um papel secundário ao que está sendo solicitado. A forma predominante como isso se aplica revela uma operação epistemológica do modelo de competências. Na consumação das exigências de cada item e na ênfase instrumental de cada prova, predetermina uma concepção de educação profissional para os cursos de graduação de caráter instrumental. Observamos que há, portanto, uma **teoria das competências** que não se revela nos objetivos dos documentos oficiais, mas, sim, na configuração de uma ênfase geral que está instrumentalizada nos modelos de provas analisados, demonstrando com isso uma concepção de educação profissional absolutamente instrumental.

Com o propósito de compreender o significado destes resultados com as proposições e concepções teóricas mais amplas, pretendemos discutir o caráter instrumental e formativo, a partir dos temas sobre a avaliação do ensino superior e concepção de universidade, retomando as proposições das Diretrizes.

Nosso objetivo é compreender, pelos resultados obtidos nesta análise, qual o caminho que tem sido sinalizado para o ensino superior, buscando saber como e em que medida, o que está sendo proposto pelo Exame

Nacional de Cursos (do ponto de vista da concepção de educação profissional), se coaduna com os significados e sentidos amplos sobre a educação superior e a concepção de universidade, procurando extrair dessas reflexões algumas conseqüências para repensarmos a universidade e propostas de critérios para se compor uma agenda de avaliação dos cursos de graduação do ensino superior.

A avaliação do ensino superior e a concepção de universidade

1. O significado da avaliação do ensino superior³

As explicações em relação às exigências por formação profissional para os estudantes concluintes dos cursos de graduação de nível superior, invariavelmente apontam para os desafios apresentados pelo contexto social mais amplo que estão se processando em constantes mudanças. Como explicam Maia Filho et al (1998), referindo-se ao Exame Nacional de Cursos:

O que se deseja verificar é se, ao final do curso, aquele grupo de alunos demonstra conhecimentos atualizados na sua área, além de competências e habilidades que permitam enfrentar os desafios apresentados pelo contexto social em constante mutação, no qual estão inseridos. (Maia Filho et al. 1998: 81)

Esse contexto social de constantes mudanças que se processam no cenário local e mundial é um aspecto que precisa ser abordado, pois a globalização dos mercados vem imprimindo uma intensa busca por produtividade e competitividade, imprimindo também mudanças que nesse mesmo sentido se expressam nos diversos espaços sociais, dentre os quais no campo da educação.

Historicamente isso não é nenhuma novidade. O contexto histórico dos últimos 30 anos pode nos mostrar como diante dos freqüentes ciclos de crises de ordem econômica e financeira que se apresentam no cenário nacional e mundial vem reiteradamente convocando os sistemas educacionais e profissionais a promover as chamadas reformas. Não vamos nos aprofundar sobre este aspecto, mas Paiva (1990) no seu artigo "Produção,

3. Estamos nos referindo à avaliação no campo da educação superior de forma genérica, considerando a especificidade do Exame Nacional, incluindo também a *avaliação institucional em educação* que segundo Belloni (2000) "busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social." A autora ainda acrescenta que este tipo de avaliação: "(...) tem como objeto *instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas.*" (2000: 40).

qualificação e currículo”, nos apresenta explicações convincentes sobre por que os discursos que defendem essas reformas educacionais que ocorrem ao longo da história, se acentuam com tanta ênfase, procurando justificativas para adoção das políticas educacionais.

Dias Sobrinho (1999) citando Carnoy & Levin (1985) explica como no bojo dessas reformas, a avaliação tem se situado no centro dos chamados ciclos de crise do capitalismo:

Uma teoria de Carnoy e Levin explica que os movimentos no interior dos Estados capitalistas são pendulares ou cíclicos, ora predominando as políticas mais democráticas e igualitárias, como ocorreu nas décadas de sessenta e setenta, ora prevalecendo as necessidades do mercado, como a partir dos anos oitenta, quando a pressão exercida foi no sentido de maior eficiência na produção das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo. (CARNOY & LEVIN, 1985: 240). (Dias Sobrinho, 1999: 28).

Não é nosso propósito fazer uma retrospectiva histórica sobre este aspecto. Mas existem estudos que demonstram como as freqüentes reformas educacionais são produzidas nos períodos de rupturas históricas, por exemplo: Fernandes (1975); Horta (1982); Cunha (1988, 1989a 1989b).

Não é por acaso que, no bojo dessas freqüentes reformas educacionais, as escolas sejam convocadas a retomar com maior rigor os seus compromissos com a formação profissional. Com isso, observamos como as idéias que ganham força em relação aos “novos” desafios para a educação se relacionam aos problemas econômicos no contexto nacional e de ordem mais geral.

A educação passa a incorporar os problemas econômicos ligados a uma suposta falta de competitividade, concorrência externa e interna, flexibilidade, eficiência e qualidade. Dias Sobrinho (1999), citando Bernstein, nos mostra as implicações desse processo:

Como aponta Basil Bernstein, referindo-se a essa mudança paradigmática dos anos oitenta, a luta em favor dos valores de uma educação democrática foi substituída em grande parte pelas idéias de eficiência, e a avaliação, que até então nos anos sessenta e setenta sustentava-se em princípios democráticos e pluralistas, passou a exercer-se como *accountability*⁴. (...) (BERNSTEIN, 1990: 142) (Dias Sobrinho, 1999: 28, grifo nosso).

4. *accountability* significa “responsabilidade”. No contexto desta citação, a forma como a avaliação vem procurando apurar a responsabilidade das instituições de ensino superior pautadas por novos padrões de eficiência.

Dando destaque à idéia de que a universidade é uma instituição única distinta de qualquer outra, Santos Filho (1995) nos mostra como esse movimento de dependência que a universidade passa a incorporar para obter recursos e apoio político e as crescentes expectativas da sociedade para serem mais eficientes e *accountable* (responsivas, responsabilizadas), traz implicações para a aplicação de um determinado modelo de avaliação (1995: 11). A homogeneização dos mesmos critérios adotados nas empresas, de cunho capitalista, traz as deformações circunscritas a um modelo de avaliação externa comprometida com as grandes metas estabelecidas pelos órgãos multilaterais, dentre os quais o Banco Mundial⁵. É um modelo que, pelas orientações do Banco Mundial, pretende apresentar soluções para as crises econômicas e financeiras mundiais. Conforme explica Dias Sobrinho (1999: 28) citando NEAVE:

De fato, sobretudo a partir da década de oitenta, a educação é instada a ampliar e elevar os padrões de produção de ciência e tecnologia para aumentar a competitividade internacional dos países; a avaliação, então, passa a ter uma importância cada vez maior na medida e no controle da eficiência e da produtividade das instituições educacionais. Assim é que os governos passam a averiguar publicamente aquilo que até então era conhecido “*privadamente, a saber, a eficiência, resultados, produtividade e custos institucionais*” (NEAVE, 1995:15). (1999: 28).

Não se pode negar que o Exame Nacional de Cursos é uma expressão significativa desse movimento mais intenso e mais geral, pelo fato de estar sendo anunciado como um elemento capaz de promover as mudanças adequadas ao que está se processando no mundo. Conforme Chesnais (1995), o que se passa no mundo é uma mundialização do capital. Com estes termos, o autor designa um quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo na passagem dos anos 70 para os anos 80, em decorrência das políticas de liberalização, privatização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças adotadas pelos governos dos chamados países desenvolvidos. (1995: 7 e 15).

5. O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial, incluindo-se o campo educacional. Segundo, Soares (1996): “É composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional) e a ICSID (Centro internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Investimentos Multilaterais).” (p. 15-6).

O acentuado ritmo de aceleração da competitividade internacional tem exigido uma crescente demanda por mão-de-obra especializada para atender novas exigências técnicas no campo profissional, por outro lado, a expansão de matrículas tem alcançado níveis numéricos espetaculares. Dias Sobrinho (1999: 150) nos mostra que, de acordo com a UNESCO, “nos 21 anos contados de 1970 a 1991, as matrículas no ensino superior saltaram, respectivamente, de 100 mil estudantes a um milhão na África ‘sub-sahariana’ (...) e de 2 milhões a 8 milhões na América Latina e Caribe.” (1999: 150-1).

Apesar dessa enorme responsabilidade social implicada na expansão das matrículas, o mesmo autor, utilizando-se da fonte “*Britannica Book of the year, 1994*”, assinala que o “Brasil ocupa o 97º lugar dentre os países em termos de despesas públicas em educação, considerada a porcentagem de produto nacional bruto.” (1999: 150). Dias Sobrinho (1999) faz as seguintes considerações em face dessa forte demanda social:

1. São cada vez mais insuficientes os recursos orçamentários destinados às instituições de ensino superior públicas, ainda que os governos, nesta segunda metade do século, tenham feito investimentos consideravelmente mais pesados que os versados anteriormente;
2. Em alguns países, como o Brasil, e em muitos outros da América Latina, ocorreu uma grande expansão de matrículas no crescente mercado de escolas privadas, a maioria delas de baixa qualidade, respeitadas as boas exceções;
3. As instituições de ensino superior se tornaram mais heterogêneas e desiguais, fragmentando-se a imagem social de organizações com identidade própria bem definida. (1999: 151).

Todas estas implicações são agravadas com uma crescente ausência do Estado em relação às políticas públicas, com dotações orçamentárias cada vez mais reduzidas. Se o modo de funcionamento do capitalismo e as políticas educacionais se orientam em um mesmo sentido, equacionando a redução orçamentária articulada à expansão das instituições do sistema de interesse privado, diante de uma forte demanda social, inescapavelmente, a avaliação estará comprometida com a verificação da eficiência e produtividade das instituições educacionais. Segundo Dias Sobrinho será uma avaliação que cada vez mais prestará contas “(...) da gestão universitária, da administração financeira, da eficiência da universidade em apresentar os produtos requeridos (...)” (1999: 151).

Assim ocorrendo, a idéia da eficiência, associada ao princípio de maior rentabilidade, conduzirá as avaliações a adotarem o critério das condições de qualidade subsumidas aos imperativos do mercado. Sendo o mo-

delo de avaliação incompatível com a natureza e tradição histórica da universidade, os efeitos desse modelo que adota critérios de produtividade idênticos aos de uma empresa, gera sérias distorções. Como nos adverte Santos Filho (1995): “A quantidade, mais que a qualidade, é premiada por este sistema. A competição, mais que a cooperação, é estimulada por este processo de avaliação.” (p.19). Nesse caso, o papel que caberá à avaliação será, conforme nos explica Dias Sobrinho (1999): “(...) não apenas o reflexo dessas mudanças, mas sobretudo seu instrumento organizador e legitimador.” (p. 30).

No centro das orientações, onde o financiamento condiciona o caráter organizador e legitimador das avaliações está o Banco Mundial, que tem se encarregado de fazer diagnósticos bastante pontuais sobre as universidades do Terceiro Mundo. Segundo Dias Sobrinho (1999), baseando-se no documento “A Educação Superior: lições da experiência”, o Banco Mundial conclui:

(...) As universidades, ineficientes e dispendiosas, não estariam promovendo a equidade social. O retorno para a sociedade seria muito baixo, comparado com os investimentos. Portanto, sugere o Banco Mundial, os governos devem restringir os gastos públicos com o ensino superior e aumentar os investimentos na educação básica, a qual oferecerá maior taxa social de retorno. (1999: 153).

Todavia, alterando-se a cota das verbas para mais ou para menos, investindo mais na educação básica ou mais na educação superior, queremos destacar que os critérios utilizados pelo Banco Mundial para fazer os seus diagnósticos são incompatíveis com a responsabilidade social das universidades. A lógica contábil que opera acusa uma produtividade que não é visível do ponto de vista do mercado. Com isso, enfatiza os argumentos de que a universidade pública deva ceder o seu espaço às instituições privadas supostamente mais rentáveis.

Com essa concepção reducionista da função pública das universidades, torna fácil compreendermos a correspondência que há entre as novas exigências no campo da formação profissional, coadunadas com a lógica da funcionalidade do mercado.

De forma particular, esse movimento se expressa no Exame Nacional de Cursos conduzindo na sua ação estratégica à organização e à legitimação a que se refere Dias Sobrinho. Essa compreensão é necessária no questionamento que estamos fazendo sobre os efeitos das mudanças que o próprio Exame Nacional de Cursos deve provocar e já tem provocado, pelo modelo pedagógico que projeta, ancorando-se na abordagem por competências. Referindo-se ao Exame Nacional de Cursos, Dias Sobrinho (1999) ainda ratifica:

Instrumento dessa concepção, com graves implicações práticas, são os testes objetivos e padroni-

zados para medir os conhecimentos dos estudantes, aplicados ao final dos cursos, como se essa fosse a forma adequada para avaliar a qualidade da educação produzida nesses cursos e a qualidade da própria instituição. Por comparação e extensão, a qualidade do sistema. O que aí está em questão não é a qualidade ou mesmo a excelência como valores ético-políticos, não é o critério da cidadania, da participação crítica e democrática, da formação como valor público, mas sim o ajuste e a submissão da educação ao mercado. (1999: 161).

Amorim (1992), ao procurar reunir dados para uma compreensão das discussões ideológicas que envolvem a questão da avaliação institucional, destaca a necessidade de se construir uma tela crítica de critérios. Essa necessidade é justificada nas explicações do autor:

Efetivamente, essa tela crítica precisará ser projetada a partir da visão histórica e atual que temos do ensino superior brasileiro e não podemos deixar de destacar, também, os critérios que estiveram sempre presentes nas discussões acerca de sua avaliação. Isto posto, é preciso retornar ao item anterior deste livro, quando observamos que o destino da universidade brasileira sempre esteve à mercê dos interesses do governo e das classes dominantes. Essas classes, quando precisavam alterar os rumos da cultura e da educação, para sufocá-los ou atrelá-los ainda mais aos seus ditames, realizavam um estudo, uma avaliação autocrática do ensino superior, utilizando-se neste sentido de princípios ou de critérios meramente autoritários, construídos com a finalidade de manter o exercício da dominação. Esses critérios caracterizavam-se nitidamente pelo cunho político-ideológico que fluía de cada momento histórico pelo qual a nossa sociedade passava. Quanto mais havia a necessidade de segurar as rédeas das escolas superiores tanto mais os representantes das elites estabeleciam seus critérios atreladores, qualificando-as de improdutivas, onerosas e de baixa qualidade educativa. (1992: 36-7)

Um dos critérios, considerado importante por esse autor, é a questão da produtividade. Amorim (1992: 58-7) explica que, de um ponto de vista das afinidades ideológicas, as regras traçadas para acompanhar os processos destinados à produção industrial são comparáveis à produção acadêmica nas universidades; no entanto, admitir um controle de qualidade, para gerenciar o funcionamento das universidades é algo muito complexo. Por essa razão, haveria a necessidade de se ter um controle da produção acadêmica por uma comprovada quantificação da produtividade. Para isso, cruzam-se as

informações obtidas nos processos avaliativos. Por sua vez, os resultados desses cruzamentos de informações resultam. “(...) na destinação de mais ou menos recursos financeiros e materiais para a manutenção daquelas universidades classificadas pela burocracia estatal como as mais produtivas.” (Amorim, 1992: 60).

Dessa discussão o autor explica que o critério da produtividade nos permite observar a problemática da avaliação na universidade: “(...) pode estar camuflada toda uma intenção política do Estado e de seus representantes intelectuais no poder, para interferir nos destinos da vida acadêmica e administrativa de nossas instituições universitárias.” (Amorim, 1992: 60.) As estratégias adotadas decorrentes desse tipo de avaliação da produtividade se baseiam, segundo o autor: “(...) pela destinação de mais ou menos recursos financeiros e materiais para manutenção daquelas universidades classificadas pela burocracia estatal como mais produtivas. (Amorim, 1992: 60).

O caráter instrumental deste tipo de avaliação se revela pela ausência da qualidade social e pública, já que uma avaliação que tem no seu caráter teleológico o controle da produtividade se presta mais à exploração do trabalho do que aos processos avaliativos de emancipação e criatividade implicados na produção do conhecimento. A universidade submetida a esse tipo de exploração produtiva estará conformando a qualidade acadêmica em termos reprodutivos e quantitativos, sendo cerceada do exercício pleno da reflexão e da sua função crítica sobre a realidade.

A avaliação que se funda na teleologia da produtividade é estática e insuficiente para abarcar a multiplicidade dos complexos processos das relações sociais que interpenetram a vida da universidade. Para apreender a sua função crítica é importante que a avaliação envolva de forma democrática e participativa os protagonistas de cada comunidade universitária. A avaliação externa e oficial não será capaz de apreender a função crítica da universidade e nem assumirá os compromissos com a qualidade política das mudanças supostamente necessárias, se for indiferente aos trabalhos já realizados, como por exemplo, as ricas experiências do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras ou em relação ou àquelas experiências que de forma mais imediata acompanham e já avaliam o ensino-aprendizagem ao longo do processo de desenvolvimento acadêmico.

Além desses aspectos, uma das funções críticas da universidade, segundo Dias Sobrinho (1999: 167) está implicada com os compromissos que devem ser assumidos em relação ao papel que cabe aos conhecimentos produzidos: “A função crítica se relaciona com o compromisso social da universidade que sabe ser seu dever

produzir conhecimentos científicos e tecnológicos relevantes para o conjunto da sociedade mais justa e igualitária.” E ainda acrescenta o autor:

A função crítica da universidade, um dos elementos mais importantes do objeto da avaliação institucional, concerne à formação de profissionais competentes em termos das novas necessidades dos postos de trabalho, que incluem a capacidade de identificar problemas e propor soluções, de discutir alternativas e criar as condições para a obtenção de melhores resultados, mas também em termos de participação cidadã para a melhoria das condições de vida da maioria da população excluída das benesses do mercado. Por isso, a universidade deve promover o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dele a democracia, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social e pública. (1999: 167).

As implicações mais gerais para o sistema de educação superior, decorrentes de um modelo de avaliação de teleologia produtivista, são apontadas por Dias Sobrinho (1997), referindo-se mais especificamente aos exames:

No caso das públicas, a avaliação para fins de ‘ranking’ cria ilhas de excelência e oceanos de carências, pois os recursos passam a ser compatíveis com as classificações baseadas em critérios homogêneos e não levam em conta a história, as condições e nem as missões específicas e concretas. Para as instituições privadas, tem grande impacto com efeito econômico a imagem social que essa avaliação constrói a respeito de cada instituição em particular e sua colocação no competitivo mercado educacional. Produz, também, efeitos no currículo, que deve antes de tudo estar afinado com as necessidades do mercado. (1997: 59-60).

Fazendo um breve apanhado histórico, Sguissardi (1997), após citar algumas experiências de avaliações oficiais em que as universidades estiveram submetidas, faz as seguintes considerações:

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC nos últimos 10 a 15 anos, que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização ou simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea. (p. 52-3)

Sguissardi (1997) ao destacar os critérios que

devem ser considerados em um processo de avaliação institucional, no artigo “Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior”, citando Cardoso (1991: 22-3), sinaliza para uma outra questão fundamental, implicada em uma proposta de avaliação:

Uma proposta ou um processo de avaliação traz em si e contribui para implantar ou fortalecer um dado padrão de política educacional e ou de universidade. E isto precede à discussão imediatamente técnica que pergunta quem e como avalia. Antes devem ser formuladas questões como: qual Universidade? Universidade para quê? (Sguissardi, 1997: 62).

Sendo a lógica das avaliações oficiais dos últimos anos fundamentadas em uma teleologia da eficiência e na produtividade, por suposto, deve ter como certo, que a esfera privada entende de racionalizar recursos, ao contrário da esfera pública, conforme nos explica Dias Sobrinho (1999): “a esfera pública sofre hoje uma campanha de desmoralização, como se fosse o sinônimo de desperdício, de incompetência e até de corrupção e como se a virtude e eficiência fossem patrimônio da esfera privada.” (1999: 71).

Com base na teoria social crítica e dentro de uma perspectiva epistemológica, Goergen (1996) nos explica que quando a avaliação está dominada pelo interesse técnico, entendido com base nas ciências da natureza e método empírico/analítico e agir instrumental, destaca-se a vontade pelo controle do ambiente acadêmico, de modo que o comportamento dos agentes e o resultado das ações praticadas se ajustem da melhor forma possível aos objetivos preestabelecidos. Nesse sentido, afirma o autor que esse tipo de racionalidade “(...) reduz a atividade prática à análise dos instrumentos e metodologias para alcançar determinados objetivos, esquecendo o caráter moral e político destes ideais enquanto almejam, sobretudo, a solução de problemas humanos.” (1996: 35). A implicação disso é que “Esta redução omite a reflexão (prática) sobre a natureza das metas a serem atingidas, fazendo com que estas sejam aceitas por imposição externa e sem a intervenção dos participantes.” (1996: 35).

O modelo de avaliação baseada na racionalidade técnica interfere na organização da universidade de forma técnica e arbitrária. É um modelo, como explica o autor, que pretende averiguar até que ponto a prática acadêmica está de acordo com a imagem que se tem desta mesma prática. O seu caráter técnico está em pretender descobrir elementos e indícios que permitam intervir na vida acadêmica no sentido de: “reorientá-la, eliminar partes, criar outras, incentivar, ampliar, fornecer elementos humanos, materiais, a partir do critério de sua maior ou menor concordância” (p. 36). Como o poder das de-

ções se situa na cúpula dos protagonistas que arbitram os objetivos, a intervenção pode ter implicações de caráter repressivo ou de estímulo, nos moldes como funciona uma empresa de cunho capitalista que é ajustada para a lucratividade. Para Goergen (1996), na universidade “A criação e transmissão de conhecimentos são uma construção social e não apenas processos naturais. Uma construção social que tem como objetivo a emancipação do homem, sua condução de uma determinada situação para outra melhor.” (p. 37). Nesta próxima sessão examinamos indícios da concepção de universidade, tendo como base as discussões de alguns aspectos políticos em torno do Exame Nacional de Cursos.

2. Indícios da concepção de universidade⁶

Muitas discussões de aspectos políticos sobre o Exame Nacional de Cursos foram suscitadas, principalmente a partir de 1997, sob os efeitos dos primeiros resultados.

Santos Filho (2000: 166) nos faz uma interessante síntese em forma de alguns tópicos, dos vários aspectos negativos e limitadores desta forma de avaliar os cursos. Para termos uma impressão da tendência do caráter instrumental que tem se espalhado no sistema de educação superior como um todo é que abordamos estes aspectos também significativos para nossa análise. Estes tópicos de uma certa maneira ilustram as modalidades de críticas de caráter político, revelando um determinado modelo de avaliação e de universidade que tem sido propostos pelas políticas atuais.

Os tópicos são os seguintes:

1. Tendência a homogeneização dos currículos de cada tipo de curso,
2. Desconsideração do contexto local e institucional dos cursos,
3. Desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes do desempenho do estudante,
4. Potencial pouco diagnosticador do sistema de exame,
5. Valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda,
6. Concepção tecnocrática de educação superior,
7. Consideração fragmentada dos indicadores de desempenho e

8. Ausência de dimensões atitudinais e práticas na forma de avaliação. (2000: 166)

Para ilustrar a repercussão na imprensa vejamos algumas matérias após a primeira experiência de aplicação em 1996, recorrendo ao jornal Folha de S. Paulo. As primeiras 5 matérias estão classificadas em relação aos 4 primeiros tópicos de Santos Filho (2000), ou seja, que ele próprio designa como tópicos que versam sobre o objetivo e “aprimoramento” dos cursos:

Folha de S. Paulo, 09/06/98 no editorial:

Ficou claro que, por causa do provão, escolas superiores, em especial as privadas, estão cada vez mais preocupadas em se qualificar. Outro sinal da pressão benéfica que o Exame vem exercendo sobre o ensino superior é que também os estudantes passam a exigir cada vez mais qualidade das escolas as quais muitas vezes pagam a duras penas. (...) Há o risco de que faculdades preparem seus alunos como os cursinhos preparam vestibulandos. (p. 1-2).

Folha de S. Paulo, 20/06/97, artigo assinado por Wilson Tosta (da Sucursal do RJ), com o título “Provão avalia experiência de professores”, com destaque para afirmação do Ministro Paulo Renato Souza:

Souza disse também que, para evitar que cursinhos promovidos pelas faculdades distorçam os resultados do provão, os exames serão mudados a cada ano. (p. 3-6).

Folha de S. Paulo, 23/06/97, artigo assinado por Benatti, Luciana (reportagem local), com o título “Particulares mudam currículo para provão”:

O currículo do curso de administração da Universidade y – que ficou com conceito C no provão – passou por alterações.

O parâmetro escolhido para as modificações foi a x, que teve conceito A. (p. 3-2, grifo nosso)

Folha de S. Paulo, 29/06/97, matéria do editorial, com o título: “Particulares: nota sobre as conseqüências do provão”:

A xyz demitiu 50 dos 160 professores do curso de direito (...)

A yzx promoveu alterações no currículo do curso de administração em parceria com a xzy.

A xxz alterou o currículo do curso de administração com o objetivo de torná-lo mais próximo de duas instituições conceituadas: a zxx e a yz.

A zx fez um simulado com os alunos de administração e direito e deu um ponto na média para os que tiraram acima de sete. (...) (p. 3-5, grifo nosso).

Folha de S. Paulo, 23/06/97, matéria da Reportagem local, intitulada: “Ministro aprova parceria de universidades”:

6. Estaremos nos referindo às universidades e as instituições de ensino superior de forma genérica, por estarmos tratando dos cursos de graduação, pressupondo, que a avaliação dos cursos seguem os mesmos critérios de aplicação e exigências de qualidade.

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, afirmou ter ficado “entusiasmado” com as iniciativas tomadas pela Universidade xzy e pela xz. Segundo ele, a conduta dessas universidades, que procuraram parceria com instituições que obtiveram conceito A para reformular seus currículos, é exatamente o que era esperado com o exame. “As que não se saíram tão bem procuraram a colaboração das melhores. **É um excelente caminho para a melhoria geral da qualidade de ensino**”, disse o ministro. (p. 3-2, grifo nosso).

Os 4 tópicos restantes versam sobre os objetivos de prestação de contas à sociedade. Para ilustrá-los, selecionamos 2 matérias e adicionamos ainda um fragmento do discurso do Presidente Fernando Henrique Cardoso, expressando alguns aspectos significativos que nos dão uma idéia sobre a concepção que tem sobre a universidade.

Folha de S. Paulo, 07/06/98, artigo assinado por Carlos Roberto Lisa Cury, diretor de políticas do Ensino Superior da SESu/MEC, intitulado: “terceiro Provão põe em xeque 395 cursos”:

O provão desse ano vai mostrar se as instituições levaram ou não em conta as recomendações. Uma nota ruim pela terceira vez vai interferir no processo de reconhecimento e continuidade dos cursos. (p. 3-4)

Folha de S. Paulo, 17/04/97, editorial (da Sucursal de Brasília) artigo assinado por William França, com o título: “Aluno poderá processar faculdade ruim”

As universidades e faculdades públicas e privadas vão ter de informar os candidatos aos seus cursos de ensino superior o que têm a oferecer a eles – tanto em quantidade como em qualidade -, no momento em que abrirem inscrições para o vestibular ou programas de acesso seriado. Com isso, os alunos terão direito depois de cobrar, legalmente, o que foi apresentado previamente. Essa é uma das inovações contidas em decreto do presidente Fernando Henrique publicado ontem no “Diário Oficial” da União. (p. 3-1).

Folha de S. Paulo, 11/10/97, discurso publicado na íntegra, feito aos membros do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, intitulado: “FH fala de mérito e competitividade na universidade”:

Universidade não é um local onde se possa, pura e simplesmente, deixar que o tempo corra, e ir assumindo funções, sem que haja uma preparação do espírito, sem que o pesquisador, sem que o professor demonstrem a sua paixão pelo conhecimento. Sem essa busca de excelência, não há universidade. É uma compreensão pseudo-democrática imaginar que, na universidade, tudo tem de ser

igual para todos. Não. A universidade tem de reconhecer o mérito do aluno e o mérito do professor. E nem sempre está relacionado, esse mérito, com a condição material, e nem sempre, também, com a hierarquia. Muitas vezes, o professor mais jovem faz coisas mais importantes que o professor mais antigo. E o mérito tem de ser reconhecido de toda maneira. O que não quer dizer, muitas vezes, que tenha de ter as mesmas posições de outra natureza, na hierarquia burocrática, do que o professor, mais antigo. Mas o mais jovem tem de ser prestigiado. (...) Pois bem, eu acho que esse espírito, na universidade, tanto de liberdade, de autonomia, portanto, quanto de valorização do mérito e da competição, essa busca, essa inquietação, que deve corresponder à vida universitária, ela tem, claro, algumas relações com as condições materiais, mas não é tudo. (...) Eu sempre disse isso. (...). (p. A-19).

Estas explicações nos permitem, ainda que de forma superficial, entender as implicações para o currículo dos cursos e dá indícios de uma determinada concepção de universidade que vem se projetando com (e pelo) Exame Nacional de Cursos. Na próxima sessão aprofundaremos em alguns aspectos a discussão sobre a concepção de universidade com base nas proposições das Diretrizes que orientam os cursos de graduação.

3. A concepção de universidade

Para essa discussão recorreremos aos dois modelos de universidades que emergiram no início da chamada idade moderna e que ainda hoje são norteadores da universidade contemporânea. O modelo francês, que segundo Goergen (2000: 19): “(...) se encaminha como instituição própria do saber objetivo, finalizado e profissional que, em termos teóricos e práticos, tem como meta o domínio e a instrumentalização da natureza.” (2000: 19). O modelo francês adotará uma concepção de conhecimento que se fundamenta na idéia da ordem e progresso, nas leis naturais e subserviência ao Estado. Ou seja, passa a cumprir com um papel de produzir conhecimentos, legitimando uma razão a serviço do Estado.

O modelo de universidade alemã procurou se distinguir nesse aspecto. Conforme Goergen (2000), os alemães invertem a fórmula francesa que colocava a universidade a serviço do Estado: “(...) concebem o Estado como resultado da filosofia e da ciência desenvolvidas na universidade.” (2000: 21). Segundo os idealizadores da universidade alemã como Fichte, Schleiermacher e Humboldt, “a plenitude da verdade não era sua desembocadura técnico-instrumental, mas espiritual-especulativa.” (Goergen, 2000: 20).

Para Goergen (2000), uma das diferenças básicas entre os dois modelos, do ponto de vista da concepção de conhecimento, era que no modelo alemão “A ciência tem sua finalidade na verdade e a verdade basta a si mesma.” (p. 22). Goergen, (2000) nos mostra que os alemães estavam cientes que se a universidade fosse “privada deste centro especulativo desinteressado (...) a universidade correria o risco de dissolução ao nível dos diversos interesses que colocariam a perder sua identidade, autonomia e unidade” (p. 22). O autor (2000) ainda destaca: “(...) a universidade alemã será, antes de mais nada, a universidade da ciência que descansa sobre si mesma e não uma universidade do saber aplicado e das profissões.” (p. 22). Nota-se que não se está afirmando que os conhecimentos não serviriam à orientação do Estado, o que está sendo destacado é, que os conhecimentos não estariam a serviço do Estado. Ao contrário do modelo francês em que a universidade estaria submetida aos interesses do Estado. Neste aspecto é significativa a explicação nas palavras do autor:

Ao passo que no modelo francês a universidade se submete aos interesses do Estado, no modelo alemão é o Estado que deve orientar-se nas verdades estabelecidas pelos caminhos reflexivos da razão, manejada na universidade. Para os idealizadores da universidade alemã não é o conhecimento que deve subordinar-se à pragmática, mas a pragmática à verdade. Goergen (2000: 22).

Diante do questionamento de que o modelo alemão estaria se distanciando das questões de ordem prática, o autor (2000: 23) explica: “Antes ao contrário, o princípio unitário da verdade garante coincidência entre a verdade especulativa e os ideais da vida social e política.”

Santos Filho (2000) nos explica, com base no contexto histórico da chamada idade moderna, no início do século XIX, que, numa época em que as universidades se posicionavam como centros hegemônicos, coube lugar de destaque exatamente a este modelo alemão, sendo visto como um importante símbolo da modernização por governantes europeus.

Com base nas explicações de Neave (1988), Santos Filho explica que foram dois tipos de avaliações que acompanharam a extraordinária importância da universidade alemã, cuja proeminência coube à Universidade de Berlim. Havia um tipo de avaliação denominada de rotina e a avaliação estratégica. Na de rotina são avaliadas as atividades que visam a manutenção do sistema, envolvendo as discussões em torno do orçamento anual e análise das necessidades do sistema de educação superior para assegurar sua capacidade no atingimento das grandes metas governamentais (p.153). No entanto, Santos Filho faz uma ressalva: “Fundamenta-se na premis-

sa de que, primeiro, as necessidades do sistema devem ser avaliadas para depois alocar os recursos de modo a alcançar os objetivos da educação superior.” (p. 153). O autor ainda explica que a ação do Estado se limitava ao nível do sistema, inexistindo nos níveis institucional e departamental, cuja regulação cabia à comunidade acadêmica interna à universidade. (p.153). O tipo da avaliação estratégica cuidava de verificar “o desempenho prévio de uma dimensão específica da política nacional (de educação superior) com vistas a efetuar mudanças importantes à luz do que é encontrado” (Santos Filho (2000) apud Neave (1988: 13).

Santos Filho (2000) afirma que a avaliação estratégica realiza-se em tempos de crise, não sendo alimentada pela avaliação de rotina; “não tem caráter *a priori* e, na maioria das vezes, leva a reestruturação *ad hoc*, focalizando problemas gerais como, por exemplo, o acesso estudantil.” (p.153).

Segundo Goergen (2000), esses dois modelos de universidades (francês e alemão) hoje são sobrepostos, havendo um dilema sobre o que cabe à universidade fazer, inclinar-se ao saber prático profissional ou preservar os conhecimentos especulativos. Ao nos depararmos com o século XXI, precisamos verificar como este dilema se traduz na realidade brasileira. A partir do que constatamos por meio do Exame Nacional de Cursos, a solução tem sido o saber prático e profissional. No entanto, as idéias apresentadas nas Diretrizes não demonstraram concordância com os resultados obtidos na análise dos modelos de provas. O dilema nesse sentido é uma proposição velada que parece esconder a estratégia. Os objetivos são explicitados, mas a operação epistemológica do modelo de competências é a ação que mais enfaticamente incidiu nas provas, com a demonstração de que os conhecimentos são mobilizados se úteis a cada uma das situações propostas pelos itens.

Resguardadas as proporções históricas do século XVIII, se em um primeiro momento a razão iluminista defendeu o conhecimento associado à ética e a política, em seguida, colocou a razão a serviço do Estado. Este parece ser um princípio bem atual, que merece em outros estudos ser aprofundado. Os “atuais defensores do iluminismo” do segundo momento continuam predeterminando qual o caráter dos conteúdos que devem ser compatíveis com a racionalidade desejada. Tratando-se do Exame Nacional de Cursos, os resultados que apuramos na análise, apontam para uma exacerbação da racionalidade técnica e instrumental.

Fazendo uma crítica à racionalidade técnica e instrumental que visa o controle acadêmico e destacando uma perspectiva de avaliação emancipatória, Goergen (1996), nos presenteia com as seguintes explicações:

Se levarmos em conta isso, devemos reconhecer

que a avaliação não é apenas uma técnica de aprender “coisas objetivas”, mas um processo que deve desenvolver metodologias sensíveis à especificidade da atividade acadêmica, construída no contexto da realidade social. A avaliação precisa ter em conta esta característica e elaborar técnicas adequadas para averiguar até que ponto as atividades desenvolvidas atendem aos objetivos de emancipação. Os objetivos gerais (geração de conhecimentos e formação de profissionais) envolvem aspectos axiológicos que, até por não contarem com o consenso de todos os envolvidos, implicam decisões que processos empíricos ou objetivos de averiguação, ainda que úteis e necessários, não conseguem apreender no seu todo e real significado. A escolha das pesquisas que devem ser estimuladas ou preteridas, a seleção de conteúdos e formas de ensinar, são opções de ordem prática que envolvem decisões individuais e comunitárias que não podem ser impostas de cima para baixo. Ao contrário, elas devem ser o resultado de um debate permanente, realizado no horizonte de princípios discursivamente estabelecidos que levam em conta os interesses da comunidade acadêmica e da sociedade em geral no quanto respeitam seu campo específico de ação. Não há e, por contradizer a autonomia e função crítica da universidade, nem poderia haver na universidade um poder superior, capaz de lhe impor diretrizes fundadas em princípios transcendentais às circunstâncias e às pessoas envolvidas que conferissem características de objetividade à ação segundo sua maior e menor correspondência com estes objetivos. (1996: 37).

Ao nosso ver, estes critérios poderiam compor a agenda da avaliação para as IES. Para demonstrar como a avaliação e, mais especificamente o Exame Nacional de Cursos interfere nas funções das universidades, tendo em vista o dilema explicado por Goergen (2000), pelos resultados que foram demonstrados nesta pesquisa, diríamos que hoje ainda são preservados nos cursos de graduação de ensino superior, alguns poucos conteúdos das áreas de humanidades, desde que orientados por uma perspectiva pragmática. Para reafirmar o que demonstramos pela análise, tomemos novamente alguns aspectos apresentados nas Diretrizes dos cursos, para situarmos a concepção de universidade que revela este documento.

Pela leitura das Diretrizes e análise dos itens de provas, observa-se que a formação profissional do Exame Nacional de Cursos se assenta nas habilidades básicas e técnicas, envolvidas com os conhecimentos específicos e destituídas dos conhecimentos gerais. Estes atributos

são exigências consignadas pelo mercado e mobilizadas como recursos na abordagem por competências. Como se trata de uma prova que fornece um modelo, opera ainda uma espécie de reconfiguração dos perfis profissionais no âmbito institucional:

-internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; -formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente; -formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional em consonância com as demandas mundiais, nacionais e regionais; (...) (Diretrizes Administração: 12)

-a sólida formação em ciências básicas e de engenharia é condição importante para dar ao profissional a capacidade de se adaptar rapidamente às novas tecnologias. (...) (Diretrizes Engenharia: 11-2)

(...) -capacidade de síntese, aliada à capacidade de compreensão e expressão em língua portuguesa; -capacidade de obtenção e sistematização de informações; -capacidade de desenvolvimento e aplicação de modelos matemáticos e físicos a partir de informações sistematizadas; -capacidade de análise crítica dos modelos empregados no estudo das questões de engenharia; -capacidade de formulação e avaliação de problemas de engenharia e de concepção de soluções; -capacidade de interpretação, elaboração e execução de projetos; -capacidade de gerenciamento, operação e manutenção de sistemas e processos de engenharia; -capacidade de conduzir e interpretar resultados de atividade experimentais; -capacidade de comunicação em uma língua estrangeira. (Diretrizes Engenharia: 13-4).

Destas capacidades que vêm se impondo nos dias de hoje, implicadas em um novo perfil sócio-profissional, emergem as questões epistemológicas. Então, não se pode negar que o Exame Nacional de Cursos e suas Diretrizes expressam e promovem, também, uma operação epistemológica de modelo de competências, orientando a organização institucional dos cursos, suprimindo o espaço para outros objetivos e procurando conter a função crítica que é própria da universidade diante de algo já predeterminado. Nos enunciados das Diretrizes, os condicionantes aparecem como básicos:

Assim, a proposta contempla alguns **objetivos básicos**, abrangentes e que explicitam valores que devem ser comuns a todos, deixando em aberto o espaço para que as IES, através do projeto peda-

gógico do curso, reflitam e estabeleçam objetivos próprios. (Diretrizes Engenharia: 4).

Para a construção dos indicadores contidos no referencial que orienta a elaboração das provas de aferição das respectivas competências, correspondentes a estes perfil e habilidades, certamente contribuiu a boa tradução que a Portaria nº 1.886/94 e suas diretrizes souberam dar às exigências da **sociedade, à dinâmica do mercado** e às expectativas de formação inicial coerente com o 'processo contínuo de educação permanente que é inerente ao **mundo do trabalho**', numa conjuntura de acelerada transformação dos paradigmas científicos e profissionais. (Diretrizes Direito: 26, grifo nosso)

São as habilidades desenvolvidas com base em **determinados conteúdos**, que vão configurar o **perfil profissional desejado**, garantindo a identidade nacional da categoria profissional, permitindo, no entanto, a cada instituição, autonomia para a elaboração de seus currículos. (Diretrizes de Administração: 11, grifo nosso).

Após chegarmos aos resultados em que os conhecimentos são mobilizados em cada item de prova, desde que cumpram com um papel instrumental, demonstrando com isso, sua utilidade ou validade, perguntamos: quais são estes conteúdos que configuram o perfil desejado? Vejamos como o documento versa sobre a formação geral, por exemplo, para o engenheiro:

As matérias de formação geral conterão assuntos que contribuam para complementar a formação básica do engenheiro, capacitando-o à utilização de elementos de natureza sócio-econômica no processo de elaboração criativa. Dentre seus objetivos deverá estar a educação dos engenheiros para as conseqüências sociais de seu trabalho. Elas cobrirão o campo das Humanidades e Ciências Sociais, destacando-se: Administração; Economia; Direito; Ciências do Ambiente; Sociologia; Filosofia; Expressão em língua portuguesa. (Diretrizes Engenharia: 15-16).

A forma permanente como os itens de provas se apresentaram nestes últimos cinco anos não trouxe efetivamente os conteúdos do campo das humanidades, que pudessem ser cobrados na avaliação, nem nos 50 itens de engenharia, nem nos 218 de administração e nem nos 200 para os cursos de direito. O caráter instrumental dos conhecimentos parece se sustentar por uma firme convicção de que os conhecimentos devam ter uma utilidade ou uma validade: "o domínio do conhecimento é condição indispensável mas não suficiente, pois o que lhe dá maior sentido e adequabilidade é o aprender a lidar criativamente com o mesmo, buscando o seu avan-

ço." (Diretrizes de Administração: 15). Perguntamos: Qual o sentido e adequabilidade que se pretende dar aos conhecimentos? Seria o mesmo sentido que foi evidenciado nos itens de provas?

A forma permanente como os itens de provas para os cursos de direito se apresentaram demonstra não haver cobranças na avaliação dos conteúdos no campo das humanidades; no entanto, o documento expressa que o estudante deve ter formação humanística e senso-ético-profissional associado à responsabilidade social:

a) **formação humanística**, técnica-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; b) **senso-ético-profissional, associado à responsabilidade social**, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; (...) f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (Diretrizes Direito: 25, grifo nosso).

Os termos e significados empregados dão mostras das novas configurações, que se traduzem no perfil de educação profissional em conformidade com acentuados interesses do âmbito individual em detrimento dos interesses coletivos, como expressam os itens de provas. Os itens remetem, predominantemente, aos contextos do âmbito privado, sobretudo do setor produtivo e de serviços privados. Este aspecto pode ser verificado na integralidade dos modelos de provas, no anexo deste trabalho. Mesmo assim, são enunciados os propósitos humanísticos, senso-ético e responsabilidade social. Esta evidência não é apenas verificável nos anexos, denota-se o caráter de uma educação profissional "individualizante" nos enunciados das Diretrizes, por exemplo, no incentivo à idéia do aprendizado autônomo:

Considera-se, aqui, a velocidade com que se processa o desenvolvimento tecnológico nos dias atuais. As novas tecnologias, embora novas, se fundamentam nos mesmos princípios básicos das ciências físicas, químicas e biológicas. O domínio dos fundamentos das ciências básicas é, portanto, um importante instrumento para que o indivíduo, durante sua vida profissional, seja capaz de assimilar novas tecnologias, seja capaz da prática do aprendizado autônomo (auto-aprendizado). (Diretrizes Engenharia: 11-2).

Aprender a aprender é condição necessária para que o profissional possa assimilar as constantemente novas técnicas gerenciais e tecnologias de sistemas de produção de bens e serviços. (...) A pesquisa pode ser adotada regularmente como estratégia de ensino. Disciplinas de metodologia

Científica também podem ser um recurso para a operacionalização desse ideal educativo. (Diretrizes Administração: 16).

Os méritos individuais que supostamente levam o sujeito ao sucesso ou ao fracasso devem depender única e exclusivamente do seu esforço. O "aprender a aprender" requer o esforço do sujeito que terá por merecimento as conseqüências de ter aprendido ou não. As condições objetivas exteriores e oportunidades de acesso aos bens econômicos e culturais estão supostamente livres e dispostas, passando a depender das livres escolhas que o sujeito fará e do seu esforço. Com esforço terá acesso a uma melhor posição social e econômica. O aprender a aprender reforça, portanto, a idéia do mérito individual.

A abordagem das competências e habilidades se justifica, segundo as Diretrizes para a área de engenharia:

Rapidez da evolução tecnológica dá às informações técnicas caráter de rápida obsolescência. Ao contrário, as habilidades representam um instrumento perene e capacitam o formando a atuar frente a 'situações novas', libertando-o de condicionamentos e facilitando-lhe o exercício do aprendizado autônomo. (Diretrizes Engenharia: 6).

As tecnologias parecem gozar de autonomia em relação às técnicas que historicamente as produziram. Como se elas fossem separadas do processo de trabalho do qual foram originadas. O determinismo tecnológico orienta assim os argumentos que por sua vez buscam justificar o expediente das habilidades como uma condição do aprendizado autônomo e capaz de atualizar-se. O trabalho e as técnicas devem ser flexíveis para acompanhar algo que parece se desenvolver autonomamente. Ou por tecnologias que são importadas e aparecem no país como se fossem do nada.

Considerações finais

A partir do que foi exposto, se tivéssemos que conceber a educação profissional ou uma concepção de universidade a partir dessas características que descrevemos nas Diretrizes, que idéia faríamos de universidade? Certamente, que uma idéia identificada com a aquisição de habilidades básicas, tendo em vista a solução de problemas no âmbito privado e na esfera da produção privada. Ao contrário de uma educação profissional

que incluiria à dimensão técnica a participação cidadã para ações solidárias e coletivas concernentes aos problemas da exclusão econômica e social da grande maioria da população brasileira.

Chegamos aos resultados que caracterizam o Exame Nacional de Cursos de uma forma permanente nestes últimos anos e diante disso, perguntamos: qual a responsabilidade social dos cursos e dos próprios estudantes no exercício das suas profissões, diante de uma educação profissional instrumental aqui identificada? Os cursos devem continuar adequando seus currículos conforme os resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos?

Tendo em vista o aprofundamento de estudos futuros relacionados ao tema, perguntamos: quais as relações entre o Exame Nacional de Cursos na expressão da sua concepção de educação profissional de caráter instrumental e as reformas educacionais patrocinadas pelo Ministério da Educação e do Desporto? Tendo em vista essa provável relação o que de fato está se pretendendo para as instituições de ensino superior?

Um dos aspectos que ainda sugere a perspectiva histórica, a partir dos estudos sobre o Exame Nacional de Cursos, é sobre o significado da avaliação que vem sendo alicerçada por matrizes teóricas de diferentes racionalidades que conduzem a universidade a obedecer a uma determinada ordem ditada por interesses hegemônicos. Seria interessante identificar no contexto do surgimento do Exame Nacional de Cursos quais são esses interesses hegemônicos e quais as matrizes epistemológicas que orientam tais interesses.

As concepções de avaliações que se diferenciam pela utilização de técnicas que possam favorecer a eficiência e padrões de qualidade nas respectivas especificidades históricas revelariam o que há de "novo" na forma como o Exame Nacional de Cursos expressa sua concepção de educação profissional. Deve-se retomar, portanto, o processo histórico das transformações na esfera da produção e reorganização dos espaços sociais, que hoje, afeta a sociedade como um todo.

Das reflexões que foram aqui pensadas e pelas reflexões que ainda estão por se pensar, tiramos algumas conclusões e conseqüências sobre um novo modelo de universidade que vem sendo instado e critérios que podem ser levados em conta para compor uma nova agenda de avaliação da educação superior.

Referências bibliográficas

- AMORIM, Antonio. **Avaliação Institucional da Universidade**. SP: Cortez, 1992.
- BLOOM, B. S. & HASTINGS, & J. T. H, MADAUZ e Associados. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira, Trad. Lílian R. Quintão et. al, 1983.
- BELLONI, Isaura. "A função social da Avaliação Institucional". In: DIAS SOBRINHO, J. & RISTOFF, DILVO I. (orgs.) **Universidade Desconstruída: Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- BRASIL. A Avaliação do Ensino Superior: Subsídios para discussão Brasília: MEC/ Secretaria de Política Educacional, 03 de dez. 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares: propostas das Comissões do Exame Nacional de Cursos, MEC/INEP, Brasília, 1998. (manual).
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Direito, MEC/ SEDIAE, 1996
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Eng. Civil, MEC/ SEDIAE, 1996
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Adm. Empresas, MEC/SEDIAE, 1996
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Direito, MEC/ SEDIAE, 1997
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Eng. Civil, MEC/ SEDIAE, 1997
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Adm. Empresas, MEC/SEDIAE, 1997
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, síntese. Brasília: MEC/INEP, 1997
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Direito, MEC/ SEDIAE, 1998
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Eng. Civil, MEC/ SEDIAE, 1998
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Adm. Empresas, MEC/SEDIAE, 1998
- BRASIL. Exame Nacional de Cursos, documento básico, internet. 1999
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Direito, MEC/ SEDIAE, 1999
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Adm. Empresas, MEC/SEDIAE, 1999
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Eng. Civil, MEC/ SEDIAE, 2000
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Direito, MEC/ SEDIAE, 2000
- BRASIL, Exame Nacional de Cursos, Eng. Civil, MEC/ SEDIAE, 2000
- CASTRO, Maria Helena M. "Avaliação Institucional para a Autogestão: Uma proposta." RJ: Cesgranrio, **Revista Ensaio**, pp. 157-72, abr/jun.1995.
- CASTRO, Maria Helena G. "Por que avaliar a Educação?" In: Brasil. **Revista do Provão** Brasília: INEP, AL.O III, n. 2, p. 12, 1998.
- CHESNAIS, François. Mundialização do capital, regime de acumulação Predominantemente financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo. RJ: **Sette Letras, Revista da SBEP**, ano 1, n° 1, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. , 1989a.
- CUNHA L. A. & GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 6. ed; 1989b.
- DIAS SOBRINHO, José. "Exames Gerais, Provão e Avaliação Educativa" Campinas, RAIES: **Avaliação**, vol. 4, n° 3 (13) Setembro, 1999. [**Avaliação da Educação Superior, Petrópolis, Editora Vozes, 2000.**]
- DIAS SOBRINHO, José. "Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional" in: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em Ruínas na república dos professores** Petrópolis, RJ:, Editora Vozes, pp. 149-69, 1999.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: Marcos teóricos e políticos". Campinas, RAIES: **Avaliação**, vol. 1, n° 1, pp. 15-24, 1996. [**Avaliação da Educação Superior, Petrópolis, Editora Vozes, 2000**]
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.
- FERRETTI, Celso J. "Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90." Campinas: CEDES, revista **Educação & Sociedade**, Ano XVIII, n° 59, agosto, pp. 225-267, 1997.
- Folha de S. Paulo, "Provão não vai punir escolas diz ministro", 14/03/97, p.3-1.
- Folha de S. Paulo, "A l. no poderá processar faculdade ruim.", 17/04/97, p. 3-1.
- Folha de S. Paulo, "Provão avalia experiência de professores", 20/06/97, p. 3-6.
- Folha de S. Paulo, "Particulares mudam currículo para provão", 23/06/97, p.3-2.
- Folha de S. Paulo, "Particulares: nota sobre as consequências do provão" 29/06/97, p. 3-5.

- Folha de S. Paulo, "FH fala de mérito e competitividade na universidade." 11/10/97, p.A-19.
- Folha de S. Paulo, "Os méritos do provão", 09/06/98, p. 1-2.
- Folha de S. Paulo, "Terceiro provão põe em xeque 395 cursos", 07/06/98, p. 3-4.
- GOERGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- GOERGEN, Pedro. "Avaliação como prática emancipatória: subsídios para uma Teoria da avaliação institucional". São Paulo: EDUC, **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC/SP**, nº 2, jun, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. "**Os intelectuais e a Organização da Cultura**", São Paulo: Círculo do Livro, Trad. Carlos Nelson Coutinho, 1981.
- HIRATA, Helena. "Da polarização da qualificação ao modelo de competência" In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, 2ª. ed, pp. 128-42, 1994.
- HIRATA, Helena. "Qualificação, Desemprego e Empregabilidade", São Paulo: SEADE **Revista da Fundação SEADE São Paulo em Perspectiva**, vol. 11 nº 1, janeiro.-mar 1997.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num Contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. SP: Educ, pp. 23-42, 1997.
- HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- KUENZER, Acácia Z. "A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências" In: FERRETTI, Celso & J. SILVA JR. J. R. & OLIVEIRA, Maria R. (orgs.) "**Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola?**", SP: Xamã, pp. 121-139, 1999.
- MACHADO, Lucília. "Educação Básica, Empregabilidade e Competência." BH: **Revista do NETE**, UFMG, nº 3, jan/jul, 1998.
- MAIA FILHO, Tancredo & PILATI, Orlando & LIRA, Sheyla Carvalho. "O Exame Nacional de Cursos". Brasília: MEC/INEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 79, nº 192, maio/ago, 1998.
- MANACORDA, Maio Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**, SP: Autores Associados, Trad. Newton R. de Oliveira, 1991.
- MANFREDI, Silvia Maria. "Trabalho, qualificação e competência profissional – Das dimensões conceituais e política". SP: **Revista Educação & Sociedade**, Ano XIX, nº 64, set. 1998.
- PAIVA, Vanilda. "Produção, Qualificação e Currículos, In: M.L.Franco e D. Zibas (orgs.) **Final de século: Desafios da Educação na América Latina**, SP: Cortez, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Especificidade da Universidade: Implicações para a avaliação institucional". Campinas: UNICAMP, **Revista Pro-Posições**, Vol. 6, nº 1(16), 9-12, mar. 1995.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos" In: Dias Sobrinho, J. & Ristoff, Dilvo I. (orgs.). **Universidade Desconstruída: Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. "Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior". In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
- SILVA Jr. João dos Reis. "A educação diante do atual estágio de Desenvolvimento capitalista: a nova ordem mundial e o Neoliberalismo". In: **América Latina e Caribe e os Desafios da Nova ordem Mundial**, SP: Solar, vol. II, pp. 393-402, 1996.
- SILVA JR, João dos Reis & Sguissardi, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reformas do Estado e Mudanças na Produção**, SP: EDUSF, 1998.
- SOARES, Maria Clara Couto. "Banco Mundial: políticas e reformas". In: Tommasi, Livia De, Warde, Mirian Jorge. Haddad (Orgs.) "**O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**". São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- SOARES, Rosemary Dore. "A Concepção Gramsciana de Estado e o debate sobre a Escola". São Paulo: PUC/SP, tese de doutorado, 1992.
- VIANNA, H. M. "Termos Técnicos em Medidas Educacionais: Glossário". São Paulo: FCC, 1981.
- ZARIFIAN, Philippe. "O modelo da competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais." Rio de Janeiro: CIET, mimeo, 1998.