



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

GEYZA D'ÁVILA ARRUDA

(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL

RECIFE-PE

2021

GEYZA D'ÁVILA ARRUDA

(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Administração. Área de concentração: Organização e Sociedade.

Orientador (a): Professor Doutor Alfredo Macedo Gomes

Orientador (a): Professor Doutor José Augusto Pacheco

RECIFE-PE

2021

GEYZA D'ÁVILA ARRUDA

(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em regime de cotutela com a Universidade do Minho como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 05/11/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Augusto Pacheco (Orientador)
Universidade do Minho
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ivor Frederick Goodson (Examinador Externo)
Universidade de Brighton
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Joana Raquel Faria de Sousa (Examinadora Externa)
Universidade do Minho
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Jesus Maria Sousa (Examinadora Externa)
Universidade da Madeira
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício diário de reconhecimento de grandes partilhas e aprendizados. Para cada agradecimento uma acolhida com suas múltiplas representações.

À Universidade do Minho na pessoa do Presidente do Instituto de Educação, **Professor Doutor Leandro Almeida**, e aos professores do Programa de Desenvolvimento Curricular.

Agradecimento especial aos meus orientadores científico, **Professor Doutor José Augusto Pacheco** que em sua simplicidade intelectual transformou ideias em achados científicos ao **Professor Doutor Alfredo Macedo Gomes** pelas grandes contribuições pontuais que enaltecera o trabalho escrito a seis mãos.

Aos meus pais, **Harold Ávila (in memory)** e **Lecy Ávila** pelo meu alicerce moral e educacional, os quais norteiam a minha trajetória.

Ao meu esposo, **Alexandre Arruda**, o maior baluarte dessa conquista. Sua fortaleza emocional preencheu com magnitude todas as minhas ausências.

Meu filho, **Matheus Arruda**, pelo seu olhar doce e acolhedor em horas de desalento.

Aos meus irmãos **Ricardo D'Ávila** grande mentor desse desafio e **Harold D'Ávila** pelas palavras de incentivo.

A todos os meus **familiares** pela torcida.

Aos **ANJOS** da Guarda Divina que em seus respectivos momentos fizeram resplandecer a minha caminhada doutoral, a eles a minha gratidão eterna: **Alcivam Oliveira, Edson da Silva, Fagner Melo, Thatiane Bezerra e Themys Carvalho**.

Ao Departamento de Administração e coordenação da UFPE em nome da **Professora Doutora Débora dourado** e do **Professor Doutor Gilson Teixeira Filho** pela disponibilidade e aporte documental.

Aos **alunos** do Curso de Administração da UFPE pelas ricas contribuições, sem as quais essa tese não teria sentido e nem existiria.

Aos “Sujeitos” do mercado, das agências integradoras, consultores de recursos humanos, hardhunther, em nome de **Ana Thereza Almeida** pelos contributos de suas vivências laboral.

Meu reconhecimento aos que aqui não foram mencionados, mas que são participantes de outras listas congruentes e importantes na formação e na vida desta autora.

Muito Grata à todos!

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes
de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo... Da
queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada... Do
sonho, uma ponte... Da
procura, um encontro!
(Fernando Sabino, O Encontro Marcado).

RESUMO

(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL

Partindo da problemática entre formação acadêmica e inserção no mercado de trabalho, materializada na educação por competências e na possibilidade de esta ser vetor de empregabilidade, o projeto de tese intitulado (Re)construção do currículo e a empregabilidade no Brasil, em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, tem como proposta a investigação para identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no curso de graduação em Administração, no Brasil. A revisão da literatura incide em termos-chave como mercado, mercado de trabalho, empregabilidade, competências, educação superior e currículo, cujo desenvolvimento é realizado a partir de uma abordagem interdisciplinar. Especificamente sobre currículo, são focadas as concepções presentes na literatura, considerando a relação entre currículo, formação acadêmica e mercado, além de considerar o caráter das determinações estatais sobre currículo como política pública de regulação da educação superior. A metodologia é de natureza qualitativa e quantitativa. Em relação ao paradigma qualitativo, buscou-se, na análise dos dados, uma aproximação das técnicas de análise crítica do discurso e da análise de conteúdo, com destaque para a análise documental, a partir de um *corpus* documental extraídos da organização curricular de um curso de ensino superior no Brasil. Em nexos ao paradigma quantitativo, foram aplicados métodos de estatística descritiva na sistematização e interpretação do conjunto de dados recolhidos, por meio de médias e indicadores de proporcionalidade. No estudo empírico, as entrevistas estruturadas foram realizadas com 3 gestores acadêmicos, 3 sujeitos de agências integradoras, 6 sujeitos do âmbito mercado e de inquérito aplicado a 155 alunos do Curso de Administração, assim como, ao nível das técnicas de análise de resultados, para a análise de conteúdo. Como principais conclusões destacam-se: a polissemia do conceito de competência implicando em dificuldade de sua delimitação teórica; a possibilidade potencial do currículo ser um vetor da empregabilidade; a assimetria da relação entre mercado e educação em termos de autonomia, indicando o predomínio do primeiro em relação ao segundo; desafios para a efetivação de uma prática pedagógica visando a formação baseada em competências no ensino superior. O trabalho aponta, ainda, pistas para ações institucionais na perspectiva de reformas, com total integração do corpo docente, tanto nas diretrizes curriculares, quanto na prática pedagógica das unidades curriculares no curso de Administração.

Palavras-chave: Cultura; Desenvolvimento Curricular; Empregabilidade.

ABSTRACT

(RE)CONSTRUCTION OF CURRICULUM AND EMPLOYABILITY IN BRAZIL

Taking from the problem between academic training and insertion in the labor market, materialized in education by skills and in the possibility of this being a vector of employability, the thesis project entitled (Re) construction of the curriculum and employability in Brazil, in Educational Sciences, specialty of Curricular Development, of the University of Minho, has as proposal the investigation to identify the possibilities and the limits of the curriculum as a vector of formation of the employability in the graduation course in Administration, in Brazil. The literature review focuses on key terms such as market, labor market, employability, skills, higher education and curriculum, which development is carried out from an interdisciplinary approach. Specifically on curriculum, the concepts present in literature are focused, considering the relationship between curriculum, academic training and the market, in addition to considering the character of state determinations on curriculum as a public policy for the regulation of higher education. The methodology is of a qualitative and quantitative nature. In relation to the qualitative paradigm, the analysis of the data sought an approximation of the techniques of critical discourse analysis and content analysis, with emphasis on documentary analysis, based on a documentary corpus extracted from the curricular organization of a course of higher education in Brazil. In connection with the quantitative paradigm, descriptive statistics methods were applied in the systematization and interpretation of the collected data set, using means and proportionality indicators. In the empirical study, structured interviews were conducted with 3 academic managers, 3 subjects from integrating agencies, 6 subjects from the market and survey applied to 155 students of the Administration Course, as well as, at the level of results analysis techniques, for content analysis. The main conclusions stand out: the polysemy of the concept of competence, implying difficulties in its theoretical delimitation; the potential for the curriculum to be a vector for employability; the asymmetry of the relationship between the market and education in terms of autonomy, indicating the predominance of the first in relation to the second; challenges for the implementation of a pedagogical practice aimed at training based on competences in higher education. The work also points out clues for institutional actions in the perspective of reforms, with full integration of the teaching staff, both in the curriculum guidelines and in the pedagogical practice of the curricular units in the Administration course.

Keywords: Culture; Curricular Development; Employability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Teórico da Pesquisa	21
Figura 2 – As relações entre Competências e Empregabilidade no contexto do Mercado	67
Figura 3 – Estrutura da Educação Superior no Brasil	72
Figura 4 – Síntese das informações sobre o curso de Bacharelado em Administração da UFPE	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos Indicadores de Trajetória dos Estudantes nos Cursos de Ingresso em 2010, nas IES - Brasil 2010-2019	76
Gráfico 2 - Frequência das Técnicas por Componente Curricular	147
Gráfico 3 - Práticas Pedagógicas dos Componentes Curriculares	147
Gráfico 4 – Ano de Graduação	153
Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes por faixa etária	154
Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes por sexo	155
Gráfico 7 – Conceito de Competência	156
Gráfico 8 – Competência envolve conhecimento	157
Gráfico 9 - Competência envolve a destreza cognitiva	158
Gráfico 10 – Competência envolve a destreza motora, comportamental	159
Gráfico 11 – Competência envolve a destreza atitudinal	160
Gráfico 12 – A Aprendizagem inclui competências gerais	161
Gráfico 13 - A Aprendizagem inclui competências específicas	161
Gráfico 14 - A Aprendizagem inclui competências transversais	162
Gráfico 15 – Conceito de competência explicitado no PPC e Material Pedagógico	163
Gráfico 16 – Competências explícitas no processo de ensino aprendizagem	164
Gráfico 17 – Ensino aprendizagem por competência como contributo do sucesso acadêmico	165
Gráfico 18 - Processo de Ensino e Aprendizagem baseado em competências como contributo para a autonomia	166
Gráfico 19 – Ensino e aprendizagem baseados em competência permite a utilização de metodologia ativa, por parte do docente?	167
Gráfico 20 – Processo de Ensino e Aprendizagem baseado em competência e possibilita ao discente o controle da aprendizagem	168
Gráfico 21 – Empregabilidade potencializada por currículo organizado por competência	169
Gráfico 22 – Competências trabalhadas no curso alinhadas com as demandadas do mercado	170
Gráfico 23 – Inserção no mercado de trabalho propiciado pela identificação das competências dos	

concluintes	171
Gráfico 24 – Respostas da questão 14 classificadas em categoria	173
Gráfico 25 – Concepção das Categorias	178
Gráfico 26 – Gestores Acadêmicos - Orientação Pedagógica	181
Gráfico 27 – Gestores Acadêmicos - Avaliação do Curso	182
Gráfico 28 – Sujeitos do Mercado - Concepção de Categorias	190
Gráfico 29 – Sujeitos do Mercado - Avaliação do Curso	192
Gráfico 30 – Agentes Integradores – Concepção das Categorias	199
Gráfico 31 – Agentes Integradores - Avaliação do Curso	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura Metodológica da Pesquisa Empírica	26
Quadro 2 – Fatores Individuais para a Empregabilidade	65
Quadro 3 - Determinações Legais para Organização Acadêmica	73
Quadro 4 - Composição do CPC	83
Quadro 5 – Indicadores para Avaliação da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos	96
Quadro 6 – Pedagogia por Objetivos e Pedagogia por Competências	100
Quadro 7 – Competências DCNs Administração 2005	107
Quadro 8 – Indicadores Referentes às Competências das DCNs 2005	108
Quadro 9 – Relação de Descritores com a Respectiva Competência	109
Quadro 10 – Ranking de Avaliação da UFPE	122
Quadro 11 – Estrutura do PPC do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE	129
Quadro 12 – Resultado da Análise dos Pressupostos e Concepções do PPC	130
Quadro 13 – Perfil Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE	136
Quadro 14 – Método de Avaliação de Componente Curricular	146
Quadro 15 – Conceito da Categoria Competência	174
Quadro 16 – Categoria avalia o curso	174
Quadro 17 – Âmbito Educação: Perfil dos Gestores Acadêmicos	177
Quadro 18 – Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados	187
Quadro 19 – Perfil das Agências Integradoras e dos Sujeitos Entrevistados	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica	74
Tabela 2 – Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica	75
Tabela 3 – Relação de Vagas ofertadas / Vagas ocupadas no Ensino Superior no Brasil	76
Tabela 4 – Distribuição do IGC por Categoria Administrativa	78
Tabela 5 – Distribuição do IGC por Organização Acadêmica	79
Tabela 6 – IDD Contínuo por Organização Acadêmica	79
Tabela 7 – IDD Contínuo por Natureza Acadêmica	80
Tabela 8 – Distribuição de Matrículas em Administração por Natureza Administrativa e Organização Acadêmica	81
Tabela 9 – Organização do CPC por Natureza Administrativa x Organização Acadêmica	83
Tabela 10 – Evolução do Curso de Administração no Brasil	117
Tabela 11 – Distribuição dos Cursos de Administração no Brasil	118
Tabela 12 – Ranking de Universidades de acordo com a Folha	120
Tabela 13 – Alunos Matriculados x Alunos Respondentes por Ano e Sexo	150
Tabela 14 – Recorte amostral por Ano/Sexo	150
Tabela 15 – Frequência de palavras mais recorrentes	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARWU	Academic Ranking of Word Universities
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CE	Conceito Enade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEO	Chief Executive Officer
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso CWUR Center for World University Rankings
DCA	Departamento de Ciências Administrativas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Encontro Brasileiro de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FEA/USP	Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPES	Políticas Públicas de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	Times Higher Education
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMinho	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Universidade do Recife

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	19
2.	OBJETIVOS	22
2.1	Objetivo geral	22
2.2	Objetivos específicos	22
3.	PERCURSO METODOLÓGICO	23
3.1	Delimitação metodológica do estudo do objeto teórico	24
3.2	Delimitação metodológica do estudo do objeto empírico	25
4.	DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS	27
4.1	As Categorias Econômicas	28
4.1.1	Mercado	29
4.1.2	Mercado de trabalho	42
4.1.3	Empregabilidade	51
4.1.4	Competência na perspectiva do mercado	59
4.1.5	Ao modo de síntese das categorias econômicas	66
4.2	As Categorias Educacionais	67
4.2.1	A categoria Educação Superior	68
4.2.2	A Educação Superior no Brasil	70
4.2.3	Educação Superior no Brasil: o Curso de Administração	81
4.2.4	A categoria Currículo	85
4.2.5	Ao modo de síntese das categorias educacionais	111
4.3	Conclusão da delimitação das categorias teóricas	112
5.	O PROBLEMA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DO OBJETO EMPÍRICO	115
5.1	Objeto empírico acadêmico	116
5.1.1	O Curso de Graduação em Administração no Brasil	116
5.1.2	O curso de Bacharelado em Administração da UFPE	119
5.2.3	O Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Administração da UFPE	126
5.1.4	Os estudantes do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE	150
5.1.5	Os gestores acadêmicos do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE	176
5.1.6	Conclusões sobre a análise do recorte empírico acadêmico	184
5.2	Objeto empírico mercantil	186
5.2.1	Os Gestores do Mercado	186

5.2.2	Os Agentes Integradores	205
6.	À GUIA DE CONCLUSÃO	206
6.1	Considerando o problema e os objetivos da pesquisa	206
6.2	Considerando o confronto a delimitação teórica e os dados da pesquisa empírica	207
6.3	Em perspectiva	208
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	226
	APÊNDICE B: Entrevista Gestores Acadêmicos	228
	APÊNDICE C: Entrevista Sujeitos Vinculados ao mercado	230
	APÊNDICE D: Questionário Estudantes	231
	APÊNDICE E: Carta de Anuência e Autorização para Uso de Dados	235

1. INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX é marcada por mudanças profundas e constantes. Tendo a Segunda Guerra Mundial como referência, pode-se identificar mudanças com a implantação do Estado de Bem-Estar na Europa, a crise econômica a partir do aumento dos preços do petróleo, as mudanças estruturais na organização da produção econômica – notadamente a superação do modelo Taylor- fordista –, a reestruturação do Estado, assumindo o neoliberalismo com a intensificação dos processos de globalização, a revolução tecnológica e, por último, a crise mundial do subprime em 2008. Mudanças atravessadas por crises e transições políticas, como as ocorridas no Leste Europeu que teve início no final da década de 1980 e perdurou até início da década de 1990; as mudanças aconteceram na América Latina com o fim das ditaduras e a emergência de governos vinculados ao pensamento das esquerdas; já no Oriente Médio aconteceu a revolução conhecida como a Primavera Árabe, tendo sido a mais recente com a onda do conservadorismo político que se espalha pelo mundo, induzindo-nos a pensar num cenário em que é a própria concepção de Estado, de sociedade e de mercado que se encontra em crise.

Tais mudanças repercutem-se diretamente nos processos educacionais e econômicos, cujo ponto de intersecção é justamente o momento em que o estudante deve passar a integrar o mercado, momento quase ritual em nossa sociedade: de graduando a egresso, simbolizado pelo diploma. É nesse momento em que se põe a prova o trabalho de formação realizado pela instituição educativa, sob a coordenação de professores e gestores, mediante um conjunto de saberes escolhidos e delineados, e processos de ensino-aprendizagem “necessários” para que essa passagem ocorra com êxito, isto é, a formação alcançada seja condição e possibilidade para a inserção no mercado por meio do emprego ou do autoemprego. Em suma, que a formação confira ao egresso, o atributo da empregabilidade!

Sendo lida no contexto de crises e mudanças, a intersecção entre processos educacionais e econômicos, ou entre instituição formadora e mercado, torna-se complexa. Inicialmente, tem-se um cenário de desemprego estrutural, marca de um sistema produtivo que traz em sua gênese a relação assimétrica entre demanda e oferta de mão de obra, implicando em concorrência por parte da oferta e, conseqüentemente, na existência das categorias dos “empregáveis” e “não empregáveis” ou “menos- empregáveis”. Assim, para os processos formais do mercado de trabalho ativos, não se trata mais de escolher unicamente os temas tradicionais, da alta cultura ou das técnicas desenvolvidas no mundo da produção e da circulação de mercadorias e serviços; é preciso uma conexão direta com as constantes mudanças do mercado, orientadora das escolhas de saberes e não apenas de conceitos, de atitudes e não meramente de valores; de engenhosidade e não exclusivamente de técnicas. Enfim, não se trata somente de fazer com que o aluno tenha

atributos cognitivos, ele precisa desenvolver competências!

Ainda que seja quase consensual que a classificação relativa à empregabilidade não seja uma variável dependente única e exclusivamente das condições pessoais do candidato ao emprego e, portanto, não seja única e exclusivamente consequência de sua formação, é impossível não reconhecer que esse contexto torna a tarefa pedagógica complexa e difícil, porque implica mudanças de paradigmas nas atividades de ensino-aprendizagem e nas estruturas pedagógicas, na organização curricular, nas posturas dos educadores e educandos e numa dinâmica, na relação demandas/tempo de formação, nem sempre adequadas aos processos formativos. Como pensar nos atributos de um profissional com a antecedência de cinco anos? Cinco anos considerados nos padrões de aceleração de mudanças atuais e não do século passado. Como se antecipar às crises endógenas aos próprios sistemas econômicos e políticos, e ainda mais às exógenas? Como proceder a atualização do acadêmico na mesma velocidade das mudanças do mercado?

É nesse contexto que emerge como necessária a análise sobre a relação entre currículo e empregabilidade, motivada pelas exigências de permanente adequação da instituição universitária ao mercado de trabalho. Entende-se que a compreensão dessas relações seja determinante para o próprio sentido da formação, voltada para a inserção dos egressos da instituição acadêmica no mercado de trabalho, sendo também determinante para o exercício pessoal da profissão docente.

Trata-se de uma problemática vasta e amplas as suas possibilidades de análise. Percebe-se que um modo de a enfrentar é perguntar sobre o currículo, em sentido amplo, e sua relação com a empregabilidade: Quais são as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade? A questão, contudo, continuaria abrangente por demais caso fosse considerado todo o espectro da educação superior. Sendo assim, optou-se em delimitá-la ao curso de graduação em Administração. Portanto, o problema ganha a seguinte formulação: **Quais são as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade num curso de graduação em Administração?**

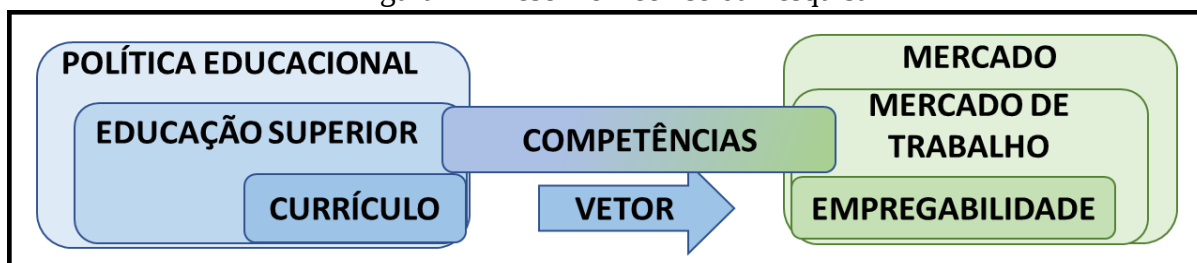
O problema assim formulado, em perspectiva teórica, implica na compreensão de dois polos: currículo e empregabilidade, sua mediação, indicada como “vetor”. “Vetor” tem o sentido da grandeza vetorial definida nas ciências Físicas, isto é, como uma força que além da natureza quantitativa, indica a direção na qual está agindo. Assim, ao qualificar o currículo como “vetor” indaga-se quais são as possibilidades e os limites de sua ação para impulsionar a formação na direção da empregabilidade do egresso do Curso de Administração, ainda, que, insiste-se, ele não seja o único vetor que atua nesse processo.

No que lhe concerne, o polo “currículo”, insere-se no subcampo da educação superior,

o qual pertence ao campo da educação. Nesse contexto, a abordagem foca em uma modalidade da educação, isto é, educação sistemática e formal, sendo requerida a compreensão da educação com política pública, evocando a compreensão do papel do Estado nesse processo.

No caso do pólo “empregabilidade”, duas dimensões serão exploradas. Primeiro, é a dimensão subjetiva, como atributo do egresso, candidato à entrada no mercado de trabalho, para tanto o entendimento da categoria “competências” será explorada neste ponto, identificado como intersecção entre educação e mercado de trabalho. Por conseguinte, se torna irrefutável a intelecção da categoria “mercado”, já que o “mercado de trabalho” nada mais é que uma componente do complexo sistema produtivo, cuja estruturação está em íntima relação com as ações do Estado. A Figura 1 apresenta o desenho dessa organização teórica.

Figura 1 – Desenho Teórico da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Observe-se que a categoria “competências” estabelece a mediação entre educação/currículo e mercado/empregabilidade, ou seja, é ela o principal indicador, do ponto de vista do indivíduo, do impacto dos processos educativos na constituição da empregabilidade, na medida em que esta (empregabilidade) é materializada justamente pela existência de competências, nesse caso, competências requeridas pelo mercado.

Em perspectiva empírica, diante das limitações de tempo, espaço e recursos, fez-se a opção por um recorte passível de representação do universo analisado na perspectiva teórica.

Nesse sentido, a análise recaiu sobre um curso de graduação em Administração numa instituição de ensino superior, no Brasil. Assim estabelecido, o problema formulado indicou os objetivos da pesquisa que, por sua vez, norteou o desenho metodológico do trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade num curso de graduação em Administração, no Brasil.

2.2 Objetivos específicos

1) Delimitar as categorias teóricas implicadas no objetivo geral, de acordo com o desenho teórico da pesquisa;

2) Analisar a organização curricular de um curso de graduação em Administração, no Brasil, por meio da análise do Projeto Pedagógico;

3) Identificar as demandas que caracterizam a empregabilidade no âmbito de um dado contexto de trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Definido o problema e formulados os objetivos de pesquisa, apresenta-se o percurso metodológico, para a delimitação tanto do objeto teórico, quanto de seu objeto empírico. No primeiro caso, trata-se de delimitar o tema da pesquisa; no segundo, trata-se de delimitar o recorte da realidade factual sobre o qual a pesquisa se debruça.

Rawolle e Lingard (2013) destacam a relação intrínseca e necessária entre teoria e metodologia, respaldados em Bourdieu evocam o risco, seja do “teoricismo”, seja do “metodologismo”, ou melhor, a percepção de que a teoria é algo distante dos dados e da realidade empírica, ou a visão de que a metodologia compete se deter apenas à técnica de coleta de dados.

Nesta pesquisa, procurou-se superar tais extremismos ao partir-se da construção do Problema a ser enfrentado, isto é, considera-se, como enfatiza Saviani (1996), que a problematização da realidade é o ponto de partida para a ação humana, inclusive de a ação da pesquisa científica. Ainda de acordo com o autor:

Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1996, p. 13).

E este é o caso em cena: se faz necessário saber qual a relação estabelecida entre currículo, competências e empregabilidade.

Constituído o problema da pesquisa, estabeleceram-se os objetivos e a partir dele, as categorias teóricas necessárias para o enfrentamento do problema, sendo a teoria considerada como mediação para a compreensão da realidade, no seu caráter de representação dessa mesma realidade, em seu caráter de constructo resultante do trabalho de diversos pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Por sua vez, foi também o problema da pesquisa que indicou a necessidade de análise da realidade empírica, isto é, a questão formulada exigiu uma resposta não apenas em termos de macrorealidade, mas também de microrealidade, segundo a perspectiva epistemológica da descoberta e não da verificação, pela qual o problema exige uma resposta sem que se tenha uma hipótese formulada (TELLO; MAINARDES, 2014), na articulação entre os dois níveis da realidade. Optou-se então por construir a revisão de literatura a partir da delimitação das categorias teóricas, isto é, sistematizando-se o significado de cada uma das categorias teóricas implicadas na pesquisa, tendo como base os autores dos campos da educação, educação superior, ciências políticas, economia e, nesta, da sociológica econômica e do trabalho (TOLEDO, 2000).

Construída desta forma, a trajetória metodológica considerou que não há possibilidade de compreensão da realidade empírica por meio apenas de sua observação direta e imparcial, como propõe o funcionalismo (DURKHEIM, 2011), mas por uma observação mediada pela cosmovisão e fundamentos teóricos assumidos pelo pesquisador, como indica Bourdieu e Passeron (2010) para as Ciências Sociais e corroboram Tello e Mainardes (2014) para a análise de política educacional.

3.1 Delimitação metodológica do estudo do objeto teórico

A pesquisa científica exige como primeiro procedimento o reconhecimento da literatura produzida ao longo dos anos sobre o objeto determinado. Com efeito, a pretensão do pesquisador é que o conhecimento produzido seja válido e aplicável, para isso ele precisa considerar o conhecimento produzido pelos pesquisadores da área em foco, estabelecendo tanto um ponto de partida para seu trabalho, quanto um referencial para o diálogo com as descobertas originadas do seu objeto empírico.

A delimitação do objeto teórico apoia-se no conceito de campo em Bourdieu (2004). Considerando a realidade como sendo o macrocosmo, o autor irá definir campo como sendo os microcosmos que o compõem. Segundo o autor,

[...] um universo intermediário que chamo de *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (...) espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias (...) (BOURDIEU, 2004, p. 20, grifos no original).

As leis referidas remetem aos valores cultivados, às regras que parametrizam as relações e à própria linguagem. Isso faz com que os indivíduos atuem nesses campos segundo o capital cultural que possuem, no sentido amplo, mas também no sentido estrito, isto é, o capital cultural referente ao campo em que se inserem. Assim percebe-se que o conceito de campo integra a compreensão sistêmica de Bourdieu, ao modo de síntese das relações sociais (BOURDIEU, 2004).

É neste sentido que o tema desta pesquisa será considerado, como a intercessão de três campos: o campo educacional, o campo político e o campo econômico, compreendido aqui na sua acepção de mercado. Com efeito, ao estabelecer a relação entre currículo e empregabilidade, tendo como conexão vetorial as competências, a pesquisa problematiza por um lado, o mercado de trabalho, passível de compreensão apenas quando contextualizado no próprio mercado – enquanto sistema de produção, circulação e consumo de mercadorias; por outro lado problematiza a educação superior, passível de compreensão apenas quando contextualizado nas

Políticas Educacionais – enquanto política pública.

Delimitado o campo teórico, seu estudo será feito a partir da delimitação das categorias teóricas. Considerando que categoria é “uma noção que serve como instrumento conceitual de investigação” (LOMBARDI, 2005, p. 66), servindo como referência para organização do conhecimento produzido em determinado campo. Delimitar uma categoria tem aqui o sentido de sistematização daquilo que sobre ela se tem produzido. É o trabalho de recolhimento dos elementos tratados em diversas abordagens, na busca de dar-lhe um sentido mais completo; mas é também, a busca de superar polissemias, pelo menos naquilo que se refere à compreensão do pesquisador, ou, pelo menos, à aproximação do que poderia ser uma monossemia da categoria.

Como indica a Figura 1 (Desenho Teórico da Pesquisa), o objeto teórico da pesquisa requer a delimitação das categorias Educação Superior e Currículo, no campo da Educação; e, Mercado, Mercado de trabalho e Empregabilidade, no campo da Economia. Competência, a rigor, pertence aos dois campos e será delimitada nessa perspectiva de mediação interdisciplinar, procurando-se a abordagem focada tanto no mercado quanto na educação. É importante destacar ainda que outras categorias deverão ser referenciadas para a melhor compreensão do estudo. É o caso da categoria Políticas Educacionais e Estado, necessária para compreender tanto a categoria Educação Superior, principalmente no contexto brasileiro, quanto à categoria Mercado, dado a imprescindível ação regulatória que ambas exigem do Estado.

3.2 Delimitação metodológica do estudo do objeto empírico

Referente à análise da realidade empírica, o problema enunciado questiona a ocorrência de determinado fenômeno, as variáveis que o constituem, sua classificação e que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando palavras na descrição do fenômeno, ou quantitativo, descritos mediante símbolos numéricos (PRODANOV, 2013).

Assim, o primeiro passo foi à definição do recorte empírico, ao modo de amostra da realidade. Nesse caso, a escolha de uma instituição e de um curso determinou as fontes, os métodos de coletas dos dados e das análises. Após pesquisa exploratória para se ter a visão geral do fenômeno estudado (GIL, 1999), reputou-se então o fenômeno circunscrito em Recife-PE, Brasil, considerando-se um curso de graduação em Administração e o mercado local.

Para realização da pesquisa, se fez a opção por uma abordagem alicerçada pelos paradigmas qualitativo e quantitativo, referido como triangulação de métodos, (Minayo, 2005), pois, ao buscar descrever, categorizar, quantificar, caracterizar, medir, relacionar e interpretar a realidade, o pesquisador combina técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise

qualitativa, ampliando o potencial de validade e a confiabilidade das descobertas (OLIVEIRA, 2005).

As fontes definidas foram, para o curso de graduação em Administração, estudantes e gestores, e o principal documento em nível local, isto é, o Projeto Pedagógico do Curso (no qual está inserido o currículo vigente). Para o âmbito do mercado em Recife, foram selecionados gestores de empresas, de empresas de recrutamento e seleção, e organizações que fazem a intermediação entre instituições de educação e mercado, procurando-se com este recorte alcançar as diversas modalidades de organizações mercantis que interagem diretamente com os egressos do curso.

Para análise dos dados buscou-se uma aproximação das técnicas de análise crítica do discurso (GOUVEIA, 2020) e da análise de conteúdo, isto é,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

Para a análise dos dados quantitativos, identificaram-se médias e tendências, aplicando técnicas da estatística descritiva, considerando que

a análise descritiva é a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de estatística descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos (REIS; REIS, 2002, p. 5).

Finalmente, realizou-se a discussão de resultados confrontando as categorias teóricas delimitadas e as sínteses construídas a partir delas, com os resultados da pesquisa empírica. Tal procedimento possibilitou a identificação de demandas analíticas da realidade e sua crítica, propiciando a construção da resposta ao problema da pesquisa e assim, atendendo ao objetivo geral do trabalho. O Quadro 1 (Estrutura Metodológica da Pesquisa Empírica) sintetiza os processos metodológicos adotados.

Quadro 1 - Estrutura Metodológica da Pesquisa Empírica

Fonte para Recolha de Dados	Técnica de Recolha de Dados	Tratamento dos dados Recolhidos
Documentos	Pesquisa Documental	Análise de Conteúdo
Sujeitos	Entrevistas Semiestruturadas	Análise Crítica do Discurso
	Inquerito	Estatística Descritiva

Fonte: Elaboração própria.

4. DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

A intersecção entre educação e economia, no contexto do sistema produtivo contemporâneo, emerge na medida em que a produção ocorre mediante o trabalho. O que é definido pelos três autores que matizam a sociologia: Durkheim, Marx e Weber¹. No primeiro caso, a relação entre educação e trabalho se estabelece a partir da compreensão da divisão social do trabalho como fato social, de sua causa estabelecida na constituição da solidariedade e orgânica e no papel da educação como fator de desenvolvimento de ambas (DURKHEIM, 1999). Aliás, Durkheim vai buscar em Adam Smith um dos fundamentos de sua teoria social:

Conquanto a divisão do trabalho não date de ontem, foi só no fim do século passado que as sociedades começaram a tomar consciência dessa lei (...). foi Adam Smith o primeiro a tentar teorizá-la. Foi ele, alias, o criador dessa palavra [Divisão do Trabalho] (...) (DURKHEIM, 1999, P. 1).

Por sua vez, Marx considera o trabalho como opositor do capital no par que constitui o sistema produtivo capitalista. Ao tratar do conceito da Mais-Valia (MARX, 1983), por exemplo, o autor considera que está no trabalho (mais especificamente, na força de trabalho) a fonte do lucro ou da reprodução do capital. E quando, em seus escritos, ele considera especificamente a educação e a nomeia como tecnológica, Marx (1982) apresenta essa relação direta, de causa e efeito, entre processos formativos e produção material.

No caso de Weber, ele apresenta uma análise considerando os processos de complexificação da produção, já no século XX, indicando que a modernização do mercado exige tecnologias e processos de gestão cada vez mais complexos, naquilo que ele vai nomear como processo de racionalização do mercado, ou, mais precisamente, do moderno mercado capitalista (WEBER, 2002).

Já na segunda metade do século XX, dois autores irão analisar essa relação, seguindo perspectivas epistemológicas distintas. Por um lado, Theodore Schultz apresentará a relação direta entre educação e produção econômica por meio da Teoria do Capital Humano (SCULTZ, 1973); por outro, Pierre Bourdieu analisará as relações entre educação e economia a partir da dominação simbólica existente entre as classes sociais (BOURDIEU, 1974).

1 A rigor, a recorrência a autores que se diferenciam e até divergem em termos gnosiológico e epistemológico pode levar ao entendimento de um ecletismo epistemológico (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). É preciso considerar, todavia, que se busca na verdade, indicar a complexidade do fenômeno independente da perspectiva epistemológica aplicada. “A questão da filiação de uma pesquisa sociológica a uma teoria particular do social - por exemplo, a de Marx, Weber ou Durkheim - é sempre secundária em relação à questão de saber se tal pesquisa tem a ver com a ciência sociológica: com efeito, o único critério para responder a tal pergunta reside na aplicação dos princípios fundamentais da teoria do conhecimento sociológico que, como tal, não estabelece qualquer separação entre autores que, em princípio, estariam separados no terreno da teoria do sistema social.” (BOURDIEU, 1999, p. 13)

Sabe-se então que, para as principais perspectivas sociológicas, economia e educação se vinculam justamente por meio do trabalho, havendo uma correspondência direta entre o desenvolvimento da produção, o desenvolvimento dos meios de produção e o desenvolvimento da força de trabalho. Assim, a compreensão dessa relação deve iniciar justamente pela compreensão do que é o mercado, em seu caráter de sistema produtivo, e nele, a forma como se insere a força de trabalho, os constituintes do que se chama de mercado de trabalho. E será no contexto do mercado de trabalho onde se identificará a emergência da categoria empregabilidade, como inerente aos processos produtivos. Ela, por sua vez, ao ser tratada em seu sentido estrito, isto é, como referência a atributos pessoais, remeterá à categoria competência, cuja delimitação implicará os processos educativos.

A delimitação da categoria competência mostra sua vinculação aos processos educativos, incluindo os processos educativos formais (LIBÂNEO, 2004), porque se apresenta como modo de formação que deve estar presente na estrutura curricular, pelo menos como possibilidade, a depender da concepção de currículo que se pratique, ou seja, a delimitação da categoria Competência traz consigo a necessidade de delimitar-se a categoria Currículo.

Tratar de currículo, por sua vez, é tratar na verdade de um processo pedagógico mais amplo que inclui concepções de educação e, nesse caso, de educação superior. Ou seja, a concepção de currículo está vinculada ao que se concebe como curso de educação superior, daí a necessidade de explorá-lo como uma categoria capaz de mediar à compressão da realidade.

A educação superior, no seu caso, sofre intensa e forte regulação do estado, sendo considerada como política pública, ou o Estado em Ação (AZEVEDO, 1997). De modo que desde o currículo, passando pelos processos pedagógicos mais amplos, a educação superior exige a compreensão das políticas educacionais, focada na sua relação com o mercado e, nesse, com o mercado de trabalho.

Ao delimitar tais categorias, haverá, à guisa de conclusão parcial, uma resposta à problemática, ou seja, quais as possibilidades e limites do currículo como vetor da empregabilidade.

4.1 As Categorias Econômicas

A nomeação de categorias econômicas implica em compreendê-las como sendo de natureza economicamente produtiva em um determinado sistema de produção, ou seja, produzem (ou instrumentalizam) bens e serviços voltados para o consumo, gerando, em contrapartida, a reprodução do capital e da força de trabalho.

4.1.1 Mercado

Delimitar a categoria Mercado, considerando as análises desde a Revolução Industrial, é procedimento que nem cabe e nem se pode esperar desse espaço. Aqui, os contornos do mercado são apresentados como mediação para compreensão do mercado de trabalho. Nesse sentido, é preciso considerar que se trata do moderno mercado, diferenciando-se do que historicamente ocorre na humanidade, com a produção e troca de mercadorias (WEBER, 2002). Neste moderno mercado destacam-se:

a) O Mercado é o capital

A referência ao mercado é, na verdade, referência ao capital², como

(...) uma determinada relação social de produção, que pertence a uma determinada formação histórico-social, representa-se numa coisa e confere a esta um caráter especificamente social. O capital não consiste na soma dos meios de produção materiais e produzidos. Ele consiste nos meios de produção transformados em capital, (...) monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos e as condições de atividade da força de trabalho autonomizados precisamente diante dessa força de trabalho, que se personificam no capital mediante essa oposição. De modo que temos aqui, pois, uma forma social determinada, muito mística à primeira vista, de um dos fatores de um processo social de produção historicamente fabricado (MARX, 2017, O Capital, Livro III, Cap. 48, I).

O mercado então, não pode ser considerado apenas na sua dimensão de troca de mercadorias, passível de ser analisado isoladamente, com base nos dados dessas trocas. Os processos de trocas (circulação de mercadoria) estão vinculados aos processos de produção e de consumo dessas mesmas mercadorias. E tais processos implicam na organização social e em sua produção simbólica, e nas relações entre sujeitos, grupos ou classes sociais. De forma que não se trata apenas de trocas econômicas, ou de uma esfera da produção material (de bens e serviços) voltada sobre si mesmo. São relações sociais imbricadas com o todo da vida humana.

Visto sob essa óptica, a delimitação da categoria mercado é referência para a problemática proposta, uma vez que traz consigo uma relação direta entre os processos produtivos – e mais diretamente a questão do emprego e os processos formativos. Neste moderno mercado capitalista, a educação já não pode ser vista, analisada e muito menos concebida, sem uma referência direta à produção econômica, e, portanto, ao capital, no seu caráter de formação social histórica.

2 Contemporaneamente, “o capital é definido como o conjunto de ativos não humanos que podem ser adquiridos, vendidos e comprados em algum mercado. Assim, o capital compreende, especificamente, o conjunto formado pelo capital imobiliário (imóveis, casas), utilizado para moradia, e pelo capital financeiro e profissional (edifícios e infraestrutura, equipamentos, máquinas, patentes etc.), usado pelas empresas e pela administração pública” (PIKETTY, 2014, p. 51).

b) O conflito é inerente ao mercado

O conflito é um atributo do mercado e não uma consequência de anomias jurídicas e morais como indica Durkheim (2012). Ao contrário, numa perspectiva neweberiana (CANDIDO, 1983) considera-se que “as pessoas buscam certos bens em todas as sociedades, isto é, riqueza, prestígio e poder, conforme a tipologia de classe, grupo de *status* e partido. Como esses bens são escassos, eles se tornam fonte de conflito” (CANDIDO, 1983, p. 98). E será ainda mais inerente o conflito quando se considera a epistemologia marxista.

Para o materialismo histórico dialético – fulcro da epistemologia marxista, a explicação da realidade social ou do real (GORENDER, 1983) parte dos dados empíricos que são analisados, considerando que: a) toda realidade social é explicada a partir do modo como as sociedades organizam sua produção material, sendo ela a razão para a organização e a produção social; b) todo modo de produção material traz em si o conflito de interesses entre os grupos sociais (e no capitalismo, as classes) que o constitui; c) essa organização da realidade é histórica, isto é, são construções resultantes de processos humanos e sociais e mudam ao longo do tempo; d) essas mudanças são resultantes dos conflitos existentes, conformando-se numa relação dialética³. Ou seja, o conflito não é algo disfuncional ou pontual, mas estruturalmente inerente ao mercado capitalista, como conflito social e não apenas de interesses de grupos. Não obstante haver outros “olhares” que identifiquem nessa relação, justamente a superação de antigos conflitos (OFFE, 1999)⁴

Essa perspectiva indica que ao analisar a relação entre formação e emprego, portanto, entre educação e mercado, é preciso considerar a dimensão do conflito de interesses sobre o sentido a ser dado pela educação, levando a que sua perspectiva humanista, tenda a ser negação do sentido dado pelas necessidades de atendimento às demandas do mercado.

3 Essa estrutura epistemológica é uma concepção que delimita tanto uma teoria sociológica – no sentido epistemológico do termo; quanto uma teoria social – no sentido sociológico do termo, que foi evoluindo na obra de Marx e Engels, sendo que “Nenhum registro conhecido existe que documente este momento crucial na progressão do pensamento marxiano” (GORENDER, 1983, p. 12). Não obstante, a obra “A ideologia alemã” (MARX, 2002) apresenta as primeiras formulações desta teoria histórico-sociológica.

4 Clasus Offe (1999) é um caso que enxerga este tipo de conflito como superação de outros. Por exemplo, ele traz uma interação pacífica e civilizada, com as trocas mercantis substituindo a violência do saque; possibilita a construção da responsabilidade, à medida que favorece e aprimora a auto atribuição de resultados; provoca o ajustamento inteligente dos indivíduos, favorecendo o aprendizado; enfim, permite a liberação do controle e do autoritarismo dos poderes paternalistas, na medida em que a riqueza possibilita a se escapar do controle da comunidade e da burocracia, conferindo autonomia ao sujeito (OFFE, 1999).

c) O mercado é orientado pela busca de acumulação do capital

Max Weber mergulhou profundamente na análise do moderno mercado capitalista como um fenômeno muito além de um sistema produtivo. Trata-se de um sistema de valores e normas que modificam profundamente a organização humana. Em seu livro sobre o ethos capitalista (WEBER, 2002), logo no segundo capítulo, ele antecipa, por razões epistemológicas, o ponto de chegada de sua pesquisa, definindo o espírito do capitalismo. Citando Benjamim Franklin, uma fonte isenta “(...) *toda* relação direta com a religião e, por conseguinte — para o tema proposto — “isento de pressupostos” (p. 44), ele apresenta os mandamentos éticos do capitalismo: a) tempo é dinheiro; b) crédito é dinheiro; c) dinheiro se reproduz pelo investimento e reinvestimento; d) mantenha o crédito sendo bom pagador; e) evite despesas desnecessárias, para concluir: nesse contexto, o ser humano é considerado “(...) em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais” (WEBER, 2002, p. 46).

Nisso, Weber coincide com Marx que, no Livro I do Capital faz uma crítica satírica à máxima do capital:

Acumulai, acumulai! Eis Moisés e os profetas! “A indústria provê o material que a poupança acumula.” Portanto, poupai, poupai, isto é, reconvertei em capital a maior parte possível do mais-valor ou do mais-produto! A acumulação pela acumulação, a produção pela produção: nessa fórmula, a economia clássica expressou a vocação histórica do período burguês (MARX, 2013, p. 816).

Além de críticas ao capitalismo, no caso de Weber, há uma profunda decepção com a trajetória do iluminismo europeu que, nem na perspectiva do mercado capitalista, nem do capitalismo de Estado, vê esperanças para a humanidade (LÖWY, 2014). Mas, e o que dizem os contemporâneos cientistas da administração? Apesar do avanço dessas ciências e a dinâmica da empresa capitalista no século XX, fazendo com que outros objetivos, além do lucro financeiro lhe fossem agregados (ROSSETTI, 2000), sua definição contemporânea não difere daquela indicada anteriormente:

(...) a Empresa é uma organização para a produção de bens e/ou serviços, com a finalidade do lucro, participando de um regime capitalista de livre comércio. Este lucro auferido é destinado principalmente aos acionistas, aos donos de empresa (...) (FISCHER, 1997, p. 22).

Assim, novos atributos da empresa, a exemplo da responsabilidade social, compreendida como “(...) um conceito segundo o qual as empresas decidem, numa base voluntária, contribuir para uma sociedade mais justa e para um ambiente mais limpo” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001, p. 4), não excluem ou enfraquecem sua essência: a geração de lucro, reprodução do capital ou simplesmente dinheiro.

Isso corrobora o que Weber (2006) apresenta como condições para a existência do capitalismo moderno, indicando, dentre outras, a apropriação de todos os meios materiais de produção e a existência de pessoas que “(...) se vêem obrigadas a vender livremente sua força de trabalho no mercado” (WEBER, 2006, p. 16).

Como então pensar a formação para o emprego sem considerar esse horizonte da empresa, como unidade constituinte do mercado de trabalho e, portanto, do mercado em si? Considerando-se tal horizonte, levanta-se a questão sobre o aspecto predominante na problemática construída: trata-se de um problema social que não poderá se deixar ancorar no seu aspecto puramente econômico.

d) O mercado se impõe como lógica de regulação social

As análises que vêm no sistema produtivo contemporâneo uma formação social, isto é, que não se contentam em analisá-lo como relações econômicas no sentido clássico e neoclássico do termo, apontam para sua predominância sobre toda a estrutura societária.

A emergência e predominância do mercado, em seu caráter de sistema produtivo, sobre toda a organização social, não pode ser creditada única e exclusivamente aos mecanismos de produção, circulação e consumo de mercadoria. Nesse sentido, é preciso olhar o processo histórico da maneira global, identificando processos políticos e culturais que, intensamente vinculados aos processos econômicos, possibilitaram tal predominância. É o caso da emergência da modernidade como projeto político (SANTOS, 1996) ou modernidade como racionalidade moderna que traz consigo a ciência como ordem de conhecimento dominante e a burocracia como forma de poder.

No caso da emergência da modernidade como projeto político, a concepção política fundamentada no liberalismo de Locke, como pilar de regulação da modernidade (SANTOS, 1996) possibilita que a propriedade privada e sua preservação seja o eixo orientador ou um princípio lógico de regulação que “adquiriu pujança sem precedentes, e tanto que extravasou do econômico e procurou colonizar tanto o princípio do Estado como o princípio da comunidade” (SANTOS, 1996, p. 90). Nesse sentido, as ações políticas e sociais são orientadas para a preservação da propriedade privada e para a liberdade individual. A ação do Estado, no caso, deve ser dirigida para impedir prejuízos à propriedade e à liberdade individual. E o comunitário - perspectiva do contrato social de Rousseau - tende transformar-se em coletivização de demandas individuais e não propriamente no interesse do todo em detrimento do interesse das partes, como deve se caracterizar o interesse público (BOBBIO, 2000).

No caso Modernidade como racionalidade moderna, Weber (2012) apresenta como um

tipo de poder que emerge na Modernidade, diferenciando-se do poder tradicional: a dominação burocrática. Descrita como “tipo ideal”, destacasse a racionalidade e impessoalidade como características marcantes de uma ordem legal que legitima o domínio de uns sobre os outros, considerando que nessas relações de domínios há um “certo mínimo de *vontade* de obedecer, isto é, de *interesse* (externo ou interno) na obediência, que faz parte de toda relação autêntica de dominação” (WEBER, 2012, p. 139).

a burocracia é o meio de transformar uma “ação comunitária” em “ação societária” racionalmente ordenada. Portanto, como instrumento de “socialização” das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático (WEBER, 1982, p. 264).

Nesse sentido, a dominação burocrática só é possível pelo avanço da racionalidade científica que, também nas ciências jurídicas, é capaz de propor normas abstratas e racionalmente referenciadas em valores ou fins (ou ambos). Portanto, o avanço da ciência como ordem de conhecimento dominante respalda um tipo de dominação a qual todos se submetem por ser pactuada; não se trata de submissão aos descendentes de um rei ou a um carismático. É o poder da norma em substituição ao poder da pessoa. Claro, a norma é aplicada por pessoas, mas estas materializam o poder da norma, estão a seu serviço e para tanto, precisam ter competências, adquiridas por meio de eleição ou de treinamento, de educação, ou ambas.

Um sistema, aplicado na organização política do Estado, mas

aplicável igualmente, em princípio, e historicamente comprovada (em maior ou menor aproximação ao tipo puro), em empreendimentos da economia aquisitiva, caritativos ou outros quaisquer, com fins privados de natureza ideal ou material, como em associações políticas ou hierocráticas (WEBER, 2012, p. 139).

Em relação às empresas, o autor é claro em afirmar que a burocracia se vincula ao capitalismo: A burocracia, assim compreendida, se desenvolve plenamente em comunidades políticas e eclesiásticas apenas no Estado moderno, e na economia privada, apenas nas mais avançadas instituições do capitalismo (WEBER, 1982, p. 229), pois “normalmente, as empresas capitalistas modernas, muito grandes, são em si mesmas modelos sem igual da organização burocrática rigorosa” (WEBER, 1982, p. 250).

Assim, o ethos capitalista tem a burocracia como lastro para sua evolução, de modo a fazer com que cada indivíduo sinta-se senhor de si mesmo por não obedecer à vontade de ninguém, mas a normas impessoais. O que não implica em subtração de autoridade e hierarquia, mas agora, numa hierarquia em que o próprio senhor é submetido as regras e se assume tal posto de mando, o faz em razão de suas competências. E aqui emerge a vinculação com a racionalidade científica, por que a burocratização do capitalismo exige funcionário preparado, com especialização,

a administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. Isso ocorre cada vez mais com o diretor moderno e o empregado das empresas privadas, e também com o funcionário do Estado (Cf WEBER, 1982, p. 231).

Se como sistema, o moderno capitalismo se impõe, a condição para sua prevalência exige também a adesão dos sujeitos. Racionalmente, as ações dos sujeitos corroboram seus preceitos burocráticos porque eles possibilitam o alcance do prestígio pessoal mediado pelo esforço de cada um nos processos educativos:

Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, de certo, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais (WEBER, 1982, p. 264).

De tal forma, que a monopolização gera o prestígio. Assim se configura a vinculação entre o sistema capitalista e os processos educativos, a partir do trabalho. Os homens “livres” que são obrigados a venderem sua força de trabalho, precisam também passar pelo processo formativo para tal, provocando disputas entre modelos educacionais.

E por trás de todas as discussões atuais sobre as bases do sistema educacional, a luta dos “especialistas” contra o tipo mais antigo de “homem culto” se oculta em algum aspecto decisivo. Essa luta é determinada pela expansão irresistível da burocratização de todas as relações públicas e privadas de autoridade e pela crescente importância dos peritos e do conhecimento especializado (WEBER, 1982, p. 281).

Ao se constatar que o sistema capitalista, ou o mercado, impõe sua lógica, reconhece-se a complexidade do problema a ser enfrentado, isto é, a empregabilidade não poderá ser tratada apenas como atributos pessoais, mas, como constituinte de um sistema complexo, ancorado na lógica da acumulação do capital, da racionalização dos processos e do domínio burocrático.

e) O mercado constitui a força de trabalho

Relacionando-se diretamente ao problema proposto na pesquisa, é preciso explorar esse atributo do mercado: ele transforma o trabalho em força de trabalho, o trabalho em um dos diversos fatores de produção da mercadoria e, portanto, em uma mercadoria (MARX, 2013, O Capital, Livro I, Cap. V).

Para Weber (2006), a contabilidade racional dos capitais nas grandes empresas é a condição fundamental para a existência do moderno capitalismo que, por sua vez, exige uma série de pré- condições, dentre elas, o trabalho livre. Analisando sua realidade, ele afirma,

constitui condição contraditória à natureza do capitalismo, e impossibilita seu desdobramento, a falta de tal camada despossuída – e, portanto obrigada a vender sua capacidade de trabalho – e, igualmente, quando existe somente trabalho não- livre. Apenas na base do trabalho livre

pode haver cálculo racional de capitais, ou seja, quando, devido à existência de trabalhadores que se oferecem formalmente de modo voluntário - mas de fato compelidos pelo chicote da fome - é possível calcular previamente e exatamente os custos dos produtos com base em unidade de tarefas (WEBER, 2006, p. 17).

Observe-se que o autor faz a crítica ao capitalismo por ele mesmo trair os preceitos da racionalidade quando inexistente trabalho livre, mas compelido pela fome, corroborando a análise marxista sobre o domínio do capital – e não uma relação simétrica – com a força de trabalho. Assim, o que à primeira vista pode ser compreendido como um salto qualitativo para enfrentar o desafio da pobreza na sociedade – afinal todos podem ter acesso a uma renda mediante a venda de sua força de trabalho – é na verdade um fator determinante para a estruturação do sistema sob o domínio do capital.

Ao analisar a história do desemprego, Gaudié (1998) demonstra como historicamente a pobreza sempre foi problema para a sociedade e que ela ganha o status de desemprego quando se consolida o moderno mercado capitalista ou quando se funda o mercado de trabalho.

No fim do século XVIII e início do XIX assiste-se a uma oscilação na concepção da pobreza, cujos sinais anunciadores podem ser percebidos desde o fim do século XVII, mas que será precipitada nessa época por dois acontecimentos maiores: a Revolução Francesa, no campo político, e a Revolução Industrial, no campo econômico. Esse período é o da “virada liberal” nos dois campos, com o desmantelamento rápido, como na França, ou mais progressivo, como na Inglaterra, das regulações tradicionais. Isso desembocará na criação de um verdadeiro mercado de trabalho, indissociável de uma nova concepção do próprio trabalho, que se afirmará, notadamente, na obra dos economistas desse período (GAUTIER, 1998, p. 71).

A perspectiva de Gaudié corrobora a análise feita por Braverman (1987) ao descrever o processo evolutivo da transformação do trabalho em força de trabalho:

Nos Estados Unidos, talvez quatro quintos da população trabalhavam por conta própria no início do século XIX. Por volta de 1870 a cifra desceu para cerca de um terço e em 1940 para não mais que um quinto; no ano de 1970, apenas perto de um décimo da população trabalhava por conta própria (BRAVERMAN, 1987, p. 55).

É uma transformação complexa tendo em vista a complexidade do trabalho humano, totalmente distinta dos outros fatores de produção, incluindo o trabalho animal não-humano. No Capítulo 1 de seu livro, referência para análise do tema no Brasil, Braverman (1987) denota como essa distinção exige que o dono do capital busque o máximo controle sobre o trabalho humano para dele extrair o máximo de produção e dela, o máximo acúmulo do capital. Ao comprar o trabalho, ele compra um potencial, afetado por fatores diversos, que vão das condições subjetivas e sociais do trabalhador, às condições objetivas do gerenciamento desse trabalho.

De modo que, conceitual ou historicamente, com a transformação do trabalho em força de trabalho, e mudanças das formas tradicionais de sua remuneração na forma mercado de

trabalho, encontra-se ontologicamente ligadas às categorias mercado e mercado de trabalho, sendo o mercado de trabalho, portanto, não mais que um efeito, uma resultante e componente do próprio mercado, estruturando-se sob seu controle.

f) O mercado está em constante evolução

Quando se pergunta sobre os tipos de capitalismo, ou sobre as fases que a economia de mercado, ou, simplesmente o mercado, como está aqui se tratando, encontra-se diversas classificações. Considerando as bases da economia e referendadas em Pena (2000), podem ser citadas as seguintes fases: i) pré-capitalismo ou mercantilismo, é o capitalismo comercial, nos séculos XV e XVIII; ii) capitalismo industrial, cuja referência é a Revolução Industrial e, ainda no século XVIII, transforma os meios e sistemas de produção; iii) Capitalismo financeiro que, a partir do século XX, fundamenta-se nas regras dos bancos, corporações e multinacionais; iv) capitalismo informacional, baseado na revolução das tecnologias informacionais. Ao que pese a superficialidade dessa classificação, ela é de amplo domínio público.

Uma segunda abordagem observa essa dinâmica tendo como base as revoluções tecnológicas, quando novas tecnologias estabelecem novos padrões de relações sociais e sistemas econômicos. Nessa perspectiva, classifica-se: i) a primeira revolução industrial delimitada pela invenção da máquina a vapor e implantação das ferrovias, entre 1760 a 1840, modificando formas de produção e de intercâmbio entre as cidades; ii) a segunda revolução industrial acontece com a aplicação da eletricidade na indústria e a organização da linha de montagem nas fábricas, a partir do século XIX; iii) a terceira revolução industrial é considerada a partir da segunda metade do século XX com a introdução do uso de semicondutores e da computação, em mainframe inicialmente, e depois como uso pessoal, chegando ao início da internet na última década do século passado; iii) finalmente, a quarta revolução marcada pela interação entre o físico, o biológico e o digital (SCHWAB, 2016).

Pode se considerar ainda a classificação baseada na organização da produção material, pela qual se passa de um modelo de produção rígida, baseada no Taylor-fordismo para uma produção flexível, baseada no Toyotismo e empreendedorismo, introduzidas a partir da segunda metade do século passado. Nesse caso, considera-se como ponto de inflexão, a mudança na relação com os consumidores, pois uma linha de montagem com maior potencial de flexibilidade da forma final do produto, pode personalizar o produto ao gosto do consumidor ampliando o potencial de consumo. São mudanças profundas, com implicações diretas nas relações entre capital e trabalho (PAULA, 2002).

Por sua vez, Bresser-Pereira (2011) faz uma classificação sistemática dividindo a história econômica em duas fases, pré-capitalista e capitalista. Para ele,

podemos olhar a sociedade capitalista em que vivemos sob diversos ângulos: em termos técnicos, o que sugere um capitalismo industrial ou então pós-industrial. Ou em termos de abertura de mercados, o que nos permite falar em globalização. Ou sob um ponto de vista político, e então teremos o Estado democrático liberal ou então o Estado democrático social. Ou em termos culturais, e falaremos em modernidade. Ou ainda em termos sociológicos, e teremos o capitalismo profissional ou do conhecimento ou tecnoburocrático. Neste caso teremos os vários tipos de sociedades pré-capitalistas e o capitalismo, que, por sua vez, tomando-se como referência nações que primeiro completaram sua revolução capitalista, passa por duas fases: no século XIX, a fase do capitalismo clássico ou liberal, e a partir do início do século XX até hoje, o capitalismo profissional (p. 168).

Apesar da mudança de enfoque, o autor corrobora a compreensão das possibilidades diversas ao se tentar uma cronologia do capitalismo. Importa nessa perspectiva, assinalar a dinâmica do sistema, motivada por contradições internas, por crises endógenas e exógenas (veja-se o caso mais recente da pandemia de 2020/21 e suas consequências ainda não delimitadas para o sistema produtivo) ou por questões inerentes à sua própria estrutura. Nesse sentido, a análise de Piketty (2014) destaca-se por uma abordagem que considera os dados empíricos da economia mundial ao longo dos últimos séculos e ao largo do planeta. Para o autor,

a história do desenvolvimento econômico é, em primeiro lugar, a história da diversificação dos modos de vida e dos tipos de bens e serviços produzidos e consumidos. Trata-se, assim, de um processo multidimensional que, por natureza, não pode ser resumido corretamente num único indicador monetário (PIKETTY, 2014, p. 90).

Ou, pode ser dito, por uma única das diversas dimensões sociais. E se for pela economia, que o seja, mas não como ciência econômica. O autor expressa-se objetivamente sobre o tema:

Não gosto muito da expressão “ciência econômica”, que me parece terrivelmente arrogante e poderia fazer crer que a economia teria atingido uma cientificidade superior, específica, distinta da de (sic) outras ciências sociais. Prefiro a expressão “economia política”, talvez um pouco antiquada, mas que tem o mérito de ilustrar o que me parece ser a única especificidade aceitável da economia dentro das ciências sociais, a saber, seu propósito político, normativo e moral (PIKETTY, 2014, p. 557).

Sua análise tem como âncora a desigualdade entre países e dentro de cada um deles, ao longo do tempo e considerando as diferenças entre capital e trabalho, renda e salário. Ainda que os dados disponíveis não assegurem total certeza sobre a realidade, ou que os indicadores sintéticos tragam sempre riscos de homogeneizações indevidas, provocando leituras que até podem agradar os economistas, mas não traduzem a realidade, o autor chega a algumas conclusões sobre a trajetória do capitalismo. Dentre elas é importante considerar aquela que aponta para a inexistência do “apocalipse” previsto por Marx, isto é, não houve uma supervalorização do capital, uma evolução tal do sistema que, dialeticamente, fortalecesse também a classe trabalhadora a ponto de fazê-la reverter o domínio do capital. Em outras palavras

o crescimento moderno, fundado no crescimento da produtividade e na difusão do conhecimento, permitiu evitar o apocalipse marxista e equilibrar o processo de acumulação do capital. Mas ele não modificou as estruturas profundas do capital — ou, ao menos, não reduziu de verdade sua importância macroeconômica em relação ao trabalho (PIKETTY, 2014 p. 229).

Importa destacar a última afirmação do autor, referente ao desequilíbrio de forças entre capital e trabalho ou, ao que ele chama de força desestabilizadora, relacionada ao fato do rendimento do capital privado ser forte e continuamente maior que a progressão dos salários, de modo que

o empresário tende inevitavelmente a se transformar em rentista e a dominar cada vez mais aqueles que só possuem sua força de trabalho. Uma vez constituído, o capital se reproduz sozinho, mais rápido do que cresce a produção. O passado devora o futuro (PIKETTY, 2014, p. 555).

Essa desigualdade, considerando os dados exaustivos coletados pelo autor, tem um fluxo descontínuo, sendo observada sua queda no pós-segunda guerra europeia (período do Estado de Bem-estar social) e seu crescimento com a emergência do neoliberalismo. Ainda que a desigualdade mantenha, em sua compreensão, uma relação de causa e efeito com as crises do próprio sistema. Nos EUA, por exemplo, a alta da desigualdade reflete diretamente na estagnação do poder de compra das classes populares e médias, resultando no

(...) endividamento crescente das famílias menos abastadas, sobretudo considerando que o acesso ao crédito foi ficando cada vez mais fácil e a falta de regulação dos bancos e das instituições de intermediação financeira, cada vez menos escrupulosas, ávidas por bons rendimentos, pela enorme poupança (PIKETTY, 2014, p. 289).

A análise do autor destaca a dimensão da resistência do sistema, de sua dinâmica e, sobretudo, da assimetria entre seus constituintes principais, isto é, capital e trabalho. E é com base nessa estrutura e dinâmica que se observa mudanças cada vez mais intensas e rápidas das chamadas revoluções. Enquanto o tear mecanizado, marca da primeira revolução industrial, levou quase 120 anos para se espalhar fora da Europa, entre os primeiros passos da internet e o que acontece hoje, em plena revolução 4.0, passaram-se 60 anos (SCHWAB, 2016). E é justamente neste último contexto revolucionário que se verifica mudanças que mexem profundamente em toda estrutura societária e, mais particularmente, nas relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, é importante que se possa observar mais de perto como se caracteriza a Revolução 4.0 e suas repercussões na relação capital/trabalho.

É importante considerar que a compreensão da Revolução 4.0 exige, por sua vez, a compreensão de dois outros fenômenos político-culturais: o neoliberalismo e a globalização. Ou seja, a chamada Revolução 4.0 é parte das transformações radicais que ocorrem desde o final dos anos 60 do século passado. Sua emergência tem relação de causa e efeito com o

neoliberalismo e a globalização.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas (ANDERSON, 1998, p. 2).

Aqui se observa claramente a inevitável interrelação entre política e economia ou estado e mercado, se materializar, apresentado-se todos os ingredientes para mudanças nas relações entre capital e trabalho. É a retomada das concepções iniciais da criação do mercado de trabalho no contexto da emergência do Estado burguês na França, já referidas. Em contraposição à ação que procurou proteger o trabalho da exploração do capital - na implementação do Estado-de-bem-estar (a ponto de ameaçar a lógica do capital, como sugere Oliveira (1988) - insurge-se uma reforma do Estado que se retira do mercado, deixando-o sob o controle único e exclusivo do capital.

Esta nova concepção será difundida pelo mundo por meio da propaganda político-ideológica e tem como marco econômico o consenso criado entre governos e organismo multilaterais em 1989, reconhecido como o Consenso de Washington.

As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (BATISTA, 1994, p. 18).

Perceba-se que a soberania do mercado, obviamente, implica em soberania do capital que agora ganha à perspectiva de ação mundial, em detrimento dos Estados Nacionais, ou seja, de construir-se uma globalização do capital, com o poder de não se respeitar fronteiras e se impor sobre poder político. Essa perspectiva demanda então uma melhor compreensão do segundo componente, a globalização.

Aqui se apresenta uma imbricação mais intensa e visível entre os três processos. A globalização é possível graças ao avanço tecnológico que possibilitou a compressão do espaço em função dos hodiernos meios de transporte e comunicação, fazendo com que a globalização de ideias e ações, isto é, a presença de uma mesma ideia ou, o alcance de ações locais, fosse

ampliada em progressão geométrica (SANTOS, 2002).

Com o tempo de comunicação implodindo e encolhendo para a insignificância do instante, o espaço e os delimitadores de espaço deixam de importar, pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica (BAUMAN, 1999, p. 19).

Note-se que, com suas palavras, Bauman articula avanço tecnológico, neoliberalismo e globalização: a globalização é positiva e viável em função dos avanços, mas não apenas dos avanços, mas pelo acesso que se pode ter a eles. A abertura das fronteiras em função da redução do poder dos estados nacionais e os meios tecnológicos transformam o mercado global: do que antes seria a justaposição de mercados nacionais e as trocas entre eles, agora trata-se de mercado único, sem fronteiras para a produção, circulação e consumo de mercadoria. A globalização assim permite a multilocalização da produção em função dos baixos custos de transporte, facilitando a exploração da força de trabalho a baixo custo em países da periferia. Isso provoca fenômenos como o processo mundial de desregulamentação das economias nacionais como condição para participação no mercado mundial (SANTOS, 2002).

Neste cenário não é difícil compreender por que a Revolução 4.0 desenvolve-se num ritmo alucinante. Mas, do que se trata essa revolução?

Não há dúvidas que se trata de modificações nos processos de produção, circulação e consumo de mercadorias, uma revolução na organização das cadeias globais de valor. “Ao permitir “fábricas inteligentes”, a quarta revolução industrial cria um mundo onde os sistemas físicos e virtuais de fabricação cooperam de forma global e flexível” (SCHWAB, 2016, p. 20), buscando a personalização de produtos e, conseqüentemente, a ampliação de seu potencial de consumo.

Seu diferencial está na fusão do físico com o digital e o biológico que repercute diretamente no aumento da taxa de reprodução do capital. Isso acontece graças a diversos fatores, incluindo a redução do custo marginal, isto é, do custo adicional resultante de um pequeno aumento no funcionamento da empresa – considerando os aplicativos, por exemplo. Isso se observa ainda mais no caso de empresas disruptivas como Uber e Google, que requerem baixo capital inicial, baixo custo de logísticas (zero praticamente); baixo custo de mão de obra etc. (SCHWAB, 2016).

A quarta revolução muda às relações entre capital e trabalho:

Primeiro, há um efeito destrutivo que ocorre quando as rupturas alimentadas pela tecnologia e a automação substituem o trabalho por capital, forçando os trabalhadores a ficarem desempregados ou realocar suas habilidades em outros lugares. Em segundo lugar, o efeito destrutivo vem acompanhado por um efeito capitalizador, em que a demanda por novos bens e serviços aumenta e leva à criação de novas profissões, empresas e até mesmo indústrias (SCHWAB, 2016, p. 43).

A questão é saber se esse efeito secundário reequilibra a relação capital-trabalho, conseguindo repor os níveis de emprego e de renda desses empregos. Há uma explosão do setor de serviços entre 2010 e 2018. Por exemplo, as viagens de turismo internacional passaram de 800 milhões para 1,4 bilhões (HARVEY, 2020), materializando um tipo de consumo de serviços ou de mercadoria na era disruptiva da quarta revolução. Aliás, para o autor citado,

as economias capitalistas contemporâneas são 70 ou mesmo 80% impulsionadas pelo consumismo. A confiança e o sentimento dos consumidores tornou-se, nos últimos quarenta anos, a chave para a mobilização de uma demanda efetiva e o capital tornou-se cada vez mais orientado pela procura e pelas necessidades (HARVEY, 2020, p. 20).

O que mostra a correspondência entre a mercadoria personalizada oferecida ao consumidor e as mudanças na produção, citadas anteriormente. O que está em jogo, contudo, é a trajetória que deverá se seguir, se na perspectiva do efeito negativo (com perdas de emprego) ou da sua correção (com a criação de novos empregos).

Segundo Schwab (2016, p. 44), os otimistas consideram que “os desejos e as necessidades humanas são infinitos, assim o processo de lhes fornecer algo também deve ser infinito.”, de modo que novos empregos surgirão, aliás, como aconteceu com as revoluções anteriores, a exemplo da mecanização agrícola que, segundo o mesmo autor, nos EUA, reduziu de 90% para 2% o percentual de empregados no setor agrícola, entre o início do século XIX e os dias atuais, sem que isso tenha gerado crise de emprego, pois os 88% se deslocaram para outras atividades.

Já os pessimistas vêm de forma diferente e apontam evidências:

De acordo com uma estimativa do Oxford Martin Programme on Technology, apenas 0,5% da força de trabalho dos EUA está empregada em indústrias que não existiam na virada do século, uma porcentagem muito menor do que os aproximadamente 8% novos postos de trabalho criados em novas indústrias durante a década de 1980 e os 4,5% de novos postos de trabalho criados durante a década de 1990 (SCHWAB, 2016, p. 45).

Seja com otimismo ou pessimismo, o certo é que há mudanças radicais em cursos que refletem, sobretudo na formação da mão-de-obra e nos parâmetros do mercado de trabalho,

na verdade, na maioria dos casos, a fusão das tecnologias digitais, físicas e biológicas que causa as alterações atuais servirá para aumentar o trabalho e a cognição humana; isso significa que os líderes precisam preparar a força de trabalho e desenvolver modelos de formação acadêmica para trabalhar com (e em colaboração) máquinas cada vez mais capazes, conectadas e inteligentes (SCHWAB, 2016, p. 46).

g) Em síntese, pode se considerar que

Sendo o mercado um sinônimo da lógica, *modus operandi* e força do capital em sua

relação com a sociedade e tendo ela implicações diretas com a educação;

Sendo o conflito inerente a tal formação histórica da sociedade e que esse conflito repercute direta e profundamente sobre o sentido da educação, tendendo a relativizar qualquer perspectiva humanista em favor da formação para o trabalho;

Sendo o mercado orientado pela busca de acumulação do capital implicando em agravamento das questões sociais por meio do desemprego;

Sendo que o mercado se impõe como lógica de regulação social, determinada pelo ethos capitalista e pela racionalização (burocrática) da produção, de forma que a empregabilidade exige tratamento como constituinte de um sistema complexo que é;

Sendo o mercado o constituinte da força de trabalho e, portanto, estando esta sob o seu controle;

Sendo o mercado dinamicamente evolutivo, mas sem perda de seus princípios orientadores e *modus operandi*, ao contrário, com reafirmação e sempre mais empoderamento deles.

Pode-se com Bourdieu, sintetizá-lo como processo multidimensional em suas causas e consequências,

assim, o que chamamos de mercado é o conjunto das relações de troca entre os agentes em concorrência, interações diretas que dependem, como diz Simmel, de um "conflito indireto", ou seja, da estrutura socialmente construída das relações de força para que contribuem, em graus diversos, os diferentes agentes presentes no campo, através das modificações que conseguem impor, utilizando nomeadamente os poderes estatais que estão em condições de controlar e orientar. De facto, o Estado não é apenas o regulador que tem a seu cargo manter a ordem e a confiança e o árbitro encarregado de "controlar" (BOURDIEU, 2006, p. 280).

A síntese de Bourdieu apresenta a complexidade do mercado e, ao mesmo tempo, a certeza de que provêm dele o mercado de trabalho, isto é, o mercado de trabalho só pode ser considerado dentro do contexto de mercado, submetido às mesmas relações entre capital, trabalho e política, envolvendo relações de poder tanto em termos materiais, quanto em termos simbólicos.

4.1.2 Mercado de trabalho

Poder-se-ia imaginar o mercado de trabalho ao modo mais tradicional possível, isto é: um "lugar" no qual os que possuem a força de trabalho e os que querem comprá-la negociam livremente. E nessa negociação, impulsionada, quem sabe, pela necessidade que todos têm de serem mutuamente simpáticos (SMITH, 1996), ou mesmo, pela mão "invisível" que leva os indivíduos a darem o melhor de si, havendo assim relações simétricas, com ganho para todos:

um "lugar" (eventualmente abstrato) onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1519).

De modo genérico, é assim que os economistas clássicos concebem o mercado de trabalho (BASTOS, 2017). Dito de outra forma, para os economistas clássicos, a perfeita flexibilidade de preços e salários, juntamente com a mobilidade total da mão-de-obra e o fácil e imediato acesso às informações sobre empregos, “regulam o mercado de trabalho e garantem seu equilíbrio” (OCIO, 1995, p. 15).

Considere-se, porém, que essas três variáveis: flexibilidade de preços e salários; mobilidade total da mão de obra e acesso as informações sobre empregos, dependem de outras tantas variáveis. Daí o equívoco dessa abordagem. A mobilidade, por exemplo, está em função de variáveis sociais como constituição de família, moradia; e econômicas, como custos de transportes e de alimentação. Por sua vez, o acesso às informações depende de variáveis ainda mais diversas e subjetivas como escolarização, ferramentas tecnológicas de pesquisa, em síntese, de capital cultural e capital social (BOURDIEU, 2007). Citando Granovetter, Oliveira e Piccinini (2011), por exemplo, retratam os modos utilizados pelas pessoas para encontrarem empregos. Os meios formais (agências, publicidades, concursos etc.) são utilizados por 20%, das pessoas, enquanto 56% se inserem no mercado via contatos pessoais ou contato direto com as empresas – que exigem mediação de contatos pessoais.

Aqui, temos um dado que releva por demais o capital social, isto é, o quadro de relações que afiançam as qualidades de alguém (BOURDIEU, 2007).

Por sua vez, a escola econômica que sucede os clássicos, os marginalistas ou neoclássicos, usando argumentos distintos, permanecerão afirmando a simetria dessa relação, agregando o “argumento que cada remuneração refletiria perfeitamente a contribuição de cada fator para a produção, sem qualquer injustiça ou exploração” (BASTOS, 2017, p. 56).

Assim, as diversas escolas econômicas vão apresentar suas concepções para explicarem a relação capital trabalho, à exceção de autores como Marx e sua tese de que tais relações são injustas e que o trabalho é explorado pelo capital, retirando dele sua taxa de acumulação, assim como do fator desemprego, como algo estrutural que favorece a contratação por salários abaixo de qualquer justiça, como já foi tratado na categoria Mercado.

Aliás, o desemprego parece ser uma pedra no sapato dos economistas neoclássicos e sua explicação para o fenômeno merece destaque:

Uma consequência da teoria [neoclássica] é que o desemprego é explicado pela resistência dos trabalhadores em aceitarem salários adequados à sua produtividade marginal, exigindo salários altos demais. Se há desemprego, ou é voluntário ou é culpa de trabalhadores, sindicatos ou das políticas econômicas que empurram salários acima da produtividade marginal do trabalho, precificando-o para fora do mercado (BASTOS, 2017, p. 58).

Considere-se que a produtividade marginal – sem grande rigor, aquela produção extra

para qual não tenha havido insumo nos fatores de produção - só pode ser confirmada se os trabalhadores aceitarem não receberem mais por ela. Se não aceitam, irão ficar desempregados, sendo responsabilizados eles (individual ou coletivamente) e/ou as ações do Estado. Em outras palavras, trabalhe mais e ganhe a mesma coisa!

Importa destacar ainda que nessa concepção o mercado de trabalho é delimitado pelas relações internas entre capital e trabalho. Mas há outras discordâncias além das marxistas:

Os adeptos do keynesianismo, que ganha destaque na primeira metade do século XX, contestam a existência de tal mercado de trabalho, alegando que a demanda de trabalho das firmas não se determina pelos salários. As necessidades de mão de obra das empresas são decorrentes de seu volume de produção, que está ligado ao nível de demanda que as empresas buscam atender. Assim, as quantidades de mão de obra demandadas são definidas fora do equilíbrio do modelo de mercado de trabalho defendido pelos neoclássicos e o nível de oferta de emprego pode ser inferior à disponibilidade de mão de obra, configurando uma situação de desemprego (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1522).

Nesse caso, reconhece-se que as relações entre capital e trabalho estão intimamente vinculadas ao mercado como um todo, ao ciclo da produção, circulação e consumo. Daí que para enfrentar o desemprego ou a justa remuneração deve ser considerada a política econômica e social em sua globalidade, a qual imprescinde da intervenção do Estado.

Há outras duas abordagens referentes ao mercado de trabalho: a teoria da segmentação e a abordagem sociológica. No primeiro caso, Souza (1978) fala de distintas abordagens que têm em comum a segmentação do mercado de trabalho como chave explicativa dos diferentes tipos de emprego, diferenciados em função do tipo de recrutamento, capacitação técnica, promoções e condições de trabalho, sendo classificados em primário independente, primário dependente e secundário.

Cada tipo de emprego caracteriza-se por diferentes critérios de recrutamento, seleção, treinamento e promoção da mão-de-obra, bem como apresenta diversas formas de supervisão, condições de trabalho e níveis salariais. São, por outro lado, preenchidos por diferentes grupos de trabalhadores que constituem a força de trabalho (SOUZA, 1978, p. 18).

Os primários independentes são caracterizados pelo período integral, estabilidade, salário e produtividade relativamente altos, sendo as regras de relação com o empregador determinadas por procedimentos da própria empresa, ou seja, independem de fatores externos. Percebe-se que para isso a empresa deve ser de grande porte, com poderes transnacionais, inclusive.

No caso dos primários dependentes conta mais a experiência e a preparação em função das atividades serem do tipo repetitivo ou burocrático e estão presentes em empresas com linha de produção direta, escritórios e administração pública.

Por fim, o segmento secundário que, nas palavras de Souza (1978, p. 60):

(...) requerem mínima qualificação, propiciam o mínimo de treinamento e não estão inseridos

em cadeias promocionais. Os salários e produtividade são relativamente baixos, os hábitos de trabalho não são estáveis, a rotatividade é alta, e mudanças de emprego não correspondem à melhoria salarial! O contrato formal de trabalho é quase uma exceção. Os empregos do mercado secundário são oferecidos, em grande parte, por pequenas firmas competitivas que atuam em mercados restritos, e apresentam demanda instável, tendo ainda como agravante pouco acesso a capital e tecnologia, devido à pouca geração de lucros.

Uma contribuição dessa abordagem é quebrar uma visão monolítica do mercado de trabalho, o que interfere diretamente nos tipos de competições entre os trabalhadores, ou seja, as competições são segmentadas. Ao mesmo tempo, estabelece relações distintas entre capital e trabalho, por exemplo, em relação à estabilidade do emprego, maior no setor primário independente e extremamente frágil no setor secundário. Há, portanto, uma competição interna em cada segmento do mercado de trabalho. A teoria ajuda a explicar as diferenças salariais; as situações em que há desemprego em diversos setores e escassez de mão de obra em outros; e, principalmente, a organização da empresa por meio de relações contratuais distintas garantindo por um lado, um conjunto de trabalhadores estáveis que conferem estabilidade à produção, e por outro, um conjunto de trabalhadores rotativos, cuja relação com a empresa se dá em função da sua produção e consumo.

Além disso, a compreensão do mercado de trabalho dentro desta perspectiva se dá por meio de dados numéricos em determinado período, os quais passam a ideia de uma “fotografia” do mercado, mas não consideram seu caráter dinâmico. Mesmo utilizando séries históricas e enfatizando as alterações que ocorreram ao longo do tempo, pouco se explora sobre os porquês destas transformações e quais as ações empreendidas pelos atores envolvidos. (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1525).

Em suma, trata-se de uma teoria que não define devidamente a complexidade social como causa e consequência do mercado de trabalho e com isso cai na vala comum das teorias que vêm à economia como relações predominantemente quantitativas, creditando, em última instância, à relação capital trabalho os mesmos atributos das teorias clássicas e neoclássicas.

No caso da teoria institucional, é preciso lembrar que contemporaneamente as análises que consideram as instituições como variáveis da análise econômica são um ressurgimento do institucionalismo original, do final século XIX, agora como neoinstitucionalismo, que emerge a partir da década de 70 do século passado e se distancia do institucionalismo original, focando na empresa e com um caráter mais conservador, portanto, se aproximando das teorias clássicas e neoclássicas (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2012).

No tocante ao mercado de trabalho,

Os institucionalistas defendem que o mercado de trabalho é influenciado por: legislações específicas que regulamentam as atividades de cada setor; órgãos de representação (sindicatos, federações, associações, entre outros); grandes corporações atuantes em cada setor; e a regulação governamental sobre a atividade industrial (OLIVEIRA e PICCININI, 2011, p. 1528).

Essas instituições contribuem decisivamente na dinâmica do mercado de trabalho ao interferirem nas normas das relações entre capital e trabalho, na formação da própria mão-de-obra e, claro, nos salários. De tal modo que não se pode reconhecer uma autonomia pura e simples da dinâmica do mercado. Enquanto se distancia das teorias clássica e neoclássica, os institucionalistas tendem a se aproximar da teoria da segmentação, ou seja, reconhecem existir uma segmentação do mercado de trabalho, mas não sob a dinâmica da produção e sim, sob a regulação de organizações e instituições. Considerando, nesse caso, o papel da empresa como agente instituinte do mercado de trabalho e seu poder de determinar formas de seleção, contratação e formação da mão de obra e reconhecendo nessas análises aquele viés de caráter conservador, apontado por Carvalho, Vieira e Goulart (2012). Citando Pries, Oliveira e Piccinini (2011, p. 1529) argumentam que

Nesta perspectiva, pessoas com as mesmas características em alguns aspectos, como escolaridade, conhecimentos técnicos, idade, experiência, não têm a mesma oportunidade de alcançar uma vaga, visto que são as empresas que definem normas específicas, como tempo de permanência na mesma, forma de recrutamento, mobilidade horizontal ou vertical e a remuneração de seus trabalhadores (PRIES, 2000 *apud* OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1529).

Por sua vez, ao destacar o papel das instituições na constituição do mercado de trabalho, a teoria institucional abre a possibilidade de análise das instituições qualificadoras do trabalho na sua relação com as outras instituições. Por suposto, relações nem sempre amigáveis ou complementares, mas também com potencial de conflitos, principalmente quando entre elas, se interpõe interesses diversos. Infelizmente, segundo Oliveira e Piccinini (2011), falta à teoria institucional a análise dessa dinâmica conflituosa.

A análise do conflito emerge com a abordagem sociológica do mercado de trabalho. Trata-se de uma abordagem sociológica da economia, para a qual, autores reivindicam autonomia disciplinar (DEQUECH, 2011), incluindo uma subdisciplina que seria a sociologia do trabalho (TOLEDO, 2000). Questões epistemológicas e disputas entre campos a parte, o fato é que nessa perspectiva o mercado de trabalho é analisado desde sua complexidade social, como questão social a ser enfrentada (GAUTÍÉ, 1998), considerando-se que sua constituição envolve, dentre outros componentes, níveis de salário, taxas de emprego e desemprego, distribuição de renda, recursos culturais dos indivíduos e da sociedade que implicam em qualificação técnica, incrementos de produtividade, conflito entre os diversos atores e ação política por meio do Estado ou de organizações classistas, questões de gênero e étnicas, construções da identidade das profissões e disputas entre campos, ou seja, supera-se qualquer possibilidade de tê-lo exclusivamente pela relação oferta e demanda de postos de trabalho.

A título de exemplo, é impossível uma análise do mercado de trabalho no Brasil sem se

considerar a questão étnica,

a desigualdade racial ainda está presente no mercado de trabalho como um todo. Além disso, a população negra ainda é submetida a diversos tipos de discriminação no exercício da sua profissão, inferindo-se, diante dessa realidade, que a busca pela igualdade racial é uma prática a ser exercida por toda a sociedade (SOUZA, 2019, p. 54).

Não estão longe no tempo os famosos anúncios para ocupação de vagas nos quais se indicava o requisito “boa aparência” como forma dissimulada de discriminação racial. Na verdade, a Lei Federal que proíbe tais discriminações é 1995 ⁵ e ainda em 2020 há projetos de lei sendo discutido no legislativo brasileiro para proibir o uso do termo (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Assim,

A partir desta perspectiva, o mercado de trabalho pode ser entendido como o espaço de lutas entre diferentes agentes (indivíduos, organizações, órgãos de regulação, países etc.) que se constitui historicamente pela incorporação de “regras” sociais que orientam as estratégias que os mesmos utilizam no interior deste mesmo campo. Nesse sentido, para compreender o mercado, muito além da noção de oferta e demanda, é necessário conhecer o histórico inerente ao modo em que se estruturam as relações no campo, bem como as diferentes posições que os agentes ocupam (OLIVIERA, 2011, p. 1531).

O mercado de trabalho será então o cenário do conflito entre capital e trabalho, mas também de disputa em busca de privilégios e poder social entre corporações, organizações de classe, Estado e empresas e os diversos agentes que neles atuam. Nesse sentido, o mercado de trabalho pode ser considerado como um campo (BOURDIEU, 2004), o que implica em: i) tê-lo como um subcampo do mercado; ii) reconhecer que ele possui agentes, interesses, normas, linguagem, enfim, um *modus operandi* próprio, ao qual estão submetidos os sujeitos neles envolvidos e as relações ali realizadas; iii) que ele sofre determinações externas, mas possui uma autonomia relativa em seus procedimentos.

Com efeito, o mercado de trabalho, em última instância, é orientado pelo mercado, predominando, por um lado, o sentido do capital em reproduzir-se, e por outro, a busca do trabalho por maiores ganhos, em relações de conflito, com já apontavam os economistas do século XIX. Mas deve se considerar que, especificamente, o campo do mercado de trabalho traz consigo orientações próprias, como por exemplo, o aspecto da produtividade, do aumento de rendimento salarial ou das competências.

5 Trata-se da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, que em seu Art. 1º determina: “É proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar, deficiência, reabilitação profissional, idade, entre outros, ressalvadas, nesse caso, as hipóteses de proteção à criança e ao adolescente previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal.” (BRASIL, 1995).

No campo do mercado de trabalho estão envolvidos empregadores e empregados numa camada mais aparente, mas que traz consigo estruturas sociais (classes, famílias, etc); organismos de mediação histórica (sindicatos, associações, partidos políticos); estruturas econômicas (empresas de todos os setores da economia); e, estruturas estatais (considerando todo o aparato estatal, isto é, Legislativo, Judiciário e Executivo e suas extensões). Neste caso, em particular, deve se considerar a cadeia completa em torno do mercado de trabalho, desde as ações que o regulam, passando pelas ações que o fomentam, até chegar naquelas que agem na formação da mão de obra.

A linguagem ou a normatização que rege os discursos no campo são basicamente da economia – como disciplina autônoma, com base epistemológica predominantemente quantitativa, mas não se pode desconhecer as abordagens da sociologia, da política, antropologia e história que também buscam se impor. Nesse sentido, Bourdieu oferece os fundamentos para uma análise sociológica do mercado de trabalho a partir de quatro conceitos: Campo – já tratado, Habitus, Capital Social e Capital Cultural.

Bourdieu (2006, p. 291) assim define *habitus*

O agente social, na medida em que é dotado de um *habitus*, é um *individual colectivo ou um colectivo individualizado pela incorporação das estruturas objectivas*. O individual, o subjectivo, é social, colectivo. O *habitus* é a subjectividade socializada, transcendência histórica cujos esquemas de percepção e de apreciação (o sistema de preferência, de gostos) são o resultado da história colectiva e individual. A razão (ou a racionalidade) é *bounded*, limitada, não apenas, como pensa Herbert Simon, porque o espírito humano é em termos gerais limitados (o que não é uma novidade), mas porque é socialmente estruturado, determinado e, como tal, restrito.

O conceito do autor busca superar a relação determinística entre indivíduo e estrutura como fonte de decisões e modo de ação. Para Bourdieu a identidade, o ser e o existir de cada agente não pode ser compreendido se não for contextualizado cultural e existencialmente porque é no processo de formação que cada um vai apreendendo e ressignificando valores, discursos e procedimentos. Para o pesquisador francês este é o conceito capaz de explicar os efeitos das classes sociais nas trajetórias pessoais, mas também na vinculação aos diversos campos que constituem o macrocosmo da realidade. Quer dizer, pertencer a um campo é introjetar, assumindo como sua, a linguagem, os valores, enfim, o *modus operandi* daquele campo.

Valores, procedimentos e linguagens serão explicitados no “estoque” de capital cultural, principalmente aquele em estado incorporado, que tem cada agente.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (...); e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital – de que é,

supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74, grifos no original).

Concebido por Bourdieu como mediação explicativa das diferenças de desempenho entre estudantes franceses nos anos 60 do século passado, o conceito delimita justamente os valores, procedimentos e linguagens incorporadas por meio do *habitus*. Sem excluir os atributos inatos, o autor mostra como os processos de socialização leva cada agente a incorporar aquilo que é próprio do seu meio. As experiências observadas, os conceitos e procedimentos apreendidos na socialização primária e secundária são incorporados por cada um. Ora, o mesmo acontecerá no processo contínuo de socialização que todos vivenciam mesmo após a vida adulta (BRYM, 2008) ao assumir diversos papéis em circunstâncias e contextos também diversos, incluindo a trajetória profissional. Um dia o jovem estudante torna-se candidato ao emprego, ou, começa a integrar a população economicamente ativa, ou assume a administração da empresa familiar, ou ainda, se torna um empreendedor, um político etc. Então os valores, procedimentos e linguagens do mercado de trabalho serão incorporados⁶. Assim, a análise do mercado de trabalho não pode prescindir dessas distinções de capital cultural no momento de ser analisado.

Nos outros dois estados, o capital cultural é mais evidente. A posse de bens culturais, ou de recursos que facilitem o acesso aos bens culturais, no caso do capital objetivado, é fator de diferenciação de cada agente no mercado de trabalho. Sem muito esforço, pode se imaginar a diferença entre alguém que aprende falar uma segunda língua por vivências em viagens ou intercâmbios e os que tiveram acesso apenas nas aulas da língua inglesa na educação básica da escola pública; ter acesso 24 horas por dia e 7 dias por semana a internet de alta velocidade em diferentes equipamentos (e não apenas no celular); ter como custear idas a museus sem abrir mão de outros tipos de diversão, também é um exemplo de acesso a bens culturais diferenciados. Não raro, o simples fato de se ter uma biblioteca em casa... Tudo isso se torna “valor” de troca no mercado de trabalho e precisa ser levado em consideração quando se analisa o poder de negociação de salários ou a estabilidade no emprego.

O capital cultural institucionalizado é o diploma, a legitimação do conhecimento feita, em geral, pelo Estado. Não se trata apenas, porém, de frequentar a escola e obter bom desempenho. Na verdade, a escolarização é tanto resultado quanto fator, é tanto consequência quanto causa, quando se considera, por exemplo, que as escolhas sobre quando, onde ou o quê estudar estão fortemente vinculadas à decisão dos pais, condicionada, por sua vez, ao capital financeiro, cultural e social que eles possuem. De igual modo, pode ser considerado quando se observa que a escolarização se dá em instituições social, cultural, política e economicamente construídas, tendendo a serem projetos educacionais mais de correspondência que de irreverência (RÖHR,

2006), isto é, construídos em correspondência a demandas conjunturais que, hodiernamente, significa demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, analisar o mercado de trabalho é considerar que o capital cultural institucionalizado aparece como fator determinante para critérios de seleção, negociações salariais, estabilidade, enfim, se estar empregado ou desempregado, para se empregar ou demitir e que ele não é uma variável independente.

A considerar-se os dados apresentados por Oliveira e Piccinini (2011) sobre o percentual de pessoas que se inserem no mercado de trabalho mediadas por contatos pessoais, por seu quadro de relações, compreende-se que haja ganhado para determinados agentes, impossíveis de serem reduzidos – terem como causa - o capital econômico e cultural que possuem. A explicação para esses ganhos é dada pelo capital social:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento (sic) ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e uteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento (sic) dessa proximidade (BOURDIEU, 2007, p. 67, grifos no original).

Assim, a rede de relações se torna mediação para a mobilidade social e, como não poderia deixar de ser, é fator determinante na movimentação do agente dentro do campo mercado de trabalho. Segundo D'Ávila (2008) a vantagem criada pela localização da pessoa em uma estrutura de relacionamento é conhecida como capital social, que pode ser um ativo ao seu favor e explica a vantagem obtida por certas pessoas. Por exemplo, o preenchimento de vagas de gerência e administrativas por indicação é uma prática pelo mundo. Em ranking elaborado pela consultoria Robert Half (PATI, 2016), o Brasil perde somente para a Austrália no preenchimento de vagas por indicação (o famoso “QI” Quem Indique). O importante não é o que se conhece, mas quem se conhece (WOOLCOCK, 2000). Nessas circunstâncias, o capital social é determinante. Mas não apenas nelas. Considere-se as relações empresariais (empréstimos de capitais, competição etc.); a escolha de cursos superiores a serem feitos, as instituições escolhidas; considere-se informações sobre seleção de empregados ou concursos públicos... Em todos esses aspectos é fácil observar que não se trata apenas de relações formais, passíveis de compreensão por dados estatísticos, mas de uma complexa e de onde se relacionam valores, interesses, linguagens e procedimentos, enfim, capital social e cultural para além do econômico.

6 É fácil observar isso no comportamento dos estudantes concluintes nos cursos de graduação, quando já se voltam para o mercado de trabalho: estruturação do currículo, articulação com contatos que lhes favoreçam indicações ou preparação para concursos tendem a dominar seu universo.

Ao final, pode se constatar que as relações puramente econômicas são uma parte de um todo complexo que conforma o MERCADO DE TRABALHO. Sim, elas são determinantes, necessárias, mas não são suficientes em sua constituição e muito menos para sua explicação. Elas se imbricam com o capital cultural e o capital social, tecendo interdependências mútuas. De modo que

A partir desta perspectiva, o mercado de trabalho pode ser entendido como o espaço de lutas entre diferentes agentes (indivíduos, organizações, órgãos de regulação, países etc.) que se constitui historicamente pela incorporação de “regras” sociais que orientam as estratégias que os mesmos utilizam no interior deste mesmo campo (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1531).

Seja na perspectiva dos agentes envolvidos, seja na perspectiva de análise sistêmica, o mercado de trabalho se caracteriza como expressão da complexidade social cuja responsabilidade recai sobre empregadores, empregados e Estado.

Essa caracterização reforça a relação direta entre mercado e mercado de trabalho e vai além ao reconhecer outros agentes e outras condicionantes envolvidas em sua análise. Ou melhor, indica que, na perspectiva do mercado, a definição do mercado de trabalho como relação simétrica entre oferta e demanda de postos de trabalho, mesmo que consideradas variáveis como a segmentação ou participação do Estado, tem o papel fundamental de reafirmar a hegemonia do mercado / capital sobre a empregabilidade / trabalho.

Considerando o problema de pesquisa proposto, identifica-se a exigência de análise da empregabilidade nesse contexto e sob essas condições. Se há componentes vinculados individualmente aos agentes eles deverão ser analisados como resultantes de processo sociais, culturais, políticos e econômicos; como processo de constituição de identidade, mas também como processos sociais em que sobre determinam opções, riscos e oportunidades. Para tanto, a categoria “empregabilidade” emerge como objeto de análise, capaz de oferecer a mediação necessária à resposta da pergunta/problema da pesquisa. Está será a próxima categoria a ser delimitada.

4.1.3 Empregabilidade

Como vem sendo apresentado, identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade num curso de Administração exigiu da pesquisa a delimitação das categorias Mercado e Mercado de Trabalho, afinal, é nelas, ou é nas suas relações, lógicas e valores que se materializa a empregabilidade. No processo dessas delimitações manifesta-se claramente a diversidade de abordagens, exigindo do pesquisador um

posicionamento epistemológico, o qual tem sido indicado pela perspectiva de uma compreensão global dos processos, isto é, optando por uma abordagem sociológica, histórica e crítica das categorias.

Esses procedimentos trazem a pesquisa para a delimitação da empregabilidade que, também nesse caso, será apresentada considerando igualmente a diversidade epistemológica, exigindo, mais uma vez, um posicionamento do pesquisador.

Como inferido anteriormente, ressalta-se que a empregabilidade como categoria, faz a mediação para a compreensão da categoria Mercado, na medida em que materializa a relação entre capital e trabalho como troca de mercadorias: trata-se do atributo que possibilita a venda da força de trabalho; assim como faz a mediação da compreensão da categoria Mercado de trabalho, na medida em que indica agentes, fatores e instrumentos que o configuram.

A compreensão da empregabilidade exige o entendimento da “desempregabilidade”, como questão social, a desempregabilidade é um problema referenciado no sistema social como um todo, presente mesmo antes do capitalismo, nesse caso, focado na pobreza. Gautié (1998) apresenta uma análise da perspectiva histórica do desemprego, cujo momento principal coincide com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra.

A partir dessas revoluções, os novos pobres serão os desempregados, a pobreza agora é o desemprego e deixa de ser, a pobreza, um problema moral. Ela agora é resultante dos que não têm condições de acompanhar a evolução da produção econômica. É a racionalização do mercado de trabalho e da produção econômica, em convergência com as questões sociais. “Isso se traduzirá, notadamente na Inglaterra, pela instalação de escritórios de emprego cujo papel é, antes de tudo, fazer a triagem entre os bons e os maus sem emprego” (GAUTIE, 1998, p. 72). A ação do Estado, porém, irá muito além, assumindo o papel de mediação nos conflitos entre trabalhadores e empresários, claro, favorecendo os últimos, como afirma Adam Smith:

Os trabalhadores desejam ganhar o máximo possível, os patrões pagar o mínimo possível. Os primeiros procuram associar-se entre si para levantar os salários do trabalho, os patrões fazem o mesmo para baixá-los. Não é difícil prever qual das duas partes, normalmente, leva vantagem na disputa e no poder de forçar a outra a concordar com as suas próprias cláusulas. Os patrões, por serem menos numerosos, podem associar-se com maior facilidade; além disso, a lei autoriza ou pelo menos não os proíbe, ao passo que para os trabalhadores ela proíbe (SMITH, 1996, p. 119).

O autor, acima de qualquer suspeita para aqueles que negam a sociologização da economia, deixa claro o contexto de conflito do qual se pode identificar as origens da (des)empregabilidade, tendo o Estado um papel definidor das relações, corroborando a afirmação de Gautié (1998) sobre o caráter de “questão social” que possui o emprego/desemprego.

E qual o fator que irá determinar a (des)empregabilidade? É justamente a capacidade do trabalhador em contribuir diretamente para o aumento da taxa de reprodução do capital, mais conhecida com lucro, medida (tal capacidade) pela produção marginal da empresa. Os desempregáveis são os que não conseguem ampliar a produção da empresa sem aumentar o insumo, por que sua

produtividade é fraca demais para que possam ser empregados com salário corrente, mesmo de subsistência, e que dependem, portanto, da assistência, para as desvantagens que não podem ser modificadas, ou, para a maioria, da política de formação, destinada a aumentar seu capital humano (GAUTIER, 1998, p. 75).

Assim, o “desemprego” ou a empregabilidade assume o lugar central na questão social.

É Beveridge (1909) quem completará a elaboração da categoria de “desemprego”, ao distinguir as suas diferentes causas (sazonal, conjuntural cíclica ou estrutural de inadequação). Passa-se, então, de uma coleção de indivíduos — os “pobres”, os “indigentes” ou os “desempregados” — para um fenômeno macrossocial, o “desemprego”. O todo não é igual à soma das partes: não é por acaso se, na França na mesma época, é um durkheimiano, Lazard, quem define o desemprego como um fato social irreduzível aos indivíduos que o compõem (TOPALOV, 1994 *apud* GAUTIER, 1998, p. 75).

De resto, é importante anotar que, mesmo na perspectiva da sociologização da questão, ainda há espaço para uma interpretação funcionalista do fenômeno que, como de regra, tende a reduzir o problema ao seu aspecto de funcionamento, relativizando ou desconsiderando seu caráter sistêmico.

Importa, porém, observar o aspecto histórico da categoria Empregabilidade que, reduzida à questão de funcionamento, facilmente poderá ser tratada, como de fato o foi, a partir do viés economicista, mensurado estatisticamente – já no censo de 1896 na França e a partir de 1930 nos EUA – conferindo realidade científica ao conceito, tornando-o operatório (GAUTIER, 1998).

A evolução histórica da categoria empregabilidade é tratada por McQuaid e Lindsay (2005) de forma taxonômica. Para Gazier (2000 *apud* MCQUAID; LINDSAY, 2005)⁷, os debates atuais sobre empregabilidade podem ser remetidos ao início do século XX, no Reino Unido e nos EUA e partindo deste contexto, ele assinala pelos menos sete abordagens do termo, tratadas a seguir.

No início do século XX, no Reino Unido e nos EUA, empregabilidade é compreendida de forma dicotômica, separando os indivíduos que são capazes de serem empregados e os que não são, não havendo gradação entre os dois tipos. Já nos anos 50, também nesses dois países e em outros, como a Alemanha, emerge a compreensão que considera as habilidades físicas, mentais e sociais que são exigidas no trabalho para proceder a classificação entre empregáveis

e não-empregáveis. Essa mesma classificação amplia-se nos anos 60 nos EUA. Nesse mesmo período, surge na França uma concepção que vai considerar o fluxo do emprego, ou de sua oferta, tratando a empregabilidade como a probabilidade do trabalhador, em determinado local, conseguir o emprego. Observe-se que aqui há uma mudança de foco, saindo do empregado (oferta) para o empregador (demanda).

A partir do final da década de 1970, no contexto internacional, o termo concentra-se nas análises do mercado de trabalho e suas mensurações sobre horas trabalhadas, por exemplo. No final dos anos 1980, emerge a compreensão fundada no capital humano, ou seja, a empregabilidade passa a ser vinculada ao desenvolvimento de habilidades levando, nesse caso, a outras compreensões, como a mudança de posto de trabalho durante a carreira. Aqui se encontra, talvez, a primeira e maior aproximação com a compreensão hodierna predominante. Contemporânea a esta compreensão, surge nos EUA e internacionalmente, a empregabilidade interativa que traz como novidade o entendimento que a empregabilidade depende não apenas do indivíduo – como as anteriores concebiam – mas também de outros fatores como a capacidade dos outros (competição por emprego), as ofertas existentes, a ação das organizações do mercado de trabalho e regulação estatal das relações trabalhistas. Essa compreensão implicará em ações do Estado, como por exemplo, na criação de políticas que enfrentem as taxas de desemprego.

Em seguimento, os autores (McQuaid e Lindsay) comentam a cronologia de Gazier, indicando que sua conclusão aponta, à época da publicação do artigo, um consenso em torno da concepção “interativa” de empregabilidade, isto é, aquela que considera fatores não apenas individuais dos trabalhadores, mas também a competição no mercado, o papel dos empregadores e do Estado. Não obstante, discordando de Gauzier, McQuaid e Lindsay, afirmam que “há evidências que a aplicação atual do conceito de empregabilidade, pelo menos dentro da política do mercado de trabalho, muitas vezes, mas não exclusivamente inclina-se fortemente sobre o indivíduo, componentes do lado da oferta” (MCQUAID; LINDSAY, 2005, p. 202)⁸.

7 O artigo de McQuaid e Lindsay, como indica a bibliografia, foi consultada em sua versão inglesa, sendo a síntese apresentada a partir de tradução própria e livre.

8 No original: “(...) there is evidence that the current application of the concept of employability, at least within labour market policy, often, but not exclusively, leans heavily upon its individualcentred, supply-side components”.

De toda forma, o conceito de empregabilidade ou a questão do emprego ganhará importância mundial a partir de iniciativas de organismos multilaterais (MCQUAID; LINDSAY, 2005). Em 1997, a Comunidade Europeia realiza a cúpula sobre Estratégia Europeia de Emprego (EES), sendo a empregabilidade um de seus quatro pilares; em 2003, fruto de revisão da cúpula de 1997, um novo documento apresenta o emprego como um dos três objetivos formulados. O tema aparece no documento “Recommendations of the High Level Panel of the Youth Employment Network”, da ONU de 2001 (ONU, 2003). Antes disso, a OCDE tem papel importante ao defender, ainda em meados dos anos 1990, políticas para reduzir o distanciamento entre empregados e desempregados. Iguais iniciativas acontecem também em nível nacional, em diversos países, levando os autores a concluir que o conceito de empregabilidade se torna uma pedra-angular (“cornerstone”) das estratégias e políticas de emprego (MCQUAID; LINDSAY, 2005, p. 199).

Este panorama, traçado a partir dos autores até aqui citados e outros como Murad (2017), Helal (2011), Alves (2007), Chiavenato (2013), Lemos, Rodriguez e Monteiro (2011), possibilita dizer que a categoria Empregabilidade segue preponderantemente duas perspectivas: i) restringe-se aos indivíduos, sendo considerados atributos pessoais; ii) alcança todo o sistema (Mercado e Mercado de trabalho) em suas diversas dimensões (social, econômica, cultural e política), nesse sentido, as análises tendem a excluir ou relativizar a perspectiva individualista.

No caso da primeira (restringe-se aos indivíduos), fatores como as transformações tecnológicas do mercado (Quarta Revolução Industrial) e a teoria do capital humano servem de fundamento para a defesa da empregabilidade como atributo pessoal. Chiavenato (2013, p. 2) assinala como condição para os executivos das empresas - que, de resto, deve ser expansível a outras categorias - conquistar e manter seu lugar na empresa, destacando quatro atributos: i) agregar valor e contribuir para a empresa; ii) ser responsável, assumindo compromissos com a empresa e respondendo por eles; iii) ser leal, pois a “empresa precisa confiar em você para continuar a mantê-lo ativamente em seus quadros”; iv) ter iniciativa pessoal e senso de empreendedor.

Perceba-se que contribuição, responsabilidade, confiabilidade e proatividade são atributos subjetivos, desenvolvidos, em geral, como construção de identidade. Ou seja, não há nada de mais pessoal que isso. No artigo, Chiavenato (2013) continua indicando o que fazer para ampliar a empregabilidade, uma “receita” de posturas e atitudes que caracteriza bem essa perspectiva da empregabilidade, definida como:

Essa tríade - conhecimento, perspectiva e atitude - constitui a chamada santíssima trindade da empregabilidade que leva ao sucesso profissional. Na realidade, as empresas estão procurando trabalhar com mais cérebros e com menos dinheiro e recursos. Maior qualidade e menor

quantidade. Menor número de pessoas e mais inteligências e talentos. Estamos na era do Capital Intelectual. Trabalho mais mental e intelectual. E quem souber ofertar e vender essa matéria prima cinzenta tão escassa e sofisticada tem o futuro pela frente (CHIAVENATO, 2013, p. 6).

Mutatis mutandis, tem-se aqui uma perfeita representação da perspectiva “dicotômica” do início do século XX, entre empregáveis e não-empregáveis, ou mesmo da perspectiva que relaciona o social e a saúde, afinal, é preciso ter “massa cinzenta” saudável.

Essa perspectiva eleva à potência máxima a abordagem da Teoria do Capital Humano (TCH) que tem em Theodore Schultz (1973) a referência de origem. Nascida no contexto de elevado crescimento econômico nos EUA – a denominada “Era de Ouro” – do pós-guerra, a TCH busca explicar os fatores que provocam a variação positiva de produtividade na economia. Fundamentada na sociologia funcionalista, na teoria política da escolha racional e na escola econômica neoclássica, a TCH vê a educação como fator de mobilidade socioeconômica (ganho individual) e de desenvolvimento global. Em síntese, ela segue o seguinte raciocínio: a) todo gasto individual - que não é consumo – implica em retorno: saúde, bem-estar e educação b) as pessoas buscam educação orientadas pela escolha racional; b) a educação tem como principal efeito mudar suas "habilidades" e conhecimentos; c) quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; d) maior produtividade permite que a pessoa alcance maiores rendas. e) maiores rendas significam aumento global na economia (SCHULTZ, 1973). Ou seja, a educação emerge como vetor direto da empregabilidade e do aumento de seus rendimentos, assim como o é para o aumento global da produtividade econômica.

No outro extremo, a empregabilidade como viés individual é analisada na perspectiva pós- estruturalista foucaultiana por Lemos, Rodriguez e Monteiro (2011). Partindo da compreensão que a empregabilidade materializa uma nova cultura do trabalho, sendo ela uma nova roupagem da ideologia liberal, valorizadora do eu individual e autônomo e, como tal, nada mais é que uma nova forma de controle (disciplinamento) do trabalhador pela empresa.

O caráter político do discurso acerca da empregabilidade sobressai, pois, ao invés de estimular a almejada autonomia individual, esse discurso finda por tornar o indivíduo cada vez mais envolvido em uma interminável busca por alocar-se dentro do mercado e, ali, obter a dita felicidade ou a pretensa realização pessoal. Longe da propalada autonomia, portanto, o trabalhador empregável e disciplinado condena-se à subserviência às demandas mutantes da esfera produtiva (LEMOS; RODRIGUEZ; MONTEIRO, 2011, p. 603).

A concepção dos autores consegue aprimorar justamente aquilo que parece ser a “cereja-do-bolo” da empregabilidade, isto é, o controle pelo mercado, dos processos de inserção, manutenção e mobilidade no mercado de trabalho que, nessa nova perspectiva, pertenceria ao trabalhador. Com efeito, a fiscalização sobre a legitimidade e pertinência do conhecimento e

competências dos funcionários, além do controle sobre o que fazem e como agem, vão além do diploma e do cartão de ponto. Hoje, as redes sociais parecem ser muito mais eficazes nesse processo (GIARDINO, 2014), visando à qualificação entre empregáveis e não empregáveis.

A segunda perspectiva – que alcança todo o sistema (mercado e mercado de trabalho) em suas diversas dimensões - tratada como empregabilidade interactiva, é definida por Alves (2007, p. 62).

A empregabilidade interactiva, por seu turno, é originária do Canada e, embora mantenha a ênfase no indivíduo e nas suas capacidades, admite que a empregabilidade individual não pode ser dissociada dos modos de funcionamento do mercado de trabalho. Neste sentido, a empregabilidade não é um estado, mas um processo que se constrói na interação entre as estratégias e os recursos individuais, por um lado, as dinâmicas macro-econômicas e as estratégias empresariais, por outro.

Com base nessa perspectiva estão todas as concepções/ações presentes em organismos multilaterais – desde a Organização das Nações Unidas (ONU), até a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e os diversos Governos Nacionais. No fundo, trata-se, como no passado, de ver a empregabilidade como “desempregabilidade” e nela enxergar um problema social. Contudo, sendo o Estado responsável principal por enfrentá-la (e não o mercado), e não tendo ele o poder de criar diretamente os empregos, suas ações são reduzidas e tendem a focar no lado da oferta de mão de obra, isto é, sobre os trabalhadores. E quando intervêm do lado da demanda tendem fazerem cortes em tributação para “facilitar” a contratação da mão de obra.

Observe-se que, apesar do reconhecimento da “interatividade” e do desemprego como questão estrutural, ao focar na oferta de cursos profissionalizantes⁹ (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2006) ou realizar desoneração da carga tributária das empresas¹⁰, tendendo a eximirem o empresariado de qualquer responsabilidade sobre o problema, ao mesmo tempo em que não se alcança os resultados esperados, isto é, o aumento da empregabilidade. Como diria Alves (2007, p. 65) para o fenômeno em Portugal, de resto, válido também para o Brasil:

(...) estamos perante discursos e políticas que ocultam o papel destas modalidades de formação na reprodução das desigualdades sociais, colocando a tónica em argumentos que se pretendem ideologicamente neutros como a competitividade económica, o combate ao desemprego e a exclusão social e, mais recentemente, no aumento da empregabilidade.

9 No Brasil, a partir dos anos 2000, foram implementadas oito políticas públicas de formação profissional nas mais diversas áreas econômicas (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2006).

10 Segundo Goularti (2020), a desoneração tributária no Brasil saiu de 1,7% do PIB, em 2003, para 4,45%, em 2020, atingindo a cifra de R\$ 2,5 trilhões nos últimos dez anos.

A conclusão da autora implica a necessidade de uma definição de empregabilidade que considere o mais amplamente possível as relações econômicas, mas também políticas, sociais e culturais. Neste sentido, um conceito que considere realmente a interatividade precisará levar em conta à própria dinâmica do sistema global de produção, circulação e consumo de mercadoria, o mercado. Se ele tem no desemprego um componente estrutural, a empregabilidade deixa de ser um atributo para todo e qualquer indivíduo, ou seja, desempregados sempre haverá entre nós. Mas, mesmo dentro da dinâmica em que jamais existirá o emprego pleno, a centralidade na taxa de acumulação ou a busca de redução cada vez maior dos custos da produção marginal, implicará em redução da oferta de empregos, destituindo a empregabilidade de condição alcançável por todos. Ademais, há de considerar-se que, como resultante da questão anterior, o desenvolvimento tecnológico da produção, em seu caráter de apropriação privada da ciência e da tecnologia como bem social (BRAVERMAN, 1987) será componente para o desemprego, ou aumento dos “desempregáveis”.

Ainda que se considere a pertinência da empregabilidade como atributo pessoal, há de se levar em conta que, mesmo para os fatores individuais, existem circunstâncias diversas que podem condicioná-los (MCQUAID; LINDSAY, 2005)¹¹. Por exemplo, o nível de escolaridade – em função de políticas públicas educacionais, a distribuição espacial das plantas industriais de produção e da logística de circulação de mercadorias ou das ofertas de serviços vinculados a fenômenos naturais e culturais (turismo), a implementação de políticas públicas para formação contínua, ou ainda o déficit de regulação das relações trabalhistas implicando na precarização do trabalho, agirão como fatores que estão muito além das condições do indivíduo se tornar “empregável”.

Ao final, as exigências do mercado para que o trabalhador ingresse no mercado de trabalho tendem a ser mediadas pelos três tipos de capital indicados por Bourdieu (2007). Não há dúvidas que o capital econômico, ao possibilitar o acesso ao amplo leque de serviços, tecnologias e experiências, incide diretamente no potencial dos atributos pessoais de todos os indivíduos; de igual modo, o indivíduo que tem acesso a um capital social mais próximo a instâncias de poder econômico e/ou político, e que tem maior estoque de capital cultural – em seus três estados – terá mais oportunidades por que seu capital social o torna mais “empregável”; por fim, um “estoque” de capital cultural identificado com a cultura (compreenda-se, o conhecimento científico, tecnológico, político e estético) hegemônica, é mediação certa para a ampliação da empregabilidade.

11 Na Table 1 – An employability framework (with examples) (MCQUAID; LINDSAY, 2005, p. 209) é apresentada uma extensa lista de fatores individuais e suas circunstâncias e os fatores externos correlatos.

Neste rol, são poucos os fatores que podem ser modificados significativamente por ações que sirvam como vetores para ampliação da empregabilidade, a exemplo de honestidade, integridade ou “requinte” estética, que tendem a ser atributos intransferíveis. Por sua vez, há aqueles que sim, podem ser transferíveis ou podem ser conquistados, aprendidos. É o caso do conhecimento científico, técnico e cultural passíveis de serem trabalhados pelos processos educativos formais. Em outras palavras: por meio da ampliação do capital cultural institucionalizado.

Em síntese, pode-se afirmar que a delimitação da categoria Empregabilidade tende a duas perspectivas: 1) a primeira, mais identificada com a lógica do capital, ou mais próxima do mercado, idêntica-a como atributo pessoal, responsabilizando o empregado pelo caráter de ser ou não empregável, ter mais ou menos empregabilidade; 2) a segunda, mais identificada com a análise crítica, social e histórica da categoria, vê a empregabilidade como uma questão social, sendo a sociedade, o Estado e o mercado responsáveis tanto ou mais que o empregado pelo seu caráter de empregável.

Assim a categoria empregabilidade faz sentido para o problema de pesquisa, isto é, corresponde à sua formulação, na medida em que seja compreendida como passível de construção pela educação formal, no caso, pelo curso superior e, especificamente, curso de Bacharelado em Administração. No fundo, a empregabilidade será função das competências possíveis de serem desenvolvidas nesse processo educativo. Mas, quais seriam essas competências? Na verdade, o que se quer dizer quando se fala em competências? Esta é a próxima categoria a ser delimitada.

4.1.4 Competência na perspectiva do mercado

A literatura refere-se a competências de forma polissêmica (MAGRO; PACHECO, 2020), não raro, fazendo equivalência entre elas e habilidades, capacidades ou até mesmo qualificações.

Usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como "estoque de conhecimentos/habilidades", mas, sobretudo, como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas (MANFREDI, 1999, p 10).

Antes de identificá-las, principalmente aquelas passíveis de serem desenvolvidas no processo de educação formal, é importante demonstrar que sua referência no mercado e, nele,

no capital, a partir dos diferentes momentos evolutivos das relações de produção.

As competências são demandadas pelo mercado, isto é, a organização da produção – quem organiza e tem o poder de decisão – é quem as demanda da força de trabalho comprada no mercado de trabalho. Para compreender melhor, é preciso ter em conta que há uma diferença entre o trabalho humano e o trabalho não-humano: considerando-se que o trabalho humano é, do ponto de vista antropológico, resultante de sua capacidade de projeção mental, é justamente o seu caráter “inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade (...)” (BRAVERMAN, 1987 p. 58). Esse potencial é, de certa forma, uma espécie de estoque de competências e, quando o capital contrata a força de trabalho,

O que ele compra é infinito em *potencial*, mas limitado em *concretização* pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais sob as quais trabalham, assim como pelas condições próprias da empresa e condições técnicas do seu trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 58, grifo do autor).

Como controlar esse potencial, como canalizá-lo para seus interesses, determinando exatamente o que se quer que ela (a força de trabalho) realize? Esse querer/interesse será sempre função do desenvolvimento das forças produtivas, isto é, das técnicas, máquinas e relações de produção. Por exemplo, no início do século XX, ao reformular o modo de produzir automóveis, Henry Ford sabia exatamente o que queria comprar como força de trabalho. Ao invés de mecânicos qualificados, ele precisava de trabalhadores capazes de realizarem ações repetitivas:

Para certas classe de homens, o trabalho repetido, ou a reprodução contínua de uma operação idêntica, por processo que não variam nunca, constitui um espetáculo horrível. A mim me causa horror. Por preço algum do mundo poderia fazer todos os dias as mesmas coisas. Entretanto, para a maioria a repetição nada tem de desagradável. Com efeito, para certos temperamentos a obrigação de pensar é uma verdadeira tortura, porque o ideal consiste em operações que de modo algum exijam instinto criador (FORD *apud* FLEURY; VARGAS, 1983, p. 24).

Eis a principal competência exigida pela produção ao modo de Ford, ou seja, para aquelas relações de produção esta seria a principal competência, suficiente para que a partir dela se desenvolvesse as habilidades necessárias para o trabalho na esteira de produção, aliás, passíveis de serem desenvolvidas em até oito dias de aprendizagem, para 79% dos serviços da fábrica (FORD, 1926).

A evolução do que e de como se produz incidirá diretamente na evolução das competências requeridas. Assim como na implantação do modelo taylor-fordista, também se observa isso a partir de sua crise. O modelo produtivo Taylor-fordista impera com a rigidez de sua linha de montagem até a década de 60 do século passado. A partir daí, há uma tendência de

queda nas taxas de acumulação do capital implicando numa crise, cujo ponto de inflexão é a recessão no início dos anos 70 (HARVEY, 1993). O diagnóstico sobre as causas da crise identifica a rigidez do sistema taylor-fordista como um dos principais fatores responsáveis por ela, ou seja,

(...) havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariante (HARVEY, 1993, p. 135).

Crescimento que parou de acontecer, seja pela crise do sistema econômico e político do Estado de Bem-Estar, seja pela rigidez na produção. Uma das alternativas para retomar o crescimento da taxa de acumulação veio com a implantação de maior flexibilidade no sistema produtivo, reestruturando-o e implantando o que Harvey vai chamar de acumulação flexível, marcada

(...) por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

O toyotismo será o modelo da produção flexível, nascido a partir da crítica ao modelo taylor-fordista feita pelo engenheiro japonês Eiji Toyoda, com o objetivo de, no pós-guerra, fazer com que a empresa Toyota enfrentasse problemas referentes à exigência de diversificação do mercado doméstico, à inadaptabilidade de sua força de trabalho ao modelo taylor-fordista, à impossibilidade de compra de tecnologia externa e ao desafio de exportar seus produtos (WOOD JR, 1992). A partir desse contexto vieram as mudanças no processo produtivo, tendo como fundamento

a construção de um novo modelo de relação capital-trabalho que acabou se tornando a fórmula japonesa, com seus elementos característicos como emprego vitalício; promoções por critérios de antiguidade e participação nos lucros (WOOD JR, 1992, p. 13).

É muito importante destacar essa observação porque ela ao mesmo tempo explica em que condições se fez as mudanças e como essas condições as favoreceram. Isso por que o Toyotismo, ainda que não extinga as estruturas da relação capital – trabalho do sistema capitalista, consegue mexer com elas, ele

reconstitui, no interior da grande indústria, o que era fundamental na manufatura: o “velho nexó psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (Gramsci) (ALVES, 2003, p. 6, grifos do autor).

Isso, sem perder o controle sobre o trabalho. É realmente admirável que assim aconteça uma fenomenal ampliação do controle da força de trabalho, agora por meio da regulação. E assim corrobora-se a perspectiva das competências como demandas do capital, ele, também no Toyotismo, irá ditar as mudanças nas competências do trabalhador.

Essa mudança poderia ser sintetizada como perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (leitura e interpretação dos dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e comportamentais (responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para trabalho em equipe; capacidade para iniciativa e autonomia; habilidade para negociação). Essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos; capacidade de abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho (TEIXEIRA, 1998, p. 17).

Eis o contexto e as mudanças que abrem as portas para novas transformações sem, contudo, mudar os fundamentos da relação entre capital e trabalho. E assim continuará na quarta revolução industrial, agora com mais exigências e mais controle sobre as competências requeridas pelo mercado, ou, pelos controladores do mercado de trabalho.

Na medida em que se chega ao presente e se afunila o mercado de trabalho para a área de administração, observa-se a tendência de se responsabilizar cada vez mais o trabalho pela sua preparação e seu desempenho no emprego. É o clímax materializado no “Você S. A.”. Todos agora são instados a serem “autônomos”, criando sua própria pessoa jurídica. Obviamente, há por trás desse procedimento uma atitude fraudulenta, como aponta diversos autores, dentre eles Oliveira (2013, p. 25) ao afirmar que a

Prática que vem se tornando típica dentro do direito trabalhista é a pejetização, isto é, o uso da pessoa jurídica para encobrir uma verdadeira relação de emprego, fazendo transparecer formalmente uma situação jurídica de natureza civil. A denominação é fruto da sigla da pessoa jurídica, isto é, PJ = pejetização, a “transformação” do empregado (sempre pessoa física) em PJ (pessoa jurídica). Trata-se de um dos tantos reflexos ocasionados pela precarização das relações do trabalho, que demonstra a mitigação dos valores não apenas trabalhistas, mas também conceitos consagrados na Constituição Federal, como o da dignidade da pessoa humana, que permeia todos os demais princípios existentes em nosso ordenamento jurídico.

Como se observa, é mais uma materialização do controle do capital sobre o trabalho, Tragtenberg *apud* Paula (2002) intitulou de “inexoráveis harmonias administrativas”. As exigências do mercado tendem assim a uma exacerbação da Teoria do Capital Humano. Exacerbação por que, enquanto Schultz identificava o conhecimento como capital humano, no qual o capital financeiro deveria investir para ampliar sua taxa de retorno (SCHULTZ, 1973), agora é o próprio trabalho que deve investir em si mesmo, preparando-se continua e fortemente para desenvolver as competências exigidas pelas empresas, sendo a principal delas, a competência de saber aprender continuamente, autoproduzir-se por meio do esforço pessoal e de investimento em si mesmo.

Uma expressão bastante significativa dessa competência mor, diga-se assim, é o coaching:

O Coaching é um processo definido como um mix de recursos que utiliza técnicas, ferramentas e conhecimentos de diversas ciências como a **administração, gestão de pessoas, psicologia, neurociência, linguagem ericksoniana, recursos humanos, planejamento estratégico**, entre outras. **A metodologia visa à conquista de grandes e efetivos resultados em qualquer contexto sejam pessoal, profissional, social, familiar, espiritual ou financeiro** (IBC, 2020, grifos do autor).

Trata-se de uma prática crescente que, mesmo tendo sério déficit de pesquisa e produção acadêmica – o que denota seu caráter quase religioso, na medida em que são as crenças que tendem a lhe conduzir, ou, no máximo, as pseudociências - experimenta uma forte ascensão tanto na demanda quanto na oferta, alcançando empresas e profissionais da área de administração (BATISTA; CANÇADO, 2017).

Percebe-se assim que as exigências do mercado de trabalho feitas aos trabalhadores “empregáveis” já não se referem apenas a habilidades, ou a um modelo de competências simplesmente técnicas, mas a uma ampliação destas, promovendo-as “a patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva, de ordem psicossocial e cultural (MANFREDI, 1999, p. 11).

O desafio parece estar justamente na taxonomia – o que implica na conceituação – dessa noção ampliada de competências, incluindo categorias como habilidade e capacidade. Com efeito, são construções conceituais afeitas à psicologia, em especial à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, psicomетria e avaliação educacional (MANFREDI, 1999).

É de domínio do senso comum acadêmico que os conceitos em qualquer ciência, campo científico ou disciplina, estão sempre fundamentados em pressupostos epistemológicos e aqui não seria diferente. Assim, conceitos como habilidade, capacidade e competências são constructos de

(...) uma matriz conceptual específica, construída, historicamente, no âmbito da orientação comportamental behaviorista de tradição positivista experimental. Portanto sua utilização para fins de avaliação e pesquisa implica uma escolha de ordem valorativa do ponto de vista filosófico-epistemológico e político (MANFREDI, 1999, p. 13).

Para tal matriz,

O termo *habilidade* é entendido como "o poder para executar o que se designa de ato responsável. Este poder pode ser potencial, real, inato ou adquirido. A palavra *capacidade* tem duas conotações, que na língua inglesa são expressas em palavras distintas: *capability* e *capacity*. *Capacity* constitui uma habilidade potencial e a *capability* constitui uma habilidade que depende de exercício ou treinamento. A expressão *skill* significa desempenho eficiente em tarefas mentais e físicas.

Tomando-se as definições acima pode-se delas derivar as seguintes conotações: a expressão *habilidade* seria abrangente relativa ao comportamento humano em geral. Quanto às *capacidades* existiriam duas: as inatas e aquelas resultantes de exercício e ou treinamento, portanto adquiridas. Na categoria das capacidades resultantes de treinamento estariam as chamadas *skills* (*competências*), que expressariam níveis e graus de eficiência no desempenho

de determinadas capacidades (*capabilities*) adquiridas (MANFREDI, 1999, p 13).

Compreende-se assim que: i) não se pode fazer equivaler sem menos, os três conceitos (competências, habilidades e capacidades); ii) que, sendo habilidades atributos gerais do comportamento humano, elas seriam inatas e não poderiam ser medidas ou desenvolvidas / ensinadas apenas por processos educacionais intencionais e sistemáticos (capacidades desenvolvidas), mas pela totalidade da experiência de vida de cada um; iii) competência seria expressões de eficiência e desempenho das capacidades adquiridas.

Seguramente, as referências que se encontram nas descrições sobre empregabilidade, dificilmente buscam manter coerência epistemológica com tais definições, ainda mais porque mantê-la seria se submeter ao risco da crítica que a matriz behaviorista facilmente recebe. Afinal, como em toda mensuração, há sempre um parâmetro, uma “régua” que serve de referência para quantificar ou qualificar, escolhido não aleatoriamente, mas a partir de referências próprias dos pesquisadores ou das cosmovisões hegemônicas e impostos como universais.

Ao que parece então, a evolução do conceito de competência ao sabor das dinâmicas e das exigências do mercado, tende a aplicar os três conceitos (competências, habilidades e capacidade) como equivalentes ou os distingue em função do nível de abrangência (uma competência abrange um conjunto de habilidades, ou do *modus operandi*), na competência mobiliza-se um repertório muito mais amplo que na habilidade.

Dentro desse contexto, ao analisar a categoria Empregabilidade observou-se que, principalmente quando referidas ao modo de atributos do empregado, os autores tendem a apresentá-las de modo amplo e abrangente seguindo critérios de classificação diversos. McQuaid e Lindsay (2005, p. 209), por exemplo, ao apresentarem uma estrutura da empregabilidade falam em Fatores Individuais (“*Individual Factors*”) da empregabilidade, classificados em habilidades e atributos de empregabilidade (*Employability skills and Attributes*), características demográficas (*demographic characteristics*), Saúde e Bem Estar (*Health and well-being*), Busca de Emprego (*Job seeking*), Adaptabilidade e Mobilidade (*Adaptability and mobility*).

No primeiro grupo de habilidades e atributos são classificados oito subgrupos e apresentados seus exemplos, segundo o Quadro 2 (Fatores Individuais para a Empregabilidade), abaixo, em tradução livre:

Quadro 2 – Fatores Individuais para a Empregabilidade

Atributos essenciais	• Habilidades sociais básicas; • Honestidade e integridade; • Apresentação pessoal básica; • Confiabilidade; vontade de trabalhar; • Compreensão das consequências de suas ações; • Atitude positiva diante do trabalho; • Responsabilidade; autodisciplina
Competências pessoais	• Pro-atividade; • Diligência; • Automotivação; • Discernimento; • Iniciativa; • Assertividade; • Confiança; • Agir de forma autônoma
Habilidades transferíveis básicas	• Alfabetização em linguagem coloquial e formal; • Elaboração textual escrever; • Numeracia; • Fluidez verbal
Principais habilidades transferíveis	• Raciocínio; • Resolução de problemas; • Adaptabilidade; • Gestão de processos de trabalho; • Trabalho em equipe; • Tarefa pessoal e gerenciamento de tempo; • Mobilidade funcional; • Habilidades básicas de TICs; • Habilidades interpessoais e de comunicação básicas; • Habilidades emocionais e estéticas no atendimento ao cliente
Habilidades transferíveis de alto nível	• Trabalho em equipe • Lógica mercantil; • Consciência comercial; • Aprendizagem contínua; • visão; • Habilidades específicas para o trabalho; • Qualificações de habilidades corporativas
Qualificações	• Qualificações acadêmicas e vocacionais formais; • Qualificações específicas do trabalho
Conhecimento básico do trabalho	• Experiência profissional; • Competências profissionais gerais e aptidões pessoais; • Competências transferíveis comuns (tais como saber dirigir veículos); • Competências profissionais específicas
Vínculo no mercado de trabalho;	• Desemprego atual/ duração do emprego; • Quantidade e períodos de desemprego/inatividade; • 'Equilíbrio' do histórico da trajetória profissional: período empregado X período desempregado

Fonte: McQUAID; LINDSAY, 2005, p. 209, com tradução livre e formatação própria.

Considerando que os objetivos dos autores é definir “empregabilidade”, não há no artigo a conceituação das categorias referentes aos fatores individuais da empregabilidade – a princípio, o que poderia ser definido como competências. Não obstante, chama atenção: i) a distinção entre competências e habilidades, indicando se tratar de atributos diversos; ii) que as

habilidades sejam nomeadas como transferíveis, sendo classificadas em termos de importância. A rigor, deveriam ser elas, o foco do processo educativo, isto é, o objeto de formação dos egressos.

Com spintes da delimitação da categoria competência na perspectiva do mercado, se pode afirmar que ela tende a ser:

- Determinados pelo próprio mercado, em função da evolução das forças produtivas e do aumento na taxa de redução do capital;
- Atributos pessoais (competências subjetivas) do empregável, sob sua dependência e responsabilidade;
- Polissêmico no sentido de que tende a se confundir com habilidades e capacidades;
- Fortemente vinculados às posturas e atitudes pessoais, mas intensamente direcionados às finalidades da empresa, leia-se, de seu sucesso na redução do capital;
- Inatos, mas, sobretudo, cultiváveis, desenvolvíveis ou transferíveis, portanto, passíveis de serem trabalhados em processo formativos amplos, isto é, que envolvam o desenvolvimento das várias dimensões humanas, porém, orientados para as finalidades da empresa.

4.1.5 Ao modo de síntese das categorias econômicas

Partindo do problema de pesquisa, isto é, **a pergunta sobre as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade**, a delimitação das categorias teóricas no campo econômico proporciona, pelo menos, as seguintes conclusões:

a) Sim, o currículo, enquanto componente do capital cultural institucionalizado possibilita a constituição de competências que creditam o trabalhador a ter maior possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, isto é, ter maior empregabilidade;

b) Sim, mas essa possibilidade do currículo é relativa. Efetivamente, é preciso considerar que, do lado do trabalhador o capital cultural institucionalizado depende de diversas variáveis, que podem ser sintetizadas nos outros estados do capital cultural (incorporado e objetivado) e nos capitais social e econômico. De forma que a aptidão ao emprego não depende exclusivamente de atributos pessoais (competências subjetivas) e habilidades inatas. E isto será mais verdadeiro quanto mais complexidade e determinante para os destinos da empresa forem as suas funções;

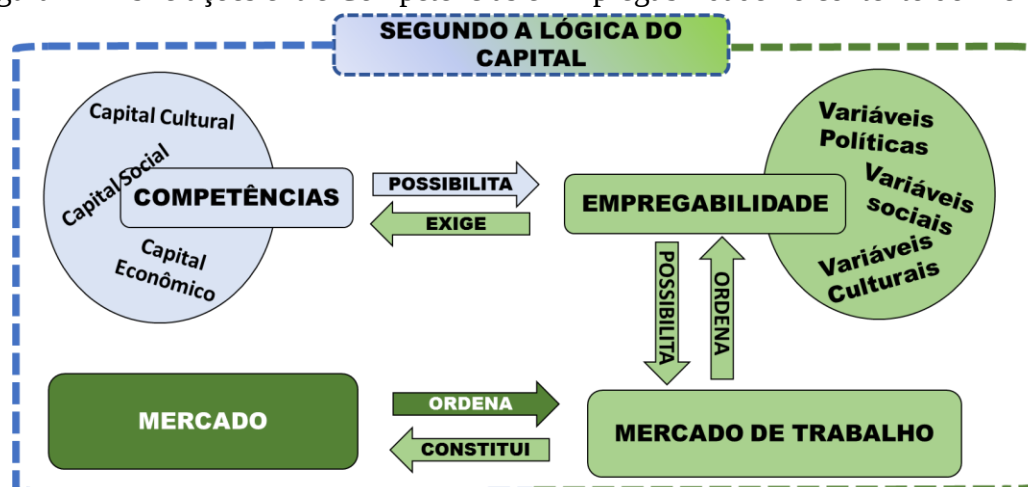
c) Sim, mas para que essa possibilidade do currículo seja efetiva, precisam ser consideradas as circunstâncias do emprego, ou de sua oferta, pois ela sofre sobredeterminações de variáveis políticas (notadamente as ações do Estado); sociais (local de moradia, transporte,

meios de comunicação etc.); e culturais (religião, valores éticos etc).

d) Sim, mas que essa possibilidade do currículo se torne efetiva, ela precisa estar condicionada à lógica do capital. Nesse caso, considera-se que as relações de empregabilidade são ordenadas pelo mercado de trabalho, sendo este, por sua vez, ordenado pelo mercado que, como foi demonstrado, tem na lógica do capital (geração de lucro) sua causa final e a exploração do trabalho como *modus operandi*.

A Figura 2 (As relações entre Competências e Empregabilidade no contexto do Mercado) apresenta esquematicamente essas conclusões:

Figura 2 – As relações entre Competências e Empregabilidade no contexto do Mercado



Fonte: Elaboração própria.

Seguindo então tal perspectiva, cabe analisar a problemática proposta no contexto da educação superior, delimitando suas categorias.

4.2 As Categorias Educacionais

A delimitação das categorias educacionais possibilitará uma análise de como se relacionam as variáveis indicadas no problema de pesquisa a partir do campo educacional, isto é: educação, educação superior, currículo e competências. Em congruência com os objetivos propostos será apresentado inicialmente a Categoria Educação Superior numa perspectiva global e em seguida, a Educação Superior no Brasil. O tratamento da Educação Superior implica em relacioná-la com o Estado e assim, analisá-la também como política pública. A partir daí, são tratadas as categorias Currículo e Competências.

4.2.1 A Categoria Educação Superior

No contexto contemporâneo, a educação superior está intimamente vinculada à preparação para o ingresso no mercado de trabalho que lhe impõe demandas diretas e explícitas, ou seja, a formação educativa neste nível tem no mercado seu principal demandante como tal, uma ação fortemente reguladora.

A educação superior, já realizada em instituições universitárias, remonta ao século XII, com a criação da Universidade de Bolonha, em 1150, num processo envolvendo também a laicização dos estudos superiores. Desde então, seus meios (currículos, docentes, discentes e estruturas de gestão) e seus fins, principalmente suas vinculações políticas, têm sido tema de discussões e disputas, materializada em proposições de modelos diversos, chegando a provocar uma polissemia do termo (CHARLE; VERGER, 1996). Com efeito, ao longo dos mais de oito séculos de sua existência, a Universidade tornou-se uma referência para algo mais amplo e complexo: a educação superior.

O ponto de partida para a compreensão da educação superior é a Universidade. Ela produz conhecimento, esta é sua primeira característica, sendo historicamente reconhecida como *locus* da produção do conhecimento culturalmente superior (CHARLE; VERGER, 1996), ainda que muito do conhecimento desenvolvido desde o século XII tenha outros *loci* como origem. Isto dimensiona o compromisso da instituição com o conjunto da sociedade e não apenas com alguma de suas partes (a exemplo do mercado ou do Estado). Como segunda característica,

(...) se pode falar em universalidade do conhecimento – ainda que, em termos de crítica à Modernidade, há sempre o risco de se confundir conhecimento europeu com conhecimento universal – na medida em que ele é produzido numa extensa gama de disciplinas diferenciadas pelos objetos e métodos autônomos (MAIA, 1991) e na pluralidade de áreas e campos de saber, como exigência de sua natureza institucional. É justamente essa condição que confere à universidade um amplo leque de ação frente às problemáticas humanas, independente de interesses de pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2007, p. 138).

As ações da Universidade frente às problemáticas humanas podem ser consideradas como interlocução interessada com a sociedade. Tendo na sociedade seu ponto de partida e de chegada e sendo com ela imbrincada, a instituição universitária tem como condição de existência a relevância social (UNESCO, 1995). Isso faz com que o diálogo com a sociedade, em seus diversos níveis: local, regional, nacional e internacional, seja a terceira característica definidora de sua identidade. E aqui encontra-se a justificativa principal para que ela responda também às demandas do mercado: o vínculo com a realidade imediata implica em compromisso para enfrentar a reprodução material da sociedade (BOLONHA, 1999).

Agora, não se pode perder de vista que, ao se tratar de interlocução, portanto de diálogo,

há um duplo fluxo comunicativo: ela abre-se às demandas e necessidades sociais, acolhendo-as como parâmetros para suas atividades fins (BOTOMÉ, 1996); por outro, a universidade assume uma postura propositiva diante da sociedade, a partir de uma concepção de mundo, materializada pela análise da realidade, na construção de tecnologia e na formação dos estudantes (UNESCO, 1995). Nesse sentido, é de esperar que aquelas respostas às demandas do mercado quanto à formação de trabalhadores, não sejam pura e simplesmente submissão. Implica em superar demandas conjunturais, imediatistas e enxergar mais além de um sistema econômico e suas mudanças cíclicas.

Essa terceira característica é resultante de uma quarta: a autonomia universitária, autonomia acadêmica e de gestão.

Historicamente, a autonomia talvez seja a reivindicação mais presente ao longo dos quase oito séculos de vida da universidade. As primeiras corporações universitárias já nasceram sob o signo da busca pela autonomia diante do poder eclesiástico e estatal (CHARLE e VERGER, 1996). Contemporaneamente, esta luta se dá, sobretudo diante do mercado, que tenta apresentar-se como um mecenas moderno (CHAUÍ, 1999)¹². De tal forma que sendo a mais presente na história, é também a característica mais idealista à medida que nunca é alcançada plenamente (OLIVEIRA, 2007, p. 139).

O texto de Oliveira (2007) da relevo ao foco desta pesquisa: a relação entre mercado e educação superior. Com efeito, ao mesmo tempo que trata de uma relação necessária, ela é também conflituosa, constituindo-se como opostos que se necessitam e se opõe mutuamente. Como manter sua identidade e ao mesmo tempo atender às demandas do mercado, principalmente naquilo que se refere à formação dos estudantes? Ou, como atender tais demandas sem perder sua autonomia?

Em síntese, pode se afirmar que a categoria Educação Superior se delimita por esses desafios que põe em jogo (ou em diálogo) a autonomia universitária e sua relação com a sociedade, o Estado e o mercado.

As circunstâncias da identidade universitária tomam rumo quando se considera que ela é mediada pela ação do Estado, já que a educação superior se caracteriza como política pública, envolvendo não apenas a universidade, mas também as outras instituições desse nível educacional. Ou seja, a delimitação da categoria Educação Superior se dá justamente pela inclusão das outras IES, aquelas que, por definição, inclusive da moldura legal, não se enquadram na categoria universidade, preservando, contudo, alguns de seus atributos. Nesse sentido, o ideal de universidade pode ser melhor compreendido quando considerado numa

12 Para Chauí (1999), o mercado, ao procurar cooptar a universidade por meio do financiamento da pesquisa, tenta se travestir de mecenas e como tal passar por um patrocinador desinteressado das atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 2007, p. 139).

realidade particular, de sistema nacional. No caso, em função do recorte da pesquisa, o Sistema de Educação Superior Brasileiro.

4.2.2 A Educação Superior no Brasil

A educação superior no Brasil é a mais recente dentre as colônias europeias no continente americano. Ainda que tenham existido instituições de educação superior desde o século XIX, a primeira universidade, de fato e de direito, considerando as características já indicadas, data de 1934 (OLIVEN, 2002). Esse retardo, em contraponto à primeira universidade da América espanhola - criada no século XVI (PEREIRA, 2008) demonstra o quanto às condições políticas, sociais e econômicas incidem sobre a instituição. O Brasil tem peculiaridades em relação ao mundo, que faz um dos principais analistas da realidade brasileira contemporânea falar em “elite do atraso”, para caracterizar os grupos que dominam a nação desde a chegada dos portugueses (SOUZA, 2017) e que retardou e retarda o processo de democratização e acesso à educação.

No contexto atual, o sistema de educação superior brasileiro tem como característica determinante a diversificação e complexificação (CATANI; OLIVEIRA, 2000). Esses traços foram patenteados nos anos 1990, com a reforma da educação brasileira no contexto da redemocratização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e as normas legais que a seguiram, reforma as bases da educação nacional após o fim da ditadura militar. Segundo o escopo legal, o sistema de educação superior organiza-se segundo diversidade nas modalidades de curso, modalidades de organizações acadêmicas e de sua natureza administrativa, o que o torna bastante complexo, principalmente pela relação entre instituições públicas estatais, públicas comunitárias (privadas sem fins lucrativos) e privadas mercantis (privadas com fins lucrativos) (OLIVEIRA, 2007).

Em relação às influências externas, cabe destacar a incorporação de concepções e propostas ou a proposta da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 2003) principalmente no que se refere aos quatro pilares¹³ para a estruturação da

13 O autor em seu texto faz uma crítica aos sistemas educativos formais por preterir outras formas de aprendizagem, privilegiando o conhecimento. Para Delors (2003) os quatro pilares da educação podem atuar como fonte inspiradora e nortear as futuras reformas educativas. Com uma proposta de educar ao longo de toda a vida Jacques descreve os seus quatro pilares da educação: Aprender a conhecer, combina uma cultura geral ampla, com a perspectiva de trabalhar em profundidade um número reduzido de matérias. Aprender a fazer trabalha competências para a vida, tornando a pessoa apta a enfrentar situações diversas e atuar em equipe, não só para uma qualificação profissional. Agindo de forma alternada no âmbito social e de trabalho. Aprender a viver juntos, a proposta é a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Gerindo conflitos, respeitando valores diversos para uma compreensão mútua e a paz. O último pilar, aprender a ser atua no desenvolvimento de uma personalidade capaz de agir de forma mais intensa com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Contudo segundo o escritor não se evolui negligenciando na educação as potencialidades individuais como: memória, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, como princípios básicos, além das orientações (quase imposições) do Banco Mundial.

Essa marca é facilmente percebida nas PPES¹⁴ no Brasil durante o Governo FHC que, a partir de 1995, são, fortemente, marcadas pela lógica do mercado (GRACINDO, 2001). Uma de suas origens está nas diretrizes do Banco Mundial, que, com a força peculiar a uma instituição detentora de enorme poder econômico frente aos países periféricos e semiperiféricos, impõem-se, de maneira decisiva, com suas diretrizes (OLIVEIRA, 2007, p. 164).

Sguissardi (2000), por exemplo, identifica como escandalosa a coincidência entre as orientações do Banco Mundial (1995) e as diretrizes do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Todas na direção de fazer da educação superior um sistema de elites, no qual, os custos devem recair sobre os indivíduos, desobrigando o Estado de provê-la, além de uma orientação explícita e direta da formação para o mercado.

No período que sucedeu ao Governo FHC, o Governo Lula e Dilma (2003 a 2015), houve uma mudança de rumo, não obstante às ambiguidades de sua política de referência para o Estado (OLIVEIRA, 2007). Por exemplo, o número de matrículas e de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES's), praticamente duplicou (INEP, 2020), reafirmando o Estado como provedor do sistema educacional. Após este período, o que se tem visto é uma reafirmação das orientações mercantis para a educação superior. Como fica claro no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) em que se procede à ampliação da flexibilização das normas para autorização, credenciamento, credenciamento das instituições, numa clara direção de reduzir ao máximo o poder de regulação do Estado (MANCIBO, 2018).

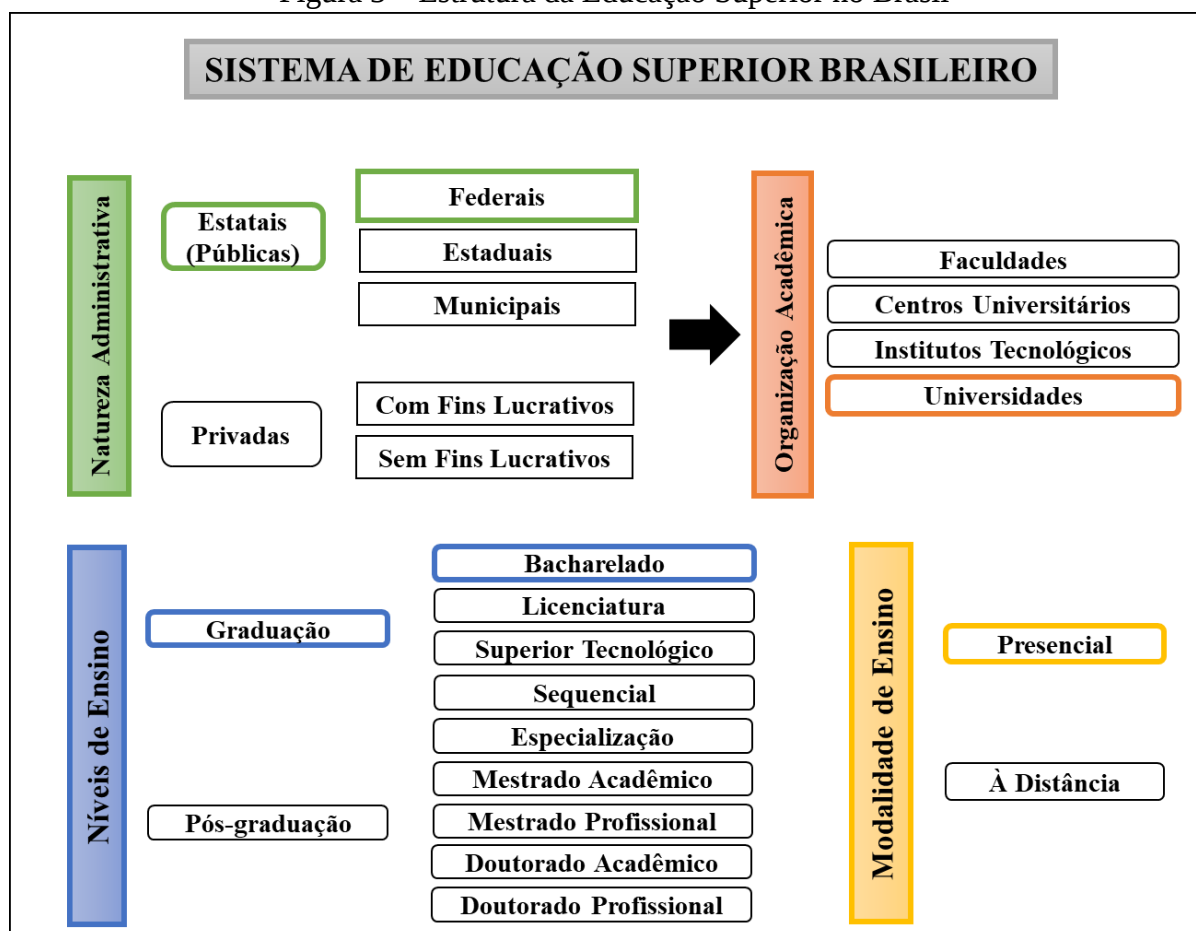
Essa complexa estrutura é representada pela Figura 03 (Estrutura da Educação Superior no Brasil), abaixo.

O sistema de educação superior brasileiro é regulado pelo Estado – em seus diferentes níveis (Federação, Estados e Municípios) – sendo que o Governo Federal é responsável pelo financiamento e governo interno das IFES's (Instituições Federais de Ensino Superior) e responsável totalmente pela regulação do Sistema. A natureza administrativa das IES's que compõem o sistema indica o ente responsável pelo seu provimento financeiro e seu governo interno. As estatais (públicas) são, via-de-regra, mantidas pelo fundo público, sendo o poder executivo o responsável direto pela sua gestão. As IES's privadas sem fins lucrativos são compostas pelas Instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias (BRASIL, 2013), providas por pagamentos de anuidades dos estudantes, mas também com participação do fundo público e tem como característica fundamental o impedimento de gerarem lucros para seus mantenedores, além de serem reconhecidas legalmente como instituições de interesse público.

14 PPES, Políticas Públicas da Educação Superior.

Por fim, as IES's com fins lucrativos são as providas pelo pagamento de anuidades dos estudantes – ainda que possuam benefícios fiscais, mediante a adesão de programas especiais, como o PROUNI (OLIVEIRA, 2007) e se organizam como empresas, segundo sua lógica e modus operandi, não obstante a forte regulação exercida pelo Estado.

Figura 3 – Estrutura da Educação Superior no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir das informações de MRE, 2020 e de BRASIL, 2017.

O Quadro 3 (Determinações Legais para Organização Acadêmica) apresenta a distinção entre as organizações acadêmicas, segundo o que preconiza o Decreto nº 9235 de 2017 (BRASIL, 2017).

Quadro 3 - Determinações Legais para Organização Acadêmica

Organização Acadêmica	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Regime de Contratação dos Docentes	1/3 dos Docentes em Regime Integral	1/5 dos Docentes em regime integral	Sem exigências
Titulação do Corpo Docente	1/3 dos Docentes com Mestrado ou Doutorado	1/3 dos Docentes com Mestrado ou Doutorado	Sem exigências
Atividades que devem ser oferecidas aos discentes	Pesquisa, Ensino e Extensão	Pesquisa, Ensino e Extensão	Ensino
Sobre os cursos de Graduação	60% com avaliação satisfatória	08 cursos de Graduação	01 curso de Graduação
Sobre os cursos de Pós-Graduação	04 mestrados e 02 Doutorados reconhecidos pelo MEC	Sem exigências	Sem exigências
Emissão de Diplomas	Permitida	Permitida	Sob condição do nível de avaliação dos cursos
Criação de novos cursos de Graduação	Sem autorização prévia do MEC	Sem autorização prévia do MEC	Exige autorização do MEC

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2017).

Observem-se as instituições universitárias terão condições diferenciadas para a quantidade e a qualidade na oferta de cursos, na formação dos estudantes e no desenvolvimento de pesquisa e extensão. Ademais, elas serão as responsáveis, *per si*, pela pós-graduação *strictu sensu*, ainda que este nível de ensino possa ser realizado também pelos Centros Universitários e Faculdades.

Essa complexidade estrutural é traduzida no acesso e permanência dos estudantes, além da qualidade dos cursos oferecidos, de forma que se encontra facilmente, uma educação superior marcada por vieses étnico-raciais, sociais e econômicos que, apesar dos avanços nos últimos dez anos, produzem um sistema educacional de elite, com uma taxa líquida de matrícula inferior a 18% (INSTITUTO SEMESP, 2020) e assimetricamente distribuídas entre as naturezas administrativas, organizações acadêmicas e as modalidades de ensino, assim como é assimétrica a avaliação dos cursos e das instituições, como indicam os dados abaixo.

No Brasil, em 2019, eram 8.603.824 matriculados nos cursos de graduação, distribuídos segundo a Tabela 1 (Distribuição por Natureza Administrativa/Organização Acadêmica), abaixo:

Tabela 1 - Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica

Organização Acadêmica	Total	Universidade	CEFET/IFET	Centro Universitário	Faculdade
Federal	15,5%	83,4%	16,2%	0,2%	0,2%
Estadual	7,6%	87,1%	0%	0,2%	12,7%
Municipal	0,7%	54,6%	0%	16,2%	29,2%
Privada com fins lucrativos	51,7%	39,8%	0%	35,9%	24,3%
Privada sem fins lucrativos	24,2%	47,9%	0%	31,2%	20,9%
Especial	0,3%	0,0%	0%	30,1%	69,9%

Fonte: INEP (2020) com sistematização própria.¹⁵

Em relação à natureza administrativa, como se pode observar, 51,7% dos matriculados estão na rede privada com fins lucrativos, somados a 24,2% da rede privada sem fins lucrativos, assim, pelo menos 75,9% dos estudantes estudam em instituições não estatais, ou seja, menos um quarto está nas redes estatais. Isso implica no custeio próprio da educação superior, com exceção daqueles que possuem bolsas financiadas pelo fundo público. O financiamento incide diretamente nas condições de acesso e permanência dos matriculados, considerando-se o capital econômico que possui. Para se ter uma ideia melhor do que isso representa do ponto vista social e econômico, considere-se que:

A classe E corresponde a 44,9% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos. No entanto, corresponde a apenas 24,7% das pessoas da mesma faixa etária matriculada no ensino superior. Já as classes A, B e C – que segundo o levantamento correspondem respectivamente a 0,4%, 2,8% e 24% da população brasileira com essa faixa etária – ocupam 1,3% e 8,1% e 38% das matrículas, respectivamente.

O estudo aponta que quanto maior a classe social, maior a condição de cursar o ensino superior: 61,9% dos jovens de 18 a 24 anos da classe A (que possuem renda domiciliar de mais de oito salários-mínimos) frequentam o ensino superior, enquanto apenas 10,5% dos jovens da classe E (com renda domiciliar de até meio salário- mínimo) acessam uma graduação. Três a cada quatro alunos de 18 a 24 anos da classe C que frequentam o ensino superior estão matriculados em uma instituição de ensino superior privada (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

O sistema com tal configuração privilegia escandalosamente os que têm maior renda, seja em números globais (participação de cada classe econômica no conjunto das matrículas do Ensino Superior) seja nos quantitativos referentes aos que frequentam o ensino superior privado.

A diferenciação entre Instituições com e sem fins lucrativos também é importante porque indica o percentual de matriculados que estão vinculados as empresas de educação, ou seja, há uma dupla dependência destes alunos em relação ao mercado: por um lado, há a vinculação entre

¹⁵ Os dados foram compilados e os percentuais calculados a partir dos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 do INEP (INEP, 2020).

formação e demandas do mercado, isto é, a oferta de cursos e seus conteúdos são estruturados em função das demandas do mercado; por outro, o estudante é considerado um cliente e como tal é “ativo” de mercado, sendo seu tratamento totalmente sujeito às suas orientações.

Tabela 2 - Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica

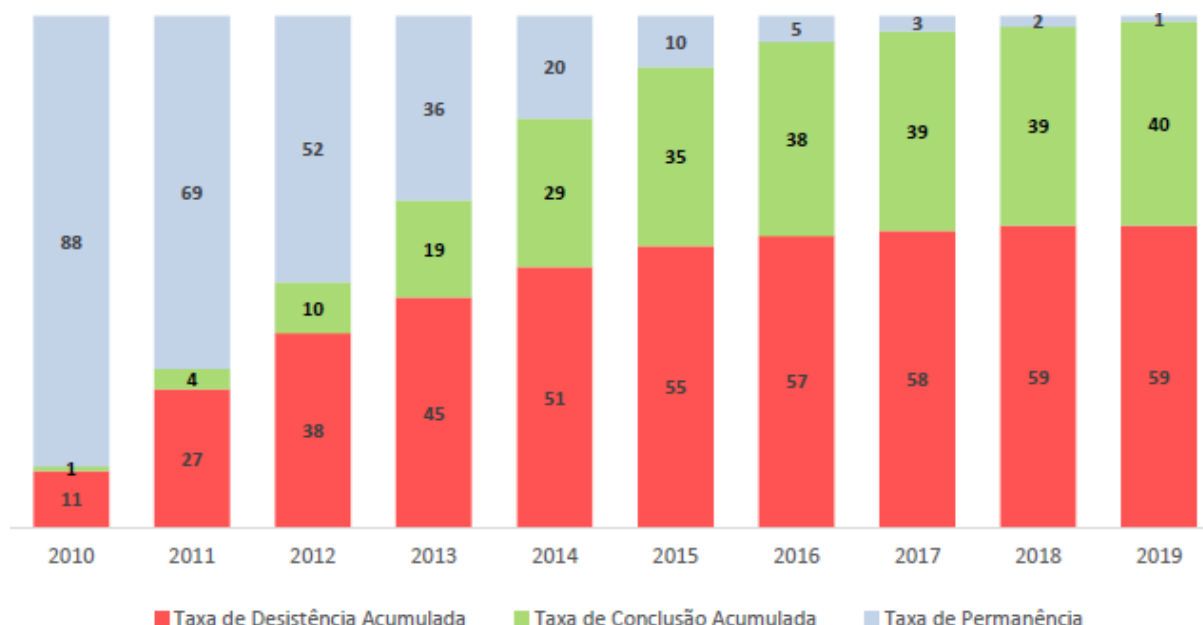
	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	CET/IFET
Federal	83,4%	0,2%	0,2%	16,2%
Estadual	87,1%	0,2%	12,7%	0,0%
Municipal	54,6%	16,2%	29,2%	0,0%
Privada com fins lucrativos	39,8%	31,2%	24,3%	0,0%
Privada sem fins lucrativos	47,9%	31,2%	20,9%	0,0%
Especial	0,0%	30,1%	69,9%	0,0%
Total	52,1%	26,3%	19,0%	2,5%

Fonte: INEP (2020) com sistematização própria.

A Tabela 2 (Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica) apresenta os percentuais por organização acadêmica e aqui chama atenção o fato de as Universidades terem mais da metade dos matriculados (52,1%), as quais, concentram-se nas redes estatais, ou seja, um estudante da rede federal ou estadual tem 83,4% e 87,1% respectivamente, de chances de estudar em uma Universidade, enquanto os da rede Privada com e sem fins lucrativos possuem 39,8% e 47,9% respectivamente. A compreensão desse dado fica mais clara quando se observa que o acesso à educação superior estatal, principalmente federal, apesar das políticas de cotas com recorte social e étnico racial, tem sempre maior competição entre os candidatos.

Finalmente, é importante considerar que, apesar da baixa proporção de matriculados na educação superior (taxa líquida é cerca de 18%, com já foi indicado) e do baixo percentual de pessoas com mais de 25 anos com educação superior completa (17,4% (IBGEEduca, 2020) em relação à população total, os indicadores de efetividade, dados pela evasão e pela relação entre vagas ofertadas e vagas efetivamente ocupadas chama atenção, como indicam o Gráfico 1 (Evolução dos Indicadores de Trajetória dos Estudantes nos Cursos de Ingresso em 2010, por Categoria Administrativa da IES – Brasil 2010-2015) e a Tabela 3 (Relação de vagas ofertadas / vagas ocupadas no Ensino Superior no Brasil) a seguir.

Gráfico 1 – Evolução dos Indicadores de Trajetória dos Estudantes nos Cursos de Ingresso em 2010, nas IES - Brasil 2010-2019



Fonte: INEP, 2020, p. 51.

Perceba-se o crescente índice de desistência em oposição ao decrescente índice de permanência. Não há dúvida da relação entre situação econômica do país, oposta entre 2010 e 2019, espaço temporal em que a economia nacional passa de uma taxa de desemprego em torno de 7% para 2010 e salta para quase 12% em 2019 (IndexMundi, 2020).

Tabela 3 – Relação de Vagas ofertadas / Vagas ocupadas no Ensino Superior no Brasil

Mod./Dep/ano	Vagas oferecidas	Vagas Ocupadas	Ocupação de vagas %
2015	8.531.655	2.920.222	34
2016	10.662.501	2.985.644	28
2017	10.779.086	3.226.249	29
EAD 2015	2.781.480	639.519	23
EAD 2016	4.482.250	843.181	19
EAD 2017	4.703.834	1.073.043	22

Fonte: Brasil, 2019, p. 4

A Tabela 3 (Relações de Vagas ofertadas / Vagas ocupadas no Ensino Superior no Brasil) evidência outro indicador que por si só revela tanto a falta de condições objetivas da população para se fazer a educação superior, quanto os problemas de planejamento nas IESs ao ofertar vagas, ou a facilidade com que se oferta, sem regulação do Estado. O fato é que há um potencial de vagas que poderia mudar a realidade de acesso ao ensino superior. Os dados revelam, fundamentalmente, o nível de elitização do Ensino Superior no Brasil.

Até aqui, trabalha-se com o pressuposto de qualidade em função da oferta, isto é, em função da dependência ou natureza administrativa da Instituição, baseado nas atividades que se oferta e no quadro docente. Todavia, é preciso considerar a efetividade desse potencial e para isso, a referência é o Sistema Nacional de Avaliação – SINAES.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (...) A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (parte do ciclo trienal do Sinaes, com base nos cursos contemplados no Enade a cada ano) (INEP, 2020).

É importante dizer que a data tardia de sua criação (2004) reflete a criação e estruturação atrasada do sistema de educação superior no Brasil e seus desafios para enfrentar a relação entre sociedade, estado, mercado e universidade (OLIVEIRA, 2007).

Num ciclo de cinco anos (a cada cinco anos, todas as IES e todos os cursos são avaliados) e partindo de diferentes instrumentos (Autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) existente em cada instituição de ensino; Avaliação externa – conduzida por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, credenciados pelo INEP; e, censo da educação superior – que compila os dados de todos os matriculados no Sistema (INEP, 2020) são realizadas avaliações por meio de dados gerados a partir de exames, enquetes com estudantes, docentes e gestores e análises feitas por avaliadores externos, gerando os seguintes indicadores (INEP, 2020):

a) O **Conceito Enade (CE)** é um indicador de qualidade calculado a partir dos desempenhos dos estudantes concluintes dos cursos de graduação no Enade. O indicador é resultante da média ponderada da nota padronizada dos concluintes na prova de Formação Geral (10 questões, sendo 8 objetivas e duas discursivas, comum para todas as áreas avaliadas) e na Conhecimento Específico (30 questões, sendo 27 objetivas e três discursivas).

b) O **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**¹⁶ é um indicador de qualidade que agrega diferentes variáveis: resultados da avaliação de desempenho de estudantes, ou seja, o Conceito Enade; titulação e regime de trabalho do corpo docente; percepções dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica, infraestrutura e as oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. O indicador é calculado somente para cursos com, no mínimo, dois concluintes participantes no Enade

c) O **Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)** é calculado por IES e considera a média dos CPC dos cursos avaliados da instituição, no triênio de referência, ponderada pelo número de matrículas, além da média dos conceitos da avaliação trienal da Capes dos programas de pós-graduação stricto sensu, ponderada pelo número de matrículas. Para instituições sem programas de pós-graduação stricto sensu avaliados pela Capes, o IGC

é a média ponderada dos CPC de seus cursos de graduação.

d) O **IDD Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)** é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado.

Como corolário de todo o processo de avaliação, o último indicador é o **Conceito Institucional – CI**, resultante da Avaliação *in loco* feita por avaliadores externos que analisam as instalações da instituição e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (elaboração, gestão e avaliação), suas políticas de pessoal, políticas para o ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

A Tabela 4 (Distribuição do IGC por Categoria Administrativa) apresenta uma síntese sobre o Índice Geral de Cursos - IGC. Os percentuais foram calculados a partir dos dados do INEP (INEP, 2020), e agrupados em três faixas, sendo a primeira com as notas 4 e 5, faixa superior de qualidade, a segunda a nota 3, intermediária e satisfatória, e a terceira notas 1 e 2, faixa inferior e que indica baixa qualidade. Neste quadro apresenta-se a distribuição em função da natureza administrativa das IES's, discriminado as naturezas pública (estatal) (Federal, Estadual e Municipal) e privadas (com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos).

Tabela 4 - Distribuição do IGC por Categoria Administrativa

Categoria Administrativa	Nota IGC (4/5)	Nota IGC (3)	Nota IGC (1/2)
Federal	68,9%	31,1%	0%
Estadual	28,8%	69,2%	1,9%
Municipais	8%	72,2%	22,2%
Privada Sem Lucro	25,2%	62,8%	12,8%
Privada Com Lucro	18,1%	67,0%	14,9%

Fonte: INEP (2020) com sistematização própria.

A Tabela 4 (Distribuição do IGC por Categoria Administrativa) indica que há 68,9% de possibilidades de um aluno matriculado numa IES Federal esteja numa Instituição que ocupa a faixa superior de qualidade, e de 0% que ele esteja numa Instituição de baixa qualidade. No outro extremo, os matriculados numa Instituição Municipal, têm 22,2% de chances de estarem numa Instituição de baixa qualidade. Já os matriculados na Rede Privada, Estadual e Municipal terão a maior probabilidade de estarem matriculados em Instituições de qualidade mediana.

16 Para os cursos que alcançam nota igual ou inferior a 2 no CPC são realizadas avaliações *in loco* gerando um novo indicador: O Conceito de Curso (CC).

Tabela 5 - Distribuição do IGC por Organização Acadêmica

Organização Acadêmica	Nota 4/5	Nota 3	Nota ½
Universidade	55,7%	43,8%	0%
Centros Universitários	37,8%	60,8%	4,2%
Institutos Tecnológicos	35,0%	65,0%	0%
Faculdades	16,3%	66,7%	17,1%

Fonte: INEP (2020) com sistematização própria.

A Tabela 5 (Distribuição do IGC por Organização Acadêmica) indica que os estudantes das Universidades possuem 55,7% de chances de estudarem numa IES de qualidade superior e de 0% de estudarem numa IES de qualidade inferior. No outro extremo, estudantes matriculados nas Faculdades têm há 17,1% de probabilidade de estudarem numa IES da faixa inferior e apenas 16,3% de estarem em uma Instituição de qualidade superior.

A Tabela 6 (IDD Contínuo por Organização Acadêmica) apresenta a distribuição do IDD para o conjunto das IES por organização acadêmica, segundo o ENADE de 2018, por faixa do conceito contínuo.

Tabela 6 - IDD Contínuo por Organização Acadêmica

Organização Acadêmica	IDD Contínuo por Faixas			
	1 a 2	3	4 a 5	SC
Total	16,9%	55,5%	18,5%	9,1%
Universidade	15,3%	61,5%	15,1%	8,2%
Centro Universitário	15,4%	55,1%	20,2%	9,4%
Faculdade	19,2%	50,0%	20,8%	10,0%
IFETs	13,1%	72,9%	12,1%	1,9%

Fonte: INEP, 2020 com elaboração própria

No caso do IDD há uma mudança de tendência, com as Faculdades e Centro Universitários alcançando um melhor desempenho em relação à faixa de maior sucesso (4 a 5), atingindo 20,8% e 20,2% respectivamente, ficando a frente tanto da distribuição global (18,5%) quanto das Universidades (15,1%).

Em relação à mesma distribuição em função da Natureza Administrativa, a Tabela 7 (IDD Contínuo por Natureza Acadêmica) apresenta os seguintes dados:

Tabela 7 - IDD Contínuo por Natureza Acadêmica

Natureza Administrativa	IDD Contínuo por Faixas			
	1 a 2	3	4 a 5	SC
Federal	18,5%	71,5%	7,8%	2,2%
Estadual	18,2%	62,0%	17,8%	2,0%
Municipal	22,3%	50,3%	21,7%	5,7%
Privada com Lucro	16,8%	53,8%	19,4%	10,0%
Privada sem Lucro	16,0%	53,3%	20,1%	10,5%

Fonte: INEP, 2020 com elaboração própria.

Observa-se na Tabela 7 (IDD Contínuo por Natureza Acadêmica) a mesma tendência, isto é, a queda de desempenho das Instituições Federais e Estaduais e o avanço das Instituições Privadas com e sem fins lucrativos. No caso das Instituições Federais a faixa superior chega a ser quase um terço das com melhores desempenho, 7,8% contra 21,7% das Municipais e 20,1% das Privadas com fins lucrativos. No outro extremo, observa-se uma proximidade significativa de todas as naturezas administrativas.

Este desempenho em relação ao IDD se deve ao ponto de partida da avaliação, ou seja, considerando-se que o indicador avalia o quanto de conhecimento foi agregado entre o momento de chegada do estudante, quando ele entra no curso, e o momento de saída, é preciso considerar que as Instituições Federais e Estaduais tendem a receber alunos que cursaram o ensino médio na Rede Privada, enquanto as Privadas, recebem os alunos que fizeram o ensino médio na Rede Pública. Em 2014 (ano base para os estudantes que responderam o ENADE em 2018), numa das principais universidades do país, a Universidade de São Paulo, 70% dos estudantes vinham de escolas privadas no ensino médio e 30% de escolas públicas (REVISTA do ENSINO SUPERIOR, 2014).

Essas variáveis são importantes para compreender as possibilidades de formação dos profissionais egressos da educação superior no Brasil e as possibilidades de eles atenderem às demandas do mercado de trabalho, com as competências que lhes confirmam a empregabilidade por eles desejada e pelo mercado esperadas.

Como se pode observar as Categorias Educação Superior e Educação Superior no Brasil se apresentam como variáveis que, mesmo pesando a necessidade de referenciais que vá para além da conjuntura imediata ou de estruturas setoriais, como, no caso, a economia, suas delimitações implicam diretamente na relação com mercado, o mercado de trabalho, a empregabilidade e as competências por eles determinadas.

Considere-se, por exemplo, as “escolhas institucionais” – entenda-se, referentes à natureza administrativa e a organização acadêmica das IES's – ou as circunstâncias que

determinam essas escolhas por parte dos estudantes e suas famílias. Elas irão incidir diretamente na relação proposta pelo **problema de pesquisa, ou seja, perguntar sobre o poder vetorial do currículo sobre a empregabilidade** exige perguntar primeiro sobre a instituição na qual está inserido o curso escolhido.

É neste cenário que se encontra o curso de Bacharelado em Administração no Brasil, e o caso do objeto empírico escolhido pela pesquisa, isto é, o curso de bacharelado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, isso significa que as respostas por eles dadas dirão respeito à situação de um curso de Bacharelado em Administração de uma Universidade, Estatal, Federal!

4.2.3 Educação Superior no Brasil: o Curso de Administração

No Brasil, considerando os cursos nomeados como de Bacharelado em Administração e Administração de empresas, a Tabela 8 (Distribuição de Matrículas em Administração por Natureza Administrativa e Organização Acadêmica) apresenta a seguinte distribuição.

Tabela 8 - Distribuição de Matrículas em Administração por Natureza Administrativa e Organização Acadêmica

		Federal	Estadual	Municipal	Privadas com fins lucrativos	Privadas sem fins lucrativos	Especial	Total	% Org. Acad. / Total
% Natureza Administrativa / Total		8,1%	4,0%	0,8%	61,8%	25,0%	0,3%	100,0%	
Universidade	% Nat. Adm.	13%	8%	1%	55%	23%	0%	100%	50,0%
	% Org. Acad.	83,3%	100,0%	32,8%	44,9%	45,3%	0%		
Centro	% Nat. Adm.	0%	0%	1%	74%	25%	0%	100%	26,6%
	% Org. Acad.	0,0%	0,0%	18,4%		26,3%	32%		
Faculdade	% Nat. Adm.	0,6%	0,0%	1,7%	64,5%	32,2%	1,0%	100,0%	22,1%
	% Org. Acad.	1,7%	0,0%	48,8%	23,1%	28,5%	68%		
CET/IEFET	% Nat. Adm.	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	1,2%
	% Org. Acad.	15,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0%		
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Fonte: INEP (2020) com sistematização própria.

Em relação à natureza administrativa, enquanto no conjunto do sistema, como indicado

na Tabela 1 (Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa / Organização Acadêmica), 51,7% dos matriculados estão na rede privada com fins lucrativos e 24,2% da Rede Privada sem fins lucrativos, determinando 75,9%, na Rede Privada, aqui o total chega a 86,8%, com a diferença maior na Rede Privada com fins lucrativos que cresce em quase 25%. Ou seja, são quase nove estudantes de Administração na Rede Privada para um na Rede Estatal.

Para os percentuais por organização acadêmica, não há mudanças significativas entre o sistema global e os cursos de Administração, no caso das Universidades, passando de 52,1% para 50% dos matriculados. O mesmo acontecerá com o comportamento das outras variáveis em relação às chances de se estudar em uma Universidade, Centro Universitário ou Faculdade. Para o problema de pesquisa, é fundamental notar que de cada 100 estudantes do curso de Bacharelado em Administração, apenas 13 estão matriculados em uma Universidade Federal. Isso repercutirá nas possibilidades de extrapolação das conclusões construídas.

Além desse panorama, há de se considerar outras variáveis como renda e pertencimento étnico-racial que, no Brasil, tende a se vincularem: os negros (pretos e pardos) são os mais pobres e com menor prestígio social. Nas duas últimas décadas isso provocou a implementação de políticas compensatórias, influenciando, por exemplo, na composição social e étnica das Universidades Federais (FOPRACE, 2019). Considerando o foco da pesquisa, esses dados serão apresentados especificamente sobre o Curso de Administração da UFPE.

É importante verificar também a avaliação dos Cursos de Administração em relação às categorias da natureza administrativa e organização acadêmica, para que se situe melhor o caso do curso de Bacharelado em Administração da UFPE. Nesse caso, como se comporta o Conceito Preliminar de Curso – CPC que é composto pelos seguintes itens (INEP, 2020, p. 2):

- a) nota dos concluintes no Enade;
- b) nota do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado;
- c) proporção de professores mestres;
- d) proporção de professores doutores;
- e) proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral;
- f) média das respostas do inquerito aplicado aos estudante referentes à organização didático-pedagógica;
- g) média das respostas do inquerito aplicado aos Estudante referentes à infraestrutura e às instalações físicas;
- h) média das respostas do inquerito aplicado aos estudante referentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

De acordo com o Quadro 4 (Composição do CPC) os itens dessa composição têm os seguintes pesos no cálculo final do CPC:

Quadro 4 - Composição do CPC

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes do ENADE (NC)	20%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado	35%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15%	
	Nota de Regimento de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: INEP (2020, p.10).

A Tabela 9 (Organização do CPC por Natureza Administrativa x Organização Acadêmica) apresenta por natureza administrativa e organização acadêmica a distribuição do CPC.

Tabela 9 - Organização do CPC por Natureza Administrativa x Organização Acadêmica

	Universidade			Centro Universitário			Faculdade			CET/IFET		
Faixa	4 e 5	3	2 e 1	4 e 5	3	2 e 1	4 e 5	3	2 e 1	4 e 5	3	2 e 1
Pública Federal	68,90%	30,30%	0,80%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	51,90%	48,10%	0%
Pública Estadual	27,90%	67,40%	4,70%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Pública Municipal	20,00%	80,00%	0,00%	22%	67%	11,10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Privada com Fins Lucrativos	40,20%	59,80%	0,00%	44,10%	53,80%	2,10%	22,90%	62,90%	14,10%	0%	0%	0%
Privada sem Fins Lucrativos	5,70%	55,20%	39,10%	51,30%	43,50%	5,20%	25,20%	62,60%	12,30%	0%	0%	0%
Especial	0,00%	0%	0%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0%	0%	0%	0%

Fonte: INEP, 2020 com elaboração própria.

Na Tabela 9 (Organização do CPC por Natureza Administrativa x Organização Acadêmica), iniciando pela linha Pública Federal, observa-se que 68,90% das Universidades

Públicas Federais estão localizadas na faixa 4 e 5, de excelência, ou seja, quase 7 em cada 10 de suas universidades atingem este patamar, enquanto seus CETs e IFETs, estão quase 20 pontos percentuais abaixo. Ou seja, na Rede Federal as Universidades possuem melhor desempenho. Já na Rede Estadual, onde só existem cursos de Administração em Universidades, a maioria das instituições (67,4%) possuem desempenho mediano. O mesmo acontece com o desempenho da Rede Privada com fins lucrativos, que têm a maior frequência no desempenho mediano, 59,8%, 53,8% e 62,8% respectivamente. No caso da Rede sem fins lucrativos para as Universidades e Faculdades acontecem igual, 55,2%, e 62,6% respectivamente, enquanto seus Centros possuem a maior frequência na faixa superior de desempenho, isto é, entre as notas 4 e 5.

Assim, a Tabela 8 (Distribuição de Matrículas em Administração por Natureza Administrativa e Organização Acadêmica) ajuda a identificar qual a rede com melhor desempenho no CPC, para cada organização acadêmica. Na organização Universidade, como indicado, é a rede Pública Federal; para os Centros Universitários, é a Rede Privada sem fins lucrativos, contudo, deve se atentar para o fato de que a Rede Federal não tem essa organização acadêmica, mas tem uma equivalente, no caso os Institutos e Centros Tecnológicos. Fazendo uma equivalência entre elas, há uma pequena margem a favor das CTs e IFETs.

No outro extremo, isto é, na faixa das notas 1 a 2, o pior desempenho é das Universidades é o da Rede Privada sem fins lucrativos, com 39,10%; A Rede Pública Municipal tem o pior desempenho dentre os Centros Universitários; e, finalmente, dentre as Faculdades, o pior desempenho é da Rede Privada com fins lucrativos.

Para o problema de pesquisa, os dados indicam que os estudantes que estão na Rede Federal, possuem o maior potencial de estudarem numa instituição de excelência segundo os padrões do CPC – SINAES.

Assim, o recorte empírico da pesquisa, o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE, pertence à Instituição com melhor desempenho dentre as demais tanto em termos de organização acadêmica, quanto em termos de natureza administrativa. Seu CPC foi nota 4 (INEP, 2020).

A guisa de conclusão sobre a Categoria Educação Superior e Educação Superior no Brasil, se pode afirmar que trata-se de uma realidade complexa, com forte multideterminações com o mercado, mas também com a sociedade e o Estado, ou seja, sua configuração sofre forte influência das demandas do mercado, mas também de seu próprio *modus operandi*, na medida em que ele condiciona uma parcela mais que significativa das matrículas da educação superior no Brasil, por meio da oferta de cursos feita por empresas que vendem o serviço da educação

superior, não obstante à regulação estatal. Por outro lado, as condições sociais implicam em diferentes modos de inserção da população, numa mediação feita pelas condições objetivas que cada estudante possui de estudar em horário integral ou parcial, noturno ou diurno, se pode ou não custear seus estudos. Finalmente, a regulação estatal materializa a determinação do Estado sobre a Categoria Educação Superior e Educação Superior no Brasil. Como foi informado, o sistema possui forte regulação, tanto para o credenciamento como o credenciamento – condicionado pela avaliação, determinando a rede e a organização acadêmica de cada instituição.

Essa ação do Estado se manifesta ainda por meio dos conteúdos a serem estudados, materializada nas diretrizes curriculares de cada curso. Isso implica que, para o desenvolvimento da pesquisa, se faz necessário compreender a categoria Currículo na perspectiva da educação superior. Esta será a próxima categoria.

4.2.4 A Categoria Currículo

A delimitação da categoria Currículo está em consonância com a delimitação da categoria Educação Superior, mas também em função das categorias econômicas, em especial, a categoria Competência. Como sinalizado, a categoria currículo é central no problema de pesquisa: está no currículo a identificação do desenvolvimento das competências. Ou seja, o problema de pesquisa delimita o currículo como o foco para identificar a relação entre educação e mercado, não obstante a outros aspectos que poderiam ser focados, a exemplo da prática pedagógica ou das políticas de regulação do ensino superior.

O fato é que, a análise das categorias anteriores (mercado, mercado de trabalho, empregabilidade, competências na perspectiva do mercado e educação superior, incluindo educação superior no Brasil) remete diretamente para a categoria currículo. Nela pode ser dimensionada a força vetorial do desenvolvimento de competências na constituição da empregabilidade, naquilo em que ela é função dos processos de educação formal ou na conformação do capital cultural institucionalizado.

Tratado na perspectiva da educação como práxis social (LIBÂNEO, 2004), o currículo passa a ser uma materialização dos conflitos de interesse sociais, políticos e econômicos em torno da educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que, historicamente, a educação e suas teorias tendem a seguir uma perspectiva de correspondência ou de irreverência (RÖHR, 2006), como já foi indicado, mas, aqui, se faz necessário aprofundar. A primeira considera que o ideal da educação deve ter uma correspondência com o contexto sociocultural, econômico e político.

Teorias de Correspondência, nesse sentido, seriam, por exemplo, a de Platão, em que o homem tem como referência as ideias, principalmente a do bem; a de Aristóteles, em que o homem tem que corresponder às exigências de um desenvolvimento pleno da racionalidade e de uma vida político-social equilibrada; as teorias medievais na determinação de seguir as ideias cristãs; a de Kant, ao obedecer ao imperativo categórico; a de Marx, ao corresponder à dialética da história nas mudanças econômicas, políticas e sociais; as teorias neoliberais, que visam adequar as novas gerações ao modelo de sociedade vigente (RÖHR, 2006, p. 60).

Como se observa, quase todas as vertentes, com maior ou menor ímpeto, compreendem a educação como resposta às questões de seu tempo, encontrando-se nesta classificação também todas as perspectivas atuais de educação que consideram a empregabilidade como resultante de processos educativos.

Por sua vez, as teorias da educação na perspectiva da irreverência são historicamente mais recentes, emergindo no esteio do existencialismo, principalmente, a partir de Nietzsche.

Teorias anarquistas da educação, a Pedagogia antiautoritária, a experiência Summerhill, o movimento de Kinderlâden na Europa e as teorias inspiradas nas filosofias pós-modernas são outros exemplos de Teorias da Educação de Irreverência (RÖHR, 2006, p. 60).

Essa perspectiva foca exclusivamente na autonomia do sujeito, em sua capacidade crítica e bom senso de fazer suas escolhas a partir do discernimento do espírito humano.

A questão, portanto, ao tratar do currículo é não dar exclusividade a uma ou outra perspectiva, mas considerá-las como possibilidades. Claro, ao perguntar sobre a possibilidade do currículo como construção da empregabilidade por meio da formação de competências, o problema de pesquisa, por si só, tende a focar mais na teoria da correspondência, o que não exclui a formação para a autonomia, mas a limita.

4.2.4.1 *O que é currículo?*

Há consenso na literatura que o termo currículo vem do latim *Scurrere*, vocábulo utilizado no século XVII para descrever uma pista circular de atletismo ou para carros de corrida (GOODSON, 2013). Identifica-se assim, o seu sentido de caminho, previamente traçado, para ser percorrido. Perceba-se, contudo, que o currículo em si não determina a concepção educacional, mas a materializa, como modelo a ser seguido pelo educando.

O currículo prescrito ou formal elenca as múltiplas facetas que designam o currículo entre o mediado através dos manuais escolares, o currículo planejado ou moldado pelo professor, currículo em ação posto em prática pelo professor, o currículo aprendido pelos alunos, o currículo avaliado pelos exames (GIMENO, 1989). Ou seja, têm-se distintas perspectivas para apresentar o termo. Em todas elas, porém, emerge a compreensão de que se refere a uma construção social, tendendo a reconhecer os valores da sociedade, em consonância

ao ambiente local, região ou país, enfrentando sempre conflitos de interesse, ou, o desafio de ser construído com temor ou ousadia (MACGUIGAN, 2009).

O fato é que não se trata de tarefa simples, mesmo superando-se a dúvida entre irreverência e correspondência, quando a questão é escolher qual o conteúdo que se deve apresentar aos estudantes, considerando-o como sendo o mais importante dentro do patrimônio cultural humano. Nesse sentido, a decisão sobre tal conjunto para uma realidade nacional que tenha cinco mil anos de existência, não é o mesmo para outra que tenha quinhentos anos; abordar as expressões culturais de uma região com pouca diversidade, inclusive pelo seu tamanho, não é o mesmo de outra que tenha uma área dezena de vezes maiores. Para qualquer lugar e tempo, como distinguir o que é tradicional e inseri-lo no currículo?

Portanto a compreensão do currículo requer uma abordagem histórica. Nesse sentido, as primeiras formatações do currículo escolar no Brasil no século XX sofreram forte influência das teorias curriculares americanas (MOREIRA, 1990), sendo elaborado em áreas próprias, definidas como disciplinas, numa visão técnico-linear, com percepção unilateral do processo educacional, contendo em sua essência aspectos mecânicos e comportamentais da organização escolar.

Nos anos de 1960 e 1970 uma oposição àquelas formatações conferiu ênfase aos direitos civis impulsionando, segundo Moreira (1990), uma visão voltada aos problemas sociais, econômicos e políticos da conjuntura de então, objetivando formar para a promoção da justiça social, através do estudo crítico da realidade social, política e econômica.

Nos anos de 1990 emergem as questões do multiculturalismo que compreendem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais, justiça social ou equidade, sendo denominada de educação pós-moderna (GESSER, 2002).

O processo de transformação curricular perpassa, segundo Pacheco (2014), pela seleção, organização e sequencialização do conhecimento escolar. O conteúdo elenca um dos conceitos essenciais, segundo Lundgreen (1997), para a formação do código curricular, através da sua seleção e organização, conferindo-lhe poder para definir, selecionar e privilegiar o conhecimento. Assim, mesmo relativizando-se o poder que ao final tem o currículo para determinar a formação, quando considerado outros fatores, a exemplo da prática pedagógica ou mesmo dos recursos institucionais, se faz necessário analisar sua construção e efetivação.

Na verdade, os estudos sobre currículo chegam a ser considerados como um campo (ou subcampo) da pesquisa em educação (MOREIRA, 2002) e no Brasil, uma das principais associações de pesquisa em educação, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação possui, há quase quarenta anos, um grupo de trabalho exclusivo para o tema (ANPED, [2020?]), que tem se tornando um *locus* de discussões entre pesquisadores,

sobre o tema.

Esses estudos propõem possibilidades de classificação do currículo. Segundo Silva (2007), as teorias curriculares são classificadas em tradicionais, crítica e pós-críticas. As primeiras têm um viés tecnicista e arvoram-se como neutras diante das questões sociais, econômicas e políticas e visam uma educação geral e acadêmica para formação enciclopédica e humanista, mas também voltada para a formação do trabalhador, em função do mercado de trabalho.

As teorias críticas partem da leitura social e educacional em base marxista, isto é, consideram a educação como superestrutura da sociedade e como tal, não pode ser considerada, assim como o currículo, algo distante dos conflitos de interesses, invertendo os fundamentos das teorias tradicionais, pois fazem uma análise que parte da sociedade para a educação. São críticas porque vêem a escola como lugar de redução social, das desigualdades sociais, sendo o currículo, não mais que a materialização dos interesses - por meio de seus conceitos, procedimentos e valores - das classes dominantes.

No caso das teorias pós-críticas à concepção de currículo se coloca em perspectiva multiculturalista, sendo o multiculturalismo ao mesmo tempo uma concepção antropológica e um movimento social. No primeiro sentido, compreende-se que não há territórios nacionais e mesmo infranacionais que possuam pureza cultural, mas há sempre muitas culturas em convivência, de modo que todos os territórios são multiculturais; no segundo sentido, caracteriza-se como reivindicação de grupos culturalmente dominados para serem reconhecidos em suas expressões culturais próprias, a exemplo da religião ou da trajetória histórica de cada etnia. Essa complexidade precisa ser considerada nas construções curriculares, para que haja a presença de cultura, etnia e gênero como elementos componentes do currículo.

Já para Mello (2014), as teorias curriculares se dividem em dois tipos: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno, havendo ainda uma terceira alternativa que busca uma síntese entre as duas primeiras.

A concepção do currículo escolar centrado no conhecimento privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado em lugar do avanço em direção a novas descobertas e fronteiras científicas (MELLO, 2014, p. 1).

Esta, portanto, muito próxima ao que Silva (2007) nomeia como tradicional e carrega consigo uma concepção de escola e de pedagogia que fundamenta e resulta dessa centralidade no conhecimento, isto é, uma escola pretensamente neutra e uma pedagogia centrada no professor.

Por sua vez,

A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais (MELLO, 2014, p. 1).

Para a autora, essa classificação possui diversas variantes, sendo que,

Para os mais radicais, a educação escolar deve ser abolida porque é apenas transmissora de ideologia (Michael Apple, 2004) ou de arbitrários culturais (Bourdieu & Passeron, 1975). Já para os seguidores de teóricos como Cesar Coll (2006) ou Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), o conhecimento é emancipador se envolver a participação do aluno e se o professor for antes de mais nada um facilitador da reconstrução do conhecimento (MELLO, 2014, p. 1).

Poderia se dizer que entram nessa classificação as teorias da escola nova e as classificadas por Silva (2007) como críticas. A terceira visa buscar uma complementaridade entre as duas primeiras ou a superação da polarização entre elas. Ao mesmo tempo que valoriza o conhecimento, incluindo o tradicional, valoriza também a efetiva participação do aluno.

Diferentemente da concepção do currículo centrado no conhecimento, essa nova perspectiva considera a apropriação sistemática do mesmo, necessária, mas não suficiente porque é preciso ir além e aplicá-lo às situações que demandam a intervenção humana. Da mesma forma, diferentemente da concepção do currículo centrado no aluno, considera insuficiente a reconstrução do conhecimento descomprometido com a intervenção na realidade (MELLO, 2014, p. 2).

Segundo a autora, surgida nas últimas décadas do século XX, esta concepção considera enfaticamente os avanços tecnológicos que se impõem aos processos educacionais, mas sem renunciar ao que seria o conhecimento tradicional. Por outro lado, considera as demandas do presente, mas insiste no currículo que possibilite autonomia ao aluno. Aqui emerge a compreensão do currículo como fator de desenvolvimento das competências.

Com efeito, essa terceira perspectiva surge justamente das proposições resultantes de pesquisa, eventos e documentos promovidos por órgãos multilaterais, não apenas aqueles do campo da educação, mas também do campo da economia, a exemplo da OCDE. Para Mello (2014) a referência dessas mudanças se encontra no documento *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, resultante da reunião educação para todos, ocorrida na cidade de Jomiten, Tailândia, em março de 1990 (UNESCO, 1990).

Em conclusão, das avaliações internacionais realizadas pela OCDE e do intenso debate que se dá em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação, configura-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular (MELLO, 2014, p. 8).

Verifica-se assim a emergência do paradigma curricular baseado em competências sob a óptica da educação, identificando-o como resultante do processo evolutivo das teorias curriculares, porém, fortemente ancorado nas demandas da atualidade, demandas e atualidade estas que têm no mercado uma forte âncora.

Por último, não menos importante, é a classificação feita por Silva (2006, p. 61) em que aponta quatro teorias curriculares: a Técnica (que considera o “currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas”); a Prática (para o qual “o currículo é uma proposta, uma hipótese que necessita de ser comprovada e investigada”); a Crítica (considera que o “currículo é uma construção mediada por lutas políticas e sociais”); e, a Pós-Crítica (considera “O Currículo como artefacto cultural. É relação de poder, território político. O currículo é identidade.”). Excetuando-se que o autor considera como teoria “prática”, não se percebe muita diferença da classificação feita por Silva (2007).

À guisa de conclusão sobre a delimitação da categoria currículo, se pode afirmar:

- O currículo é uma construção social e, com tal, se faz uma variável dependente dos conflitos de interesses e possibilidade de hegemonização por partes de grupos ou classes sociais;
- Das diferentes abordagens curriculares, ou das diferentes compreensões de currículo, o currículo baseado em competências emerge da compreensão que se deve superar os extremos dos processos pedagógicos centrados no conhecimento e dos processos pedagógicos centrados nos alunos. Nesse sentido, os processos pedagógicos exigem a centralidade tanto no conhecimento, quanto no aluno, cuja materialidade será a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações vividas pelo aluno por meio, justamente, da realização das competências.

Não obstante à essas conclusões, é preciso considerar que as teorias curriculares se relacionam como fatores causais ou de influência nas determinações legais da educação, ou, nas políticas públicas que tem a implantação dos currículos escolares como objeto. Assim, é importante apresentar o currículo como política pública no contexto brasileiro e, sobretudo, no contexto de sua educação superior.

4.2.4.2 O Currículo como política pública

Como indica a literatura acadêmica, as políticas públicas materializam a ação do Estado (AZEVEDO, 1997), mas são ao mesmo tempo resultantes das relações entre Estado e sociedade,

devendo-se considerar esta última, não como um monolito, mas em sua complexidade, constituída por setores, níveis ou, como define Bourdieu (2004), campos. Frey (2000) apresenta uma sistematização sobre as teorias relativas ao ciclo da política pública, identificando suas fases (ciclos da política) e classificando-as segundo suas finalidades em relação à estruturação das regras sociais, à distribuição e/ou redistribuição das riquezas, dentre outras finalidades.

Para o presente trabalho, importa reter que ao se definir as políticas públicas como ação do Estado, resultantes da complexa relação entre este e a sociedade, considera-se que elas respondem a demandas políticas que, por sua vez, se originam em necessidades sociais, passando por filtros políticos comandados por grupos ou classes sociais, para se transformarem em demandas políticas. Em outras palavras, toda política pública refere-se a uma necessidade (social, econômica ou cultural) transformada pelos agentes políticos em demandas políticas ao Estado; mas, nem toda necessidade se torna demanda política, porque nem sempre interessam aos grupos ou classes sociais que têm o poder de possibilitar aquela transformação.

Este é o caso das políticas públicas referentes ao currículo no Brasil, elas são constituídas como políticas públicas regulatórias, segundo o interesse dos diversos grupos sociais, associações corporativas, organizações políticas, sob orientações também diversas, que vão do interesse público ao interesse mercantil. Exemplo disso é o fato de que

As dificuldades e impasses político institucionais não foram os únicos fatores que contribuíram para as dificuldades curriculares do Brasil. Questões ideológicas também imobilizaram não só os debates como as iniciativas nesse tema (MELLO, 2014, p. 12).

Na fase contemporânea da construção dessa política, o seu marco é a retomada do sistema democrático na última década do século passado. A primeira referência é a recriação do principal órgão federal responsável pela regulação do currículo, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Lei Nº 9.131/ 1995 (BRASIL, 1995) que define como atribuição do Conselho, em seu Art. 9º, § 1º, alínea “c”): “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;”.

O segundo marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) que, como citado, introduz uma nova concepção de currículo, determinando a extinção da regulação do currículo da graduação por meio do currículo mínimo e adotando o formato de Diretrizes Curriculares Nacionais. Razões para essa mudança são apresentadas em trabalho de consultoria ao CNE:

Os currículos mínimos levaram ao detalhamento das disciplinas e cargas horárias obrigatórias que formavam a base para o reconhecimento e a avaliação dos cursos. Eles burocratizaram o ensino e engessaram os projetos pedagógicos das IES e próprio processo de formação profissional. Tolhiam a liberdade das IES e comprometiam o exercício da autonomia universitária. Com o tempo, mostraram-se, também, inadequados diante de um mercado de trabalho que entrou em processo de mudança constante tanto em escala nacional como global. Os currículos mínimos passaram a comprometer a qualidade do ensino de graduação na medida em que desconsideravam a contextualização e a articulação dos conteúdos ensinados ao processo de mudança das áreas de conhecimento e do mercado de trabalho. (NEVES, 2014, p. 7).

O autor deixa claro que a concepção do currículo mínimo era nociva à formação dos profissionais, apresentando pontos nos quais emerge a compreensão da formação como atendimento às necessidades de flexibilidade na formação, buscando ir além de uma diplomação para determinado exercício profissional. Ademais, o objetivo é também respeitar a autonomia das instituições de ensino superior dando-lhes liberdade para a construção dos currículos de seus cursos. E para a efetivação dessa posição o CNE desenvolveu intenso trabalho.

De início de 2001 a junho de 2014 o CNE aprovou 147 pareceres e 62 resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais de 59 cursos e carreiras (NEVES, 2014, p. 4).

O tema, todavia, não parece terminado. Em 2019, o CNE volta a posicionar-se sobre as DCNs de forma geral e emite parecer sobre o tema.

De fato, a ideia das Diretrizes Curriculares é, justamente, a de propor e estimular novas políticas institucionais curriculares do que, propriamente, representar mais um conjunto de regras burocráticas de regulação. Essa é uma questão central, dada a relação das instituições de educação superior públicas e particulares com o sistema de regulação e avaliação da educação superior, do qual, além das agências e secretarias do MEC, o próprio CNE é um dos protagonistas (BRASIL, 2019, p. 5¹⁷).

A necessidade de (re)apresentar orientações gerais sobre a implantação das DCNs reflete o clima de discussão e conflito de interesses sobre o tema, enfatizando o espírito da regulação por meio de Diretrizes: dar liberdade de ação às instituições de ensino. Com efeito, observa-se a partir de 2015

– momento de ruptura institucional no Brasil, com o “impeachment” do Governo Dilma – uma ação sistemática do novo Governo, de Michel Temer, na direção de flexibilizar ao extremo a regulação da educação superior.

17 O Parecer e sua proposição de resolução citado foi aprovado pela Câmara de Educação Superior do CNE, mas, até o dia 18 de janeiro de 2021 não tinha sido homologado pelo Ministro da Educação, segundo informação enviada por e-mail pela Secretaria Executiva Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) (CNE. Mensagem de e-mail recebida por geyzadavila@gmail.com de cnese@mec.gov.br em 18 de janeiro de 2021).

Contudo, se tal iniciativa agrada às IES, principalmente da Rede Privada com fins lucrativos, desagrade outros setores, a exemplo das corporações profissionais e das organizações e movimentos sociais vinculados à educação, materializando os conflitos.

O constrangimento principal é, como se viu, a regulamentação das profissões associada ao exercício conservador e burocrático das prerrogativas de controle e fiscalização do exercício profissional pelas ordens e corporações profissionais (NEVES, 2014, p. 4).

O constrangimento do qual trata a fonte citada, termina provocando tensão entre o espírito da moldura legal que regula o currículo e as ordens profissionais que controlam o exercício profissional no Brasil, vistas pelo CNE de modo bastante crítico:

Em resumo, o mundo profissional, no Brasil, é um mundo associado à proteção Estatal. Deriva do Estado o seu monopólio. Tira do Estado o seu direito à receita. Recebe, extrai do Estado a lei que lhe dá a concessão para ditar regras setoriais. E deseja que o ensino, a vida acadêmica e o conhecimento se ajustem aos cânones de estrita natureza corporativa. (Parecer 08/2007 CNE/CES apud NEVES, 2014, p. 12, grifos no original).

Por sua vez, essas corporações reagem e se organizam, cobrando do MEC uma postura mais participativa, a exemplo do “Fórum Permanente – o ensino superior na visão dos conselhos federais de profissões regulamentadas” (ROSA, 2018). No Brasil, são mais de quarenta profissões regulamentadas.

Para se ter uma ideia do que representam esses números, em 2004, os cursos/programas de graduação vinculados às profissões regulamentadas respondiam por 67,07% do total de 18.644 cursos existentes (Tabela 1). Quando se analisa o número de alunos matriculados naquele ano, verifica-se que, do total de 4.163.733 alunos, 79,67% (3.317.158 alunos), estavam matriculados em cursos de graduação vinculados às profissões regulamentadas (NUNES: CARVALHO, 2007, p. 191).

O papel dessas Associações, Ordem e Conselhos, que funcionam ao modo das corporações, é tão forte que, em alguns casos, conseguem mudanças na moldura legal, incluindo-se como agentes reguladores dos cursos de graduação. É o que aconteceu a partir de 2004, com a inclusão de Conselhos profissionais da área da saúde e da Ordem dos Advogados como instancias de referência para autorização e credenciamento de alguns cursos. Desde então, sucessivas mudanças vêm ocorrendo nesse processo de regulação, tendo sua última versão no Decreto Nº 9.235 (BRASIL, 2017) que reza em seu Art. 41:

A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

Aqui estão em jogo os interesses corporativos que, ao final, têm como resultado o fortalecimento do monopólio do conhecimento legitimado, instrumento fundamental para

manutenção de prestígio social e do poder.

Em relação aos conflitos que envolvem concepções políticas de referência (AZEVEDO, 1997) e nos quais estão em confrontos concepções e finalidades da educação formal, os enfrentamentos acontecem dentro do MEC (o grupo político que assume o poder efetiva suas diretrizes) e no Parlamento (com a construção ou reforma da moldura legal ou aprovações de Programas de Ação) estão, enfim, em cada esfera de poder. Mas, talvez seja no CNE que estas disputas ganhem ares de guerra declarada.

Dada a sua importância e ao fato de ter em sua composição a participação de organizações sociais, o CNE torna-se palco do embate entre organizações sindicais, organizações corporativas das diversas redes de educação, organizações empresariais e grupos vinculados aos partidos políticos. Contudo, o fato de ser formado por membros formalmente indicados pela Presidência da República mediante consulta, confere ao Poder Executivo Federal uma espécie de livre escolha, orientada pelas suas concepções.

Evidencia-se um bom exemplo dessas disputas em torno da deliberação sobre a nova Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica em 2017. Aguiar (2018, p. 9), apresenta um relato rico em detalhes sobre o tema:

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática.

Desta vez o grupo de resistência saiu derrotado porque, o então Governo de Michel Temer, teve oportunidade de recompor os integrantes do CNE, dando maioria à tendência “privatista” como assinala o texto de Aguiar.

Essas disputas terminam por fragilizar as políticas de currículo, principalmente quando se considera que elas se repetem em todos os níveis, até chegar às unidades acadêmicas das IES's, de forma que a cada renovação do quadro docente ou grupos hegemônicos, há o risco de uma reforma curricular do curso que, por sua vez, até que seja plenamente aprovada, deverá ser efetivada por outro grupo. Para Mello (2014, p. 14):

A principal conclusão que se impõe quando se analisa a história recente das políticas de gestão pedagógica no Brasil é a de que, em matéria de currículo, há muita atividade, na verdade um ativismo, pouca coordenação e fragilidade de liderança política.

Mas, ao final, o que pode ser apresentado como política curricular no Brasil? Uma resposta possível está no texto do Parecer 334 de 2019 (BRASIL, 2019):

De fato, a ideia das Diretrizes Curriculares é, justamente, a de propor e estimular novas

políticas institucionais curriculares do que, propriamente, representar mais um conjunto de regras burocráticas de regulação. Essa é uma questão central, dada a relação das instituições de educação superior públicas e particulares com o sistema de regulação e avaliação da educação superior, do qual, além das agências e secretarias do MEC, o próprio CNE é um dos protagonistas (BRASIL, 2019, p. 5).

Não obstante, no Projeto de Resolução proposto pelo Parecer, em seu Artigo 2º, o documento deixa claro que a orientação para implementação das DCNs “define os princípios, os fundamentos, as condições, os procedimentos e as finalidades (...) destinadas ao processo de articulação, ordenamento e deliberação de Diretrizes Curriculares Nacionais.” E nesse caso a orientação do currículo deve ser para o desenvolvimento de competências:

Art. 5º As Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como base esta Orientação, devem descrever as competências básicas, pessoais e profissionais a serem proporcionadas pelo curso aos seus egressos ao longo da sua formação (BRASIL, 2019).

É importante destacar o verbo aplicado para descrever a obrigação das IES's: proporcionar. Em seu sentido bitransitivo, o verbo é sinônimo de propiciar e significa, dar as condições para a realização de (algo), assegurar ou permitir. Essa aplicação faz presente, na política curricular, uma compreensão ampla do conceito de currículo: já não se trata apenas de escolher os conteúdos e sua sequência de ensinamento, naquela perspectiva de educação como um movimento de construção do conhecimento de “fora para dentro” (do latim educare) e do currículo centrado no conhecimento, mas na perspectiva de cultivar, num movimento de dentro para fora (do latim educere) (LIBÂNEO, 2004) ou do currículo centrado no aluno.

As políticas públicas referentes ao currículo, porém, não se encerram em tais orientações. Há outros dois instrumentos legais que determinam a construção dos currículos dos cursos superiores: a) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cada curso de Graduação; b) os parâmetros e critérios de avaliação presentes no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

No primeiro caso, é responsabilidade do CNE aprovar o documento que orienta a construção dos currículos em cada curso. No caso do curso de Administração, as últimas DCNs foram aprovadas em 2020 (CNE, 2020) e determinam entre outros aspectos: perfil e competências esperadas do egresso; organização do curso de graduação; gestão da aprendizagem do curso; avaliação das atividades; metodologia de ensino; interação com o mercado de trabalho e gestão do corpo docente, sempre se afirmando como dever, diferente do verbo “proporcionar”, citado anteriormente.

No segundo caso, a LDB determina que cada Instituição construa seus Programas e Projetos e o instrumento de avaliação do SINAES indica os conteúdos que devem ser contemplados (INEP, 2020). Com base nessas determinações, cada IES elabora os instrumentos

legais internos, definindo conteúdos e processos, como no caso do Guia de Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Pró-reitoria Acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (UFPE, 2020), enquanto o INEP apresenta o documento Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento (INEP, 2017).

O documento do INEP determina os parâmetros e critérios da avaliação dos cursos pelos avaliadores *in loco* a partir de três dimensões a serem avaliadas: 1) organização didático-pedagógica;

2) corpo docente e tutorial; e, 3) infraestrutura. Na dimensão organização didático-pedagógica, são apresentados 24 indicadores. No Quadro 5 (Indicadores para Avaliação da Organização Didático- Pedagógica dos Cursos) são apresentados os que possuem maior relevância para o problema da presente pesquisa:

3) Quadro 5 – Indicadores para Avaliação da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos

INDICADOR	CRITÉRIOS PARA A PONTUAÇÃO MÁXIMA
Indicador 1.1: Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.
Indicador 1.2: Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso.
Indicador 1.3: Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho.
Indicador 1.4: Estrutura curricular	A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso), explicita claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e apresenta elementos comprovadamente inovadores.
Indicador 1.5: Conteúdos	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das

curriculares	cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador.
Indicador 1.6: Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.
Indicador 1.9: Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, com mecanismos que garantam sua natureza formativa, sendo adotadas ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.

Fonte: INEP, 2017, p 9 em diante, com sistematização própria.

Dos indicadores apresentados é importante considerar:

- No indicador 1.1, a necessária vinculação entre o curso e a instituição, ou seja, não se trata apenas de construir um currículo, mas de sua necessária vinculação à identidade e missão institucional. Um procedimento que não é fácil, considerando a estrutura e funcionamento das IES's da rede federal (ABC, 2018) e seus déficits de organicidade ou a distância entre os proprietários e investidores de determinada empresa de educação e os educadores que elaboram o Projeto Pedagógico do Curso;
- No indicador 1.2 a vinculação do currículo ao perfil do egresso, dentro do contexto particular, que tanto pode se referir ao contexto social, quanto mercantil. Importa identificar aqui uma clara concepção de educação na perspectiva da correspondência;
- No indicador 1.3 está muito clara e determinada a vinculação do currículo com as DCNs para o curso e com as competências para o mercado de trabalho, ou seja, trata-se de uma exigência legal que legitima a regulação das competências.
- O indicador 1.4 chama atenção pelo detalhamento dado às adequações exigidas, da bibliografia à metodologia, assim como dos temas transversais que foram inseridos na formação global dos estudantes nos últimos anos, a exemplo da questão ambiental e das relações étnico-raciais.
- Os indicadores 1.5 e 1.6 são mais difíceis de serem avaliados, dada a autonomia e

o contexto da prática pedagógica. Porém, são importantíssimos para o desenvolvimento das competências porque tratam da práxis pedagógica, da atuação do professor e de suas relações com os educandos. De toda sorte, isso indica a profundidade de análise que os avaliadores devem proceder.

- f) Finalmente, o indicador 1.9 refere-se aos processos avaliativos. Uma vez sendo checado se eles estão apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso, como são caracterizados, e se há claramente a perspectiva da avaliação formativa.

Tais exigências geram processos complexos para construção ou reconstrução dos currículos. Como se pode evidenciar no exemplo da UFPE (UFPE, 2020), há uma regulamentação insitucional para que o Projeto Político Pedagógico do Curso e nele o currículo, seja aprovado em colegiados de diversas instâncias, exigindo-se formato e conteúdo determinado. Considerem-se, então, os processos colegiados, os diálogos e confrontos dentro de cada curso, protagonizados por docentes e pesquisadores que se diversificam em correntes epistemológicas, compreensões pedagógicas ou mesmo referências distintas em relação ao mercado.

Assim, a política de currículos ou a regulação dos currículos pelo Estado, apesar de advogar diversificação, tende a ser rígida, determinando muitas de suas características fundamentais. É importante destacar, ainda, que essas políticas, ao que pese a rigidez da regulação, tendem a se afinar cada vez mais com as demandas do mercado, devendo, portanto, estarem baseadas no desenvolvimento de competências. Assim é necessário aprofundar o conceito de currículo baseado em competências, fucral no desenvolvimento da pesquisa.

4.2.4.3 O currículo baseado em competências

Silva (2006, p. 63) apresenta uma correlação entre as teorias do currículo, segundo sua classificação, e as competências. No caso da Teoria Técnica a ênfase dada na qualificação “segue uma lógica do ter”, enquanto a ênfase nas competências distinguir-se-iam por se referirem ao ser. Pacheco define as competências como “conjunto de conhecimentos, de capacidades de ação e comportamentos estruturados em função de um resultado e num dado tipo de situações determinadas” (PACHECO, 2003, p. 62). Uma definição muito próxima do pragmatismo em função de uma lógica de resultados.

Em relação à teoria prática, Silva (2006) apresenta a relação entre o currículo e as competências na mesma perspectiva de relação íntima com o mercado, dentro de um viés também pragmatista:

As competências neste estágio são elementos preponderantes no desempenho efetivo do trabalho, no reforço evidente da racionalidade prática e nas ações comportamentalistas dentro

de uma lógica do mercado por resultados satisfatórios que através da escola buscavam indivíduos qualificados para aumento da produtividade empresarial (SILVA, 2006, p. 65).

Diferente de outros autores que vêm a teoria crítica na perspectiva da leitura marxista da realidade faz uma crítica à escola e porconsequente, ao currículo (SILVA, 2007; MELLO, 2014). Silva (2006) inclui na mesma perspectiva autores como Bourdieu e Passeron (1975) e Apple (1979, 1989)¹⁸, e, segundo a leitura feita, não chega a estabelecer uma relação direta entre a teoria e as competências. Talvez, nesse caso, seguindo-se a perspectiva de Silva (2007) e Mello (2014), que delimitam as teorias críticas do currículo no âmbito dos que vêm a educação no sistema capitalista como instrumento de reprodução social, as competências não seriam nada mais que uma forma de dominação pelo processo educativo. Ou, numa alternativa de educação com viés marxista, a exemplo da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2011), as competências implicam no desenvolvimento da consciência crítica.

Também no caso da teoria pós-crítica não fica claro, na leitura realizada por Silva (2006), a relação entre currículo e competências. Identificar o currículo com recorte cultural propositalmente feito e, ao mesmo tempo, identificar a necessidade para uma compreensão multiculturalista da sociedade, implica em um currículo que atenda à pluralidade cultural em termos de gênero ou etnia, mas não chega a indicar as competências a serem desenvolvidas, a não ser aquelas referentes à autonomia e à construção de identidades.

De toda sorte, a análise apresentada por Silva (2006) colabora para a introdução do tema: afinal, o que seria um currículo baseado em competências? Inicialmente se faz necessário diferenciar pedagogia das competências – no sentido de desenvolvimento de competências e currículo baseada em competências. A pedagogia trata de todo o processo educacional, envolvendo desde o sentido da educação (RÖHR, 2006), da estruturação dos processos (da escola, como *locus* por excelência da educação, mas não exclusivo – (COOL, 1996), educativos, incluindo suas relações com a sociedade e o Estado (SAVIANI, 2011), até o currículo e as relações de ensino aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). Nessa perspectiva, Silva (2006) apresenta um quadro que, por sua capacidade de síntese, vale a pena citar literalmente:

18 O autor confessa a dificuldade em se distinguir teoria crítica e pós-crítica: “Diante das constantes controvérsias em distinguir as teorias críticas das pós- críticas e qual o ritual de passagem de uma teoria para a outra é que vamos construindo de maneira intencional um marco entre uma e outra” (SILVA, 2006, p. 67).

Quadro 6 – Pedagogia por Objetivos e Pedagogia por Competências

PEDAGOGIA POR OBJETIVOS	PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS
• Conhecimento via transmissão • É predominante a utilização de avaliações por testes escritos • Acumulação de conhecimentos • Racionalidade técnica • Determina o que o aluno deve aprender de forma fechada com ideia de treino e a executar tarefas previamente determinadas • Não favorece a transferência de conhecimentos e nem a flexibilidade • Não trabalha transferência ou aplicabilidade de saberes • Estabelece limites rígidos • Comportamento observável que se espera do aluno • Uso de memorização de informações isoladas comportamentalista • Centrado exclusivamente nos conhecimentos acadêmicos • Objetividade nas ações do sujeito • Busca da eficiência • Procedimento linear	• Aquisição de conhecimentos através de metodologias construtivas, experimentais e cooperativas • Constrói outras possibilidades avaliativas através das competências • Capacidade de mobilizar saberes adequados aos contextos • Autonomia profissional dos professores • Estabelece o que o aluno deve aprender em um nível mais genérico e aberto • Mobilizações de saberes em situações problemáticas • Saber em ação ou em uso • Proporciona maior flexibilidade • Trabalha transferência na aplicabilidade de saberes • Apelo ao conhecimento para compreensão da realidade envolvente • Proporciona uma integração entre os saberes • Promoção de aprendizagens mais significativas • Objetividade e subjetividade • Busca de eficiência e da eficácia • Procedimento não linear

Fonte: Silva (2006, p.76)

A síntese traduz a complexidade do que significa educar quando se tem como objetivo o desenvolvimento de competências. A rigor, exige-se toda uma estrutura pedagógica, desde as concepções filosóficas (o sentido da educação), passando pelas epistemológicas (a produção e legitimidade do conhecimento), indo até a didática (estabelecendo como devem ser as relações entre educador e educando). Obviamente que o estabelecimento de um currículo é, inexoravelmente, o estabelecimento de uma compreensão pedagógica vinculada a uma compreensão / concepção de mundo, por isso, ele, o currículo, nunca poderá ser expressão de neutralidade:

Apple (1994, p. 59) argumenta que: O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, Lopes (2008) compreende o currículo por competências como resultante de uma pedagogia referenciada por objetivos e localiza as origens dessa concepção curricular no início do século XX, como expressão da concepção da escola ao modo do sistema produtivo fabril.

Na primeira matriz (*competency curriculum*), a concepção de objetivos comportamentais, desenvolvida por Mager e Popham a partir dos trabalhos de Tyler, é substituída pela ideia de competência, concebida não apenas como um dos conteúdos formativos – junto com valores, visões de mundo, saberes –, mas como um princípio de organização curricular. Com base nesse entendimento, afirma-se a sintonia entre o currículo por competências e as teorias curriculares da eficiência social (LOPES, 2008, p. 63).

Segundo o autor, as teorias da eficiência social, originadas no início do século XX, têm como objetivo a eficiência burocrática na gestão escolar por meio do planejamento curricular, “(...) transferindo as técnicas do mundo dos negócios – marcado pela lógica de Taylor – para o mundo da escola” (LOPES, 2008, p. 65).

O currículo baseado no desenvolvimento das competências seria assim, uma associação “estreita” entre educação e mercado e se distingue de outras concepções.

A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas (Macedo, 2000), o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial (LOPES, 2008, p. 68).

Perceba-se que o foco nas competências exige mudanças estruturais não apenas na organização de conteúdos conceituais, mas na própria compreensão do conhecimento, indo além da rigidez epistemológica positivista e sua verticalização disciplinar, ou da relação entre teoria e prática (GESSER; RANGHETTI, 2011). Com efeito, os fundamentos epistemológicos positivistas das ciências concebem e compreendem a realidade como submetida a leis de regulações gerais, mediante a relação entre causa e efeito, realizando-se de modo funcionalista, também no que diz respeito à realidade social e humana. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). Isso possibilita explicar a realidade a partir de recortes do real que dão origem às disciplinas científicas, cada uma com sua autonomia. Nessa perspectiva, aprender o real é aprendê-lo por partes, sendo possível, portanto, uma aprendizagem puramente conceitual. Todavia, mobilizar conhecimentos para resolver problemas da realidade requer, via-de-regra, conhecimento globais, que vão muito além do conhecimento disciplinar, principalmente quando estes conhecimentos são apresentados em justaposição, lado a lado.

De igual modo, a relação teoria e prática compreendida de maneira linear, impõe uma relação cronológica ou sequencial em que se pode perguntar se a teoria antecede ou não a prática, pergunta usual, seja no senso comum, seja na ciência, fortemente presente nas concepções pedagógicas e curriculares centradas na aprendizagem de conceitos. Com efeito, essa relação não tem sentido quando pensamos na relação entre sujeito cognoscente e objeto

cognoscível, porque, simplesmente, não há prática (ação) que não traga uma teoria (reflexão) subjacente e que não possa provocar uma nova reflexão; da mesma forma, não há teoria (reflexão) que não advenha de uma prática (ação) ainda que nem todo sujeito da ação tenha consciência dessa prática subjacente a ela (SAVIANI, 1996). Essa compreensão impõe uma quebra na tradicional sequência de aprendizagens de teorias para depois iniciar-se na prática.

Outro aspecto relevante na concepção curricular por competências é a flexibilização curricular. Gisi (1998) apresenta uma síntese de quais as ações e possibilidades que a caracterizam, segundo coordenadores/diretores de cursos de graduação:

- Inclusão de estudo independente na estrutura curricular
- Possibilidade de o aluno optar por diferentes áreas de atuação profissional
- Complementação de estudos em diferentes áreas de conhecimento
- Introdução de disciplinas profissionalizantes no início do curso
- Diminuição dos pré-requisitos
- Inclusão de disciplinas de outras áreas de conhecimento na estrutura curricular

Estrutura curricular que possibilite atualização constante (GISI, 1998, p. 83).

Isso implica a busca de superação da rigidez do currículo em termos verticais (sequência de disciplinas ou módulos, ou séries) e horizontais (inserção de disciplinas, conceitos ou experiências de outras áreas), criando a transversalidade do conhecimento. Ademais, a possibilidade de atualização constante faz com que a dinâmica da realidade seja incorporada de forma mais ágil, o que, em tempos de extrema aceleração de mudanças, como é próprio de nossa época, os objetivos e meios dos currículos não se tornem obsoletos.

Para Gesser e Ranghetti (2011, p. 10),

É fundamental a compreensão de que a flexibilização curricular não tem uma fundamentação em si mesma. O seu sentido reside na relação que estabelece com o projeto pedagógico do curso. Sob esse prisma, flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica carecem de articulação direta com os princípios e com as diretrizes do projeto pedagógico para a garantia de uma formação profissional de qualidade. A flexibilidade faz-se necessária na organização dos currículos para acolher os seguintes aspectos: novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais.

Essa estrutura exige também uma distribuição espaço-temporal de competências a serem trabalhadas. É importante considerar que a formação escolar, diferente da formação disciplinar, exige uma sistematicidade que possa ao final, creditá-la como legítima e legal, por meio do diploma, como já foi mencionado. Ao se pensar a educação como processo escolar, isto é, como possibilidade de formação coletiva, dirigida por um educador, num ambiente especificamente determinado para isso (COOL, 1996), se tem um tempo determinado, em que a aprendizagem não pode ser feita pela observação do que faz o mestre, com a assunção paulatina de tarefas sob sua supervisão como ocorre na formação disciplinar. Ou seja,

Desenvolver competências exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional (BURNIER (2001, p. 4).

Compreende-se então, que o currículo baseado em competências traz consigo imensa complexidade, principalmente quando se considera que as competências visadas vão muito além daquelas requisitadas para se fazer tarefas puramente profissionais. De maneira que

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se a intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 136).

Não seria exegero afirmar que o currículo por competências tende a abandonar qualquer possibilidade de um processo formativo pautado pela concepção da educação irreverente (RÖHR, 2006), estreitando ao extremo, a correspondência entre a educação para o trabalho. Não se trata de processo de socialização, mas de processo de profissionalização. Sim, é verdade que vai além daquela capacitação instrumentalista do sistema fordista, porque exige formação mais ampla, incluindo atributos próprios da autonomia e da crítica. Perceba-se, porém, que o ideal do educado, do egresso, tem como ponto de partida o ideal de trabalhador. Isso fica claro quando se observa os métodos para a construção dos currículos por competência.

Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do “currículo por competências” parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências (RAMOS, 2006).

Entendendo-se “essas situações” como situações do ambiente profissional, pois a elaboração dos currículos só poderá ser feita a partir do “contato direto com as situações de trabalho, o que exige que um dos procedimentos prévios à elaboração curricular pela escola, seja a análise dos processos de trabalho para os quais se pretende formar” (RAMOS, 2006).

E aqui se trata de um processo complexo, que seleciona os conteúdos a partir da observação do ambiente de trabalho e, de pronto, trata de superar as hierarquizações epistemológicas tradicionais do tipo ‘puro’ versus ‘aplicado’, ‘teórico’ versus ‘prático’ ou ‘geral’ versus ‘técnico’. A hierarquia refere-se ao que deve se saber fazer primeiro, partindo das tarefas, funções ou situações mais simples para as mais complexas (RAMOS, 2006).

Ainda segundo Ramos (2006), as competências definidas para o currículo irão corresponder a unidades que fazem convergir para si e entrecruzam os conhecimentos, habilidades e valores que as estruturam. E tais elementos (conhecimentos, habilidades e valores), quando considerados isoladamente, perdem o sentido na formação por competências. Ou seja, não adianta dominar simplesmente conteúdos conceituais, ou saber fazer algo por simples habilidade, ou ter plena consciência dos valores que servem de referências para as atitudes. Isso tudo só encontra sentido quando materializado pela e na competência.

As mudanças não podem ser apenas ao tipo e sequência de conteúdos, mas a todo processo educativo. Por exemplo, o construtivismo como meio de aprendizagem significativa (COOL, 1996) ou a relação horizontal entre educador e educando de Freire (FREIRE, 2004) são exigidas, tanto na “força condutora do processo”, quanto na “organização e fluxo do aprendizado” ou na “responsabilidade sobre o conteúdo”. Buscar como “objetivo do encontro educacional” a “aplicação de resultados” remete, por sua vez, à Pedagogia de Projetos (PRADO, 2005), dinâmica educacional que requer mudanças profundas na própria postura do educador diante do objeto epistemológico, do saber pedagógico e do educando. Enfim os processos avaliativos remetem ao desafio de se consolidar na educação formal os processos de avaliação formativa (VARJAL, 2018), exigindo transformações culturais.

Em continuidade ao aspecto estrutural do currículo, mas indo além dele, emerge o aspecto avaliativo como um grande desafio: como avaliar a aprendizagem no currículo baseado em competência?

Pacheco (2005, p.62) afirma que

Em qualquer análise de avaliação de competências encontra-se, inevitavelmente, a discussão sobre as práticas de avaliação, como refere Roldão (2003, p. 41): “na minha perspectiva, é impossível discutir a questão da avaliação de competências sem a articular com os pressupostos da avaliação em sentido geral”. (PACHECO, 2005).

E não se trata de uma tarefa simples que possa ser resolvida lançando-se mão de uma técnica ou seguindo uma das inúmeras referências a tipos de avaliação:

a passagem para uma avaliação centrada nas competências exige não só novos processos de aprendizagem, na busca de uma outra relação do aluno com o conhecimento, novas metodologias, centradas nas actividades, bem como outras práticas de avaliação, e que requerem, acima de tudo, “a formação dos alunos para saber-mobilizar” os saberes e os saber-fazer pertinentes” (Alves, Estêvão, Morgado, 2004, p. 170). (Pacheco IDem)

Tornar-se a avaliação, então, uma possibilidade de referência para a verificação de um currículo em relação a ser ou não baseado em competência. Caso a avaliação permaneça sob as mesmas bases do currículo tradicional, não se pode afirmar que seja baseado em competências.

Ao que pese o fato de que “(...) a avaliação, na sociedade de conhecimento, se converte num projeto inacabado, flexível e itinerante, respondendo mais diretamente a uma avaliação baseada em *standards* do que a uma avaliação compreensiva” (PACHECO, 2005, p. 124), alguns autores chegam a sugerir enfoques avaliativos para o currículo baseado em competências. Depresbiteris (2005) sugere uma avaliação com foco na metacognição:

A avaliação propõe, nesse sentido, uma diversidade de instrumentos e técnicas que ressaltem a metacognição e a auto-regulação como formas de mediação. A metacognição pode ser explicada como uma consciência, um auto controle dos próprios processos de aprender. Os processos metacognitivos incluem as formas pelas quais os educandos supervisionam a compreensão de suas ações, planejam seus estudos, selecionam as informações e as relacionam com conhecimentos previamente adquiridos, escolhem estratégias para resolver problemas e avaliam seu próprio processo de pensamento e de ação, buscando formas de aperfeiçoá-los (DEPRESBITERIS, 2005, p. 7).

Ou seja, a avaliação possível de identificar competências deveria focar no saber-saber, nas habilidades – enquanto esquemas mentais – que possibilitam o aprender contínuo, sendo aplicadas por meio de protocolos:

Protocolos são provas que, junto às perguntas de conteúdo curriculares, intercalam perguntas que solicitam do aluno descrever o que acabou de fazer, as dificuldades experimentadas, as dúvidas, as autocorreções de seus erros (DEPRESBITERIS, 2005, p. 7).

Mas, aqui, como deixa claro o texto da autora, não se trata propriamente de avaliar uma determinada competência, mas os recursos que irão mobilizá-las, de forma que poder-se-á “(...) buscar evidências sobre a presença ou não de alguns recursos essenciais para essa competência.” (DEPRESBITERIS, 2005, p. 9).

Um segundo autor que apresenta possibilidades de avaliação por competências é De Ketele (2006) que se refere preponderantemente aos processos da educação básica, mas também considera os processos para as disciplinas científicas, de modo que permite o pesquisador fazer inferências especificamente para a educação superior. Ele considera a imbricação entre concepção dos programas educativos e dos processos avaliativos:

Esta concepção «forte» do conceito de competência implica, tanto para quem concebe os programas como para o avaliador, que se identifiquem, em primeiro lugar, as famílias de situações-problemas ou os tipos de actos de comunicação em contexto, que se desejam fazer aprender ou avaliar (DE KETELE, 2006, p. 139).

O avaliador, portanto, precisa não apenas saber, mas ter domínio do processo de inserção das competências no programa, partindo da situação real que a origina. O autor sugere dois procedimentos para a prática avaliativa por competências:

- (1) identifica-se e apresenta-se aos alunos uma amostra de problemas a resolver ou de actos de comunicação a produzir; (...)

- (2) fixa-se um objectivo final de integração que é uma macro-competência, encarregada de integrar o conjunto de competências importantes apreendidas pelo sujeito (DE KETELE, 2006, p. 139).

Para o segundo caso, preferido pelo autor, o procedimento deve acontecer por meio da aplicação de situações problemas a serem resolvidas; que a competência seja exercida numa situação de integração “numa situação complexa que contenha informação essencial, quer acessória, ou mesmo” (DE KETELE, 2006, p. 144) natural ao cotidiano real; que sua resolução implique mobilização, combinação e aplicação dos saberes mais importantes (incluindo os procedimentais) presentes nos processos de aprendizagem; que o processo de avaliação tenha como resultado um produto observável e avaliável. Por sua vez, o processo de avaliação deverá prever critérios de qualidade que irão se manifestar em indicadores, passíveis de quantificação.

O autor sugere ainda a utilização do dossiê de aprendizagem, constituído por todos os trabalhos feitos pelo discente e, a partir deste portfólio, com seus melhores trabalhos. Trata-se de uma prática já habitual nos processos de avaliação formativa, que possibilite um registro da trajetória do aluno, dando condições para que o professor possa acompanhar essa trajetória e agir para aperfeiçoar a formação.

No caso dos cursos superiores e, em especial, nos cursos de Administração

É importante destacar que, mesmo que o tema da formação de competências esteja sendo amplamente estudado no Brasil, os estudos que visam disponibilizar instrumentos que podem ser aplicados para mensuração de competências são poucos. Dentre os 109 artigos identificados sobre esta temática (Zambarda, Antonini, Poli, & Mazzioni, 2016), atualizado em 2020, apenas dois tratavam sobre o tema, sendo eles: Lombardi e Nodari (2008) e Godoy e Antonello (2009). Partindo das oito competências definidas para o curso de graduação em Administração, os dois estudos propuseram um conjunto de descritores que serviram de base para o aprofundamento dos descritores contemplados no instrumento, ora apresentado (ZAMBARDA; POLI, 2020, p. 26).

É limitante tal condição, principalmente quando se considera que a avaliação, seja da aprendizagem de conceitos ou do desenvolvimento de competências, é condição para o reconhecimento legal do diploma. Ademais, é o instrumento que pode dar um *feedback* para a própria atividade formativa, servindo de referencial de regulação da prática pedagógica. Assim, o trabalho de Zambarda e Poli (2020) torna-se referencial para tratar do tema avaliação.

A partir de uma pesquisa metodologicamente muito bem estruturada, os autores desenvolveram descritores para as competências estabelecidas nas DCNs do curso de Administração. Infelizmente, utilizaram as DCNs de 2005, justamente porque as novas DCNs só foram aprovadas e publicadas em junho de 2020. Isso, contudo, não diminui o mérito do trabalho, devendo requerer tão somente uma atualização no que se refere às competências entre a versão de 2005 e a versão de 2020 das DCNs para o curso de Administração.

Para os autores, os descritores são indicadores que permitem a medição do desenvolvimento das competências, tendo “a função de mensurar o grau de apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades e atitudes pelos estudantes, no decorrer do curso de graduação em Administração” (ZAMBARDA; POLI, 2020, p. 26).

Utilizando as competências apresentadas nas duas fontes além das DCNs, os autores desenvolveram indicadores e os submeteram a três grupos de especialistas ou pessoas de referência na área de Administração: “profissionais que atuam na área de Administração no mercado (...), docentes da área de Administração (...) e administradores, com registro no Conselho Regional de Administração (CRA) (...)” (ZAMBARDA e POLI, 2020, p. 34).

As competências e seus respectivos indicadores, estão nos três quadros seguintes, reproduzidos de Zambarda e Poli (2020).

Quadro 7 – Competências DCNs Administração 2005

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

Fonte: Zambarda e Poli (2020, p. 33).

Quadro 8 – Indicadores Referentes às Competências das DCNs 2005

1	Postura crítica e reflexiva diante das atividades da empresa, sugerindo alterações.
2	Capacidade de identificar e solucionar problemas e pontos a serem melhorados, no cotidiano do trabalho.
3	Posicionamento claro diante das situações e capacidade para tomar decisões.
4	Proatividade, antecipando-se às possíveis dificuldades.
5	Foco nos objetivos, tendo o olhar estratégico e considerando todas as dimensões que afetem as decisões a serem tomadas.
6	Habilidade na comunicação verbal e escrita, tanto com colegas e superiores, quanto externamente.
7	Habilidade de comunicar-se nos processos de negociação, demonstrando segurança.
8	Habilidade de comunicar-se para estimular pessoas.
9	Facilidade para estabelecer canais de comunicação com as pessoas.
10	Habilidade para argumentar e defender projetos e/ou pontos de vista.
11	Compreensão relativa à posição e função do seu cargo dentro de toda a esfera produtiva.
12	Capacidade de raciocinar de forma lógica e analítica, utilizando embasamento matemático.
13	Criatividade para elaborar propostas consistentes em resposta aos problemas organizacionais.
14	Capacidade de definir e monitorar indicadores, ligados aos diferentes aspectos da produção.
15	Atitude investigativa e vontade de aprender.
16	Flexibilidade, estimulando mudanças.
17	Consciência e compromisso com os critérios de qualidade aplicados ao seu trabalho.
18	A busca de aperfeiçoamento contínuo dos trabalhos sob sua responsabilidade.
19	Disposição para atender as demandas, com senso de responsabilidade e respeito aos direitos e deveres dos indivíduos.
20	Facilidade de aplicação dos seus conhecimentos na prática do dia a dia.
21	Abertura às constantes mudanças da vida organizacional.
22	Ser profissional adaptável a diferentes demandas da empresa.
23	Habilidade de planejamento e organização dos recursos necessários para resolução dos problemas que comporão o projeto.
24	Capacidade de coordenar pessoas e recursos garantindo a implementação de projetos.
25	Destacado conhecimento técnico na área de administração.
26	Destacada bagagem de conhecimento experiencial, fruto da vivência prática ou conhecimento de cases.
27	Facilidade para buscar, interpretar e utilizar informações.
28	Habilidade de ouvir com atenção e compreender outros pontos de vista.
29	Capacidade para discordar dos encaminhamentos vigentes, propondo alternativas e respeitando outros pontos de vista.
30	Habilidade para interpretar dados e relatórios em diferentes linguagens.
31	Foco e determinação na busca dos objetivos.
32	Postura inovativa.
33	Habilidade de liderança.

Fonte: Zambada e Poli (2020, p. 37).

Quadro 9 – Relação de Descritores com a Respectiva Competência

Descriptor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	X		X	X				
2	X		X				X	X
3	X							
4	X				X			
5	X							
6		X					X	X
7		X						
8		X						X
9		X						
10		X					X	X
11			X					
12				X				
13	X			X			X	X
14				X				
15					X		X	X
16					X	X		X
17					X			
18					X			
19					X			
20	X					X	X	X
21						X		
22						X		
23							X	X
24							X	X
25						X	X	X
26								X
27		X						
28		X						
29			X					
30				X				
31					X			
32	X							
33								

Fonte: Zambada e Poli (2020, p. 39).

Deve-se notar que um indicador pode ser referência para avaliação de mais de uma das competências indicadas e, ao mesmo tempo, cada competência pode ser avaliada por diversos indicadores.

O risco de se estabelecer os descritores, não obstante o já assinalado mérito dos pesquisadores, é que mesmo tendo ocorrido um itinerário formativo para satisfazer ao desenvolvimento de competências, sua avaliação pode se dar por meio da aplicação de uma prova. Ao final da unidade curricular, o professor aplica uma prova com itens (questões)

construídas a partir dos indicadores, tal qual acontece, inclusive, nos grandes sistemas de avaliação da educação básica no Brasil (INEP, 2020). Ora, isso como que traria a perspectiva da formação por competências que deveria seguir uma avaliação formativa, envolvendo dinâmicas equivalentes aos processos pedagógicos, como as já exemplificadas, deixando a dúvida: o currículo produz competências geradoras da empregabilidade?

Ao final da categoria currículo sob a óptica da educação destacam-se:

1) a complexidade de sua construção, seja em função dos sujeitos e interesses envolvidos, seja por aquilo que está sob sua responsabilidade, a formação de pessoas;

2) o currículo sendo uma política pública tende a cair nas armadilhas dos conflitos políticos e da burocracia do Estado, sendo desenvolvido num “tempo”, isto é, numa velocidade muito distinta daquela própria dos fenômenos do mercado;

3) o currículo baseado em competências exige muito mais que mudanças de estrutura nos documentos ou declarações de identidade institucionais, exigem transformações culturais dos processos pedagógicos:

4) o currículo baseado em competências exige, necessariamente, uma dinâmica de avaliação da aprendizagem que tem como foco identificar as competências desenvolvidas.

5) há uma íntima relação entre o desenvolvimento dos currículos baseados em competências e as exigências do mercado de trabalho, a ponto de interferir nos processos pedagógicos como um todo, a exemplo da construção das unidades curriculares a partir da observação do ambiente profissional;

6) uma vez alcançado os resultados projetados, há fortes indícios que sim, o currículo baseado em competências pode gerar atributos que catalisem o processo de inserção no mercado de trabalho, ou, de empregabilidade;

4.2.4 Ao modo de síntese das categorias educacionais

Partindo da delimitação da Categoria Educação Superior, chegando à Categoria Currículo baseado em Competências e considerando o problema da pesquisa, isto é, **a possibilidade de o currículo proporcionar o desenvolvimento de competências e assim, possibilitar a empregabilidade**, é possível afirmar:

a) sim, o currículo tem potencial para proporcionar o desenvolvimento de competências, desde que a concepção de sua formatação não seja desvinculada de sua execução, causando mudança em toda a estrutura pedagógica do curso. Em outras palavras; a resposta afirmativa não depende apenas do currículo em si;

b) sim, o currículo tem potencial para proporcionar o desenvolvimento de competências, desde que se considere a complexa relação entre educação superior, Estado e sociedade e nesta, especificamente o mercado. Nesse caso, a consideração diz respeito ao tipo de vínculo que se faz entre perspectivas dada ao processo educativo e demandas do mercado. Com efeito, quanto mais estreito for o vínculo, maior o potencial de a resposta ser afirmativa. Contudo, essa vinculação traz consigo uma teia de relações e interesses que precisam ser atentamente observadas;

c) sim, o currículo tem potencial para proporcionar o desenvolvimento de competências, como potencial, uma vez que a relação entre educação e mercado, e nesse caso, educação superior, é mediada por forte participação do Estado. No Brasil, trata-se de política pública na acepção estrita do termo, de forma que a tal participação se realiza por meio de financiamento, gestão, regulação e avaliação do sistema, incluindo tudo que se refere ao currículo. Portanto, o currículo por competência como vetor da empregabilidade é permeado pelas relações políticas comuns às políticas públicas;

d) sim, mas em função do avanço no conhecimento pedagógico. A construção de um currículo por competência exige o domínio da pedagogia no seu caráter de ciência da educação. Isso significa que tornar o currículo um desenvolvedor de competência que catalise a empregabilidade implica numa reconstrução pedagógica do projeto de curso, passando por ressignificações profundas da atividade docente, até chegar numa estrutura educacional que mude culturalmente o ato de educar atualmente praticada.

4.3 Conclusão da delimitação das categorias teóricas

Diante do problema apresentado pela pesquisa (**quais são as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no Curso de Administração?**)

a delimitação das categorias teóricas implicadas nos leva às seguintes conclusões:

- 1) ao tratar de competências e suas implicações deve se considerada a existência de duas perspectivas, uma do mercado e outra da educação. Seja no sentido histórico: como o conceito de competências e o desenvolvimento de uma proposta educativa nele pautado se desenvolvem; seja no sentido de causa final, isto é, os objetivos para o desenvolvimento de uma educação baseada em competências; seja pelo aspecto epistemológico, o método de construção e o próprio conceito alcançado, seja em fim, pela prática pedagógica advinda da construção desse conceito;
 - a) no sentido histórico, ainda que se possa localizar as origens da concepção da formação baseada em competências no estabelecimento da relação direta entre educação e mercado, observa-se direcionamentos distintos. Enquanto na perspectiva de mercado a evolução se dá em função da própria dinâmica das forças produtivas, na perspectiva da educação, há uma abrangência maior, incluindo o desenvolvimento de toda a prática pedagógica, da concepção do currículo aos processos avaliativos.
 - b) como causa final, parece claro que o desenvolvimento de competências corresponde, no caso da perspectiva do mercado, ao sentido fulcral deste, isto é, o aumento da taxa de reprodução do capital, o aumento do lucro da empresa. Por seu turno, na perspectiva da educação se coloca no centro a causa de melhoramento dos processos educativos em vista do desenvolvimento integral do educando, ancorado no sentido pragmático que deve ter a educação.
 - c) ainda que o modo para a construção de competências se aproxime nas duas perspectivas, tendo as situações reais a serem enfrentadas com referências maiores para a identificação das competências a serem desenvolvidas, parece claro que na perspectiva do mercado a essas referências se juntam outras que também estão submetidas à lógica do mercado, a exemplo dos valores (no sentido ético) que devem pautar os conteúdos atitudinais, como é o caso da identificação quase ontológica com os fins da empresa. Na perspectiva da educação há uma maior complexificação do processo epistemológico, como se pode identificar nas propostas educativas que se centram nos processos de ressignificação do conhecimento por parte do aluno, mas não renunciam a um patrimônio

cultural sistematizado que deve ser trabalhado pedagogicamente. Ademais, há um claro esforço na busca de uma fundamentação epistemológica na perspectiva da educação, principalmente na que se refere à conceituação de competências e na sua diferenciação e hierarquização em relação às habilidades e às capacidades, algo que não se encontra nos teóricos que tratam do conceito na perspectiva do mercado.

- d) enfim a prática pedagógica na perspectiva da educação impõe uma série de orientações pedagógicas com condicionantes para a formação baseada em competências: i) deve ser mudado a forma de construção do currículo (com destaque para sua flexibilização vertical e horizontal), mas também a postura do educador e do educando frente as relação teoria e prática (buscando a superação do positivismo); ii) deve ser revista a prática pedagógica do educador frente ao educando (valorizando-o enquanto agente ativo no processo de aprendizagem), mas devem ser revistos também os processos avaliativos (não se pode avaliar apenas conteúdos conceituais); iii) enfim, deve haver uma maior aproximação com o mercado, mas não se pode sucumbir às suas imposições em relação à formação do educando. Nada disso se observa quando o mercado trata da formação baseada em competências, como se importasse apenas o produto e não o processo de formação.
- 2) ao tratar educação superior observa-se que, ainda existi dificuldade desta em relação ao mercado, é preciso considerar:
- a) que há diversos atores e variáveis implicadas na sua constituição, tornando-a uma variável dependente das relações políticas no seio da própria sociedade o que complexifica sua construção ou reconstrução no mercado de trabalho que de práxis pedagógica formativa dos estudantes;
 - b) que sim, ela tem o potencial de ser vetor de empregabilidade, mas a um custo altíssimo da autonomia institucional e da própria práxis pedagógica docente. Desde a construção do currículo, até o processo de avaliação, construir uma vinculação forte baseado na relação causa (determinações do mercado) efeito (formação do educando) entre mercado e cursos superior, exige um processo forte de identificação entre a academia e o mercado de trabalho.
- 3) sendo a formação por competências uma função da evolução do mercado de trabalho e sendo este uma função do mercado, o currículo baseado em competências tem o potencial de ser vetor de empregabilidade, desde que cumpra uma série de exigência condicionantes de sua

performace, sintetizadas pelas mudanças estruturais no modo de construção da oferta, avaliação e regulação da educação superior no Brasil.

- 4) finalmente, que não se pode pensar na formação baseada em competências sem se considerar a formação acadêmica como estando profundamente no mercado de trabalho imbricada com os processos de compreensão e concepção do projeto societário.

5. O PROBLEMA DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DO OBJETO EMPÍRICO

Realizada a delimitação das categorias teóricas da pesquisa, visando saber quais são as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no Curso de Administração, parte-se para a perspectiva empírica. Dadas às limitações de tempo, espaço e recursos, fez-se a opção por um recorte passível de representação do universo analisado na perspectiva teórica. Nesse sentido, a análise recaiu sobre o curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em sua relação com o mercado local. Diante deste recorte, a pesquisa objetiva:

- Analisar o currículo de um curso de graduação em Administração por meio da análise do projeto político pedagógico;
- Identificar as demandas que caracterizam a empregabilidade no âmbito do contexto de trabalho.

Antes de tratar da pesquisa empírica, é importante apresentar os procedimentos visando preservar eticamente os sujeitos envolvidos. Para efeitos de registro, o projeto de pesquisa foi devidamente registrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, sob o nº 25168919.1.0000.5208, o qual se refere ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), aprovado na reunião do mês de dezembro de 2019, com o Parecer Consubstanciado de nº 3.745358.

Para o momento da abordagem aos participantes foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice A, protegendo legal e moralmente o pesquisador e proporcionando aos participantes o esclarecimento sobre a pesquisa e a manifestação clara de concordância com a sua atuação.

No tocante aos riscos envolvidos para os participantes foi assegurado o sigilo na participação, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Os dados recolhidos nesta pesquisa por meio de entrevistas e inquerito ficarão armazenados em computador pessoal, sobre a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de 05 (cinco) anos.

Portanto, com respaldo na resolução 510/2016 de Ética na Pesquisa (Brasil, 2016), em seu capítulo II, Dos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais em seu artigo 3º, combinando o inciso VII e VIII, do mesmo capítulo, que garantem a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção da sua identidade, bem como a utilização das

informações de forma indevida por parte do pesquisador em prejuízo dos participantes. Doravante os participantes e as empresas contidas neste inquérito serão identificados por letras maiúsculas do alfabeto, sendo feito de forma aleatória não havendo critérios prioritários.

A pesquisa empírica será apresentada em função dos recortes feitos, isto é, primeiro será aprensetada a pesquisa realizada com o recorte acadêmico e em seguida com o delineamento do mercado e do segmento que faz a mediação entre mercado e Universidade.

Serão apresentadas a metodologia de tratamento das fontes e a análise dos seus resultados. A análise procurou focar o confronto entre os resultados da delimitação teórica das categorias e o que “disseram” as fontes analisadas, sempre na perspectiva do problema da pesquisa proposto.

5.1 Objeto empírico acadêmico

Para a construção da resposta ao problema da pesquisa foram definidas como fontes documentais: dados sobre o curso disponíveis na Internet, informações solicitadas diretamente à sua Coordenação e seu Projeto Pedagógico – no qual consta a grade curricular. Por sua vez, foram tomados como sujeitos pesquisa num Curso de Bacharelado em Administração, estudantes, ex- coordenador, coordenador atual do Curso e chefe do Departamento de Administração.

As técnicas de recolhimento de dados foram aplicadas segundo a natureza das fontes: pesquisa documental para o documento; pesquisa bibliográfica para o caso da literatura acadêmica; pesquisa telematizada, para os dados existentes na Internet, inquerito e entrevistas estruturadas, no caso dos sujeitos. Para estas últimas fontes, considerando que, segundo Patton (1990) as entrevistas são questionamentos diretos sobre as experiências dos sujeitos que expressam opiniões, sentimentos e conhecimentos e que, mesclar procedimentos de caráter racional e intuitivo favorecem o fenômeno sob o estudo, foram aplicadas entrevistas estruturadas e inqueritos.

5.1.1 O Curso de graduação em Administração no Brasil

Para o problema da pesquisa é importante conhecer mais profundamente o curso de Administração em seu contexto histórico nacional e local, colaborando na situalização do objeto empírico escolhido. Nesse sentido, destaca-se inicialmente o curso de Bacharelado em Administração no Brasil.

A análise da trajetória de criação do Curso de Bacharelado em Administração no Brasil e sua situação atual, possibilita um olhar relativo sobre o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE, isto é, como ele se colcoa em relação ao conjunto do sistema.

Em 1941 é criado o curso de Administração no Brasil que segundo (COVRE, 1982) visava atender uma carência de profissionais para a função de controle, análise e planejamento das atividades empresariais. Segundo o autor, uma mão de obra de nível superior apta para atuar no processo de industrialização e suas questões de gestão.

Em 1946 é fundada a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Em 1954, com o intuito de atender a demanda dos empresários, a FGV cria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Como capital econômica do país, São Paulo, surge como “coração e cérebro” da iniciativa privada (MARTINS, 1989).

Na metade da década de 60 as mudanças econômicas impulsionaram no Brasil a profissionalização do administrador e a formação de técnico em Administração, regulamentando suas atividades, através da Lei Nº 4769, de 9 de setembro de 1965 (BRASIL, 1965). No ano seguinte o Conselho Federal de Educação (CFE), através do parecer nº 307/66, em 8 de julho de 1966, aprovou o primeiro currículo mínimo do Curso de Administração. O currículo objetivava o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inserem os fenômenos administrativos (CFA, [2020?]).

Em um intervalo de 40 anos, o curso de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira, em 1954 eram contabilizados somente dois cursos da FGV, o da EBAP e o da EAESE, verificando-se a evolução do número de cursos nas décadas de 60, 70, 80 e 90 de acordo com Tabela 10 (Evolução do Curso de Administração no Brasil).

Tabela 10 - Evolução do Curso de Administração no Brasil

Ano	Quantidade de Cursos
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823
2000	1462
2010	1805
2019	2097

Fonte: Adaptado do CFA (2020).

Segundo o SEMESP (2020) o Curso de Administração possui uma cultura focada no bacharelado e o Brasil apresenta um excesso de estudantes se formando nas mesmas carreiras, elevando a grande procura do curso de Administração, informação esta corroborada por outras fontes (DINIZ, 2020). Identifica-se aqui certo paradoxo quando considerados os dados referentes às taxas de matrícula no Ensino Superior apresentadas no capítulo anterior, indicando tratar-se de um sistema ainda elitizado (GOMES; MORAES, 2012). Minimamente, a realidade sugere déficits na planificação do sistema e em sua relação com o mercado.

Por sua vez, os cursos se distribuem entre organização acadêmica e natureza administrativa segundo a Tabela 11 (Distribuição dos Cursos de Administração no Brasil), a seguir.

Tabela 11 - Distribuição dos Cursos de Administração no Brasil

Total de Matriculados			Organização Acadêmica (Org. Acad.)								Natureza Administrativa Total
			Universidade		Centro		Faculdade		CET/CEFET		
			Nat. Adm.	Org. Acad.	Nat. Adm.	Org. Acad.	Nat. Adm.	Org. Acad.	Nat. Adm.	Org. Acad.	
Natureza Administrativa (Nat. Adm.)	Federal	52405	13%	83.3%	0%	0%	0.6%	1.7%	100%	15%	8.1%
	Estadual	25872	8%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
	Municipal	5087	1%	32.8%	1%	18.4%	1.7%	48.8%	0%	0%	0.8%
	Privada com fins Lucrativos	399266	55%	44.9%	74%	32%	64.5%	23.1%	0%	0%	61.8%
	Privada sem fins Lucrativos	161800	23%	45.3%	25%	26.3%	32.2%	28.5%	0%	0.0%	25.0%
	Especial	2047	0%	0%	0%	32%	1.0%	68%	0%	0%	0.3%
Organização Acadêmica Total		646477	50.0%		26.6%		22.1%		1.2%		

Fonte: Microdados INEP Censo 2019 com elaboração própria

A Tabela 11 (Distribuição dos Cursos de Administração no Brasil) apresenta o percentual que cada organização acadêmica possui em relação aos 646.477 matriculados, segundo o Censo da Educação Superior em 2019, assim como o percentual que possui cada natureza administrativa. Os dados indicam que metade dos estudantes do Curso de Administração estudam em Universidades, um pouco menos que todos matriculados na educação superior (52,1%)¹⁹, e a outra metade se divide entre Centros Universitários (26,6%) e Faculdades (22,1%). Nesse caso, percebe-se também uma variação em relação ao total de matrículas, com 26,3% e 19,0%, respectivamente.

19 Os dados comparados estão na Tabela 2 “Distribuição das Matrículas por Natureza Administrativa/Organização Acadêmica” e na Tabela 6 “IDD Contínuo por Organização Acadêmica”.

Ou seja, os estudantes do Curso de Administração estão mais presentes em Faculdades que o conjunto de estudantes brasileiros. Por sua vez, quando considerada a natureza administrativa, observa-se que 61,8% estudam em Instituições Privadas com fins lucrativos e 25,0% na Rede Privada sem fins lucrativos, o que resulta em 86,8% de matrículas na rede privada, cerca de 11 pontos percentuais acima das matrículas totais do sistema (75,9%). Chama atenção também que, enquanto no conjunto das matrículas 15,5% estão em Instituições Federais, no caso dos matriculados no Curso de Bacharelado em Administração são apenas 8,1%, ou seja, quase a metade.

Finalmente, considerando especificamente o caso do curso de Bacharelado em Administração da UFPE, observar-se que, igual à realidade do conjunto dos matriculados no sistema, eles integram uma minoria dentro da realidade nacional: apenas 13% ou um a cada 10 estudantes está matriculado em Universidades Federais, como já foi destacado, as instituições que tendem ao melhor rendimento no sistema de educação superior no Brasil.

Em relação aos cursos, os microdados do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020) identificam a existência de 2088 Cursos de Bacharelado em Administração no Brasil, dos quais 156 pertencem a Instituições de Educação Superior da Rede Federal, sendo 102 em Universidades Federais, ou seja, apenas 4,9% dos cursos. Isso torna o curso escolhido como objeto empírico ainda mais destacado em relação às condições e oferta: 1 a cada 20 estudantes do Curso de Administração do Brasil está em condições de igualdade com os estudantes sujeitos da pesquisa.

Assim, as conclusões inferidas sobre análise do curso de Bacharelado em Administração da UFPE podem servir de referência para uma pequena parcela que, como ele, esteja sob as mesmas condições de oferta no cenário da formação de administradores no Brasil.

5.1.2 O curso de Bacharelado em Administração da UFPE

5.1.2.1 Sobre a UFPE

A escolha da UFPE como objeto empírico deu-se pela relação de confiabilidade estabelecida entre a investigadora e a instituição de ensino pesquisada, com a qual possui vínculo profissional, proporcionando um conhecimento detalhado de sua realidade. Essa relação é para autores como Beck; Giddens; Scott (1997) critério importante, pois, o fato do pesquisador pertencer ao contexto da instituição pesquisada pode representar maior confiabilidade entre a comunidade participante. Ademais, segundo os dados – apresentados – o curso destaca-se nacionalmente em termos de qualidade. De forma que, ao ser confrontado pela problematização, a realidade do curso de Bacharelado em Administração da UFPE, viabiliza

um referencial nacional, dentro das condições de oferta referidas acima.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), inicialmente denominada de Universidade do Recife (UR), foi fundada no dia 11 de agosto de 1946, por meio do decreto-lei da Presidência da República nº 9.388 (BRASIL, 1046). Possui hoje cerca de trinta e um mil alunos matriculados nos cursos de graduação e cerca de nove mil discentes nos cursos de pós-graduação. Em sua estrutura conta com três *campi* e treze centros, contemplando um total de cento e nove cursos de graduação presenciais e cinco à distância, dos quais, noventa e dois sediados em Recife, onze em Caruaru e seis em Vitória de Santo Antão, todos no Estado de Pernambuco-Brasil. São, ainda, cento e quarenta e nove cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entre mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais (UFPE, 2020).

Segundo a avaliação do SINAES, mais especificamente relativo ao Índice Geral de Cursos (IGC), a instituição obteve em 2019 a nota 4, em uma escala de 0 a 5 (RUF, 2019).

No Ranking de Universidades da Folha (RUF) que utiliza como critério de avaliação anual do ensino superior cinco indicadores – pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado (RUF, 2019) – em 2019 a UFPE ficou em 7º lugar no quesito mercado, o qual considera a opinião dos empregadores sobre preferências de contratação, de acordo com a Tabela 12 (Ranking de Universidades de acordo com a Folha).

Tabela 12 - Ranking de Universidades de acordo com a Folha

Avaliação UFPE		Critérios de Avaliação					Nota IGC
		Pesquisa	Ensino	Mercado	Internacionalização	Inovação	
Escala	(0 a 100)	(0 a 42)	(0 a 32)	(0 a 18)	(0 a 4)	(0 a 4)	(0 a 5)
Percentual	89.77	36.73	29.01	17.44	3.26%	3.33%	4
Posição	10º	17º	12º	7º	23º	13º	

Fonte: Adaptada do RUF (2019).

A UFPE, de acordo com os indicadores do RUF, apresenta em destaque o critério mercado, mostrando a sua forte relação com a demanda dos contratantes. Em seguida o parâmetro ensino que se refere à opinião dos docentes do ensino superior, o percentual dos professores com mestrado e doutorado, o regime de dedicação do docente, bem como a nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A inovação aparece em seguida, considerando como critério o número de patentes solicitadas pela universidade e a quantidade de estudos da universidade em parceria com o

setor produtivo.

O quesito pesquisa encontra-se em quarto lugar como critério de avaliação considerando em seus preceitos nove componentes: total de publicação; total de citações; citações por publicação; publicações por docente; citações por docente; publicações em revistas nacionais; recursos recebidos por instituição; bolsistas CNPq, número de teses defendidas por docentes. A referência é internacionalização composta pela média de citações internacionais pelos trabalhos docentes e o percentual de publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros ocupa o último lugar do retrato da UFPE.

Por sua vez, segundo os dados emitidos pela Academic Ranking of World Universities (ARWU) e publicado pela Center for World University Rankings (CWUR), Quadro 10 (Ranking de Avaliação da UFPE). Em 2020, a UFPE subiu de posição em relação as suas congêneres no Brasil. Ocupando a 865ª posição em mais de 1800 instituições de ensino superior, em todo o mundo, que são comparadas no ranking. Nesse caso, a análise utiliza em sua fórmula o número de ex-alunos vencedores do Prêmio Nobel e medalhas de campo, número de pesquisadores altamente citados selecionados pela Clarivate Analytics, número de artigos publicados em periódicos da Nature and Science, número de artigos indexados em Science Citation Index – Expanded and Social Sciences Citation Index e desempenho per capita de uma universidade. As primeiras 100 instituições no ranking são classificadas individualmente e as demais em intervalos e, dentro do intervalo, são organizadas em ordem alfabética. Portanto a UFPE está situada no interstício 801-900. (ARWU, 2020).

Em relevância a UFPE se faz presente nas mais renomadas e influentes classificações internacionais de universidades (ARWU, 2020). A QS World University Ranking publica anualmente as classificações universitárias através de rankings composto por tabelas classificativas tanto mundiais como regionais, independentes e diferentes umas das outras, pois existe diferença nos critérios e ponderações para gerá-los. Criada inicialmente como o nome de Times Higher Education-QS World University Rankings a Times Higher Education (WIKIPEDIA, 2020) está posicionado como o maior e mais diversificado ranking universitário. Sua tabela de avaliação possui treze indicadores de desempenho cuidadosamente ajustados que medem o desempenho de uma instituição em ensino, pesquisa e transferência de conhecimento e perspectiva internacional. Em especial neste ano de 2020, a tabela de classificação forneceu uma visão ampla sobre as mudanças no equilíbrio de poder no ensino superior global (TIMES HIGHER EDUCATION, 2020), descritos no Quadro 10 (Ranking de Avaliação da UFPE).

Quadro 10 – Ranking de Avaliação da UFPE

Classificação	Avaliação	Avaliador
15 ^a	Melhor do Brasil	Center for World University Rankings (CWUR)
865 ^a	Melhor do Mundo	
19 ^a	Melhor do Brasil	Times Higher Education (THE)
33 ^a	Melhor da América Latina	
9 ^a -14 ^a posição	outras cinco universidades do Brasil	QS World University Rankings 2021
49 ^a -80 ^a posição	Melhor da América Latina	

Fonte: Adaptada do site da UFPE.

Todos esses dados delimitam a relevância da Instituição no cenário do ensino superior no Brasil, elegendo-a como recorte representativo para a análise do problema da pesquisa. Ao mesmo tempo, se faz necessário considerar, assim como se fez em relação ao curso de Administração no Brasil, sua representatividade dentro de um universo limitado de instituições da educação superior em função de sua natureza administrativa e organização acadêmica.

5.1.2.2 Sobre o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE

O curso de Bacharelado em Administração da UFPE está vinculado ao Departamento de Ciências Administrativas (DCA), com localização no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Sua criação ocorreu no dia 04 de fevereiro de 1970, através da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro (CCEP) e reconhecido pela Portaria do MEC nº 66386/70. Vale ressaltar que nesta época a UFPE, criada em 1946 despontava como uma das mais importantes instituições Federal de Ensino Superior do País (UFPE, 2020).

O curso é ofertado aos estudantes nos turnos da manhã e noite. São 200 vagas, sendo 100 na 1^a entrada e 100 vagas na 2^a entrada. Ambas com 50 vagas para manhã e 50 vagas para noite. Com a carga horária de 3.000 horas e duração de 08 semestres em prazo normal e 14 semestres como prazo máximo para formação (UFPE, [2020?]).

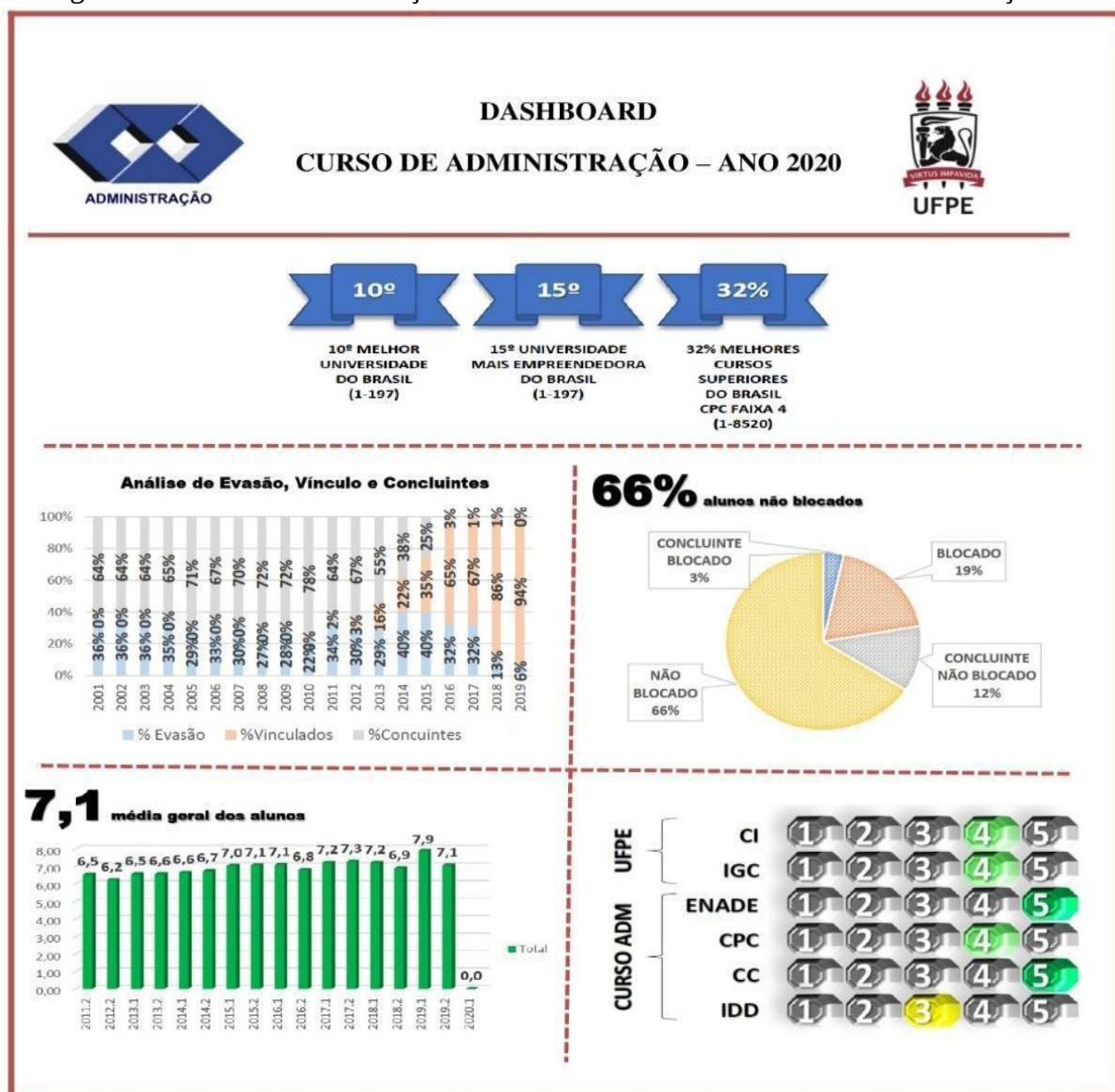
A versão 53 nº 067 Especial do Boletim Oficial datada de 25 de julho de 2019 apresenta a versão atualizada do Estatuto e Regimento Geral, nos quais se destaca o perfil dos gestores acadêmicos do curso de Administração. No Estatuto e Regimento da UFPE (UFPE, 2019) na Seção IV dos Colegiados dos Cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. Como objeto de estudo o Curso de Administração. O Art. 58 prescreve que haverá um colegiado para cada curso de graduação e de pós-graduação stricto sensu, visando à integração

dos estudos e à coordenação didática, cuja composição respeitará o disposto no § 1º do art. 9º deste estatuto. Em relevância ao objeto empírico, o Art. 59 ressalta que a coordenação geral de cada curso de graduação e/ou programa de pós-graduação stricto sensu será exercida pelo seu colegiado.

Na Seção V Dos Departamentos em seu Art. 62 do Estatuto e Regimento Geral. A definição de departamento, no caso o Departamento de Administração (DA), onde atuará de forma integrada com as coordenações e os colegiados dos cursos de graduação e programas de pós-graduação stricto sensu, e administrarão das atividades de ensino, pesquisa e extensão sob a sua responsabilidade. A chefia e o vice-chefe é descrito no Art. 63, com mandatos de dois anos, permitidas duas reconduções, sendo designados pelo Reitor, dentre os membros em exercício da carreira de magistério superior que o integram, com regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva (UFPE, 2019).

Essa estrutura e seus operadores subjazem, portanto, o funcionamento do curso, cujos resultados, ao modo de fotografia de sua realidade dinâmica, podem ser observados na Figura 4 (Síntese das informações sobre o curso de Bacharelado em Administração da UFPE), abaixo.

Figura 4 – Síntese das informações sobre o curso de Bacharelado em Administração da



UFPE

Fonte: Coordenação do Curso de Administração da UFPE.

Esses dados podem ser comparados, de modo genérico, aos dados referentes ao Sistema de Educação no Brasil, apresentados na Delimitação Teórica das Categorias. A partir da observação do gráfico “Análise de Evasão, Vínculo e Concluintes”, pertencente à Figura 4 (Síntese das informações sobre o curso de Bacharelado em Administração da UFPE), pode-se inferir que:

a) em relação aos indicadores da trajetória dos estudantes, o Gráfico “Análise de Evasão, Vínculo e Concluintes”, apresenta o maior índice de evasão nos anos de 2014 e 2015, 40%, sem dúvida, bastante alto. Contudo, ele é inferior aos dados referentes ao Sistema de

Educação Superior no Brasil que, segundo o Gráfico 01 que indica uma evasão acumulada chegando a 59% em 2019. Ou seja, o Curso de Administração da UFPE ainda encontra-se em situação melhor que o conjunto do Sistema.

b) apenas 3% dos concluintes estão “bloqueados”, isto é, conseguiram terminar o curso seguindo integralmente a grade curricular. Isso indica ou um descolamento entre grade curricular e necessidades (cognitivas ou materiais) dos estudantes ou uma autonomia dos discentes sem a devida orientação, ou seja, o que poderia ser um dado que referendasse uma tendência positiva, a flexibilização currículo (liberdade de escolha dos estudantes) termina por indicar uma tendência negativa, um descolamento entre o projetado e o realizado;

c) em metade dos dados analisados referentes ao desempenho dos estudantes (considerando os dados inexistentes para 2020.1) a média geral é inferior ao mínimo exigido (7,0) como condição de aprovação sem necessidade de ser realizada uma prova final. Não deixa de ser uma realidade positiva, contudo, a expectativa, dado o reconhecimento pelos prêmios, é que fosse uma média superior a esta.

d) o IGC com nota 4 inclui o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE dentro da faixa superior referente tanto à natureza administrativa das instituições (68, 9%), quanto à organização acadêmica (55,7%) segundo o que foi apresentado nas Tabelas 4 e 5 referentes ao OGC das IES no Brasil.;

e) o conceito ENADE tem a nota máxima 5, estando perfeitamente enquadrada na performance das instituições de sua organização acadêmica e de sua natureza administrativa, segundo os dados da Tabela 7 (IDD Contínuo por Natureza Acadêmica). Com efeito, no quadro geral do ENADE para os Cursos de Administração no ano de 2018²⁰, as universidades possuem o melhor desempenho em termos de organização acadêmica, considerando que apenas 25,2% de todas as instituições avaliadas estão na faixa de 4 a 5, e que, deste total, 46,8% são universidades. Do total de Universidades que estão na faixa superior, 37,2 são federais. Ademais, considerando todas as universidades federais, 80,2% estão na faixa 4 a 5.

o IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida aproximada das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado (INEP, 2020). O IDD do curso de Bacharelado em Administração da UFPE alcançou nota 3, numa escala que vai de 1 a 5. Ele compõe o conjunto de 61,5% das Universidades e 71,5% das Instituições da Rede Federal

20 Os resultados foram calculados pela autora a partir dos Resultados do ENADE 2018 (INEP, 2018).

que estão nessa faixa (Ver Tabela 6 - IDD Contínuo por Organização Acadêmica e Tabela 7 - IDD Contínuo por Natureza Acadêmica).

f) também em relação ao CPC, com um conceito 4, o curso inclui-se dentro do grupo de 68,90% das Universidades Federais que possui nota na faixa superior, como informa a Tabela 9 (Organização do CPC por Natureza Administrativa X Organização Acadêmica)

Em síntese, os dados referentes à Figura 4 indicam que o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE representa adequadamente o universo dos cursos oferecidos pela organização acadêmica Universidade que pertencem à natureza administrativas das Instituições Federais.

5.1.3 O Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Administração da UFPE

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE, foi selecionado como fonte documental por oferecer subsídios para responder-se ao problema da pesquisa, em sua última versão foi aprovado em 19 de junho de 2007 (UFPE, 2017). Revisado à luz da legislação e com uma maior integração dos conteúdos atualizados oferecidos. Ele apresenta a identidade e missão do curso, incluindo o seu currículo. Para efeito da pesquisa, a análise evidencia o currículo, procurando identificar sua relação com o currículo baseado em competências. Não obstante, se faz referências também a outros componentes do PPC para melhor compreender e explicar o currículo e atender aos questionamentos da pesquisa.

O tratamento aplicado na análise aproxima-se das técnicas de Análise Crítica do Discurso (GOUVEIA, 2020) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), o documento foi analisado utilizando-se técnicas da análise textual discursiva (Moraes, R.; Galiazzi, M. 2011), isto é, procurando-se identificar as categorias delimitadas teoricamente a partir da materialidade do texto. Nesse caso, buscou-se identificar as principais características do PPC e do currículo, confrontando-as com as conclusões advindas da delimitação teórica das categorias, seja na forma dos conceitos sintetizados, seja na forma das orientações pedagógicas inferidas para um currículo baseado em competência, principalmente no que se refere a:

- a) As definições na delimitação teórica das categorias tratadas, principalmente em relação a: Mercado, Mercado de trabalho, Empregabilidade, Educação e Educação Superior, Currículo e Competências.
- b) Ao tratar de competências e suas implicações deve se consideradas a existência de duas perspectivas, uma do Mercado e outra da Educação. Seja no sentido histórico: como o

conceito de competências e o desenvolvimento de uma proposta educativa nele pautado se desenvolvem; seja no sentido de causa final, isto é, os objetivos para o desenvolvimento de uma educação baseada em competências; seja pelo aspecto epistemológico, o método de construção e o próprio conceito alcançado, seja em fim, pela prática pedagógica advinda da construção desse conceito;

c) Especificamente no que se refere à prática pedagógica é preciso considerar:

- ▶ O currículo precisa ter flexibilização vertical e horizontal, ser construído em função das situações reais a serem enfrentadas pelos futuros profissionais e ter um sequenciamento das unidades em função das competências a serem desenvolvidas;
- ▶ A relação entre educador e educando exige mais horizontalidade e protagonismo deste último, incluindo, preferencialmente, metodologias ativas de aprendizagem;
- ▶ Há necessidade de superação do positivismo na relação teoria e prática e no processo de construção do conhecimento;
- ▶ Os processos avaliativos precisam superar a avaliação somativa, centrada nos conteúdos conceituais, buscar métodos que avaliem processual e o mais integralmente possível o desenvolvimento do educando;

O procedimento foi realizado considerando o PPC em duas partes: 1ª) Pressupostos e concepções 2ª) Unidades curriculares. Por meio de tal processo, foi possível analisar o currículo do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE – respondendo ao objetivo específico “2)”, alinhado à problemática proposta pelo objetivo geral de identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no Curso de Bacharelado em Administração da UFPE.

5.1.3.1 O caráter documental do PPC do Curso de Bacharelado em Administração

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação apresentam sua identidade e missão, o histórico do curso, as justificativas para sua criação, os conceitos que o fundamentam, seus objetivos e a sistemática de avaliação, a grade curricular com seus componentes e as condições para seu funcionamento. Trata-se, portanto, do meio mais pertinente para se compreender um curso, ainda que se deva considerar a distância entre o declarado e o vivido.

Por sua vez, o Projeto Pedagógico do Curso tem também caráter de documento basilar de todos os cursos superiores no Brasil, sendo referenciado por diversas Leis (dentre elas a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996

(BRASIL, 1996), um conjunto de Leis que tratam de temas obrigatórios nos cursos de educação superior, a exemplo da Lei 9.795/1999 (BRASIL, 1999) que regulamenta a educação ambiental, uma série de Decretos e Portarias do Ministério da Educação, além dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação estabelecida pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES (BRASIL, 2020), a exemplo do Instrumento apresentado em 2017, que estabelece:

O processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades; públicas ou privadas; ofertantes da modalidade presencial ou à distância. Sendo assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões do instrumento: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC. (BRASIL, 2017, p. 6).

Neste sentido, o PPC se caracteriza como documento oficial, referência para o reconhecimento e os processos de avaliação que o Estado procede, em suma, é a principal referência para o processo de regulação estatal da educação superior no país.

A estrutura do PPC é padrão para todos os cursos, e as Universidades, em geral, apresentam as orientações para que cada curso, sob a responsabilidade de seu Núcleo Estruturante (BRASIL, 2010), como é o caso da UFPE (REFERENCIA DO GUIA UFPE). O documento é elaborado e aprovado nas instâncias colegiadas do curso e depois, na instância do Centro e, por último, na instância superior da Universidade, no caso, seu Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Daí o fato de o PPC ser uma fonte determinante para o enfrentamento do problema proposto pela pesquisa.

5.1.3.2 *A estrutura do PPC do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE*

Seguindo o padrão estabelecido, o PCC do Curso de Administração, aprovado com reforma parcial no ano de 2012, apresenta a seguinte estrutura, segundo o Quadro 11 (Estrutura do PPC do Curso de Bacherelado em Administração da UFPE).

Quadro 11 – Estrutura do PPC do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE

ÍTEM	DESCRIÇÃO
1. Identificação do Curso	Apresenta dados sobre endereços, estrutura global e responsáveis pela elaboração do PCC
2. Introdução	Apresenta uma justificativa geral para a reformulação do PPC
3. Histórico do Curso	Apresenta o histórico da Universidade Federal de Pernambuco e de seu Curso de Bacharelado em Administração
4. Justificativa	Justifica a reformulação do curso com base nas DCNs para o Curso de Administração determinadas em 2005 pelo CNE.
5. Marco Teórico-Conceitual	Apresenta referências teóricas que fundamentam o PPC
6. Objetivos	Apresenta o objetivo geral e quatro objetivos específicos do Curso
7. Campo de Atuação do Profissional	Apresenta os cinco campos de atuação na Administração de Empresa e outros dois relacionados a ela.
8. Competências, Atitudes e Habilidades	Define competências, atitudes e habilidades importantes ao administrador egresso do Curso
9. Formas de Acesso ao Curso	Apresenta as formas legais de acesso ao curso
10. Apoio ao Discente	Apresenta os programas e ações da UFPE referentes ao apoio Estudantil
11. Sistemáticas de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	Apresenta as normas avaliativas da UFPE e traz outras perspectivas indicando processos de atualização dos métodos nos colegiados do curso
12. Organização Curricular do Curso	Apresenta a estrutura curricular do curso, indicando quais as unidades curriculares (incluindo carga horária e ementário) e sua sequência no processo formativo do discente
13. Corpo Docente – Colegiado – Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Apresenta a titulação e o regime de contratação dos docentes e, dentre estes, os integrantes do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE)
14. Condições de Funcionamento do Curso	Apresenta a infraestrutura, o acervo bibliográfico e os equipamentos disponíveis para o funcionamento do curso
15. Sistemática de Avaliação do Curso	A avaliação Institucional do curso é apresentada a partir da dinâmica da Avaliação do SINAES (utilizando-se seus indicadores) e de avaliação implementada pela UFPE
16. Programas dos Componentes Curriculares do Curso	Indica a apresentação, nos anexos, dos programas de todos os componentes curriculares.
17. Anexos	Apresenta o Programa das Disciplinas e os documentos relacionados à moldura legal do PPC

Fonte: UFPE (PPC) com elaboração própria.

O Quadro 11 (Estrutura do PPC do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE) possibilita perceber que da Introdução até o item “15. Sistemática de Avaliação do Curso”, tem-se o que foi nomeado como primeira parte: Pressupostos e Concepções e a partir do item “16. Programas dos Componentes Curriculares” a Segunda Parte: Unidades Curriculares. Não obstante, o esquema proposto considera que consta na primeira parte, componentes da segunda parte (item 12. Componentes Curriculares) como há na segunda parte, elementos da primeira

parte (tipologia da avaliação e presença de categorias). Isso, contudo, não inviabilizou o procedimento.

5.1.3.3 Análise dos pressupostos e concepções do PPC

Para responder à questão se o PPC apresenta uma proposta de formação baseada em competência, o Quadro 12 (Resultado da Análise dos Pressupostos e Concepções do PPC) apresenta uma radiografia da análise da primeira parte do PPC, pressupostos e concepções. Na primeira coluna estão às características sintetizadas em unidades textuais e sua relação com as categorias teóricas delimitadas e orientações pedagógicas; nas colunas seguintes a indicação do escore relativo ao se “sim”, se “não” ou se “talvez” são cumpridas os requisitos para uma concepção baseada em competências.

Quadro 11 - Resultado da Análise dos Pressupostos e Concepções do PPC

Categorias		Sim	Não	Talvez	Total
Associação “estreita” entre educação e mercado a partir das principais categorias teóricas econômicas e Educacionais	Mercado	5	1	0	6
	Mercado de trabalho	5	1	0	6
	Educação	1	5	0	6
	Empregabilidade	1	0	0	1
	Competência	2	2	1	5
Orientações Pedagógicas					
Superação da relação teoria e prática compreendida de maneira linear		0	1	0	1
Superação da epistemologia positivista		0	0	0	0
Abordagem construtivista		0	1	0	1
Relação horizontal entre educador e educando		0	0	0	0
Aplicação de metodologias ativas de aprendizagem – a exemplo da pedagogia de projetos		0	0	0	0
Processos de avaliação específicos para a avaliação de competências		4	3	1	8
Flexibilização curricular vertical (sequência de disciplinas ou módulos, ou séries) e horizontais (inserção de disciplinas, conceitos ou experiências de outras áreas)		1	0	0	1
Distribuição de espaço-temporal de competências a serem trabalhadas; programação de atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno		0	0	0	0
A prática pedagógica como realização de experiências significativas		0	0	0	0

Componentes curriculares constituídos a partir de situações concretas	0	0	0	0
Correlação entre as competências definidas para o currículo e as unidades curriculares	0	0	0	0
Orientação pedagógica	1	2	1	4
Total	23	19	3	39

Fonte: Elaboração própria.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que as unidades textuais analisadas correspondem a uma síntese das categorias delimitadas e análises realizadas quando da delimitação teórica das categorias. Nesse sentido, a análise considera duas perspectivas: a do mercado e a da educação. Com efeito, observou-se que as categorias chaves (competências, habilidades, capacidades) e as orientações pedagógicas tendem a distanciarem-se da perspectiva do mercado, na medida em que tê-lo como referência para a formação é um indutor do currículo por competência, porém, isso não significa dizer que todo currículo baseado em competência apresenta tal referenciamento. Com efeito, pode-se ter um currículo que, mesmo baseado em competências, não implique diretamente em empregabilidade.

Considerando que o texto possui 14 itens e 39 páginas (contando a partir da Introdução) e que se trata do principal documento referente à identidade do curso, se pode analisar dois aspectos: o primeiro aspecto que emerge é a frequência de ocorrências que são identificadas para as categorias e características, enquanto o segundo é a situação de cada uma delas.

A análise inicial se refere às categorias, na busca de constar se, ao modo como aparecem no texto, apresentam ou não uma formação baseada em competências e, em sendo, se numa perspectiva de mercado ou da educação, assim como foi pontuado na análise das categorias.

Nas seis vezes em que aparece a categoria Mercado, a conotação dada não manifesta qualquer crítica à sua lógica e ao seu *modus operandi*, isto é, em função da reprodução do capital. Nisso, a categoria emerge com forte vínculo ao currículo que gera empregabilidade. Na página 26, quando trata da organização curricular do curso, contudo, a referência é meramente funcional, não cabendo afirmar que sua motivação é de dependência da formação à lógica do mercado.

Duas características ganham maior destaque no caso da categoria mercado de trabalho: i) compreende-se e concebe-se de maneira acrítica, ou, no sentido da economia clássica e neoclássica, sem fazer referência, portanto, à sua dimensão social ou a algum aspecto interacional com outras instâncias sociais; ii) aparece como determinante para a formação, é em função dele que se define o papel do egresso. Há, contudo, no item “Programas dos

componentes curriculares do curso/atividades complementares” uma referência às atividades de extensão na comunidade ao lado da referência ao mercado de trabalho, possibilitando a inferência que ambos são espaços para a formação por meio das atividades complementares, o que afasta ou enfraquece o vínculo determinístico com o mercado de trabalho.

O termo “educação” aparece diversas vezes sem nenhuma referência de concepção, mas apenas como componente de siglas ou próximo a isso. Nas seis vezes que aparece no sentido de concepção, em cinco a educação, ainda que seja na perspectiva de correspondência, refere-se à totalidade do real. Apenas em uma faz o vínculo com o mercado. Na página 7, no item “Marco Teórico- Conceitual” afirma-se em relação à crise mundial de empregos:

Neste sentido, o foco de discussão das alternativas para gerar empregos desloca-se dos mecanismos políticos e econômicos para a educação, no que se refere à formação e capacitação profissional para um mercado de trabalho mutante e cada vez mais competitivo.

Como se pode observar, cumpre exatamente aquela tendência do mercado de ter na educação uma formação direta e explicitamente voltada para seus interesses específicos.

A identidade do PPC revela-se fortemente no fato da categoria empregabilidade aparecer apenas uma vez. Mesmo assim, deve ser dito, no item “Introdução” e como referência ao papel da Universidade: *A Universidade (...) deve proporcionar aos seus alunos o preparo adequado (...) para a nova estrutura de empregabilidade* (PPC, p. 7). Isso afasta a possibilidade de ter um currículo que cumpra o requisito importante para a formação baseada em competências na perspectiva do mercado. Não há nenhuma discussão sobre a categoria competências, nem na perspectiva do mercado, nem da educação. Das cinco vezes em que o termo aparece, em duas se pode inferir uma vinculação com o mercado, a exemplo da página 7, no Marco Teórico-conceitual:

O progresso científico e tecnológico tem gerado transformações significativas no mundo do trabalho, exigindo habilidades e competências dos profissionais para resolver as demandas socioculturais da sociedade.

Mesmo nesse caso, apesar da referência explícita ao mundo do trabalho como *locus* das transformações, as competências e habilidades são projetadas para as demandas da totalidade social. No outro extremo, de afastamento do currículo baseado em competência como vetor para empregabilidade, é afirmado na “Introdução”, na página 2: *A Universidade deverá formar alunos para que atuem na sociedade com competência, responsabilidade e justiça (...)*, numa explícita indicação de referência na totalidade social e não no mercado.

Considerando o que foi identificado em relação às categorias é plausível concluir que o PPC apresenta uma formação que não se referencia na formação por competências e, se o faz, não é na perspectiva do mercado e do mercado de trabalho, mas na perspectiva da educação.

Da mesma forma que as categorias, as orientações pedagógicas emergiram das análises no processo de delimitação das categorias teóricas. Elas são consideradas como indicadores da vinculação da proposta pedagógica à formação baseada em competências, ainda que esse conjunto de indicadores não tenha nenhuma pretensão totalizante na análise.

Como se pode constatar, um currículo baseado em competências exige a superação da relação linear entre teoria e prática, de modo que não se possa cair na velha tradição de considerá-las como componentes separáveis do processo de formação. No marco teórico-conceitual, na página 7, é afirmado:

Do princípio ao final do ensino deverá ser combinada uma formação em cultura geral, além de trabalhar com os conteúdos específicos e transversais, mantendo o equilíbrio entre a oferta de conhecimentos teóricos e práticos.

Observe-se que ao afirmar “mantendo o equilíbrio” indica-se claramente uma compreensão dicotômica e cronologicamente sequencial entre teoria e prática, afastando-se da concepção do currículo baseado em competências que exige a separação desse paradigma.

Como se pode perceber a ausência total de qualquer referência à superação do positivismo, na verdade a qualquer referência à epistemologia, revela justamente o contrário daquilo que aparece como tendência na formação baseada em competências. O que se observa é a tendência à reafirmação desses princípios (positivistas) na aplicação de conceitos econômicos, a exemplo de mercado e mercado de trabalho.

Não há propriamente uma referência ao construtivismo, mas há referência explícita a Paulo Freire: *O perfil do Curso é consolidado a partir de uma abordagem didático-pedagógica centrada no ser humano como propõe Paulo Freire* (PPC, p. 7), justamente no Marco Teórico-conceitual. Tal afirmação sim, pode remeter à busca de superação da abordagem didático-pedagógica centrada no conhecimento e, ainda mais, no conhecimento puramente conceitual. Deve ser dito ainda que as referências bibliográficas citadas nessa mesma página 19, implicam diretamente uma concepção didático-pedagógica que busca a superação da educação bancária. Nesse sentido, apesar de quantitativamente pouco significativa, pode se afirmar que os elaboradores do PPC fazem um esforço para superar a educação tradicional, o que os aproxima do currículo baseado em competências.

Não há nada direta ou indiretamente que explicita a compreensão entre educador e educando numa perspectiva de horizontalidade, indicando um afastamento da concepção de formação baseada em competências, ainda que haja referências ou abertura para abordagens pedagógicas que superem a pedagogia tradicional, não há nenhuma referência explícita a metodologias ativas de ensino- aprendizagem o que também afasta o PPC da concepção curricular baseada em competências.

Como se pôde observar ao serem feitas as delimitações teóricas das categorias na perspectiva da formação por competências, a avaliação é um aspecto bastante sensível para sua definição. Assim, numa concepção formativa baseada em competências, é de se esperar declarações que considerem a superação das formas tradicionais de avaliação, sejam as marcadamente somativas, sejam as que privilegiam os conceitos em detrimento das competências, habilidades ou capacidades. Não é o que se encontra nessa primeira parte do PPC. Nos três itens que tratam diretamente do tema (“SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM”, “FORMAS DE ACESSO AO CURSO” e “PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO”) foram identificadas oito passagens, e em apenas quatro se faz referência a processos avaliativos que se vinculam às competências, a exemplo dessa passagem, na página 19: *Sendo assim, ancorados, ainda, nos aportes teórico-metodológicos, explicitados no PPPI²¹(2007) da UFPE, também, assumimos a perspectiva da avaliação formativa, assinalada naquele documento, A* passagem, contudo, está no item referente às formas de acesso ao curso, enquanto na página 55, sobre os programas do curso, se afirma: “(...) e a avaliação de habilidades, conhecimento e competência do discente”. O item que trata mais especificamente do tema Avaliação, contudo, faz não mais que reproduzir os documentos da própria universidade, em especial a Resolução 04/1994 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, (UFPE, 2020). Nesse trecho do documento enfatiza-se na verdade as regras formais para a aprovação ou não do discente, num viés claramente somativo e formal. Assim, se pode inferir que a proposta, apesar de acenar com a perspectiva da avaliação de competência, se distancia dela quando trata objetiva e explicitamente do tema, distanciando-se, por conseguinte, de uma concepção baseada em competências.

O PPC apresenta no item “PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO” diversas atividades de ensino-aprendizagem, fazendo referência à flexibilização horizontal ao citar a possibilidade do discente cursar disciplinas em outros cursos e realizar aprendizados na extensão e na pesquisa, como indica esta passagem na página 55:

21 Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI.

Visando atender à flexibilização e à interdisciplinaridade tem-se a possibilidade de realização de atividades complementares, bem como a possibilidade de cursar disciplinas em outros departamentos da UFPE ou de outras instituições nacionais ou internacionais (...).

Quando se verifica a aplicação do princípio, constata-se que o estudante poderá cursar, no máximo, cerca de 10% da carga horária total do curso em disciplinas livres, isto é, “(...) conteúdo não obrigatório que não tenha o seu conteúdo equivalente às disciplinas do curso, cursada em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC ou em Instituições conveniadas com a UFPE (...)” (PPC, p. 22), fragilizando a flexibilização, tão caro, como foi visto, ao currículo baseado em competências.

Por sua vez, como era de se esperar, não havendo referências explícitas ao currículo baseado em competências, também não há referência à sua distribuição ao longo do curso, afastando o PPC do currículo baseado em competências.

Também não se identifica nada que faça referência ao processo ensino-aprendizagem que dê a devida relevância às experiências como mediação da aprendizagem, afastando o PPC da concepção baseada em competências. Algo próximo é referido quando se trata da extensão. No marco teórico-conceitual, página 8, por exemplo, se reconhece que “*As atividades de extensão se constituem num importante e eficaz instrumento institucional que promove a troca de saberes e a integração com a sociedade*”; ou cita a extensão dentro do rol das atividades complementares na página 45, determinando que não pode ser mais que 60 horas ao longo do curso, aplicadas às mesmas. Nessas passagens, como se pode observar, trata-se mais de referência formal ou pragmática que de uma perspectiva de valorização das experiências como componente fundamental do currículo baseado em competências. Mais uma ausência determinante para o afastamento do PPC das concepções formativas baseadas em competências.

O mesmo acontece, conseqüentemente, com o estabelecimento de correlações entre as competências e as (...) 45 (quarenta e cinco) disciplinas, sendo 39 (trinta e nove) obrigatórias e 06 (seis) eletivas (60 horas/aula) (...)” (PPC, p. 22).

Apesar dos “Objetivos do Curso” afirmarem, em seu parágrafo final, na página 9, “(...) espera-se que a estrutura curricular possa assegurar o conteúdo específico mínimo de habilidades e competências”, não é isso que se encontra no objetivo geral e nos objetivos específicos. O objetivo geral, na página 9, registra “Formar administradores para atuarem em organizações empresariais, governamentais e sociais capacitados (...)”, ou seja, faz referência a apenas um dos componentes das competências que é a capacitação. Já dois de seus objetivos específicos vão na mesma linha ao descrever “aprimorar” e “aperfeiçoar” capacidades. Ainda que seja importante a referência à aprimoração de capacidades, o que pode ser inferido como uma referência à formação de competências ou baseada nelas, trata-se, mais uma vez, de

uma citação bastante indireta, explicitando, minimamente, um desconhecimento da formação por competências.

Ao final da análise dessa primeira parte do PPC, seja pelo escore das citações dos indicadores (23|19|3), seja pelas características de cada citação, se pode concluir que, no caso do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE, **não há possibilidades do currículo ser um vetor de formação da empregabilidade em função da formação por competências**, ainda que se possa identificar uma tendência de respeito e de desejos para se superar a pedagogia tradicional, há fundamentalmente, um “esquecimento” do tema, inclusive de sua discussão.

5.1.3.4 Análise da segunda parte do PPC: unidades curriculares

A análise da segunda parte do PPC concentra-se nas unidades curriculares, procurando identificar características que possam ser cotejadas com aquelas características do currículo baseado em competências. Para isso apresenta-se inicialmente uma visão global do currículo e em seguida se faz uma análise de componentes curricular.

1) A grade curricular do curso da UFPE

Trata-se da distribuição dos componentes curriculares referentes ao perfil curricular que começou a ser aplicado 2008.1 e está distribuído em nove semestres (PPC, 2005).

Quadro 13 - Perfil Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE

Sigla Depto.	Componentes Obrigatórias	Carga Horária		Cré- dito s	Ch To- tal	Pré-Requisitos	Co- Requisitos
	Ciclo Profissional	Teóric a	Prátic a				
	1º período						
CS004	Fundamentos de Sociologia	60	0	4	60		
AD001	Introdução à Administração	60	0	4	60		
AD417	Obrigações Empresariais	60	0	4	60		
PS001	Psicologia 1	60	0	4	60		
AD416	Ética e Filosofia para o Administrador	60	0	4	60		
	2º período						
AD113	Administração Tributária	60	0	4	60	Obrigações Empresariais AD417	
AD278	Comunicação Empresarial	60	0	4	60		

EC217	Economia das Empresas	60	0	4	60		
AD787	Tecnologia da Informação	60	0	4	60		
AD418	Teoria Geral da Administração	60	0	4	60		
	3º período						
AD419	Administração Pública	60	0	4	60		
AD291	Análise das Organizações	60	0	4	60	Teoria Geral da Administração AD418	
CT458	Contabilidade Geral A	60	0	4	60		
EC360	Economia Brasileira	60	0	4	60	Economia das Empresas EC217	
AD400	Estatística Aplicada à Administração AD418	60	0	4	60		
	4º período						
AD196	Administração de Políticas Públicas	60	0	4	60		
AD420	Administração no Contexto Brasileiro	60	0	4	60		
CT221	Contabilidade Gerencial	60	0	4	60	Contabilidade Geral A CT458	
AD421	Introdução à Finanças	60	0	4	60	MA471 ou equivalente ou ainda Proficiência em Matemática	
AD114	Relações Trabalhistas	60	0	4	60	Obrigações Empresariais AD417	
	5º período						
AD193	Comportamento Organizacional	60	0	4	60	Psicologia 1 PS001	
AD423	Finanças 1	60	0	4	60	Introdução à Finanças AD421	
AD422	Gestão e Inovação Tecnológica	60	0	4	60		
AD412	Pesquisa Operacional	60	0	4	60	Estatística Aplicada à Administração AD400	
AD430	Processo Decisório	60	0	4	60		
	6º período						
AD301	Administração de Marketing 1	60	0	4	60		
AD280	Administração de	60	0	4	60		

	Operações						
AD425	Finanças 2	60	0	4	60	Finanças 1 AD423	
AD424	Gestão de Pessoas 1	60	0	4	60	Psicologia 1 PS001	
AD192	Metodologia da Pesquisa em Administração	60	0	4	60	Ética e Filosofia para o Adm. AD416	
	7º período						
AD299	Administração da Qualidade	60	0	4	60	Administração de Operações AD280	
AD302	Administração de Marketing 2	60	0	4	60	Administração de Marketing 1 AD301	
AD426	Gestão de Pessoas 2	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD427	Governança e RSAE	60	0	4	60		
AD290	Sistemas de Informações	60	0	4	60		
	8º período						
AD428	Administração Estratégica	60	0	4	60	Administração de Operações AD280 e Gestão de Pessoas I AD424	

AD429	Logística Empresarial	60	0	4	60	Administração de Operações AD280	
	9º período						
AD306	Estagio Curricular Supervisionado	0	300	10	300	Ter cursado pelo menos 1.800 horas-aula	
AD413	Gestão de Projetos e Serviços	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD307	Seminário de Atualização em Administração	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.800 horas-aula	

	Componentes Obrigatórias	Carga Horária		Créditos	Ch Total		
Sigla Depto.	Ciclo Profissional	Teórica	Prática			Pré-Requisitos	Co-Requisitos
	Componentes Eletivos Especializados						

AD355	Administração Bancaria	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD353	Administração de Empresas Rurais	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD354	Administração de Pequenas Empresas	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD352	Administração do Turismo	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD240	Administração Hospitalar	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD351	Administração Hoteleira	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD350	Administração Imobiliária	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
LE716	Introdução a Libras	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
IN816	Relações Raciais	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
	Administração Pública						
PE200	Direito Administrativo	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD356	Estrutura e Relações Governamentais	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
CT226	Finanças e Orçamentos Públicos	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD357	Tópicos Especiais em Administração Pública	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
	Administração em Recursos Humanos						
AD236	Administração de Cargos e Salários	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD361	Avaliação de Desempenho	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD362	Planejamento de Recursos Humanos	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	

AD360	Recrutamento e Seleção de Pessoal	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD359	Relações Sindicais	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD363	Tópicos Especiais em Recursos Humanos	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
AD358	Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos	60	0	4	60	Gestão de Pessoas I AD424	
	Operações						
AD309	Condições de Trabalho e Meio Ambiente	60	0	4	60	Adm. de Operações AD280	
AD235	Planejamento e Controle da Produção 2	60	0	4	60	Adm. de Operações AD280	
AD366	Política e Gestão em Ciência e Tecnologia	60	0	4	60	Adm. de Operações AD280	
AD364	Técnicas Avançadas de Manufatura	60	0	4	60	Adm. de Operações AD280	
AD367	Tópicos Especiais em Administração de Operações	60	0	4	60	Adm. de Operações AD280	
	Finanças						
AD370	Análise e Estratégia de Investimento	60	0	4	60	Finanças 1 AD423	
AD368	Mercado Financeiro	60	0	4	60	Finanças 1 AD423	
AD369	Orçamento Empresarial	60	0	4	60	Finanças 1 AD423	
AD371	Tópicos Especiais em Finanças	60	0	4	60	Finanças 1 AD423	
	Marketing						
AD372	Administração de Vendas	60	0	4	60	Adm. de Marketing 1 AD301	
AD373	Marketing de Serviços	60	0	4	60	Adm. de Marketing 1AD301	
AD375	Marketing Internacional	60	0	4	60	Adm. de Marketing 1 AD301	
AD376	Marketing Turístico	60	0	4	60	Adm. de Marketing 1 AD301	
AD377	Pesquisa Mercadológica	60	0	4	60	Adm. de Marketing 1 AD301	
AD378	Tópicos Especiais em	60	0	4	60	Adm. de Marketing	

	Marketing					1 AD301	
	Organizações						
AD391	Administração da Tecnologia da Informação	60	0	4	60	Sistemas de Informações AD290	
AD38	Análise Administrativa	60	0	4	60	Ter cursado pelo menos 1.200 horas-aula	
AD389	Análise Estruturada de Sistemas	60	0	4	60	Sistemas de Informações AD290	

Fonte: PPC, 2005, p. 23 a 27

Além de servir como guia para a próxima análise, por oferecer uma visão sintética do currículo, em relação ao que é foco da pesquisa, três informações do quadro acima ganham relevo. Primeiro é a apresentação das unidades curriculares do ciclo profissional como **Componentes Eletivos Especializados** o que denota uma aproximação com a definição de competências na medida em que define as unidades a partir de situações que a realidade demanda, se não situações reais, pelo menos situações temáticas. Com efeito, ao definir as disciplinas referentes a cada setor da organização empresarial, há essa tentativa de aproximação com a realidade.

A segunda característica diz respeito à relação teoria e prática. É de domínio público que entre o estabelecido neste documento e o que acontece efetivamente na sala de aula possui uma certa distância. Não obstante, chama atenção que, à exceção do estágio curricular, todas as unidades têm indicada uma carga horária prática de “0”, ou seja, elas são projetadas como totalmente teóricas. E no caso do estágio curricular, a carga horária total é projetada com sendo totalmente prática. Em ambos os casos, há uma clara indicação de relação dicotômica e linear entre teoria e prática.

Finalmente, observe-se que a partir do segundo período, todos os demais períodos possuem disciplinas que exigem pré-requisito e no ciclo profissional, acontece o mesmo, isto é, todas as disciplinas de todos os componentes eletivos especializados também exigem. Ora, se trata de uma redução quase total da flexibilização vertical do currículo, se colocando como antípoda do que é muito caro à formação baseado em competências, a flexibilização curricular.

2) Os Programas dos componentes curriculares do curso

Os Programas apresentam cada componente de forma individual, informando sobre:

- Tipo de componente: Disciplina, Atividade Complementar, Monografia, Prática de Ensino ou Módulo de Trabalho de Graduação.

- Status do componente: obrigatório, eletivo ou optativo.
- Dados do componente: Código, Nome, Carga Horária (distribuída entre teórica e prática), nº de créditos, Carga Horária Global e o Período no qual está inserido.
- Requisitos: se possui pré ou co-requisitos ou se há pré-requisito de carga horária
- Ementa – define o conteúdo temático do componente
- Objetivos
- Metodologia de trabalho
- Dinâmica de avaliação
- Conteúdo programático
- Bibliografia (básica e complementar)

Ou seja, são informações abrangente que atendem ao propósito de dar ao leitor uma compreensão do que é o currículo e de como ele acontece ao longo do curso. Por suposto, no caso dessas informações precisa-se considerar a distância entre o previsto – ainda que de forma legal – e o realizado. A autonomia do docente em sala de aula, a titulação, a experiência docente ou regime de trabalho (no momento da publicação do PPC, o curso possuía 30% de professores substitutos, contratados de forma precária) ²² incidem diretamente na prática pedagógica, propiciando ações distintas daquelas previstas no documento. Não obstante e sendo o documento que pode disponibilizar tais informações, sua análise revela uma fotografia do currículo.

A análise recairá sobre três dos itens apresentados: os objetivos; a metodologia de ensino- aprendizagem prevista e o método de avaliação. A partir desses itens buscar-se-á o confronto com as variáveis que indicam a aproximação deste currículo com o currículo baseado em competências.

i. Em relação às categorias teóricas

Tendo sido pesquisadas a presença das categorias Mercado, Mercado de trabalho, Educação Superior, Empregabilidade e Competências nas informações sobre objetivos, metodologia e avaliação, foram encontrados duas ocorrências para a categoria Mercado e uma para a categoria Competências.

No primeiro caso, a categoria mercado aparece nos componentes da seguinte forma:

22 Cf.: página 47 do PPC.

- **AD366 - Política e Gestão em Ciência e Tecnologia:** “Refletir sobre o papel da universidade, do mercado e do Estado no que se refere à produção e à transferência do conhecimento científico e tecnológico” (PPC, p. sem número). Nesse caso há uma indicação clara sobre uma postura crítica e uma análise global, de viés político do mercado, afastando-se da perspectiva da formação baseada em competências indicada pelo mercado e aproximando-se da indicada pela perspectiva da educação.

- **AD372 - Administração de Vendas:** “(...) o aluno será capaz de saber como definir e segmentar um mercado e como desenvolver produtos e serviços que melhor satisfaçam as necessidades dos consumidores.” (PPC, p. Sem número). Aqui, distinta da primeira, mercado aparece em sua concepção econômica no sentido estrito, isto é, sem considerar uma análise global, na sua relação com a sociedade. Nesse sentido, trata-se de aproximação com a formação por competências indicada pelo mercado.

No caso da categoria Competências, há uma ocorrência, também nos objetivos da componente:

- **AD306 - Estágio Curricular Supervisionado:** “A disciplina visa integrar o itinerário formativo do educando através “(...) da aprendizagem de competências específicas da atividade profissional do administrador (...)” (PPC, p. sem número). Um lado positivo é o componente em que aparece a categoria, aproximando o currículo para a formação baseada em competências, nesse caso, na perspectiva do mercado, mas não exclusivamente a ele, já que o estágio pode ocorrer em outros espaços institucionais.

Foram encontradas ainda ocorrências para habilitar e capacitar:

- **AD 290 - Sistemas de Informações:** “Capacitar de forma básica e intensiva os alunos em pormenores dos sistemas de informações compreendendo tecnologia, modelagem, uso e desenvolvimento de sistemas.” (PPC, sem número). Aqui se percebe claramente o sentido de treinar, dado ao verbo capacitar. Ainda assim, o termo não demonstra querer guardar relações com o processo de formação baseada em competências.

- **AD 425 – Finanças 2:** “Habilitar os alunos na aplicação das técnicas de seleção das melhores estruturas de capital da empresa (...)” (PPC, sem número). Esta aplicação se aproxima bastante da formação baseada em competências na perspectiva do mercado, na medida em que indica haver uma equivalência entre habilidades e competências. Ou seja, não há indicações do uso consciente do conceito na perspectiva de desenvolvimento de esquemas mentais ou qualquer indicação de fundamentação epistemológica para a aplicação dos conceitos.

- **AD 428 – Administração Estratégica:** “Capacitar os alunos com conhecimentos

acadêmicos, contextualizados para a profissionalização, que permitam a administração (...)” (PPC, sem número). Aqui também o verbo capacitar é aplicado no sentido de desenvolver atributos subjetivos para o exercício da profissão.

- **CT 458 – Contabilidade Geral:** “capacitar os discentes para o desenvolvimento teórico e prático na contabilidade geral (...)” (PPC, sem número). Considerando o contexto, aqui o verbo capacitar indica a apropriação de técnicas para o exercício da profissão.

São registros válidos, ainda que reduzidos, significando 6,0% do total de 83 componentes analisados. A conclusão mais grave a qual se pode inferir é o fato de em nenhum componente, principalmente no que diz respeito à metodologia de trabalho ou à dinâmica de avaliação se faça qualquer referência às categorias competências, habilidades ou capacitação, o que possibilita inferir o forte afastamento da organização do currículo de qualquer concepção do currículo baseado em competências.

ii. Em relação aos processos avaliativos.

Considerando os 83 componentes curriculares, 72, isto é 86,7% apresentam como método o texto: “A avaliação será regida pela resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994 (...)” (PPC, sem número) com alguma variação, enquanto 13,3% apresentam outro tipo de descrição. Dentre estas, contudo, não há nenhuma que apresente alguma referência a avaliação que não seja somativa. Ou seja, a julgar pela apresentação dos métodos avaliativos, **não há nada que remeta à formação baseada em competências!**

iii. Em relação às orientações pedagógicas

Considerando as conclusões a partir das delimitações teóricas, foram consideradas as seguintes unidades textuais para a análise das orientações pedagógicas:

- Superação da relação teoria e prática compreendida de maneira linear
- Superação da epistemologia positivista
- Abordagem construtivista
- Relação horizontal entre educador e educando
- Aplicação de metodologias ativas de aprendizagem – a exemplo da pedagogia de projetos
- Processos de avaliação específicos para a avaliação de competências
- Orientação pedagógica

As unidades textuais foram buscadas nos quadros que compõem a apresentação das componentes, principalmente: “Método de Avaliação de Componente Curricular”, “objetivos”

e “metodologia”.

Via de regra, nos quadros apresenta-se uma redação indicando com se deve agir na disciplina, a exemplo do Quadro “Metodologia”. Nesse caso, indica-se quais as técnicas aplicadas na práxis pedagógica, a exemplo do que ocorre com o componente **AD 001 – Introdução à Administração**: “A disciplina será ministrada através de aulas expositivo-dialogadas, estudos de caso, debates de artigos científicos, seminários, palestras, vídeos e reportagens de atualidades e visitas técnicas.” (PPC, p. sem numeração)

Essas técnicas, por si, tendem a informar conhecimentos conceituais, que podem ou não incidir sobre o desenvolvimento de capacidades, habilidades e daí chegar às competências. Como foi apresentado, o desenvolvimento de competências exige processos que levem o estudante a vivenciar situações reais para resolução de problemas ou privilegiar metodologias ativas de aprendizagem.

Deve se considerar ainda que em cada técnica dessas a superação da relação teoria e prática compreendida de maneira linear, a superação da epistemologia positivista, a abordagem construtivista ou a relação horizontal entre educador e educando podem encontrar-se como potencial, pois numa aula expositiva, a postura e o discurso do educador, o itinerário aplicado por ele ou os recursos didáticos que venha a utilizar, podem materializar a superação da relação linear entre teoria e prática ou uma visão crítica da epistemologia positivista; podem ser de respeito ao educando, partindo da realidade dele, estimulando sua participação... Mas é potencial. Elas, em si, são técnicas que tendem a se vincular à pedagogia tradicional, centrada na figura do educador. Há ainda os aspectos da frequência da aplicação dessas técnicas ao longo do curso, aplicar uma técnica distinta da aula expositiva em todo o curso, cumpre o indicado, mas está longe de materializá-lo

Desse modo, a análise procurou identificar a frequência com que ocorre a apresentação dessas técnicas que se aproximem das metodologias ativas de aprendizagem, como dinâmicas de grupo, construção de projetos ou ensaios para resolução de problemas, inferindo daí a tendência a uma orientação pedagógica mais próxima de uma formação baseada em competências.

Foram identificadas sete técnicas de avaliação que se aproximam das características descritas acima, apresentadas no Quadro 14 (Método de Avaliação de Componente Curricular), com uma descrição sumária delas, para efeito de justificativa de suas escolhas.

Quadro 14 - Método de Avaliação de Componente Curricular

TÉCNICA	DESCRIÇÃO
Análises/ Estudo de casos	Discussão sobre identificação de problemas proposição de soluções, possibilitando o desenvolvimento de competências (GIL, 2004)
Simulações	O termo é citado no componente curricular AD 240 ADMINISTRAÇÃO HOSPITALAR, sem maiores detalhes. Não obstante, pode se inferir que trata de apresentar e discutir com os estudantes situações reais referentes ao conteúdo da disciplina, possibilitando a mobilização de conhecimentos, técnicas e valores no processo.
Relato de experiências	Apresentada também pelo mesmo componente curricular (AD 240), o termo não oferece detalhes> Não obstante, possibilita inferir que se trata de técnica que parte da realidade para trabalhar determinado conteúdo, possibilitando uma maior interação com os estudantes.
Dinâmicas de Grupo	Conhecidas amplamente por educadores, as dinâmicas possibilitam o ensaio da realidade em sala de aula, propiciando maior protagonismo dos estudantes e a aplicação de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. (Vergara, 2003).
Interpretação de problemas	Ao apresentar problemas reais em sala de aula, na mesma perspectiva do relato de experiências e do estudo de casos, a atividade pedagógica possibilita a mobilização de conhecimentos diversos, provocando o desenvolvimento de competências.
A Apresentação dos textos indicados pelos alunos	Aqui se destaca o fato de que é dada aos alunos a oportunidade de exercerem protagonismo em sala de aula, indicando, sobretudo, uma relação horizontal entre eles e o educador.
Produção de mini ensaios / material audio visual	Destaca-se aqui o procedimento de produção de resultados, percorrendo a trajetória completa de um projeto, ou seja, pode se inferir que se trata da aplicação da Pedagogia de Projetos ou de procedimento muito próximo.
Visitas técnicas	Bem planejada a visita técnica permite não apenas conhecer a situações reais de aplicação de conhecimentos e técnicas, mas a troca de informações e vivências de aprendizagem (Dutra HS, Badaró CSM, Farah BF, et al, 2019.)
Exercícios práticos	Apresentado pelo componente CS 004 – FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA, a indicação não fornece muita clareza sobre os procedimentos e ainda menos sobre o significado de se fazer exercícios práticos em sociologia. De toda sorte, parece indicar a direção de procedimentos pedagógicos que possibilitam protagonismo do estudante e a mobilização de conhecimentos diversos para sua resolução.

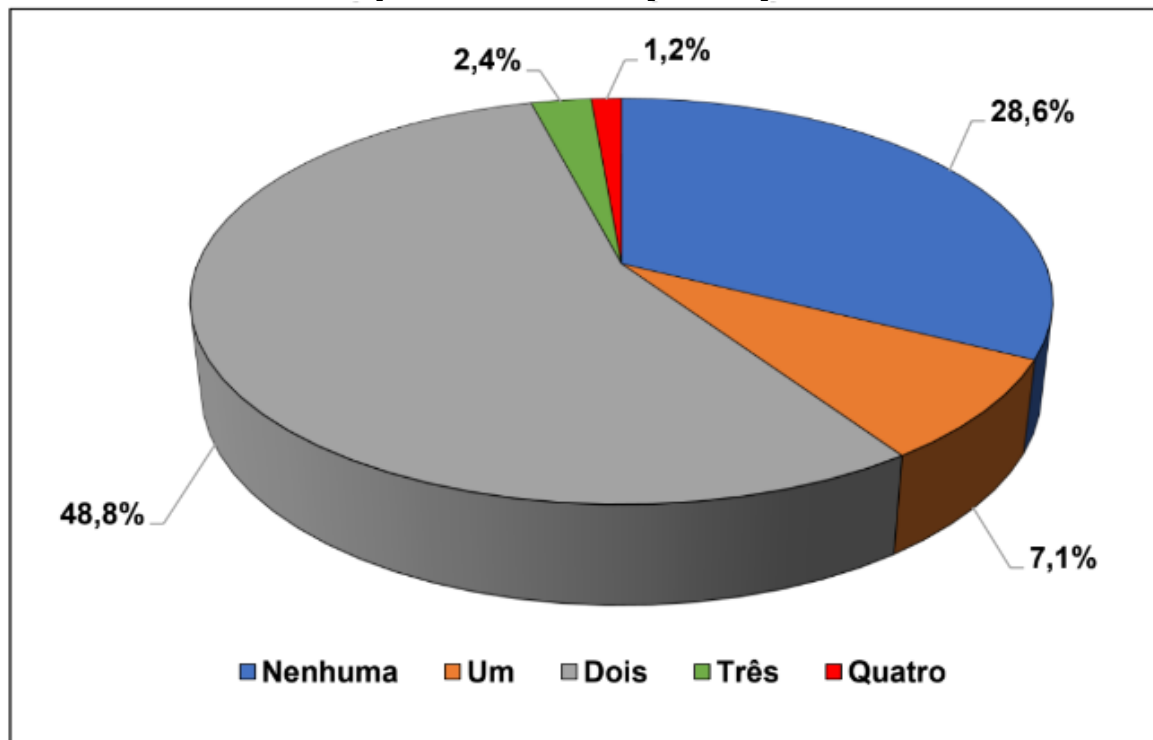
Fonte: Elaboração própria

Havendo referências diretas de três das técnicas identificadas com a avaliação processual, pode-se aceitá-las como indicadores de processos pedagógicos que possibilitam maior protagonismo dos estudantes, aproximando-as assim, dos processos pedagógicos que

visam desenvolver competências.

Os Gráficos 2 (Frequência das Técnicas por Componente Curricular) e 3 (Práticas Pedagógicas dos Componentes Curriculares) apresentam o resultado da análise realizada.

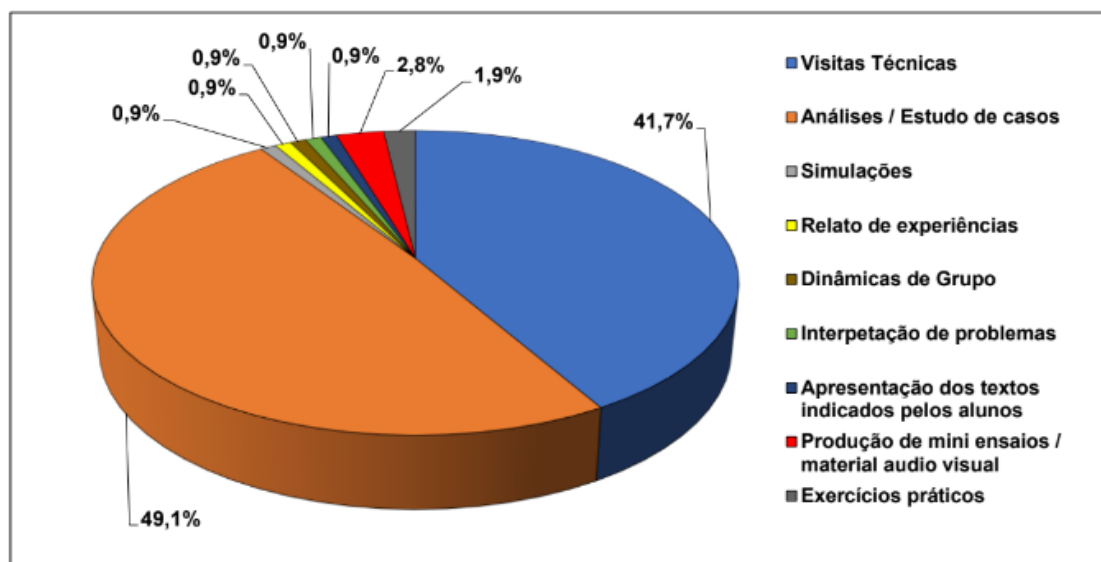
Gráfico 2 - Frequência das Técnicas por Componente Curricular



Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que quase 28,6% não apresentam nenhuma indicação de técnica que busque superar a pedagogia tradicional, enquanto 48,8% apresentam apenas uma técnica. Apresentar apenas uma técnica pode ser significativa, mas é preciso considerar que se trata de uma entre outras, sendo sua aplicação necessariamente reduzida. Assim, se pode inferir que mais da metade dos componentes curriculares apresentam déficit quando o assunto é realizar uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento de competências.

Gráfico 3 - Práticas Pedagógicas dos Componentes Curriculares



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 3 (Práticas Pedagógicas dos Componentes Curriculares) revela o percentual de citações de cada técnica para o conjunto de vezes em que são citadas nos componentes curriculares. Assim é que as “visitas técnicas” e as “análises ou “estudos de casos” são respectivamente, a primeira e a segunda mais utilizadas. Em ambos os casos, apesar de possibilitarem o desenvolvimento de competências – mobilizando conhecimentos diversos nos processos de diálogos, o fazem colocando o estudante na posição de observador, isto é, potencialmente ele tenderá a desenvolver mais competências críticas que propositivas. Esta também deve ser a perspectiva do “relato de casos” e “interpretação de problemas”

Destaca-se nesse conjunto as “Simulações”, as “Dinâmicas de Grupo” e a “produção de material audiovisual” que sim, implicam na mobilização de todos os conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) possibilitando aos estudantes se colocarem em situações que exigem o uso de capacidades e habilidades, compreendidas em competências.

Tem-se ao final, a nítida ideia de que há um déficit significativo de práticas pedagógicas respaldadas nas orientações pedagógicas sintetizadas a partir da delimitação das categorias teóricas.

b. Ao modo de conclusão parcial

A análise dos componentes curriculares possibilita então inferir:

1º) **sim, há uma aproximação da proposta curricular com o currículo baseado em competências** considerando que:

- a inserção de componentes curriculares do ciclo profissionais agrupadas como **Componentes Eletivos Especializados** denota uma aproximação com a definição de

competências na medida em que define as unidades a partir de situações tomadas da realidade profissional;

□ há um aparente esforço em aproximadamente 50% dos componentes curriculares para ter uma prática pedagógica por meio de técnicas que mobilizem de forma simultânea conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais;

□ Quando referenciado, há manifestações da categoria mercado na perspectiva da economia clássica e neoclássica, compreendendo-o de forma acrítica em relação à totalidade social.

2º) Não, há um distanciamento da proposta curricular com o currículo baseado em competências, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação:

□ A relação entre teoria e prática mantém-se na perspectiva da pedagogia tradicional, privilegiando a teoria, como demonstra o fato de, à exceção do estágio curricular, todas as unidades terem indicada uma carga horária prática de “0”, ou seja, elas são projetadas como totalmente teóricas;

□ A estrutura curricular é bastante rígida na medida em que se observa, a partir do segundo período, todos eles possuem pelo menos um componente curricular que exige pré-requisito e, a partir do ciclo profissional, todos eles o exigem.

□ As técnicas pedagógicas apresentadas não possuem uma orientação para o desenvolvimento de competências já que sua inclusão parece ser uma espécie de acidente ou algo eventual em meio às técnicas próprias da pedagogia tradicional;

□ Não há, em nenhum caso, uma referência explícita à necessidade de desenvolvimento de competências nos Programas apresentados, quando muito, se faz referência a habilidades e capacidades sem a necessária demonstração de opção consciente por uma ruptura pedagógica com o tradicional;

□ Finalmente, o processo de avaliação não recebe a atenção devida, haja vista que 86,7% dos componentes apresentam uma reprodução automática do texto de uma resolução institucional (04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 23 de dezembro de 1994 (...)) (PPC, sem número)), sem considerar a especificidade do curso ou a necessidade de atualização. Mesmo os componentes que fazem outras referências, 13,3%, não consideram outros parâmetros que não seja de avaliação somativa.

5.1.3.5 Conclusão da análise do PPC

Consideradas as análises e conclusões referentes à primeira e à segunda parte do

documento, é imperativo concluir que se trata de uma proposta que não está baseada na formação por competências, nem na perspectiva do mercado, isto é, com as competências sendo definidas a partir de suas demandas e trabalhadas pedagogicamente de forma acrítica em relação ao seu modus operandi, ou sem o devido aprofundamento pedagógico das mesmas, nem na perspectiva da educação, envolvendo os aspectos acima e priorizando uma formação integral.

5.1.4 Os estudantes do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE

Por serem ao mesmo tempo sujeitos e objetos da formação, isto é, por serem o fim da proposta pedagógica do curso, mas também o meio pelo qual ela pode se materializar, os estudantes constituem fonte determinante para desvendar a problemática construída.

Para conhecer suas compreensões e concepções, considerou-se o universo dos 791 estudantes matriculados no primeiro semestre do ano de 2020, distribuídos segundo a Tabela 13 (Alunos Matriculados x Alunos Respondentes por Ano e Sexo).

Tabela 13 - Alunos Matriculados x Alunos Respondentes por Ano e Sexo

Ano	Alunos Matriculados	Masculino	Feminino	Alunos Respondentes	Masculino	Feminino
1º	100	55	45	20	11	9
2º	168	87	81	33	17	16
3º	155	78	77	30	15	15
4º	127	80	47	27	17	10
5º	115	62	53	19	10	9
> 5º	126	73	53	26	15	11
Total	791	435	356	155	85	70

Fonte: Elaboração própria.

A partir desse universo fez-se um recorte amostral apresentado na Tabela 14 (Recorte amostral por Ano/Sexo). Trata-se de uma amostragem construída por autoadesão, ou autoseleção do universo dos alunos matriculados, o que a torna sujeita a tendências não probabilísticas (BOLFARINE; BUSSAB, 2005). Não obstante, acredita-se que ela possa ser interpretada como aproximação do que pensam os estudantes do curso de Bacharelado de Administração da UFPE.

Tabela 14 - Recorte amostral por Ano/Sexo

Ano	Alunos Matriculados	Masculino	Feminino	Alunos Respondentes	Masculino	Feminino
1º	12.6%	12.6%	12.6%	12.9%	12.9%	12.9%
2º	21.2%	20.0%	22.8%	21.3%	20.0%	22.9%
3º	19.6%	17.9%	21.6%	19.4%	17.6%	21.4%
4º	16.1%	18.4%	13.2%	17.4%	20.0%	14.3%
5º	14.5%	14.3%	14.9%	12.3%	11.8%	12.9%
> 5º	15.9%	16.8%	14.9%	16.8%	17.6%	15.7%
Total	100.0%	55.0%	45.0%	19.6%	54.8%	45.2%

Fonte: Elaboração própria.

Previamente foram classificados dois grupos segundo os parâmetros de i) Ano em que se encontram matriculados – identificando-se seis subgrupos (coluna “ano”); ii) Sexo – identificando-se dois subgrupos (colunas Masculino e Feminino). Segundo os critérios de autoadesão e autoseleção, o total da amostra correspondeu a 19,6% dos matriculados, havendo variação apenas nos subgrupos do 4º e 5º ano, contudo, não superior a 2,5%. De forma que foram tomadas como pertinentes às extrapolações dos respondentes para o universo dos matriculados.

No Inquerito dos Estudantes (Apêndice D), aplicado aos estudantes do Curso de Administração da UFPE, por meio de plataforma on line, constaram perguntas ordenadas de acordo com um critério hierárquico de temas. Segundo Marconi e Lakatos (1999), o inquerito deve ser respondido sem a presença do entrevistador, objetivando coletar dados de um grupo de respondentes. A prudência na linguagem utilizada para que fosse acessível, bem como o critério na escolha do instrumento formaram o alicerce da investigação perante os alunos do Curso de Administração da UFPE (OLIVEIRA, 2005).

A internet viabilizou a recolha de dados proporcionando um baixo custo para a investigação. O grande alcance também é um fator contributivo, sem falar na velocidade da mensuração das respostas e os recursos áudio visuais utilizados em sua construção (NETO, 2004).

A pesquisa realizada através de formulários é uma alternativa amplamente utilizada atualmente. A viabilidade na criação de formulários eletrônicos se torna um facilitador na distribuição da pesquisa aos respondentes, bem como a organização e análise dos dados recolhidos. Seu armazenamento físico reduzido e uma fácil e rápida distribuição são outros contributos do formulário (ZANINI, 2007). Para criação do formulário *on line* foi utilizada a plataforma Google Forms, ferramenta que oferece suporte na criação de formulários personalizados.

O inquerito disponibilizado aos discentes do Curso de Administração foi formatado em duas partes. A primeira parte com o perfil do estudante, composto de três questões: o ano em que o estudante se encontra da graduação; sua idade; seu sexo. O conceito, a noção de competência e a relação com a aprendizagem e a empregabilidade compõem a segunda parte do inquerito, formado por doze questões fechadas e uma pergunta aberta, livre para comentários sobre a temática.

O inquerito foi enviado eletronicamente para *alunos_dca_ufpe@googlegroups.com*, comunidade de alunos do Curso de Administração, disponibilizada pelo coordenador do curso.

As respostas foram enviadas pelos discentes no primeiro semestre de 2020²³.

Em relação à segunda parte, considerando-se que o entendimento dos alunos pode ser distinto em função do tempo do curso, procedeu-se uma diferenciação de homogeneidades singulares dentro do global. Pressupondo que o nível de compreensão entre o 1º e o 2º ano seria desprezível, o mesmo acontecendo entre o 4º e o 5º ano, assim como com os alunos desbloqueados, as respostas foram agrupadas e os gráficos apresentam quatro grupos: Global – as respostas de todos os participantes; 1º ano (início do curso); 3º ano (meio do curso); 5º ano (final do curso).

As respostas efetuadas pelos estudantes estão apresentadas nos gráficos a seguir, juntamente com as respectivas análises. No final, apresenta-se uma síntese do trabalho realizado, considerando os dados empíricos, o problema de pesquisa e seus objetivos.

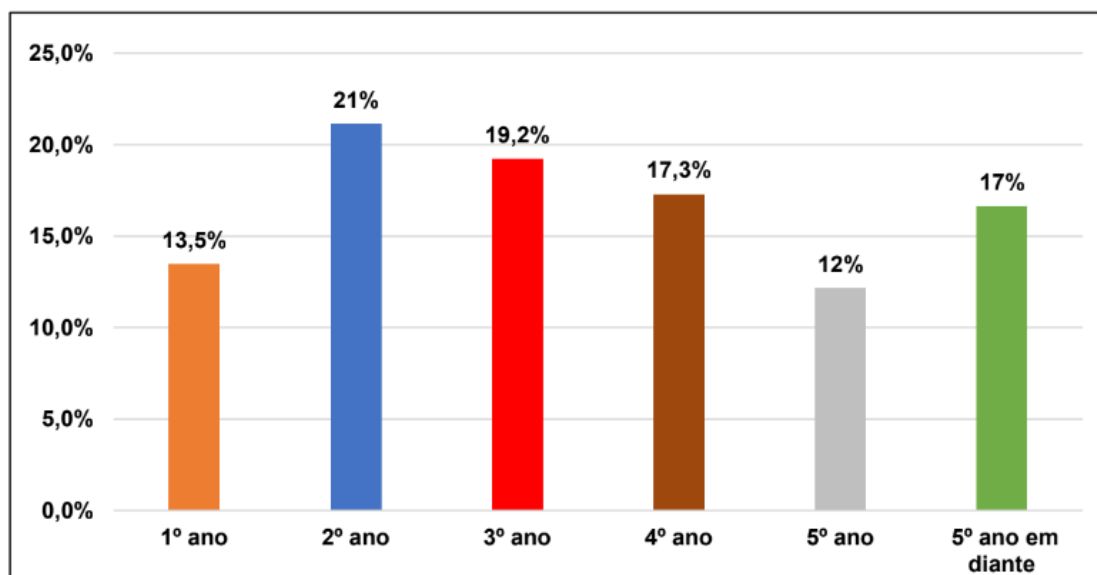
²³ Observe-se que é o momento em que as aulas são suspensas em função da Pandemia de Covid-19 no Brasil.

Inquerito Parte I – Perfil do Estudante

Esse primeiro bloco foi composto de três questões contemplando o perfil do estudante: ano em que se encontra da graduação; sua idade e seu sexo.

☐ **Questão 1. Em que ano você está da sua graduação?**

Gráfico 4 – Ano de Graduação

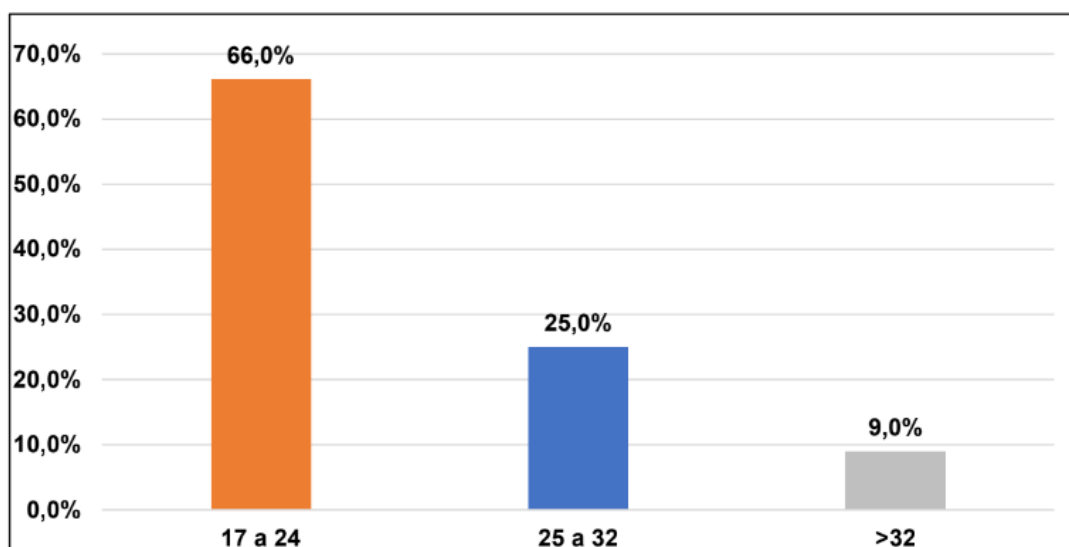


Fonte: Elaboração própria.

A questão número um referente ao perfil do estudante, indagou ao aluno o ano em que se encontra na sua graduação. Da amostra selecionada, o 2º ano apresentou um percentual de 21%, equivalendo ao maior quantitativo de alunos da amostra. O quantitativo de alunos no 3º equivale a 19.2% dos respondentes. Cursando o 4º ano são 17.3% dos alunos matriculados. Cursando acima do 5º ano são 12%. Alunos do 1º ano apresentaram um percentual de 13.5% e, finalmente, só alunos que estão do 5º ano em diante, desbloqueados representam 17%.

☐ **Questão 2. Qual a sua idade?**

Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes por faixa etária



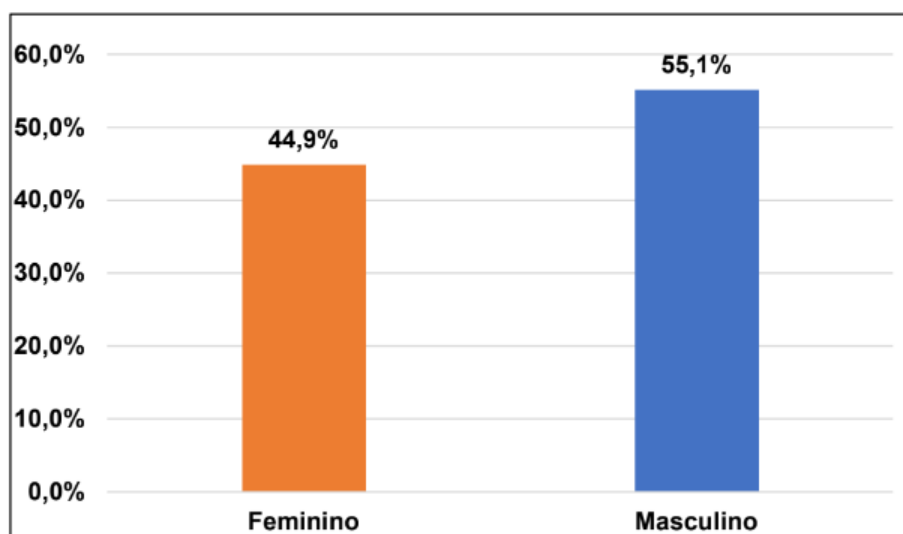
Fonte: Elaboração própria

Foram criadas três faixas etárias para representar a idade dos alunos que frequentaram o Curso de Administração no ano de 2020. Esses dados contemplaram a segunda questão, perfil do estudante, indagava a idade do discente. Os respondentes com idade entre 17 à 24 anos perfazem 66% da amostra; alunos possuem idades entre 25 e 32 anos, 25%. E os alunos com idade acima de 32 correspondem a 9% dos respondentes. Essa proporcionalidade é congruente com a realidade nacional do curso de administração que aponta 59.2% para os alunos de 19 a 24 anos, 18.5% para os estudantes de 25 a 32 anos e 7.5% para alunos acima de 32%. (SEMESP, 2020).

É importante considerar ainda que a faixa etária reflete na maturidade dos entrevistados, inclusive em suas experiências profissionais, ou seja, é de esperar que os alunos mais jovens tenham menor maturidade na resposta às perguntas propostas.

□ **Questão 3. Qual o seu sexo?**

Gráfico 6 – Distribuição dos respondentes por sexo



Fonte: Elaboração própria

A terceira questão do perfil do aluno refere-se ao sexo dos graduandos do Curso de Administração. Houve uma pequena diferença entre percentual de respondentes femininos e o que acontece com o a educação superior no Brasil, pois segundo o SEMESP (2020), 57% das matrículas do ensino superior brasileiro são ocupadas por estudantes do sexo feminino. Não importando a modalidade (Presencial ou EAD), turno (diurno ou noturno) ou rede (Pública ou Privada). No Curso de Administração as matriculas das estudantes do sexo feminino totalizam 54.4%.

Assim em relação aos aspectos identitários da amostra, pode se afirmar que ela se encontrar em sintonia com o que acontece no sistema de educação superior, creditando-a como representativa do mesmo.

A partir daqui seguem os resultados relativos à segunda parte do inquerito, sendo as questões enumeradas a partir de “1”.

Inquerito Parte II – Tema Investigado

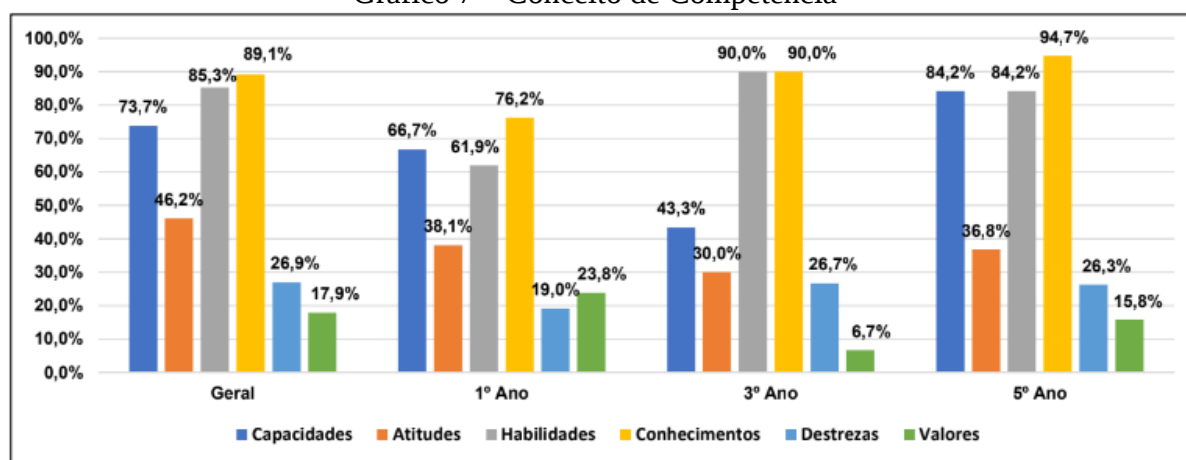
As treze perguntas fechadas integraram a segunda parte do inquerito contemplando a noção de competência e sua relação com a aprendizagem e com a “empregabilidade”, e uma pergunta aberta, a 14ª, para comentários sobre a temática.

Para a segunda parte do inquerito as perguntas tiveram quatro balizadores: i) o conceito de competência para as questões 1, 2 e 3; ii) os níveis de competências para a 4ª e a 5ª pergunta; iii) o impacto das competências para as questões 6, 7, 8, 9 e 10; e, iv) a relação entre competência e empregabilidade para as questões 11, 12 e 13.

O segundo bloco se inicia com a pergunta de número um, o que se pode entender por competência, sendo apresentadas mais de uma opção para a escolha dos respondentes que poderiam indicar mais de uma resposta. As opções foram: conhecimento; capacidade; habilidade; destreza; atitude e valores.

□ **Questão 1. O que se pode entender por competência (escolha uma ou mais opções)**

Gráfico 7 – Conceito de Competência



Fonte: Elaboração própria

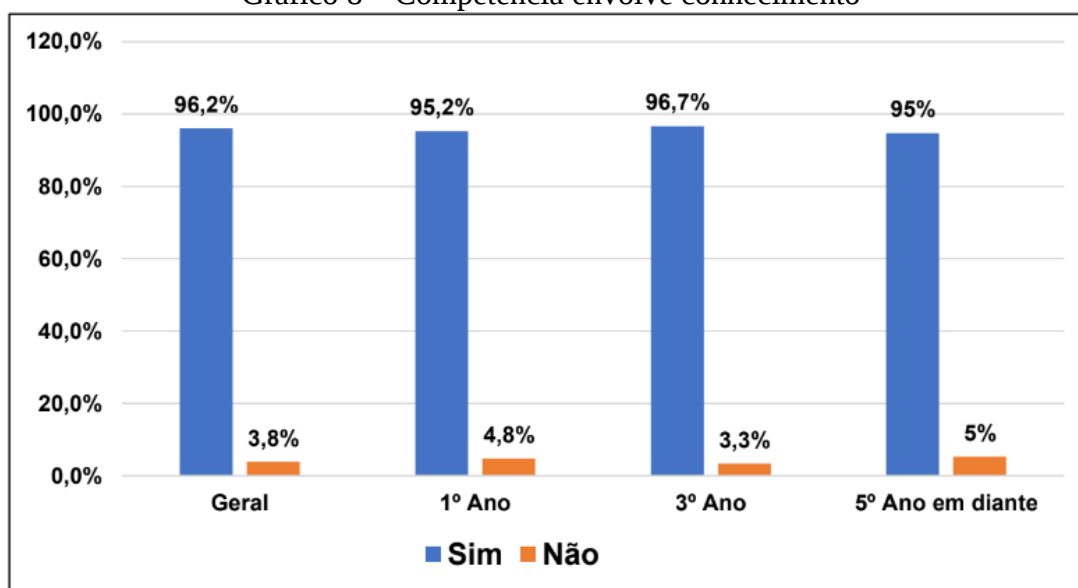
A compreensão dos alunos sobre o tema competência perpassa pela questão do conhecimento para 87,2%, seguido de habilidades, para 82,6%, capacidade, para 70,6%, atitudes, para 46,8%, destrezas para 26,6% e valores, para 19,3%.

Chama atenção a frequência de “conhecimento” – compreendido como conhecimento conceitual, refletindo a força de uma prática pedagógica tradicional, ainda que “Habilidades” tenham

recebido um percentual próximo. Essa preferência é ratificada pela opção menos escolhida: “Valores”. **Para um conceito de competências que equipara conceitos, procedimentos e valores, as respostas indicam a tendência de déficit na compreensão do ensino por competências.** Isso é ratificado quando se observa que para o grupo do 5º ano, melhor conhecedor do curso, a opção por “conhecimento” chega 94,7%.

☐ **Questão 2. Na sua opinião, a noção de competência envolve a noção de conhecimento? Sim ou Não?**

Gráfico 8 – Competência envolve conhecimento



Fonte: Elaboração própria

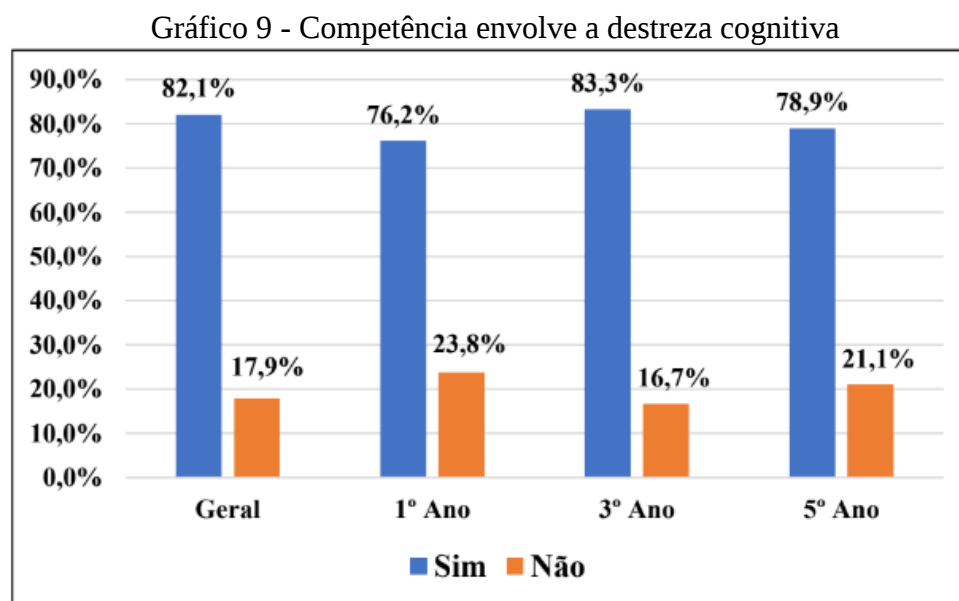
Na percepção dos discentes do Curso de Administração sobre competência, 96,1% dos respondentes afirmou haver conexão entre competência e conhecimento. Contudo, 3,9% acreditam não existir associação entre as premissas citadas.

As respostas ratificam a tendência identificada na questão anterior. Contudo, chama atenção que dentre os alunos do 5º e do 1º ano, há 5% que não consideram tal associação, o que parece ser muito grave, pois pode estar indicando uma compreensão de competência que se equivale a habilidades inatas.

A terceira questão verificou a compreensão dos graduandos no que se refere ao âmbito das destrezas – compreendida como equivalente de habilidades - das competências. Para tanto, a terceira

pergunta foi subdividida em três relações. A letra “a” pontuou a cognição, em nível do saber; a letra “b” à destreza saber fazer, em nível motor-comportamental; e, para a letra “c” coube à destreza do saber ser, em nível atitudinal.

□ **Questão 3.A: Na sua opinião, a competência está ligada a destrezas do âmbito: cognitivo, ao nível do saber? Sim ou Não?**

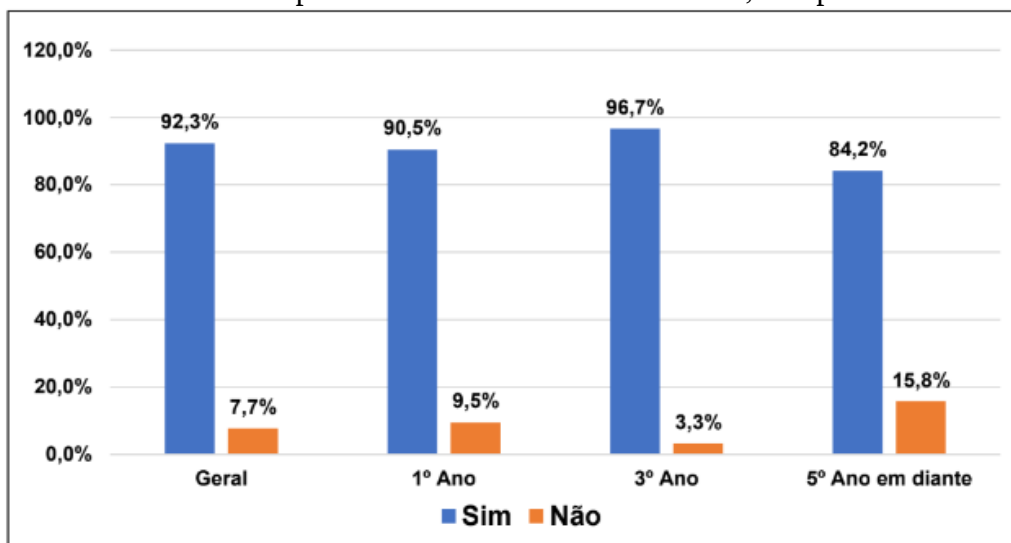


Fonte: Elaboração própria

A competência associada ao cognitivo do saber, indagada na letra “a” per fez um total de 81,9%, enquanto 18,1% acreditam não ter relação da destreza do âmbito cognitivo com a competência. A princípio, há uma dissonância entre este resultado e o resultado da primeira e da segunda pergunta que enfatizam o conhecimento conceitual ou o saber, já que é mais de quatro vezes maior o percentual de respondentes que não o referênciam como central no desenvolvimento das competências.

□ **Questão 3.B: Relação** Na sua opinião, a competência está ligada a destrezas do âmbito: comportamental, ao nível do saber-fazer? Sim ou Não?

Gráfico 10 – Competência envolve a destreza motora, comportamental

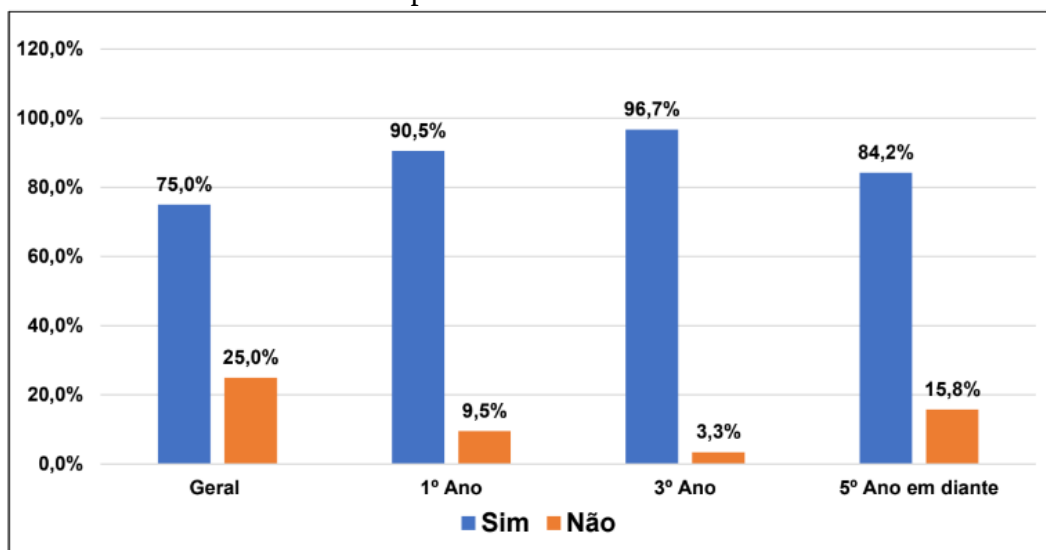


Fonte: Elaboração própria

É preciso considerar o risco da formulação da pergunta ao vincular o domínio motor e ou comportamental. Com efeito, para o respondente, pode ter havido certa confusão, uma vez que para o senso comum ou os leigos em psicologia cognitiva, falar em habilidades motoras é diferente de falar em atitudes e comportamento. De toda forma, 92,2% identificam conexão entre competência e o saber-fazer, enquanto 7,8% julgam não possuir associação entre competência e a destreza comportamental. Mais uma vez observa-se que a dissonância entre o que diz a literatura sobre competências e a compreensão dos estudantes tende a aumentar com o número de anos estudados, o que é bastante curioso. Esperava-se que fosse ao contrário, isto é, que os alunos dos anos iniciais apresentassem maior dissonância.

□ **Questão 3.C: Na sua opinião, a competência está ligada a destrezas do âmbito: atitudinal, ao nível do saber-ser? Sim ou Não?**

Gráfico 11 – Competência envolve a destreza atitudinal



Fonte: Elaboração própria

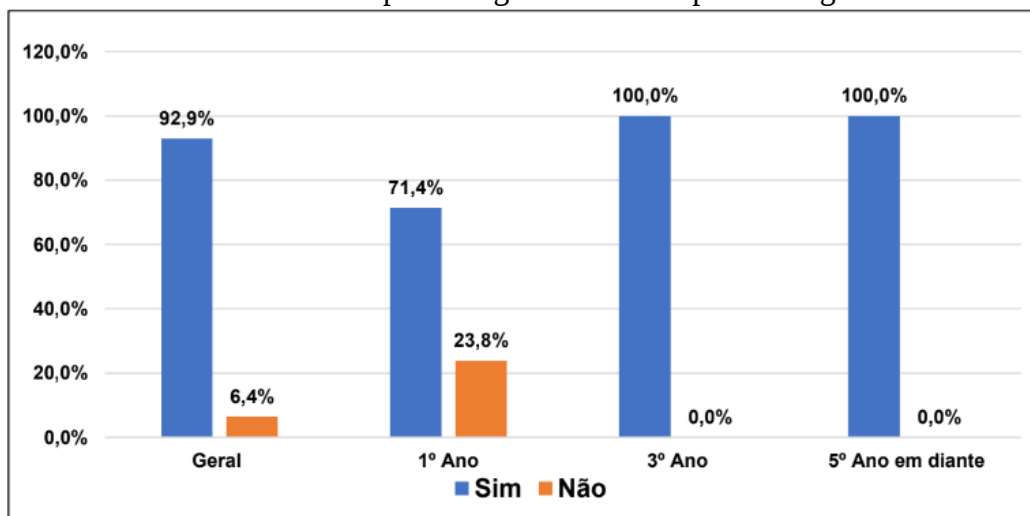
As respostas evidenciam um aumento da dissonância com 25,2% afirmam não haver correspondência entre competência e a expertise atitudinal, corroborando a tendência identificada na primeira questão dessa segunda parte. Aqui, porém, os discentes do 1º ano se aproximam dos discentes do 5º ano, tornando o resultado ainda mais difícil de ser interpretado à luz da trajetória pedagógica do curso.

Quando se compara as respostas dadas às três questões, parece evidenciar-se que os discentes vinculam as competências ao saber-fazer, o que é positivo. Contudo, mesmo sendo uma minoria, chama atenção a relativização do conhecimento conceitual e do conhecimento atitudinal.

A questão de número quatro foi apresentada a partir de três naturezas das competências: gerais – pressupondo competências de caráter pessoal, vinculadas ao saber-ser, específicas – pressupondo as competências vinculadas ao âmbito profissional, vinculadas ao saber-fazer, e as transversais, vinculadas a ao saber-ser e ao saber-fazer, porém, centradas no saber conviver pertinentes à vida profissional. Observe-se os três gráficos para uma análise comparativa. Atente-se que a pergunta se refere à aprendizagem realizada pelo discente.

☐ **Questão 4.A: No curso que frequento, a minha aprendizagem inclui: competências gerais? Sim ou Não**

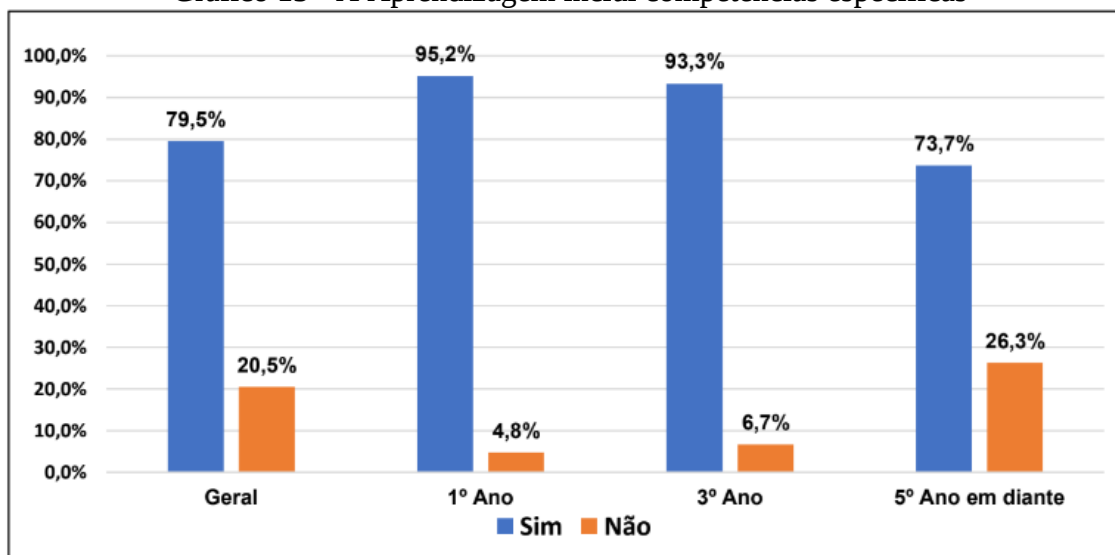
Gráfico 12 – A Aprendizagem inclui competências gerais



Fonte: Elaboração própria

☐ **Questão 4.B: No curso que frequento, a minha aprendizagem inclui: competências específicas? Sim ou Não?**

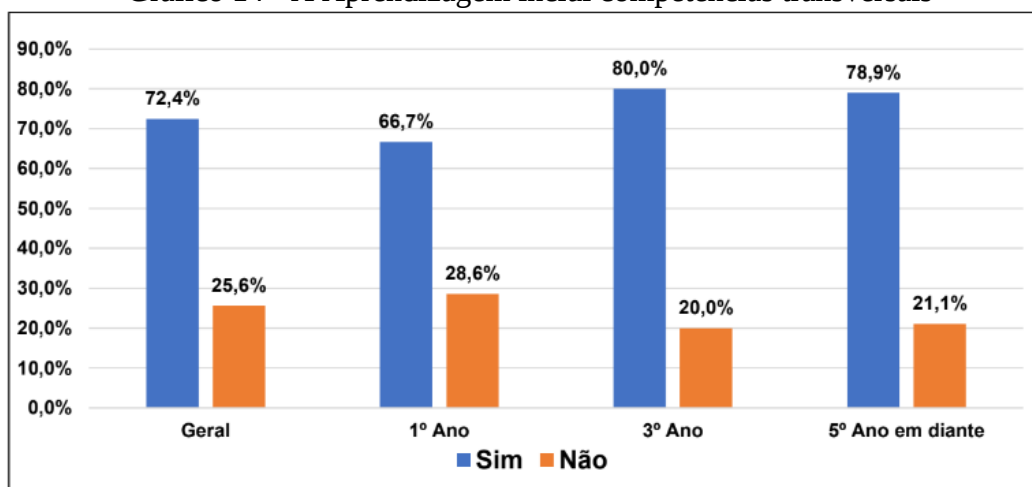
Gráfico 13 - A Aprendizagem inclui competências específicas



Fonte: Elaboração própria

☐ **Questão 4.C: No curso que frequento, a minha aprendizagem inclui: competências transversais? Sim ou Não?**

Gráfico 14 - A Aprendizagem inclui competências transversais



Fonte: Elaboração própria

Considerando que a questão pressupõe uma compreensão dos respondentes sobre os conceitos, o que nem sempre pode ter acontecido com a pertinência esperada, é importante destacar:

a) O maior peso foi dado às competências gerais, indicando que na trajetória formativa, a prática pedagógica tivesse enfatizado mais essas que as outras competências, o que parece dissonante, considerando a ênfase nas competências específicas que, em geral, se dá na formação em nível superior;

b) O menor peso, foi dado às competências transversais, quando era de se esperar que na formação do administrador, competências como liderança, trabalho em equipe e inovação sejam bastante enfatizadas.

c) Chama atenção ainda que mais de um quarto dos discentes do último ano tenha afirmado que as competências específicas não foram incluídas em sua aprendizagem.

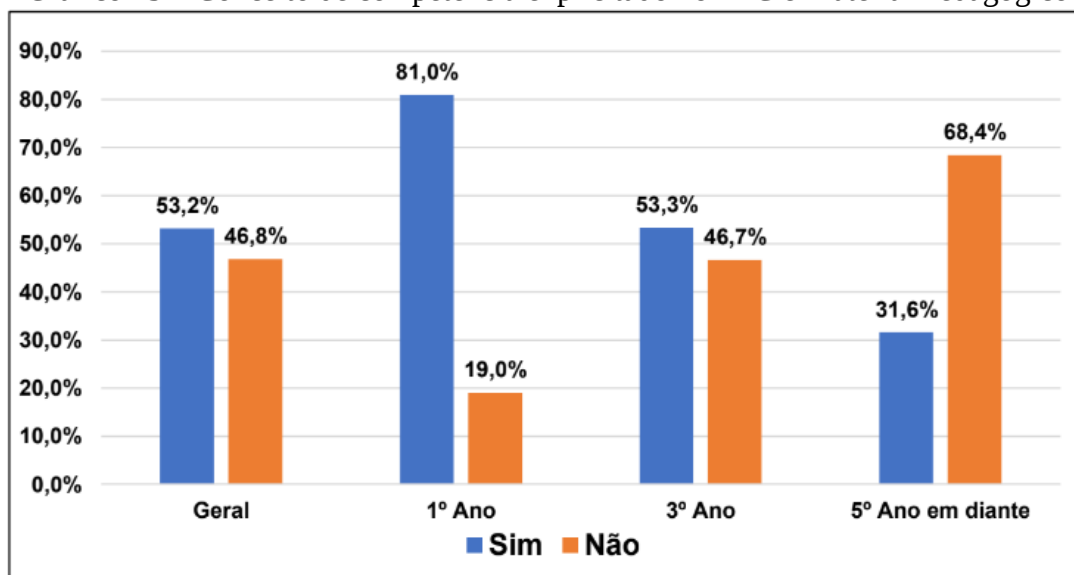
d) Enfim, apesar da ampla maioria ter respondido na direção de reconhecimento do ensino de competências em sua aprendizagem, é bastante significativo o percentual que destoa dessa.

A quinta questão remete ao reconhecimento por parte do aluno sobre a inserção do conceito competência na organização curricular do curso, incluindo planos de estudos e programas das unidades curriculares. O risco de uma dissonância aqui é o nível de conhecimento que estudantes possuem do PPC e da estrutura curricular de seu curso, incluindo os programas de cada componente.

De toda sorte, como protagonistas do processo, eles têm acesso a informações que os qualificam para fazer tal avaliação.

❑ **Questão 5: O conceito de competência está explícito na organização curricular do curso, incluindo PPC e Material Pedagógico? Sim ou Não?**

Gráfico 15 – Conceito de competência explicitado no PPC e Material Pedagógico

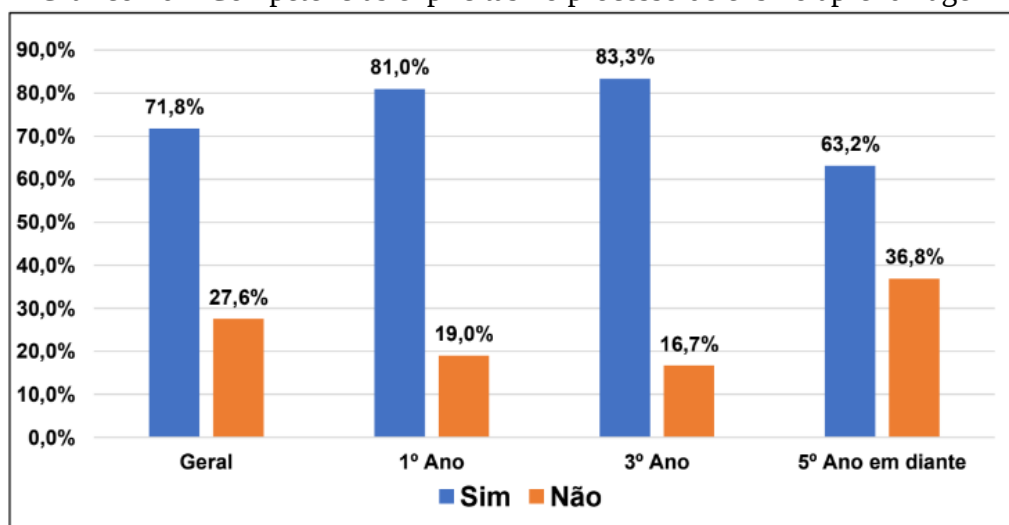


Fonte: Elaboração própria

Para pouco mais da metade dos discentes, de forma geral, sim, há uma explicitação do conceito de competências, ou seja, há uma distância considerável entre as respostas a esta pergunta e às perguntas anteriores. Mantida a coerência entre elas, é de se pressupor que um considerável percentual de estudantes aprendeu por conta própria o que é uma competência, - considere-se por exemplo, as respostas dadas em relação às competências gerais, que chega 100% entre os respondentes do 3º e do 5º ano. Nesse caso, os 68,4% que responderam não, ou seja, que não reconhecem a explicitação do conceito, dizem que aquela competência esteve presente em sua trajetória de aprendizado.

☐ **Questão 6: O processo de ensino e aprendizagem identifica as competências que devo adquirir enquanto estudante de um curso de Administração? Sim ou Não?**

Gráfico 16 – Competências explícitas no processo de ensino aprendizagem

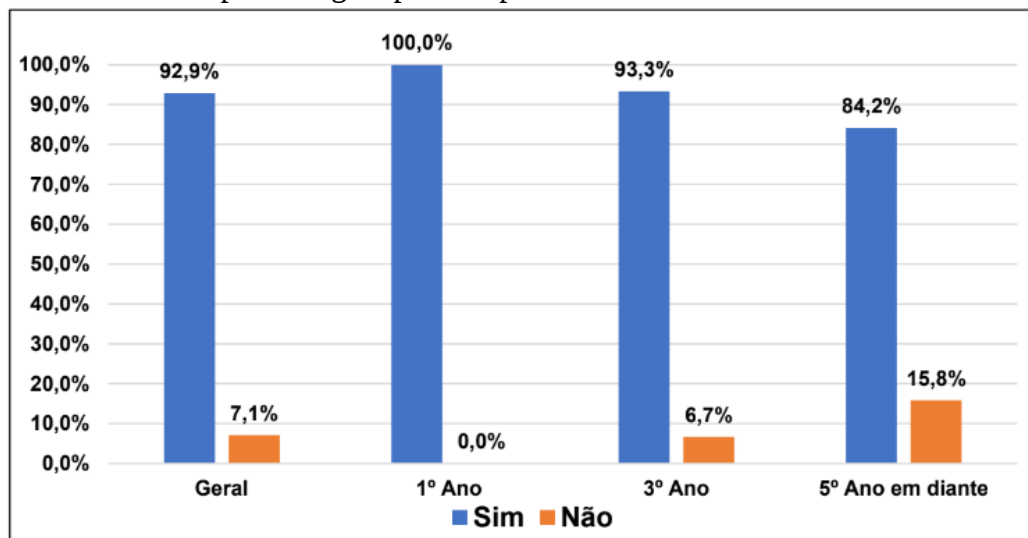


Fonte: Elaboração própria

Para 71,8%, sim, competências necessárias para um graduando do curso de administração são explicitadas no processo de ensino aprendizagem, o que ou se põe em conflito com as respostas dadas na questão anterior, ou afirma que, apesar de não estarem presentes nos documentos, as práticas pedagógicas dos docentes (“processos de ensino-aprendizagem”) acontece baseada em competências. Mais uma vez, porém, o percentual dos alunos do 1º para o último ano se diferencia bastante. Nesse caso, todavia, é importante dar maior crédito aos estudantes dos anos finais, uma vez que a pergunta foca no vivenciado e não no declarado documentalmente.

□ **Questão 7: Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para o meu sucesso acadêmico: Sim ou Não?**

Gráfico 17 – Ensino aprendizagem por competência como contributo do sucesso acadêmico

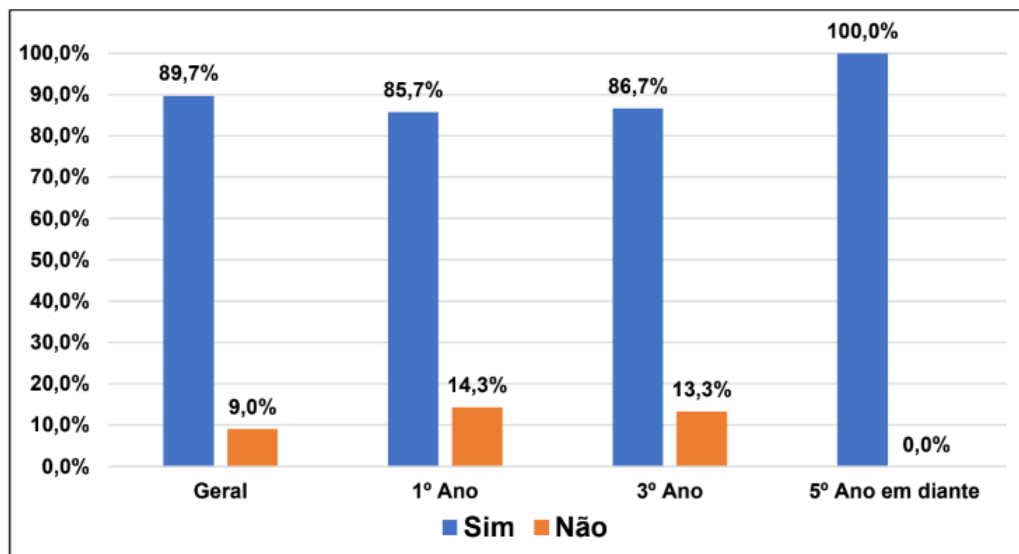


Fonte: Elaboração própria

O sucesso acadêmico está vinculado aos processos de avaliação da aprendizagem. Assim, o ensino (aprendizagem baseado em competências) deveria contribuir para o sucesso acadêmico na medida em que a avaliação seja também focada no reconhecimento de competências. A questão é os respondentes têm essa consciência? O fato de 15,8% dos respondentes do 5º ano responderem negativamente e 100% dos respondentes do 1º ano responderem afirmativamente faz desconfiar dessa consciência. De toda forma, é importante destacar que para a maioria há uma vinculação entre competências e sucesso acadêmico.

□ **Questão 8: Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para a minha autonomia, identificando tarefas que devo realizar? Sim ou Não?**

Gráfico 18 - Processo de Ensino e Aprendizagem baseado em competências como contributo para a autonomia



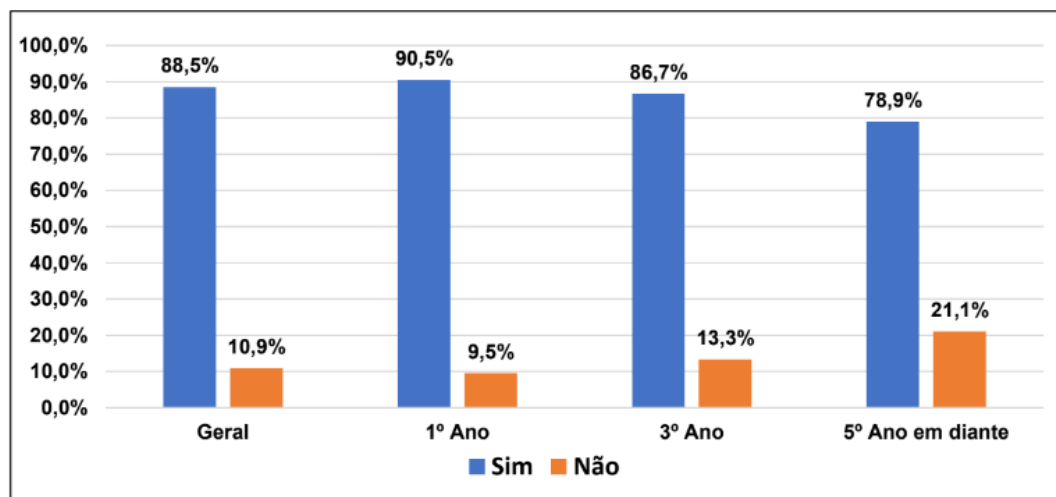
Fonte: Elaboração própria

A oitava pergunta questiona e solicita que se afirme ou se negue o processo de ensino aprendizagem baseado em competência, como fator de favorecimento à autonomia do estudante. É importante destacar que a pergunta traz consigo o conceito de autonomia: identificar as tarefas que o educando deve realizar.

No geral, para 89,7% sim, o processo de ensino aprendizagem baseado em competência contribui para sua autonomia. Por sua vez, 9,0% admitem que o processo de ensino aprendizagem baseada em competência não favoreça a sua autonomia. Esse índice reduz a zero entre os estudantes do 5º Ano e se mostra maior entre os do 1º Ano. Aqui parece clara a tendência de que a trajetória pedagógica indica um conhecimento mais claro sobre o conceito de competências. É de se notar, contudo, a queda abrupta do “Não” entre o 3º e o 5º ano. Haveria a possibilidade desses 13,3% se convencerem em dois anos, das competências como vetor da autonomia?

□ **Questão 9: A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos professores a utilização de uma metodologia ativa, com participação dos estudantes? Sim ou Não?**

Gráfico 19 – Ensino e aprendizagem baseados em competência permite a utilização de metodologia ativa, por parte do docente?



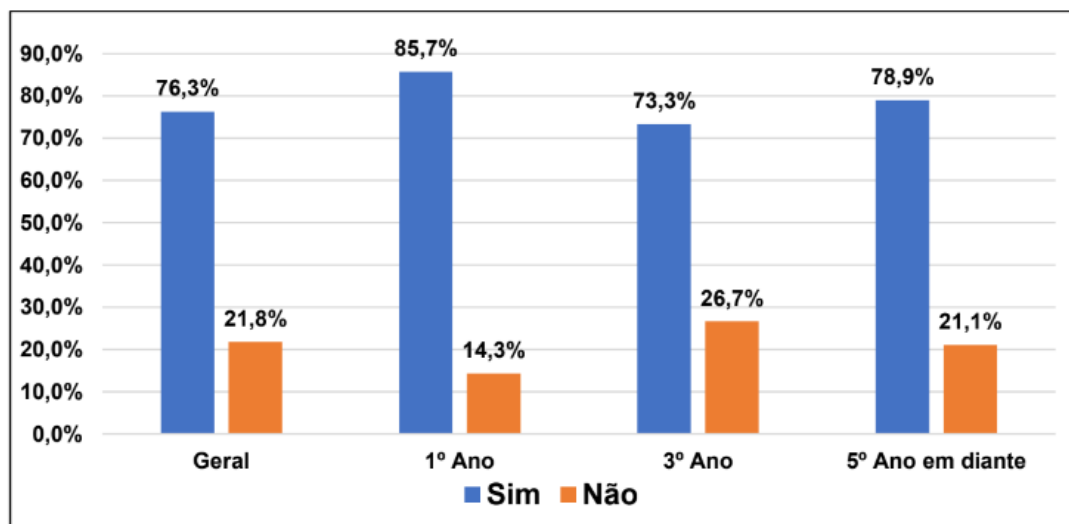
Fonte: Elaboração própria

A nona questão indagou aos educandos e solicita que afirme ou negue se a organização do processo ensino aprendizagem baseado em competência permite aos professores a utilização de uma metodologia ativa, com a participação do aluno. Perceba-se que a pergunta apresenta uma definição de metodologia ativa, o que contribui para que haja consciência na resposta.

No Geral, 88,5% afirmaram que sim e 10,9% que não. Mesmo sendo um décimo de respostas negativas, ou seja, não há dúvidas quanto à compreensão predominante, esse “não” deve ser considerado porque esta é uma questão na qual não há dúvidas na literatura: o caminho para o desenvolvimento das competências passa necessariamente pelas metodologias ativas. Chama ainda mais atenção, porque para os alunos do 5º ano, dos quais se esperava uma maior proporcionalidade de respostas afirmativas, ocorre justamente o inverso, o “não” é o dobro do geral. Seria dissonância sobre o conceito de competências ou de metodologia ativa?

□ **Questão 10: A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos alunos um controle sobre o seu processo de aprendizagem? Sim ou Não?**

Gráfico 20 – Processo de Ensino e Aprendizagem baseado em competência e possibilita ao discente o controle da aprendizagem

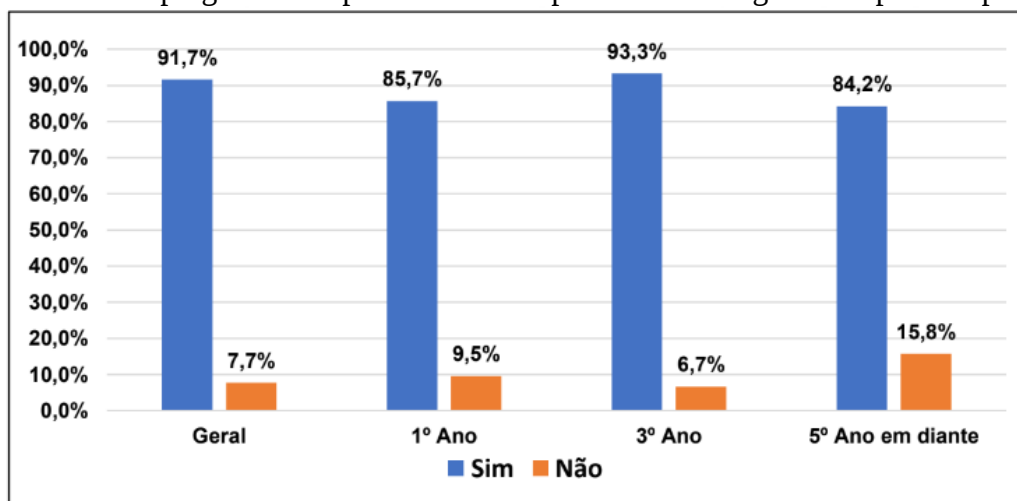


Fonte: Elaboração própria

No grupo Geral, 79,3% julgaram ser possível controlar seu processo de aprendizagem se o processo de ensino e aprendizagem for baseado em competência, um dos menores índices de “sim” nesse conjunto de perguntas e, conseqüentemente, um dos maiores do “não”, 21.8%. É preciso considerar que o controle da aprendizagem se refere à autonomia intelectual e não propriamente à decisão sobre o que aprender e o que não aprender. Talvez isso não tenha ficado claro para os respondentes. De toda sorte, a maioria concorda que o ensino baseado em competências possibilita maior autonomia intelectual, sendo a questão com maior homogeneidade entre os quatro grupos.

□ **Questão 11: Currículo organizado por competência como potencializador da empregabilidade**

Gráfico 21 - Empregabilidade pontencializada por currículo organizado por competência

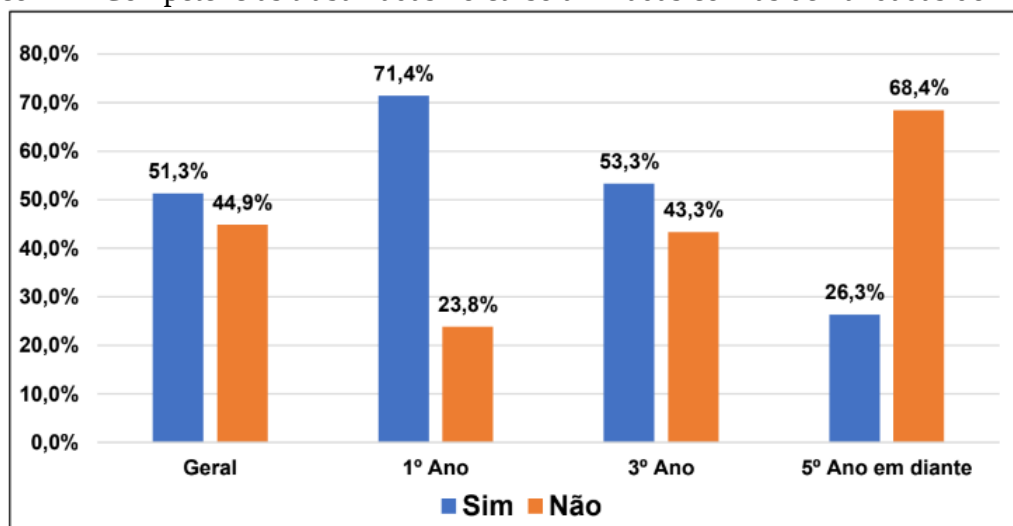


Fonte: Elaboração própria

As questões 11, 12 e 13, referem-se à relação entre competências e empregabilidade. No caso da Questão 12, coloca-se o foco em algo indubitável, isto é, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação, as competências tendem a ampliar o potencial do egresso ser um “empregável”. Assim, o percentual de 7,7% que dizem, no grupo do geral que não há tal vinculação, destaca-se. Ainda mais destaque ganha o percentual dos respondentes do 5º ano, que chega a 15,8%. Se é totalmente plausível reconhecer que a tendência dos respondentes é estabelecer esse vínculo, se faz também necessário saber o porque justamente no momento de maior tempo exposto aos processos de ensino-aprendizagem, há também o maior indicador de negação?

☐ **Questão 12: As competências trabalhadas nos cursos que frequento de Administração estão alinhadas com o que é exigido pelo mercado de trabalho? Sim ou Não?**

Gráfico 22 – Competências trabalhadas no curso alinhadas com as demandadas do mercado



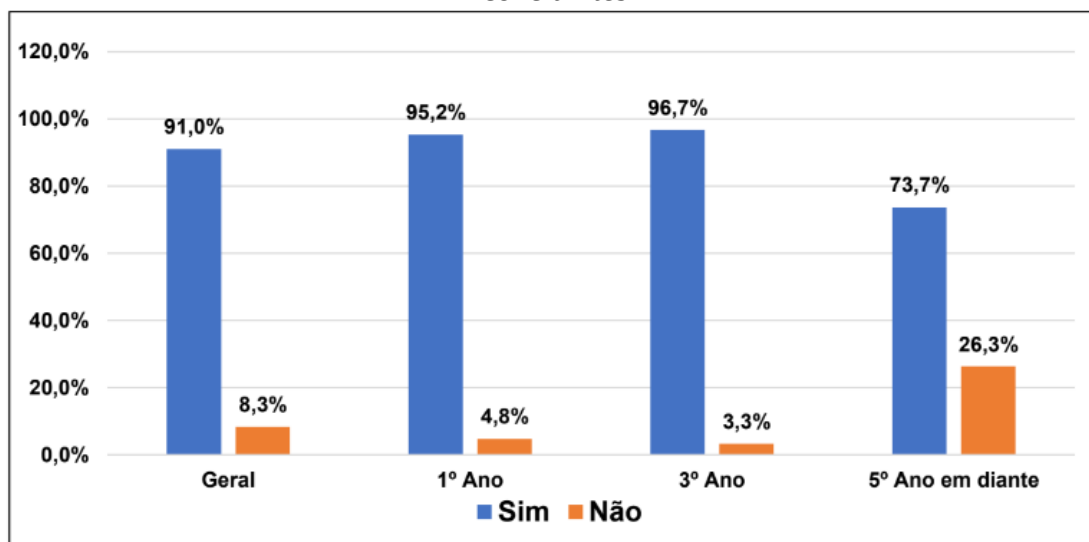
Fonte: Elaboração própria

Esta questão 12 é a mais central do inquerito. Ela indica se, mesmo sendo um currículo baseado em competências, há sintonia entre a formação acadêmica e as demandas de mercado.

Para cerca de 45% dos respondentes não há! Observe-se que a opção pelo “não” de forma significativa, quando comprada às outras questões, manifesta-se já no 1º ano e chega a 68,4% no 5º ano. A julgar por este último grupo, a situação é realmente espantosa, principalmente porque este é um grupo que já está na experiência de estágio. A melhor hipótese interpretativa é que, tendo plena consciência da formação baseada em consciência, os estudantes não a encontram durante o curso.

□ **Questão 13: A identificação das competências de um estudante no momento de terminar o curso em Administração facilita sua inserção no mercado de trabalho? Sim ou Não?**

Gráfico 23 – Inserção no mercado de trabalho propiciado pela identificação das competências dos concluintes



Fonte: Elaboração própria

Próxima da questão 12, a questão 14 salienta a situação do egresso, a partir da formação recebida. Para 91% do grupo geral sim. Mas, esse índice cai quase 20 pontos percentuais em relação ao grupo de concluintes. Outra vez, o resultado se destaca. Considere-se que a resposta esperada em função do que se constatou na delimitação das categorias, é o “sim” absoluto: as competências são uma causa direta da empregabilidade. Não obstante, há uma outra possibilidade de interpretação, se for considerado que os respondentes aproximaram a questão 14 com a questão 13, isto é, compreendendo “identificação” como existência, sendo suas respostas – do “não” – a afirmação de que elas, as competências, não existem no processo formativo. Seria uma interpretação mais plausível para admissão que os respondentes compreendem plenamente o conceito de competências.

□ **Questão 14: comentários sobre a temática**

Para as respostas efetuadas na questão 14 há, pelo menos, duas maneiras de análises. A primeira é a análise de conteúdos a partir da contagem das unidades de registro que se refere ao conteúdo de base do significado, permitindo a enumeração e a relação com as categorias teóricas. A segunda é dado ao pequeno, mas significativo, número de respostas elaboradas (apenas 10,32%, dos

respondentes o fizeram), classificá-las segundo a natureza da sentença: “Exime-se de comentar”; “Sugestão para a pesquisa”; “Avalia o curso”; “Trata de conceito”.

No primeiro caso, a repetição da aparição de determinada unidade de registro pode revelar sua importância e priorização (Bardin 2016, p.13). Aplicando-se o software “Nvivo 10” de apoio a Análise de Dados Qualitativos (Qualitative Data Analysis) e a técnica de consulta de frequência de palavras.

Na Tabela 15 (Frequência de palavras mais recorrentes) apresenta-se o quantitativo de frequências de palavras geradas pelo software, o que auxilia na identificação de novas categorias empíricas ou ratifica as categorias teóricas apresentadas no referencial teórico.

Tabela 15 - Frequência de palavras mais recorrentes

Palavra	Frequência	Percentual ponderado (%)
Curso	12	17,1%
Mercado	12	17,1%
Competências	9	12,9%
Administração	8	11,4%
Trabalho	7	10,0%
Competência	5	7,1%
Conhecimento	5	7,1%
Aluno	4	5,7%
Realidade	4	5,7%
UFPE	4	5,7%

Fonte: Elaboração Própria

As palavras “curso” e “mercado” apresentaram a maior (e mesma) frequência, representando sua relação simbólica, em outras palavras, para os respondentes haveria uma relação intrínseca entre o curso e o mercado, muito provavelmente, compreendido em sua acepção de relações estritamente econômicas.

“Competências” aparece na segunda posição. Observe-se, porém, que, se for considerada a palavra “competência”, no singular, o termo ascende para o primeiro lugar em termos de frequência. Isso, possivelmente, acontece pelo termo ser o foco do inquerito, estando presente de forma intensa, mas também por ser uma mediação entre educação/currículo e empregabilidade/mercado.

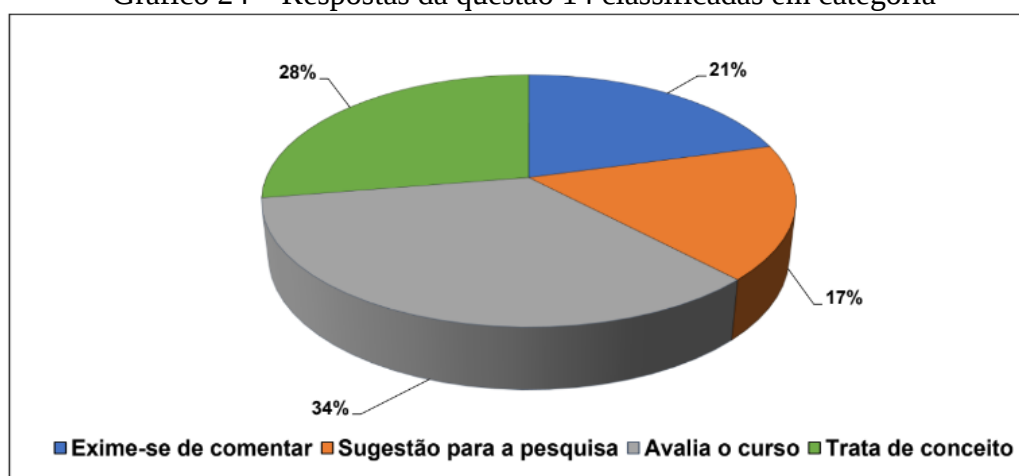
A palavra “Administração”, na 3ª posição representou o recorte empírico da pesquisa, o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE.

O produto da intersecção entre economia e educação é representado pela palavra “Trabalho”. Sendo este oriundo do mercado enquanto força de trabalho.

Esse conjunto de palavras com maior frequência indica uma aproximação entre a realidade dos estudantes e o cenário traçado pelas categorias teóricas, isto é, de forte relação entre educação e mercado, com sobredeterminação deste último, quando se trata de formação por competências.

Para a segunda possibilidade de análise, a leitura das respostas retornou sua classificação em quatro categorias: “Exime-se de comentar”; “Sugestão para a pesquisa”; “Avalia o curso”; “Trata de conceito”. O gráfico 24 apresenta os resultados.

Gráfico 24 – Respostas da questão 14 classificadas em categoria



Fonte: Elaboração própria

O foco da análise recai sobre as categorias “trata do Conceito” e “Avalia o curso”, quase sempre apresentando-se simultaneamente, isto é, ao avaliar o curso, o respondente apresenta conceituações, principalmente porque, ao se deter na elaboração textual, ele demonstra o interesse e certo domínio sobre questões importante como: o currículo de administração da UFPE é baseado em competências? As competências são vetores para a empregabilidade?

Os respondentes aqui foram descritos por “códigos” e seus depoimentos identificados como “categoria” no caso específico “trata do conceito” e “avalia o curso”.

Em relação aos conceitos constata-se clareza dos respondentes, como indicam os depoimentos no Quadro 15 (Conceito da Categoria Competência):

Quadro 15 - Conceito da Categoria Competência

Código	Categoria “Trata do Conceito”
E75	“Entendo que competência na área de administração envolve o domínio de ferramentas gerenciais, relacionais, de marketing, etc.”
E121	“Creio que as competências são importantíssimas tanto para mim, enquanto aluna, pois me fornece meios de alcançar autonomia em meus estudos, quanto para mim enquanto força ativa no mercado de trabalho, pois me oferece uma maior tranquilidade e seguridade de desempenhar as minhas funções com excelência e presteza!”
E149	“A teoria é muito importante para retratar a realidade, contudo, nossas competências principais necessitam de uma abordagem mais ativa. Por isso, essa abordagem deve atuar de forma a adotar as práticas do mercado atual para gerar teorias que retratem melhor nossa realidade.”

Fonte: Elaboração própria

São depoimentos que traduzem o conceito de competências específicas para a área de administração, que delimitam bem as consequências para o desenvolvimento acadêmico e a inserção profissional, ou manifestam a relação direta entre educação por competências e processo de ensino aprendizagem.

Por sua vez, na categoria “avalia o curso”, destacam-se as avaliações negativas, havendo apenas uma (3,4% do total) que reconhece positivamente o curso ao afirmar: “O curso de Administração da UFPE tem conceito máximo no Enade e isso repercute positivamente no mercado de trabalho.” Dentre as outras, destacam-se:

Quadro 16 - Categoria avalia o curso

Código	Categoria “avalia o curso”
E63	“Existem competências trabalhadas no curso de administração, mas nem todas exigidas pelo mercado”
E149	“Bem, o curso de administração encontra-se muito distante da realidade do mercado. Existe um, um descompasso das competências exigidas pelo mercado e o que é oferecido pela academia. O currículo está voltado para competências que não retratam a realidade das organizações atuais brasileiras. Além disso, boa parte do curso estimular a replicar teorias de forma passiva.”
E75	“A faculdade de administração na qual estudo se foca mais na produção do conhecimento do que em formar administradores dotados de competência para exercerem o seu papel em situações reais e atuais.”
E82	“Até o momento, adquirir mais competências pelo o que é exigido no mercado de trabalho por conta própria ou participações extra-acadêmicas do que na própria academia.”

E109

“O curso de administração da UFPE está completamente desatualizado e longe do que o mercado procura em um administrador em 2020. Não estou dizendo que é um curso ruim, apenas desatualizado.”

Fonte: Elaboração própria

Considere-se que as elaborações que avaliam negativamente o curso são as mais extensas, indicando atenção e dedicação de respondentes que parecem ter propriedade sobre o que fala.

Ao modo de conclusão parcial, pode ser fazer as seguintes inferências do inquerito aos estudantes:

a) Apesar das limitações no processo de aplicação, os resultados permitem uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem no Curso de Bacharelado em Administração da UFPE, atendendo ao objetivo específico estabelecido;

b) A existência de certos paradoxos nas respostas, a exemplo da centralidade do saber conceitual no desenvolvimento das competências, para em seguida serem afirmados os três âmbitos de destrezas, pode estar insinuando que o inquerito talvez tenha superestimado a compreensão do tema por parte dos respondentes. Nesse caso, é importante considerar que sua aplicação acontece no contexto da Pandemia do Covid, impossibilitando o contato presencial na aplicação o que subtrai também a possibilidade de apresentar uma melhor explicação sobre as questões propostas;

c) A relação entre ensino-aprendizagem e as competências, surpreende porque para a maioria, sim, aquele processo no curso de administração é baseado em competências, ainda que haja a tendência dos respondentes do 5º ano negarem essa afirmação. A surpresa se dá em função das dissonâncias conceituais e de seus paradoxos, como já foi apontado, mas também e, principalmente, pelo teor das respostas abertas. Nelas é quase absoluta a afirmação contrária.

d) A rigor, todas traduzem tendências que corroboram o problema da pesquisa, isto é, que sim, o currículo é um vetor para a empregabilidade;

e) De maneira cumulativa, contudo, deve se destacar a distância entre os resultados da análise do Projeto Pedagógico do Curso e as respostas dos estudantes. Enquanto lá apresenta-se claramente que o PPC não está baseado em competências, aqui os estudantes dizem que sim, que está. Esse paradoxo poderá ser verificado nos resultados das entrevistas com os gestores.

5.1.5 Os gestores acadêmicos do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE

O coordenador de Curso e a chefia de Departamento fazem parte da estrutura organizacional da UFPE, a qual está organizada em instâncias deliberativas, normativas e consultivas, cuja competência é elaborar a política universitária no que se refere às ações acadêmicas e administrativas, envolvendo matérias relativas ao ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Administração da UFPE, de acordo com o Estatuto e Regimento Interno v. 53 nº 67 Especial do Boletim Oficial de 25 de julho de 2019, em sua Seção IV Dos Colegiados dos Cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* define em seu parágrafo único que o colegiado em pauta terá um coordenador e um vice-coordenador, eleitos pelo voto direto e designados pelo Reitor. Em suas atribuições compete:

- I - recomendar programas e planos de ensino das disciplinas do curso;
- II - definir a criação ou modificação de disciplinas; III - indicar seus representantes nos colegiados e instâncias superiores. (UFPE, 2019).

Novos conhecimentos, novas habilidades e competências são exigidos do coordenador na concentração de responsabilidade para sua atuação como gestor didático-pedagógico (UFPE, 2019).

De acordo com a Seção V - Dos Departamentos, do referido Estatuto e Regimento. O departamento terá um chefe e um vice-chefe para atuar de forma integrada com as coordenações e os colegiados dos cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu*. Serão designados pelo Reitor, dentre os membros em exercício da carreira de magistério superior que o integram, com regime de trabalho de tempo integral ou de dedicação exclusiva de acordo Art. 63 da citada seção. Ao departamento compete promover a eleição do seu chefe e do respectivo vice, para designação do Reitor. Ao chefe de Departamento cabe:

- I - aprovar anualmente os planos de trabalho e respectivos relatórios de atividades desenvolvidas pelos seus docentes;
- II - promover a distribuição de atividades administrativas e técnicas no âmbito da unidade; realizar a alocação e a distribuição dos servidores técnico-administrativos em educação nos diversos setores da unidade, de forma isonômica e equitativa
- III - exercer outras atribuições que lhe forem conferidas por este Estatuto, pelo Regimento Geral, pelos Órgãos Deliberativos Superiores ou pelos Regimentos dos Centros Acadêmicos.

Considerando tais prerrogativas legais, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa na gestão acadêmica a atual chefe do Departamento de Administração, o ex-coordenador, e o atual coordenador do Curso de Administração, doravante serão identificados respectivamente como: Entrevistado G; Entrevistado H e Entrevistado I.

A entrevistada G é do sexo feminino, tem 47 anos de idade, egressa do Curso de Administração da UFPE, possui toda sua formação em administração, ou seja, graduação, mestrado e doutorado em Administração. Atua na função de chefe do DA a seis anos.

O entrevistado H é do sexo masculino, tem 49 anos de idade, egresso do Curso de Administração da UFPE, com mestrado em Administração, atuou na função de coordenador do Curso de Administração por quatro anos.

O atual coordenador é do sexo masculino, com 38 anos de idade, doutor em Ciência da Computação, está na função a cinco anos e já atuou como vice-coordenação do Curso de Administração.

A entrevista realizada com os Gestores Acadêmicos (Apêndice B) visou perceber os objetivos delineados na pesquisa. Para tanto a I parte constou do perfil dos entrevistados: idade, sexo, tempo na função e formação. O tema investigado foi contemplado na II parte da entrevista.

Portanto, as entrevistas com os gestores acadêmicos concederam amparo para o entendimento sobre o conceito de competência, níveis de competências, o impacto das competências na aprendizagem e a relação das competências e empregabilidade.

Quadro 17 - Âmbito Educação: Perfil dos Gestores Acadêmicos

	Setor	Curso	Codínome	Sexo	Idade	Formação	Função	Tempo na Função
Educação	Universidade	Curso de Administração	Entrevistada G	Feminino	47	Doutora em Administração	Chefe de Departamento de Administração	6 anos
		Curso de Administração	Entrevistado H	Masculino	49	Mestre em Administração	Ex-Coordenador do Curso de Administração	4 anos
		Curso de Administração	Entrevistado I	Masculino	38	Doutor em Computação	Coordenador do Curso de Administração	5 anos

Fonte: Elaboração própria

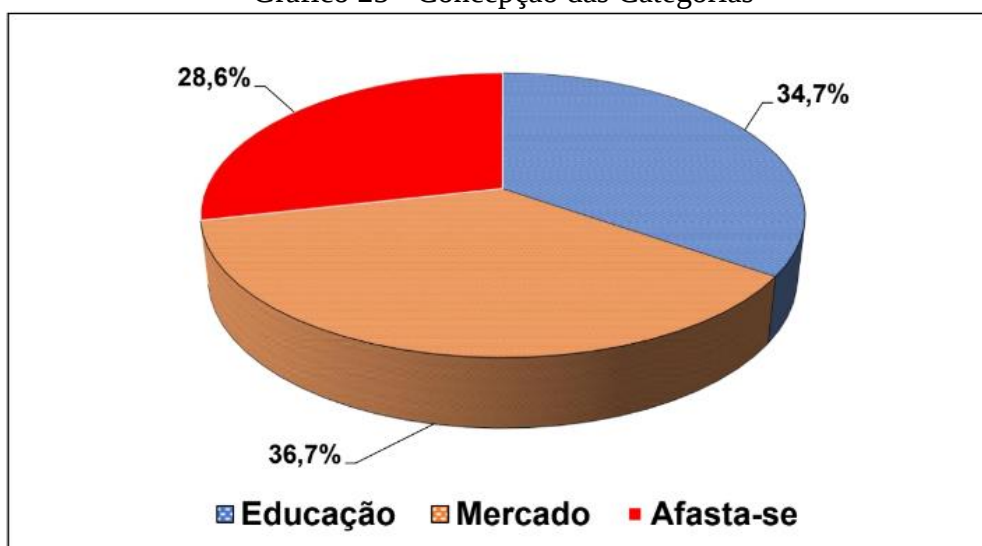
A análise das entrevistas com gestores (e ex-gestor) do curso de administração foi realizada a partir das categorias e orientações pedagógicas que elas apresentam, assim como do posicionamento em relação ao curso, avaliando se ele é estruturado ou não com base na formação por competências.

a) Em relação às categorias

Na fala dos entrevistados emergem principalmente, as categorias, “Mercado” “Competências”, “Currículo”; “Habilidades”; “Capacidades”; “Empregabilidade”; “Conhecimento”; e, “Destreza”. O Gráfico 25 (Concepção das Categorias) apresenta a situação dessas abordagens a partir de dois critérios: aproximação/afastamento das delimitações teóricas; aproximação na perspectiva do mercado

/ aproximação na perspectiva da educação. Os quantitativos estão em percentuais para um total de 49 vezes em que as categorias aparecem. A fala dos entrevistados está representada com o código “Entrevistado” seguido da letra do alfabeto de acordo com o Quadro 11 (Âmbito Educação: Perfil dos Gestores Acadêmicos).

Gráfico 25 - Concepção das Categorias



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar no gráfico 25 Concepção das Categorias, é positivo que em 71,4% (34,7%+36,7%) das vezes nas quais as categorias aparecem, se aproximam do tratamento dado pela literatura revisada, como nos exemplos abaixo:

✓ Competência

●“É a capacidade que um indivíduo reúne através de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para entregar um resultado na prática profissional”. (Entrevistado I)

Nesse caso, a categoria é definida tendo como referência o mercado. Portanto, há uma aplicação de competências estabelecendo a relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma que as três categorias são compreendidas como integrantes das competências.

●“Competências são qualidades e capacidades das pessoas ou empresas realizarem ações em determinadas áreas.” (Entrevistado J)

Nesta fala, o conceito competência se afasta bastante do que retrata a literatura, reduzindo-o à capacidade, além de estendê-la para empresas, fugindo do próprio foco da entrevista.

●“Uma formação mais geral, centrada em valores e no desenvolvimento de competências de pesquisa e aprendizagem num ambiente interdisciplinar, de multilinguagens que contribuam para formação de um cidadão com uma visão ampliada do mundo, mais engajado e responsável socio-ambientalmente com a sua região, o seu país e com o mundo ou uma formação mais especializada, centrada numa racionalidade instrumental e no desenvolvimento de competências capazes de responder de forma mais objetiva as demandas mais urgentes do mundo do trabalho.” (Entrevistado I)

O conceito de competências aparece nesta fala de forma ampla e considerando a formação integral e não apenas focada no mundo do trabalho.

●“Quando analisamos a perspectiva de identificar as competências que o aluno deva adquirir enquanto estudante de um curso de Administração, partimos da premissa que alguém vai definir isso por ele. Seja o Estado ou o mercado ou o grupo dominante daquele conhecimento, nesse caso a Sociedade Científica. É preciso um certo equilíbrio. Nem 8 nem 80”. (Entrevistado I)

É importante destacar que, apesar do entrevistado não citar explicitamente a categoria currículo, ela está presente, pois a definição, a rigor é justamente do conteúdo curricular a ser definido. É ainda mais importante perceber como sua concepção está coerente com o que se encontra na revisão de literatura, isto é, o currículo como resultante de interações entre Estado, Sociedade e Mercado.

●“Bem, depende do foco, eu acho que o aluno que vai para o mercado, para capacidades mais operacionais, mais técnicas, mais associada ao conteúdo mais técnico de administração, sim, mas aquele conteúdo, aquele aluno que o mercado quer, muitas vezes um mais de longo prazo, um executivo que tenha capacidade analítica, autônoma, crítica, capacidade reflexiva, de

abstração, de análise de cenários, de contextos específicos, essa gestão por competências não necessariamente é ela a melhor forma, na minha opinião, de contribuir **para esse conjunto de habilidades** mais sofisticadas, por assim dizer (...).” (Entrevistada H) (grifos da autora).

O destaque dado nesta fala indica justamente que habilidades são definidas como um conjunto de capacidades, distanciando-se do que foi delimitado na perspectiva educacional, isto é, as habilidades como esquemas mentais, mas aproximando-se da forma como mercado define, isto é, sem uma distinção prévia e clara entre as três categorias.

✓ **Empregabilidade**

● A categoria “Empregabilidade” não aparece explicitamente em nenhuma fala, mas todas, ao responderem a questão 11 (Um currículo por competências potência a empregabilidade do aluno do Curso de Administração? Explique.) a definem ou a descrevem. Todas se afastam da delimitação teórica proposta (seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação) porque compreendem a empregabilidade como resultante da formação, não considerando os diversos fatores que incidem sobre ela.

● “Conhecimento é um recurso essencial que é fonte para construção de competências. Por exemplo, o profissional precisa reunir conhecimentos de estatística, macroeconomia, comportamento do consumidor num determinado mercado, estratégias de marketing, para ter condições de fazer (atitude) um diagnóstico da situação do mercado e formular estratégias (habilidade) que respondam as demandas dos consumidores, as tendências e realidade do mercado.” (Entrevistado I) (Grifos no entrevistado)

A definição se aproxima bastante daquilo que prega o mercado, isto é, o conhecimento como vetor de empregabilidade.

● Ao responder a relação entre o cognitivo / conhecimento e competências uma fala afirma: “No âmbito cognitivo temos a captura e armazenamento de novos conhecimentos”. (Entrevistado J). Perceba-se como que o conhecimento, o conceitual refere-se especificamente ao técnico, subtraindo todo o restante, inclusive os já existentes, como fator da construção de competências. O conceito afasta-se do que foi teoricamente delimitado como conhecimento, isto é, tudo que se refere ao conceitual.

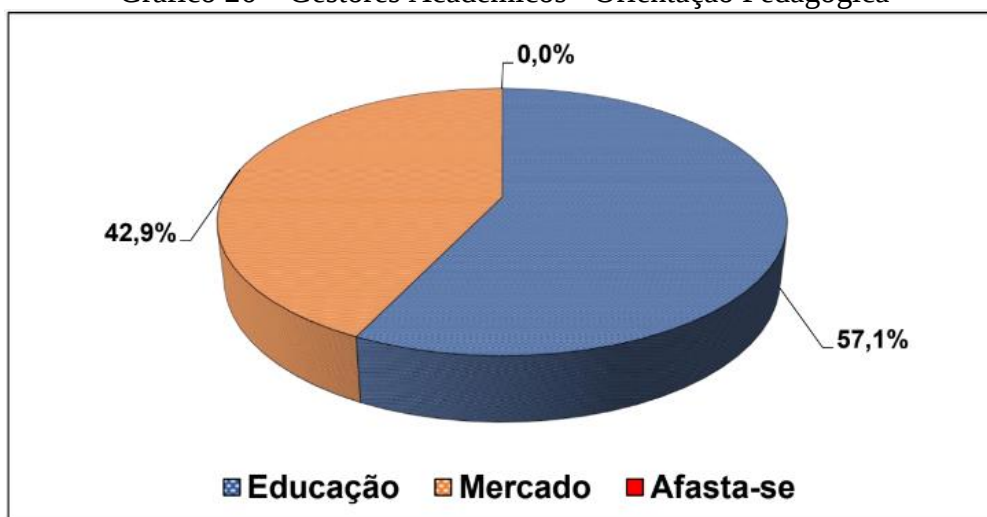
● “A Universidade não pode ser refém do mercado, com sua visão imediatista.” (Entrevistado I). Essa afirmação, no contexto da definição de quem decide os conteúdos da formação discente é emblemática, pois apresenta uma clara crítica à absolutização do mercado e, indo mais, longe crítica

seu modus operandi. Realmente, está em pleno acordo com a delimitação teórica da categoria na perspectiva da educação.

b) Em relação à Orientação Pedagógica

Por sua vez, as “Orientações Pedagógicas” apresentam o seguinte resultado:

Gráfico 26 – Gestores Acadêmicos - Orientação Pedagógica



Fonte: elaboração própria.

Nesse caso, conforme gráfico 26: Gestores Acadêmicos - Orientação Pedagógica, todas as orientações se aproximam do que foi delimitado teoricamente, (42,9,5% + 57,1%), seja perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação. Veja-se abaixo, algumas falas como exemplo dessas tendências.

“Autonomia e controle tem uma relação direta, autonomia é o poder em si, do próprio indivíduo, então eu acho o seguinte: é uma resposta contrária, se o processo de ensino e aprendizagem baseado em competência está mais voltado para o produto, está mais voltado para o objetivo de aprendizagem em si, para a técnica, ele tende a ser menos emancipatório, que fornece menos autonomia ao indivíduo, ao aluno, porque ele está voltado para a técnica, para o conteúdo mais objetivo, então o controle do aluno, se for sobre o controle da técnica do trabalho, é possível que haja um aumento, permita esse aumento, senão, se for sobre o controle associado à emancipação, à autonomia do aluno, que é o poder do aluno no que se refere à sua capacidade crítica, autônoma ou outro tipo de racionalidade”. (Entrevistada H)

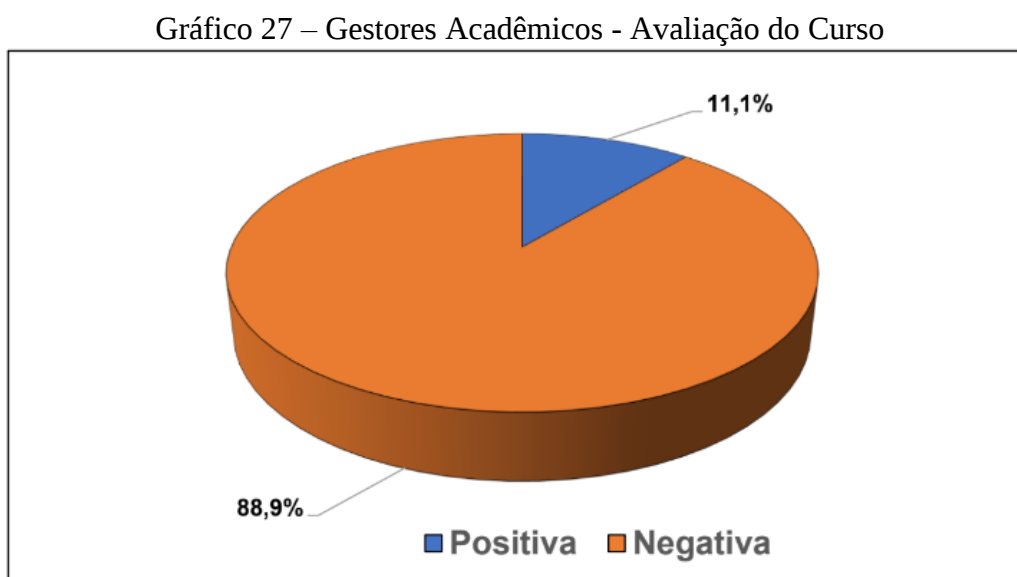
A fala apresenta a clareza sobre duas orientações pedagógicas, na perspectiva do mercado e da educação, ainda que não faça referência a questões referentes à epistemologia ou a relação entre educador e educando.

“Mas é preciso verificar se o Projeto Pedagógico do Curso possibilita essa construção tendo o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, onde ele estabelece o que quer aprender e quando aprender.” (Entrevistado I)

A fala reconhece explicitamente que a formação baseada em competências precisa ter o aluno com protagonista da relação ensino-aprendizagem

c) Em relação à avaliação do Curso

Finalmente, a avaliação do curso de Bacharelado em Administração da UFPE cujos resultados indicam uma perspectiva negativa da atual situação do curso, conforme o Gráfico 27 (Gestores Acadêmicos – Avaliação do Curso).



Fonte: Elaboração própria

A nomeação de avaliações “negativas” diz respeito ao caráter do currículo do curso, isto é, há quase unanimidade de que ele não está estruturado visando formar competências. Na verdade, há apenas uma fala que faz uma avaliação positiva:

“Sim, nos programas das disciplinas a gente tem o ementário, os objetivos de ensino e têm as competências, eu acho que talvez não esteja de forma tão explícita, eu teria que dar uma checada a respeito, então eu não posso dizer com uma certeza, mas eu tenho cuidado, por exemplo, nas disciplinas, nos programas das minhas disciplinas, disso ficar bastante evidenciado.” (Entrevistada H)

Mesmo assim trata-se de uma afirmação ambígua, que diz sim, mas que diz que “talvez não esteja de forma explícita” ou “eu tenho que dar uma checada”.

As demais falas reconhecem as limitações do currículo quando o tema é formação por competências:

“Acho que atualmente o nosso curso, ele precisa de uma revisão dessas competências, até porque essas competências na minha opinião não estão bem claras, há objetivos de aprendizagem lá, mas como eu falei as competências propriamente, isso não está bem trabalhado” (Entrevista H)

“A gestão por competência é uma abordagem conhecida, mas que não foi aplicada como modelo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).” (Entrevistado I)

“Atualmente no curso de administração da UFPE não temos de forma explícita as competências esperadas para cada disciplina.” (Entrevistado J)

É importante ressaltar, porém, que ao mesmo tempo que reconhecem o fato do curso não formar baseado em competências, reconhecem também a necessidade de que seja feita uma reformulação do PPC: “O desafio neste momento é exatamente rever todo o projeto pedagógico do curso (PPC). E queremos incluir esta abordagem de gestão por competências e metodologias ativas como nova proposta (...)” (Entrevistado J)

Ao modo de síntese, é plausível afirmar:

1) Há tendência de que as categorias tratadas pelos entrevistados se aproximem do tratamento dado na delimitação teórica delas, ainda que haja exceções;

2) As orientações pedagógicas que se apresentam também se aproximam, contudo, é necessário observar ausências importantes como o aspecto epistemológico (superação do positivismo ou da relação linear entre teoria e prática) e os procedimentos de avaliação (tendência a permanecer nas abordagens somativas);

3) Tanto as categorias quanto as orientações pedagógicas tratadas, tendem a se aproximar mais da perspectiva da educação que da perspectiva do mercado;

4) As entrevistas são suficientes para que se tenha uma ideia do processo de construção do currículo, identificando-se claramente a ausência de uma proposta baseada em competências e, simultaneamente, o reconhecimento da necessidade uma urgente atualização do PPC.

5) Finalmente, cumulativamente, os resultados das entrevistas reforçam o que se inferiu a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso e negam os resultados presentes nas repostas do inquerito efetuado aos estudantes (notadamente, das questões objetivas), isto é, realmente, o curso de Bacharelado em Administração da UFPE não atende aos requisitos que fazem da formação por competências um vetor par a empregabilidade, Não obstante, é importantíssimo para o problema da pesquisa registrar a concordância de que sim, tal formação, é um vetor para empregabilidade.

5.1.6 Conclusões sobre a análise do recorte empírico acadêmico

Realizada a análise do PPC, inquerito aplicado aos estudantes e entrevistas com os Gestores, considerados como fontes para o recorte empírico acadêmico, é plausível afirmar:

a) Em relação às categorias

a. No caso do PPC há uma aproximação significativa entre o tratamento dado às categorias teóricas no documento e as concepções de mercado:

i. Como a concepção da economia clássica e neoclássica, as categorias Mercado e Mercado de trabalho tendem a ser tratadas sem se considerar as complexas relações entre o sistema de produção de mercadoria e serviços e a totalidade do real;

ii. Como no tratamento dado ao mercado, há uma tendência de equivalência, ou uma despreocupação em se compreender o conceito de competências em relação aos conceitos de habilidades e capacidades;

b. No caso dos Estudantes, percebe-se a mesma aproximação, mas com déficits notórios:

i. Associação “estreita” entre educação e mercado, porém, chama atenção o percentual de estudantes do 5º ano que respondem negativamente à pergunta sobre a formação baseada em competências com vetor para a empregabilidade (26,3%);

ii. Percebe-se uma tendência para a incompreensão da categoria competência e seus componentes, manifestando-se paradoxos dos resultados, a exemplo da centralidade do conhecimento conceitual como o mais

importante para definir as competências e, em seguida, a importância equivalente para o conhecimento procedimental (“motor”) e atitudinal (valores);

c. No caso dos gestores (e ex-gestor) identifica-se a tendência de aproximação do tratamento dado por eles com aqueles apresentados na delimitação das categorias teóricas:

- i. Por um lado, há uma aproximação da perspectiva do mercado, quando categorias como competências são tratadas de forma equivalente a habilidades e capacidades;
- ii. Por outro lado, é mais importante ainda a tendência de se tratar categoria como Mercado e Educação de forma crítica, aproximando.

b) Em relação às orientações pedagógicas

a. No caso do PPC fica patente o distanciamento de uma formação baseada em competências, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação integral:

- i. A rigidez da grade curricular é um exemplo, afirmando claramente a primazia do conhecimento conceitual em detrimento do conhecimento procedimental e atitudinal;
- ii. Os processos avaliativos claramente somativos é outro indicador deste distanciamento, reforçando que além de somativa, a avaliação tem como foco o conhecimento conceitual.

b. No caso dos Estudantes os escores indicam uma visão predominantemente próxima à formação baseada por competências. Não obstante, os escores que indicam dissonância e mesmo os paradoxos dos resultados entre questões que tratam de temas próximos, precisam ser considerados como indicadores de que os respondentes tiveram dificuldades em compreender os conceitos propostos nas questões, provocando possível contaminação nas respostas dadas.

c. Finalmente, no caso dos gestores, há uma aproximação muito forte quando os entrevistados tratam de orientações pedagógicas com a delimitação das Categorias Teóricas. Não obstante, é importante considerar as ausências, tais como:

- i. Não há nenhuma referência ao aspecto epistemológico do processo pedagógico, a exemplo da relação teoria e prática ou a crítica à ciência positiva;
- ii. A avaliação não tem referências significativas nas falas.

Portanto, diante da questão: o currículo baseado em competências é vetor para a empregabilidade? A resposta deste recorte empírico é positiva, sim, o desenvolvimento de competências é vetor para a empregabilidade. Mas também fica patente o reconhecimento de que o currículo do curso de Administração da UFPE ainda se encontra muito distante de propor uma formação com tal caráter.

5.2 Objeto empírico mercantil

A geolocalização evidenciou a escolha sobre o objeto empírico mercantil. A designação pelo mercado do Recife se deu em função da vinculação imediata entre os egressos do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE e as empresas situadas na localização. De certo que nada impede a emigração desses egressos para outras praças, também o é que o mercado do Recife, em função de sua proximidade, é o primeiro demandante dessa mão de obra. Outrossim, a de se esperar que esse mercado tenha influência direta ou indireta sobre o curso por meio de programas de extensão, pesquisa e ensino (estágios).

Como sujeitos da pesquisa foram selecionados gestores de empresas dos setores produtivos, de recrutamento e seleção de recursos humanos, e organizações que fazem a intermediação para realização de estágios, ou seja, procurou-se com este recorte alcançar as diversas modalidades de organizações mercantis que interagem diretamente com os egressos do curso.

5.2.1 Os Gestores do Mercado

A escolha dos sujeitos vinculados ao mercado procurou controlar sua inserção, isto é, predefinir a natureza da empresa ou organização a qual o sujeito está vinculado, considerando-se três tipos de atividades-fim: gestão de produtos ou serviços, seleção de administradores para o mercado e intermediação entre universidade e empresa para efeitos de atividades de estágio dos estudantes. Dentre os candidatos possíveis em cada empresa, considerou-se a representatividade em relação ao sexo, ao tempo na função e à formação acadêmica, além, claro, a importância da função nas tomadas de decisão das empresas.

As entrevistas realizadas com os sujeitos vinculados ao mercado, Apêndice C (Entrevista Sujeitos Vinculados ao mercado e aos Agentes Integradores), foi estruturada objetivando identificar o perfil do egresso do Curso de Administração de acordo com a demanda do mercado. Para tanto a I parte da entrevista constou do perfil dos entrevistados: idade, sexo, tempo na função e formação. O tema investigado foi contemplado na II parte da entrevista. As entrevistas foram efetuadas por e-mail, com o envio das perguntas e a devolução por parte dos entrevistados.

Portanto, as entrevistas com os sujeitos pertencentes ao âmbito mercado concederam amparo para o entendimento sobre competência, empregabilidade e o perfil do egresso segundo o mercado de trabalho.

O Quadro 18 (Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados) apresenta de forma sintética a descrição das empresas e o perfil dos sujeitos vinculados às respectivas empresas, indicando suas características pessoais e profissionais.

Quadro 18 - Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados

Setor			Código	Sexo	Idade	Formação	Função	Tempo na Função
Mercado	CEO's	Empresa A	Entrevistado A	Masculino	54	Contador com MBA em Controladoria e Gestão de Pessoas	Diretor de Pessoas e Organização	12 anos
		Empresa B	Entrevistado B	Masculino	49	Doutor em Administração	Presidente	2 anos
		Empresa C	Entrevistado C	Masculino	62	Administrador	Co-Presidente	8 anos
	Empresas de Seleção e Gestores de Pessoas	Empresa de Recrutamento e Seleção	Entrevistado D	Feminino	52	Graduação em Psicologia	Coordenadora de Recursos Humanos	14 anos
		Consultora de Gestão de Pessoas	Entrevistado E	Feminino	50	Graduação em Psicologia	Consultora de Recursos Humanos	4 anos
		Headhunter	Entrevistado F	Feminino	67	Graduação em Psicologia	Diretora	24 anos

Fonte: Elaboração própria

Com indica o Quadro 18 (Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados), a Empresa A é totalmente nacional²⁴, do ramo da indústria e de capital fechado. Foi considerada pela Revista Exame como uma das melhores empresas do Brasil, desde 2012.

24 As informações sobre as empresas foram coletadas em seus respectivos sites que aqui não são citados para que se mantenha a condição de sigilo, estando, porém, disponíveis, caso assim sejam solicitados pelos examinadores da Banca. Os dados sobre os entrevistados constam nas respostas da própria entrevista.

Possui sete fábricas, cinco em Pernambuco - que é sua sede, uma em São Paulo e uma na Argentina. Tem 62 anos de existência e um alcance logístico que engloba a Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, possuindo em seu quadro funcional mais de 1000 funcionários. Convidativa para um plano de carreira a empresa lança em seu site propostas para que novos talentos compoñham sua equipe. Para tanto requer do candidato à vaga um perfil dinâmico, com foco em resultados que apresente bom relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e busca constante para melhoria contínua.

Seu diretor de Pessoas e Organização, o entrevistado A, do sexo masculino, iniciou na empresa A com 19 anos de idade como mecanógrafo. Com uma carreira dedicada aos números recebeu um grande desafio cuidar das 6000 pessoas que formam o time de colaboradores do Grupo, representando segundo o gestor o “principal ativo” da empresa. Aos 54 anos de idade graduado em contabilidade, com MBA em Controladoria, Finanças, Direito Tributário, Direito Econômico Empresarial e Gestão de Pessoas, o gestor está há 12 anos na função.

Com vinte anos de fundação o setor de serviços é à base da Empresa B. Surgiu na virada do século XXI com o objetivo de ser uma política pública para o desenvolvimento do setor da tecnologia da informação em Pernambuco. Além de outros atributos o grande diferencial é ser a primeira empresa na área de serviços no mundo a receber um selo de indicação de procedência, o qual garante a qualidade dos produtos gerados pelas empresas certificadas.

O Entrevistado B, do sexo masculino, foi eleito em 2019 como diretor-presidente da Empresa B pelos conselheiros. O CEO tem 49 anos de idade, com Formação em economia e doutorado em Administração e está na função há dois anos.

Trata-se de uma das empresas familiares mais antigas da região, no setor do comércio, a Empresa C tem 136 anos no mercado. A quinta geração faz o diferencial na gestão e na estatística, pois apenas 30% das empresas familiares passam para a segunda geração e apenas 14% para a terceira. Sua abrangência engloba as cidades de Recife, Garanhuns, Salvador, Aracajú, João Pessoa. Com mais duas lojas previstas para inaugurar em 2021, uma em Caruaru e a outra em Natal. Sua entrada no e-commerce ocorreu em 2019, decorrente da mudança de comportamento do consumidor. Ocupa hoje a quinta posição no ranking nacional das lojas de home center e material de construção. A empresa possui mais de 1600 colaboradores diretos. No perfil do funcionário buscado pela empresa, os valores como a ética e o respeito são imprescindíveis.

Pertencente à terceira geração, o entrevistado C, do sexo masculino, é o Presidente da Empresa C, tem 62 anos de idade e formação em Administração e está na função a oito anos.

Com cinquenta e três anos de fundação o Agente de Integração entre Empresa e Escola, pertencente ao terceiro setor, foi fundado por educadores e empresários. Trata-se de uma organização não governamental, sem fins lucrativos, de utilidade pública, filantrópica e beneficente de assistência social, com certificação pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) ²⁵, promovendo a integração dos jovens estudantes ao mercado de trabalho, agindo para aperfeiçoar sua qualificação profissional, por meio de promoção de programas de estágios nas empresas conveniadas à instituição.

Os entrevistados pertencentes às Empresas de Recrutamento e Seleção e os Gestores de Pessoas complementam o mapeamento das entrevistas do mercado

A entrevistada D do sexo feminino, tem 52 anos de idade é formada em Psicologia, exerce a função de Coordenadora de Recursos Humanos a 14 anos. Seu papel na empresa é implantar e padronizar processos de recrutamento e seleção. Atuando como coordenadora de equipe de recrutamento e seleção, analisa vagas em aberto para direcionar o plano de ação.

Consultora de Gestão de Pessoas, a entrevistada F, do sexo feminino, tem 50 anos de idade é graduada em Psicologia e Administração de Empresas, Pós-Graduada em Recursos Humanos e Liderança e Coaching. Atua na função a quatro anos. Como consultora realiza diagnósticos específicos da empresa, considerando sua cultura organizacional para aplicar técnicas condizentes a realidade da empresa.

Com 67 anos de idade e vinte quatro anos atuando como headhunter, a entrevistada G, do sexo feminino, busca como “caçadora de talentos” selecionar os melhores profissionais do mercado. Para tanto requer conhecer as necessidades da empresa e possuir uma ampla rede de network esse é o seu maior diferencial diante de um recrutador.

Em síntese, pode ser verificada o potencial dos entrevistados e entrevistadas no que diz respeito à compreensão do tema e do problema propostos, seja pela formação acadêmica, pela experiência acumulada e pela função que exercem, seja pelo seu locus profissional no contexto do mercado de Recife.

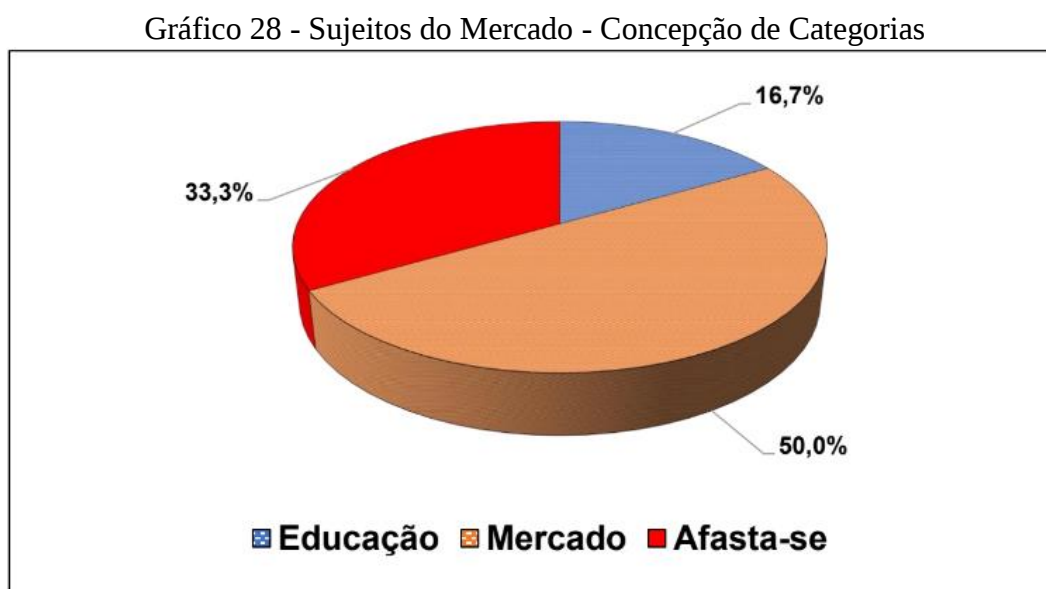
1) Análise das entrevistas com os sujeitos do mercado

Para revelar o problema central da pesquisa, isto é, sobre a possibilidade do currículo baseado em competências ser vetor para a empregabilidade, foram efetuadas entrevistas, cujos relatos estão representados com o código “Entrevistado” seguido da letra do alfabeto de acordo com o Quadro 18 “Âmbito Mercado: Perfil das Empresas e dos Sujeitos Entrevistados”.

²⁵ Peceba-se que, apesar da identidade formal estar claramente vinculada ao Terceiro Setor, essas empresas foram consideradas como pertencentes ao recorte amostral mercado em função de sua indelével identificação com a lógica e o modus operandi do mercado, como poderá ser observado na análise das entrevistas.

a) Em Relação às categorias teóricas

Em relação às Categorias Teóricas Delimitadas, o Gráfico 28 (Sujeitos do Mercado – Concepção de Categorias) apresenta os escores das respostas efetuadas pelos Sujeitos do mercado, elaborados a partir das questões identificadas estão no Apêndice 3 “Entrevista Sujeitos do mercado”.



Fonte: Elaboração própria

No Geral, o escore mostra-se dentro das expectativas, isto é, a maior frequência (50%) diz respeito à aproximação das definições apresentadas à perspectiva do mercado e menor (16,7%) à perspectiva da educação. Veja-se a situação para cada categoria\ identificada.

✓ Competência

Questão 1: O que você entende por competência?

A maioria dos entrevistados apresentou uma concepção que se afasta do que teoricamente foi delimitado, havendo, contudo, aproximações na perspectiva da educação e na perspectiva do mercado. Referenciando cada questão:

O Entrevistado C afirma:

“Competência é a capacidade que um indivíduo possui para realizar determinadas funções e atividades. Entendo que a competência é individual e que é desenvolvida a partir de uma experiência seja com um tutor, pela observação ou pela experiência de erros e acertos pessoais.”

Primeiro há uma equivalência direta e total entre competência e capacidade, fugindo da hierarquização ou modulação que a literatura retrata, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação, fazem em relação às três categorias: competência, habilidade e capacidade. Esta será uma tônica muito presente nas falas.

O Entrevistado F parece ter bastante clareza do conceito competência, aproximando-se de sua perspectiva educacional quando afirma: “É o conjunto de comportamentos, habilidades, aptidões, conhecimentos e vivências, reunidos e aplicados, de forma obter resultados efetivos.”

Ainda que não fique clara uma hierarquização, o Entrevistado F demonstra a compreensão de totalidade que apresenta a competência, seja na perspectiva do mercado, seja na perspectiva da educação.

Por fim, o Entrevistado G define competência como: “(...) o somatório de conhecimentos habilidades e atitudes adquiridos para o desempenho de atividades específicas.”

A fala refere-se à concepção na perspectiva do mercado quando a direciona a uma atividade específica, induzindo a compreender sua definição na perspectiva da habilidade ou capacidade técnica.

☐ **Mercado, Mercado de trabalho**

Como mercado, mercado de trabalho ou um nicho de mercado específico, o termo é citado onze vezes, sendo sempre tratado na perspectiva de ente autônomo, definido em sua acepção predominantemente economicista, a exemplo do que diz o Entrevistado A:

“Dizemos que o Curso de Administração dá um panorama de todo o mercado, sendo que o profissional precisa identificar o seu melhor campo para atuação, que esteja compatível com suas competências e habilidades, e que esse profissional (...)”.

☐ **Empregabilidade**

A categoria Empregabilidade é citada explicitamente duas vezes e sempre como um pressuposto, ou seja, sem uma referência direta à sua concepção. Não obstante, o tema é tratado por todos os entrevistados na segunda questão:

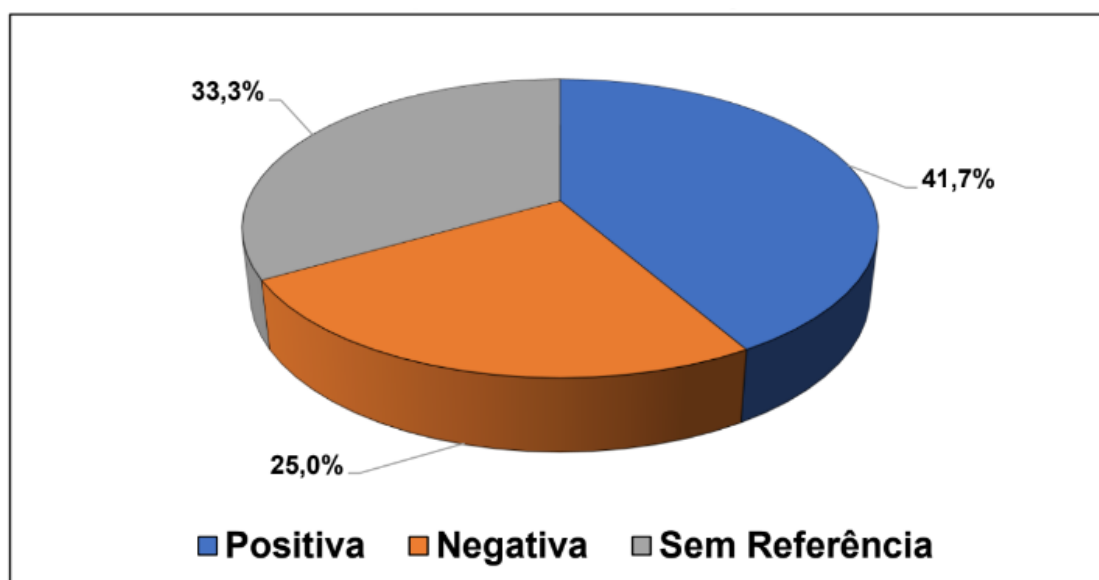
Questão 2 O que você compreende sobre empregabilidade?

Nesse caso, todos os entrevistados abordam a categoria na perspectiva do mercado, a exemplo do que afirma o Entrevistado E:

“É a capacidade do profissional manter-se capacitado efetivamente para o mercado de trabalho, de forma atualizada e conectado com as mudanças, garantindo que produzirá resultados que poderão contribuir para as organizações, através das suas competências e expertise em sua área de atuação.”

Como se observa, segundo a fala acima, empregabilidade é um atributo sob responsabilidade total do empregado, é o que o torna “empregável”, fator de realização da performance do capital, para sua reprodução. Afasta-se assim da compreensão que considera a realidade em sua globalidade e a todos os outros componentes que fazem da empregabilidade uma qualificação resultante da complexidade social, definida historicamente e inexoravelmente vinculada à relação entre capital e trabalho. As duas últimas questões (“Como você avalia a empregabilidade dos egressos dos Cursos de Administração de Recife?” e “Seria possível fazer o ranqueamento das Instituições de Ensino Superior?”) procuraram retirar dos entrevistados uma avaliação direta do curso de bacharelado em administração. O gráfico 29 (Sujeitos do Mercado – Avaliação do Curso) apresenta o escore das respostas.

Gráfico 29 – Sujeitos do Mercado - Avaliação do Curso



Fonte: elaboração própria

b) Em Relação à Avaliação do Curso

Merece destaque o fato de que um terço das respostas não tenha apresentado a abordagem projetada pela pergunta, isto é, elas não fazem referência direta à avaliação do curso, mas à avaliação da carreira de administração frente a outras, como fica caracterizado na resposta dada pelo Entrevistado F:

A empregabilidade na cidade do Recife de forma geral é difícil para egressos de qualquer curso, no país inclusive. Porém o curso de Administração garante opções diversas, nas áreas de Financeira, Produção, Logística, RH, Marketing, Tecnologia, e outras, o que permite uma acessibilidade mais fácil ao mercado de trabalho, comparado a outros cursos mais especializados.

Há ainda resposta que exclui totalmente o processo de formação recebido pelo egresso, imputando a este, independente da instituição na qual tenha estudado, as responsabilidades pela sua formação, como afirma o Entrevistado E

Hoje em dia isso está muito mais flexível, pois temos uma quantidade de instituições, que no processo seletivo o peso maior está no potencial do candidato, na sua vivência e desenvoltura.

Para ambos os casos não seria de todo estranho inferir um distanciamento entre processo formativo e empregabilidade, o que seria uma premiar aparição de resposta negativa ao problema proposto, isto é, haveria aqui a negação do currículo (baseado ou não em competências) com vetor da empregabilidade.

Quando há uma avaliação direta, o curso Administração da UFPE tem 25,0% de avaliações negativas e 41,7% de avaliações positivas, o que lhe confere uma vantagem de cerca de 16 pontos percentuais. O Entrevistado E, por exemplo, explicita sua avaliação do curso da UFPE: “Considero melhores candidatos os egressos da UFPE, mas não tenho dados concretos para avaliar curso específico de Administração”. Mas há também uma postura de exclusão na qual a UFPE se quer é citada entre os melhores. Finalmente, há falas que citam a dificuldade para se fazer um ranqueamento.

O que se percebe diretamente é a dificuldade de se fazer o ranqueamento e quando ele é feito não se apresenta argumentos baseados evidências. Faltaria ao mercado a atenção necessária para avaliar seus contratados? Se assim o for, há aqui uma demanda importante para a pesquisa.

c) Em Relação às Orientações Pedagógicas

Por fim, sobre as orientações pedagógicas há poucas referências. Na verdade, a questão “4)” que poderia ter dado esse retorno, não o fez.

Questão 4) Como você avalia a empregabilidade dos egressos dos Cursos de Administração de Recife?”

Uma inferência que se pode fazer é a partir da resposta do Entrevistado B que afirma: “depende da Universidade. Mas o curso tem falhas de formação de uma forma geral, pois é muito conteudista”.

Fica explicitada a crítica que os currículos seguem uma orientação pedagógica pautada pela formação baseada em conteúdos conceituais, em detrimento de uma formação orientada pelo desenvolvimento das competências.

2) Ao modo de conclusão parcial, pode ser afirmado:

- 1) O mercado, pela fala dos entrevistados atribui importância às competências como fator de empregabilidade;
- 2) As competências, assim como a empregabilidade, tendem a ser compreendidas na perspectiva do mercado com atributo subjetivo;
- 3) O processo formativo tende a ser percebido com resultante do esforço pessoal, relativizando a importância do currículo ou da proposta pedagógica de formação.

5.2.2 Os Agentes Integradores

O estágio é considerado componente curricular obrigatório para a formação plena dos graduandos. No Brasil, o estágio é regulamentado pela Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008). Segundo esta Lei, o

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2018, Art. 1º).

Trata-se, sem dúvidas, de momento importantíssimo na formação dos futuros profissionais, em que eles terão oportunidade, ao mesmo tempo, de aplicarem as competências (Conhecimentos, habilidades e capacidades) desenvolvidas ao longo de sua formação educativa em sentido amplo (LIBANEO, 2000) e desenvolverem novas competências. Em uma palavra, do ponto de vista didático- pedagógico é um processo pedagógico desenvolvidor de competências por excelência.

Há no processo de estágio esse componente pedagógico que deve ter a participação das empresas, organizações estatais ou do terceiro setor como “concedentes”, ao estabelecer que elas devem

indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente (BRASIL, 2008, Art. 9º / III).

De modo que seja garantido à atividade um caráter pedagógico, de aprendizado. Por sua vez, as instituições de ensino são obrigadas a fazer o acompanhamento, indicando um “(...) professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;” (BRASIL, 2008, Art. 7º / III).

Dado o caráter formal do processo, no qual se gera um vínculo entre o estagiário e a organização ou instituição concedente, se faz necessário que haja regulamentação e acompanhamento dos trâmites legais. Nesse sentido, a citada Lei 11.788, sugere a participação de um ente interveniente, o agente de integração, que tem seu papel assim definido:

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

I - identificar oportunidades de estágio;

II - ajustar suas condições de realização;

III - fazer o acompanhamento administrativo;

IV - encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;

V - cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular (BRASIL, 2008 Art. 5º).

É importante observar que a Lei não determinar à existência da parte interveniente, mas sugere a empresa e a instituição de ensino “podem” recorrer a ela. O seu papel, a princípio, é de mediação essencialmente jurídica, mas, de fato, o papel desses agentes vai bem além.

Apenas uma associação congrega 30 instituições no Brasil, como se pode verificar no Site da Associação Brasileira de Estágios, no endereço <https://abres.org.br/associados/>, consultado em 11 de 02 de 2021. Por meio dos sites dessas instituições verifica-se que seus serviços são oferecidos às empresas, ao modo de entidades de recrutamento de estagiários, encarregando-se da comunicação com as instituições de ensino, divulgação de vagas e processo de seleção. O Centro de Integração Empresa Escola – CIEE, por exemplo, tem 56 anos de existência e uma carteira com cerca de 34 mil empresas conveniadas (CF.: <https://portal.ciee.org.br/>) desenvolvendo diversos programas que fazem a mediação entre as instituições formadoras e as empresas, instituições estatais e organizações do terceiro setor.

Assim, esses agentes integradores se apresentam como fontes importante para a pesquisa e sua problemática, tendo o potencial de apresentarem uma leitura adequada sobre o processo de formação dos estudantes. Não obstante, percebe-se uma identidade deles muito maior com o mercado que com a Academia, uma vez que são estes os seus clientes. São as empresas que financiam suas atividades. Daí sua inserção entre os sujeitos do mercado.

Para uma análise mais precisa, foram selecionadas instituições que mantêm convenio com o Curso de Bacharelado em Administração da UFPE. As informações foram concedidas pela Coordenação do Curso de Administração da UFPE, por e-mail. Dentre as dez agências integradoras que mais contrataram estagiários do Curso de Administração da UFPE, no ano de 2020, escolheu-se as três agências com maior percentual de intermediações realizadas.

Sendo esses agentes integradores, tratados doravante de “Empresa” seguidas de uma letra do alfabeto. A Empresa E com 59,88% atinge mais da metade da contratação dos estagiários do Curso de Administração da UFPE, seguido da Empresa F com 28,14%, e em terceiro lugar da Empresa D com 4,19%. As três agências juntas perfazem um total de 92,21% das contratações de estagiários. Em função desses dados foram gerados o perfil dos Entrevistados e das Empresas Integradoras

O Quadro 19 - Perfil das Agências Integradoras e dos Sujeitos Entrevistados apresenta de forma sintética o perfil das empresas intevenientes e os sujeitos entrevistados, indicando suas características pessoais e profissionais, bem como a história de cada empresa, objetivando respaldar a fonte do recorte empírico.

Quadro 19 - Perfil das Agências Integradoras e dos Sujeitos Entrevistados

	Setor	Empresa	Código	Sexo	Idade	Formação	Função	Tempo na Função
	Agentes de Integração Empresa / Escola	Empresa D	Entrevistada K	Feminino	39	Graduada em Administração	Coordenadora Comercial	7 anos
		Empresa E	Entrevistado L	Masculino	43	Graduado em Psicologia	Analista de RH	8 anos
		Empresa F	Entrevistada M	Feminino	38	Graduada em Psicologia	Analista de Carreira	5 anos

Fonte: Elaboração própria

As informações sobre os entrevistados encontra-se nas respostas da própria entrevista, porém os dados sobre as empresas foram recolhidos em seus respectivos sites e não serão referenciados para manter a condição de sigilo²⁶.

Realizada com os sujeitos pertencentes às agências integradoras, (Apêndice D – Entrevista Sujeitos Vinculados ao mercado e aos Agentes Integradores) a entrevista estruturada foi baseada em um roteiro de perguntas previamente estabelecidas pela pesquisadora, objetivando identificar o perfil do egresso do Curso de Administração de acordo com percepção do interveniente entre Academia e Mercado.

Para tanto a I parte da entrevista constou do perfil dos entrevistados: idade, sexo, tempo na função e formação. O tema investigado foi contemplado na II parte da entrevista. As entrevistas foram efetuadas por e-mail, com o envio das perguntas e a devolução por parte dos entrevistados.

Por conseguinte, as entrevistas com os sujeitos pertencentes às agências integradoras e o perfil das Empresas recolhidos nos seus respectivos sites, concedeu subsídio para a percepção sobre competência, empregabilidade e o perfil do egresso segundo o mercado de trabalho.

Nesse sentido a Empresa D se apresenta no meio digital com um **slogan** “A pessoa certa para o lugar certo” e complementa sua chamada com: “Diferentes necessidades, pedem por diferentes soluções. Candidatos com as competências necessárias para atingir o seu objetivo.” Com aproximadamente dezessete anos no mercado de empresa de estágio trabalha com todo o processo de gestão e contratação de estagiários e profissionais. Aspira, em sua missão, ser a melhor empresa na área de estágio, reconhecida por seu profissionalismo, mantendo-se com

26 O acesso as informações das Empresas caso seja solicitado pelos examinadores do Júri ou para fins de pesquisas futuras serão disponibilizados.

qualidade e ética nos seus processos e resultados.

Graduada em Administração e com um perfil comercial a Entrevistada K atua a sete anos como coordenadora Comercial da Empresa D. Captar novas empresas é seu foco, bem como novos convênios com as instituições de ensino.

Com cinquenta e três anos de fundação a Empresa E, foi criada por educadores e empresários. Trata-se de uma organização não governamental, sem fins lucrativos, de utilidade pública, filantrópica e beneficente de assistência social, com certificação pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), promove a integração dos jovens estudantes ao mercado de trabalho, agindo para aperfeiçoar sua qualificação profissional, por meio de promoção de programas de estágios nas empresas conveniadas à instituição. Sua atuação lhe certificou em 2019 como “Entidade PRO”: proteger, promover e profissionalizar adolescentes e jovens egressos do trabalho infantil em Pernambuco.

O Entrevistado L possui 43 anos de idade com graduação em Psicologia atua na Empresa E há oito anos como Analista de Recursos Humanos.

Associação civil sem fins lucrativos a Empresa F atua a mais de quarenta e cinco anos na promoção da integração das instituições de ensino e pesquisa com o setor produtivo do Estado, a partir da inserção do estudante ao mercado de trabalho. Sua missão é transformar organizações e pessoas por meio da inovação. Para tanto visa estimular e apoiar empresas e indústrias na evolução de sua cultura para que se tornem cada vez mais competitivas, inovadoras e sustentáveis.

Oferecer aos estudantes programas de capacitação voltados ao desenvolvimento de competências essenciais é o seu diferencial para que possam, os estudantes, ocupar posições-chave no mercado. Considerando em todos os seus processos o valor da inclusão e da diversidade, da mesma forma que valoriza a liderança responsável, ética e cidadã, comprometida com o agora e o amanhã. Atendendo aos desafios do nosso século e do novo mundo que se apresenta.

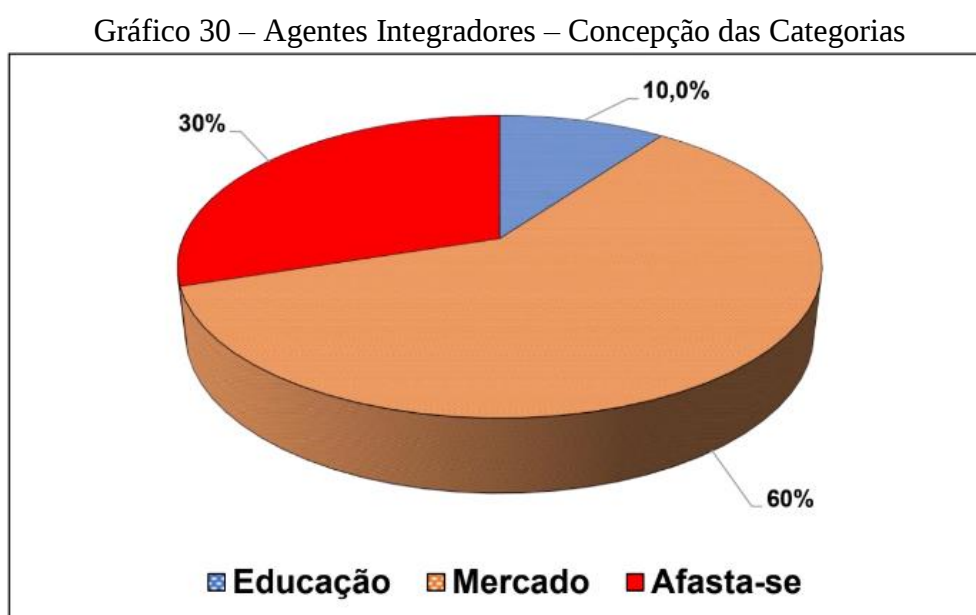
A Entrevistada M com 38 anos de idade e cinco anos na função de analista de carreira na Empresa F busca em suas atividades de recrutamento e seleção alinhar os valores individuais do candidato com os valores e objetivos organizacionais. Com foco na empregabilidade proferi palestras sobre desenvolvimento de carreira.

Assim, o perfil de empresas e entrevistados atestam s atributos necessários, indicando alto potencial para responderem ao Problema da Pesquisa. A seguir apresenta-se os resultados e análises das entrevistas, averiguando-se suas formulações para categorias e para o processo de ensino aprendizagem.

A fala dos entrevistados está representada com o código “Entrevistado” seguido da letra do alfabeto de acordo com o Quadro 19 “Perfil das Agências Integradoras e dos Sujeitos Entrevistados”, sendo assim considerado, apesar de sua natureza se colocar na mediação entre o mercado e as instituições de ensino.

☐ **Em relação às categorias teóricas**

Em relação às categorias teóricas delimitadas, o Gráfico 30 (Agentes Integradores – Concepção das Categorias) apresenta os escores das respostas efetuadas pelos sujeitos pertencentes aos Agentes Integradores.



Fonte: Elaboração própria

Aqui, como no caso dos agentes do mercado, há uma forte aproximação dos conceitos com as delimitações realizadas (70%), preponderando à aproximação também com o mercado.

☐ **Competência**

A fala do **Entrevistado L** ao definir competência indica a proximidade do conceito com o que foi apresentado na delimitação das categorias teóricas:

“Indica habilidades ou capacidade em alguma área ou algo adquirido por suas vivências psicossociais, como a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver determinado assunto ou realizar determinada tarefa”.

Perceba-se que ele inclui as habilidades e capacidades como componentes das

competências, aproximando-se da perspectiva da educação, além de falar em competências como algo adquirido e não apenas o que é inato. Por fim, destaca a resolução de problemas como efetivação da competência. Mas, mesmo nesse caso, não passa despercebida a ausência de referências à formação, ao referendar o desenvolvimento de competência unicamente às “vivências psicossociais”.

Já a **Entrevistada M** ilustra o afastamento do que foi delimitado teoricamente na categoria competências: “São características desenvolvidas, essas podem ser de caráter técnico e comportamental que auxiliam no desenvolvimento profissional e pessoal.” Ganha destaque a definição de competências como “características”, remetendo ao desenvolvimento de personalidade. Ademais, ela entende as competências como auxiliares no desenvolvimento profissional. Com efeito, todas as referências relativas às competências não auxiliam, mas constituem o próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda sobre a categoria competência, chama atenção que os três entrevistados seguem um mesmo padrão quando solicitados que indiquem as principais competências: referem-se exclusivamente às competências comportamentais ou aquelas quase que intransferíveis. O **Entrevistado L** sintetiza bem essa perspectiva:

“Como já dito, são primordiais as competências comportamentais, uma vez que a pessoa só poderá fazer uso das suas habilidades técnicas a partir de suas competências comportamentais. Ex: O profissional de Administração precisa ser ético, sigiloso, ter habilidades socioemocionais (inteligência emocional, bom relacionamento interpessoal) para ter um bom desempenho em setores de uma empresa como: RH, Financeiro...”

O **Entrevistado L** explicita o termo “comportamental” e faz uma vinculação hierárquica estranha ao que foi encontrado na delimitação teórica da categoria: as competências “socioemocionais” são condição para a efetividade das “habilidades” técnicas.

□ **Empregabilidade**

No caso da categoria Empregabilidade, a fala da **Entrevistada K** apresenta um afastamento ainda não encontrado em nenhuma fonte entrevistada. Para ela, empregabilidade é definida “como oportunidade concedida pelos empregadores com a finalidade de empregar e manter empregado o indivíduo.” Ora, nada se refere na literatura que vincule a empregabilidade como sendo produzida pelo empregador! Poderia até se inferir como uma tentativa de se aproximar daquilo que falam os autores que fazem uma análise de cunho sociológico da empregabilidade, responsabilizando não apenas o “empregável”, mas também os “empregadores”. Contudo, mesmo nestes casos, os autores não vêm como uma “conceção” dos empregadores.

Por outro lado, ao definir deste modo a empregabilidade, a entrevistada manifesta uma compreensão de mercado numa perspectiva totalmente acrítica, identificando-o não apenas como ente autônomo, mas também altruísta – os empregadores concedem oportunidade.

□ **Mercado**

A **Entrevistada K** por sua vez, apresenta uma definição muito próxima da perspectiva do mercado:

“Defendo muito hoje a empregabilidade, entendo que se manter ativo, produtivo e atuante no mercado independente da sua linha de atuação profissional, empregabilidade pra mim é ter a possibilidade de novas descobertas, conseguir identificar que suas competências desenvolvidas que dão a possibilidade de atuação em uma área antes não pensada, é ficar atenta as inovações, as novas possibilidades de atuação profissional e assim manter-se ativo e atuante em um mercado que é cada vez mais competitivo”.

Perceba-se que, segundo a entrevistada a empregabilidade é, em uma palavra, responsabilidade única e exclusiva do empregado, é a sua postura e atitude, o seu esforço em se manter “empregável”. Ademais, não faz nenhuma referência às possíveis interações sociais que a empregabilidade possui como indicam os teóricos que analisam sociologicamente a categoria.

Nessas mesmas falas citadas se pode inferir a concepção de mercado de trabalho, a exemplo do que se fala sobre empregabilidade, observando-se que o mercado de trabalho é tratado em sua vinculação direta e exclusiva à relação demanda x oferta de mão de obra, como afirma a Entrevistada M, em sua fala citada acima, por exemplo.

□ **Em relação às orientações pedagógicas**

Considerando a natureza dos agentes integradores, havia a expectativa que os entrevistados tratassem mais diretamente do assunto o que, infelizmente não aconteceu, impedindo a análise quantitativa sobre esse aspecto e reforçando a inferência que eles (os tais agentes) se identificam muito mais com o mercado que com os processos educacionais. Não obstante pode se inferir análises e avaliações a partir das falas, a exemplo do que diz a **Entrevistada M** ao avaliar a empregabilidade dos egressos do Curso de Administração de Recife.

“(…) Acredito que essa falta de engajamento com o desenvolvimento de competências técnicas na academia, juntamente com a falta de competências comportamentais, prejudica a qualidade do estudante e consequentemente a sua participação em processos seletivos ficam comprometidas”.

A falta de engajamento é do estudante segundo a **Entrevista M** e nisso ela aponta déficits no processo de formação: ele não teria oportunidade ou não seria estimulado a desenvolver competências.

O **Entrevistado L**, por sua vez, fala de passagem que o Curso de Administração é generalista: “(...) por ser um curso generalista (...)”, identificando aí a falta de um norte, de uma especialização em determinada área da administração que deveria ser protagonizada pelo educando.

Finalmente, a Entrevistada K afirma:

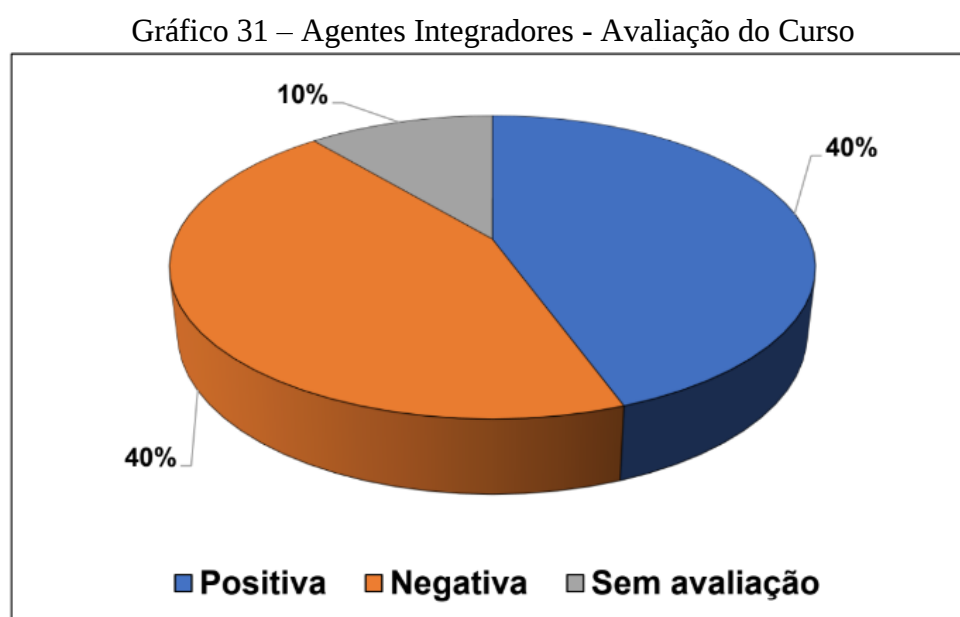
“Que aqueles que no período acadêmico não realizaram algum estágio ou não desenvolveram, de forma prática, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, sofrem dificuldades de ingressar no mercado e, sobretudo assumir algum cargo de gestão”

Assim, ela aponta a desvantagem que a formação carente de “práticas” impõe aos egressos. Destaca-se também algo muito interessante: sua concepção de formação separa teoria e prática, ou, a prática é um passo segundo, vem depois da teoria.

Observe-se que nos três casos o foco da análise é o estudante, o educando, como se a ele coubesse à responsabilidade total dos processos formativos. Caso não tenha “engajamento”, não busque uma especialização ou não realizem estágio, estão em desvantagem. Isso se distancia do que foi evidenciado na delimitação teórica das categorias, principalmente a categoria Educação Superior e mesmo Currículo. Com efeito, não há dúvidas ou qualquer dissenso sobre a responsabilidade de instituições, gestores docentes sobre a formação dos egressos.

✓ Em Relação a Avaliação do Curso

Assim como nas entrevistas com os agentes do mercado, as duas últimas questões do Apêndice (C) – Entrevista Sujeitos vinculados ao mercado e agentes integradores, procuraram captar dos entrevistados uma avaliação direta do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE. O Gráfico 31 (Agentes Integradores – Avaliação do Curso) apresenta o escore das respostas.



Fonte: Elaboração própria

As avaliações negativas e positivas se igualam o que não é de toda uma posição desconfortável, a não ser quando se considera a projeção social do curso e da instituição, assim como os resultados das avaliações já apresentadas, ou seja, havia, sem dúvidas, a expectativa que os sujeitos tão imediatamente próximos aos resultados dos processos formativos, responsáveis por seleção para estágios, corroborassem as avaliações oficiais, o que não aconteceu.

As avaliações positivas aparecem na quinta questão (Seria possível fazer o ranqueamento das Instituições de Ensino Superior que mais participam do processo seletivo da sua empresa?), portanto, no formato de ranking das instituições. Nos dois casos a UFPE / Curso de Administração é a primeira citada. Já as negativas aparecem numa fala de forma indireta e genérica, sem uma citação direta ao curso da UFPE:

“Faço muito processo seletivo para vagas de estágio para estudantes de administração, diferentemente de outros cursos percebo o estudante de administração não tão dedicado à sua

formação, a qualidade desse estudante não tem sido as melhores, pecam muito nos requisitos comportamentais, desinteresse, falta de comprometimento, sem criatividade”. (Entrevistada M)

Nesse caso, é importante perceber, a responsabilidade da formação frágil que recai sobre o estudante. Numa segunda fala o Entrevistado L, mesmo fazendo uma ressalva que a qualidade dos estudantes “(...) é muito variável, considerando o perfil para cada vaga, variáveis como: período, semestre, idade, atividade... (...)”, cita uma lista de três instituições excluindo a UFPE.

Ao modo de conclusão parcial, pode ser inferido:

Mesmo considerando as circunstâncias das entrevistas, solicitadas por e-mail, exigindo, portanto, que os entrevistados elaborassem um texto como resposta, é perceptível o distanciamento das falas, seja na linguagem, seja nas análises e posicionamentos assumidos, do processo educativo institucional. É importante insistir que estes agentes são o melhor dinamômetro para medir a força que une ou afasta do mercado e instituição educativa. Seu distanciamento dela e consequente aproximação com o mercado está a indicar, possivelmente, fragilidades no papel que lhe cabe ou, pelo menos, fragilidades na relação que mantêm com aquelas instituições.

Referente ao problema da pesquisa se pode inferir que:

- 1) Sim, há uma demanda do mercado por egressos que desenvolvam competências e não fiquem reduzidos a se apropriarem de conhecimentos;
- 2) Não, não se pode fazer uma vinculação direta entre currículo baseado em competências e empregabilidade pelo fato de, nas falas dos entrevistados, as competências exigidas serem quase que exclusivamente em nível comportamental, sendo inatas ou desenvolvidas em experiências psicossociais.

Conclusões relativas ao recorte empírico do mercado

Sob o ponto de vista do problema da pesquisa, para os dois recortes empíricos a resposta é parcialmente positiva, isto é, há uma relação de causa e efeito entre competências e empregabilidade, mas esta relação está condicionada mais à performance pessoal do egresso que ao currículo ou ao processo formativo institucional. Algo com: é o estudante que faz a sua identidade, que é responsável pelo quanto aprende!

Chama ainda bastante atenção a fragilidade da sintonia entre esses sujeitos do mercado entrevistados e o universo acadêmico, sua linguagem, seus valores e *modus operandi*. Algo que aparece implícito nas falas e parecem bastar com a postura crítica de que a Universidade está

atrasada em relação ao mercado.

Por fim, é importante ressaltar o caráter de incompletude do trabalho em função das circunstâncias em que se pôde fazer as entrevistas. Com efeito, tivessem sido entrevistas presenciais e semiestruturadas, teria havido maior possibilidade na obtenção de concepções e posturas mais completas. O que não inviabiliza os resultados, mas a ponta para a necessidade de aprofundamento das questões tartatadas.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo do texto foram sendo apresentadas conclusões parciais que devem ser lidas como referências para cada tema abordado, ou seja, aqui, ao modo de conclusões, faz-se referências ao que pode ser dito de maneira geral sobre o trabalho.

6.1 Considerando o problema e os objetivos da pesquisa

- 1) Em relação ao **Problema** (Identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no Curso de Bacharelado em Administração da UFPE.):

Alcançou-se o resultado esperado na medida em que foram alcançados os objetivos específicos. Com ilustração, pode-se afirmar que o currículo tem o potencial de servir como vetor de empregabilidade ao ter o poder de determinar os conteúdos, as práticas pedagógicas e avaliativas a serem aplicadas na formação dos estudantes. Contudo, tal potencial é limitado por diversos fatores, inclusive pelos objetivos educacionais (que podem e devem ser mais amplos) e pelo *modus operandi* da academia, assim como pela “pressão” do mercado sobre tais objetivos e modus para que eles se adequem às suas demandas (do mercado)

- 2) Em relação aos **objetivos específicos**:

- a) delimitar as categorias teóricas implicadas no objetivo geral, de acordo com a Figura 1 (Desenho Teórico da Pesquisa) - realizado a partir da revisão de literatura que procurou abranger uma perspectiva epistemológica em função do problema apresentado;

- b) analisar o currículo do Curso de Bacharelado em Administração da UFPE por meio da análise do Projeto Pedagógico – realizado a partir da análise exaustiva do Projeto Pedagógico do Curso, contextualizada no quadro da Política Educacional para o Ensino Superior no Brasil.

- c) identificar as demandas que caracterizam a empregabilidade no âmbito da Cidade de Recife - parcialmente realizada, uma vez que as circunstâncias de consulta às fontes foi dificultada em função da Crise de Saúde pela qual o país passa, não permitindo ações com as entrevistas presenciais.

6.2 Considerando o confronto a delimitação teórica e os dados da pesquisa empírica

No confronto entre os resultados alcançados na revisão de literatura, isto é, no que aqui se intitulou de delimitação das categorias teóricas e o que foi identificado na análise das fontes do recorte empírico pode se afirmar:

- **A resposta ao problema proposto, de forma sintética, pode ser assim formulada:**
do ponto de vista dos processos engendrados na formação dos estudantes de administração da UFPE, sim, há uma relação de causa e efeito entre currículo baseado em competências e empregabilidade. Tal afirmação, contudo, deve ser considerada na perspectiva de que não há possibilidade de um curso que foque em outra finalidade. Portanto, se distingue de afirmar que tal relação se verifique nos processos atuais. Seja pela postura da literatura hegemônica, relativo ao tema empregabilidade; seja pela postura da política educacional para o ensino superior, esta parece ser a tendência mais segura a se afirmar.
- **Há uma predominância das concepções de mercado nas fontes empíricas** – ao que pese termos encontrados diversas manifestações que tendem a se alinhar com o que foi intitulado perspectiva da educação, ou, simplesmente, pensamento fora dos valores ou *modus operandi* do mercado, a inferência principal que, nesse momento, é difícil pensar, propor ou executar qualquer perspectiva formativa que relativize os princípios do mercado. Nesse sentido, a resposta à problemática proposta é positiva: há relação direta de causa e efeito entre processo formativo e inserção no mercado de trabalho;
- **Há um descompasso entre a literatura e o que se apresenta na realidade em relação à categoria competência** – mesmo considerando os déficits na definição da categoria competência que, ao que parece, a polissemia impede uma compreensão passível de aplicação direta na realidade, as fontes do recorte empírico deixam muito a desejar, não apenas porque se afastam de concepções mas e, principalmente, por tendem a desconhecer conceitos, discussões epistemológicas e mesmo taxonômica referente à categoria competências;

6.3 Em perspectiva

Nenhum trabalho de pesquisa é totalmente conclusivo. Dito de outra forma: a resposta a um problema é sempre uma solução parcial e tem como resultante a geração de outros problemas. Partindo-se dessa perspectiva é plausível e necessário reconhecer que a pesquisa ora apresentada em seus resultados e análises, exige prosseguimento. Há, sem dúvidas, questões que ficam no ar.

Do ponto de vista teórico ficam indagações como:

- i) Há possibilidade de uma relação entre academia e mercado sem assimetrias? É possível um processo formativo que não retrainja-se a formar a mão de obra exigida pelo mercado, inclusive mercado de trabalho em termos ideológicos ou de como visão?
- ii) como avançar na construção de um conceito de competências uníssono ou pelo menos, com uma polissemia menor que a encontrada na revisão de literatura?
- iii) Como enfrentar o desafio de mudanças na prática pedagógica na direção de formar sujeitos que desenvolvem competências e não aprendem conceitos? Com fazer isso diante de tradições férreas na prática pedagógica dos docentes, a exemplo dos processos de avaliação da aprendizagem?

Do ponto de vista empírico, se faz necessário:

- i) compreender o papel dos agentes intervenientes, analisá-lo e, em sendo o caso, propor novas abordagens para o seu trabalho;
- ii) entender melhor a relação entre os estudantes do curso de bacharelado em administração e os processos pedagógicos a eles aplicados. Os resultados deixam no ar uma dissonância de suas compreensões sobre a relação formação – competências – empregabilidade que impactaram a pesquisadora. Se as circunstâncias de aplicação do inquerito podem explicar tal dissonância, o fazem parcialmente;
- iii) enfim, perceber mais as relações que se estabelecem entre Universidade e mercado e, em sendo o caso, propor abordagens que superem as dicotomias sem extinguir a necessária autonomia de cada um desses entes.

Espera-se assim, ter atendido os requisitos exigidos para o sucesso da empreitada realizada.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Aprovado projeto que proíbe expressão “boa aparência” em anúncios de empregos.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2000/11/14/aprovado-projeto-que-proibe-expressao-boa-aparencia-em-anuncios-de-empregos>. Acesso em: 23 out. 2020.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024** : avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- ALISSON, E. REVISTA DO ENSINO SUPERIOR. “A grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas”, diz Marcelo Knobel. In: **Revista Ensino Superior UNICAMP**. Agência FAPESP. 07 fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/a-grande-massa-de-estudantes-que-concluem-o-ensino-medio-em-escolas-publicas-nao-considera-o-ingresso-em-universidades-publicas-diz-marcelo-knobel>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- ALVES, G. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. In: **Educação**, Maceió, v. 10, n. 16, 2003.
- ALVES, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 2, p. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 17 out. 2020.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.
- ANPED. **GT12 - Currículo**. Disponível em: <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ANPED. Nova Resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa. In: **Notícias ANPED**, 17 mai. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- ARWU. **Academic Ranking of World Universities 2020**. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Série Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica – la enseñaza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

Bardin. L. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, P. P. Z. Macroeconomia e Mercado de trabalho: as principais teorias e o Brasil contemporâneo. In: **Revista Ciências do Trabalho**. n. 7, abr./2017. p. 51-107. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/124>. Acesso em: 21 out. 2020.

BATISTA, K.; CANÇADO, V. L. Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. In: **REGE - Revista de Gestão**, v. 24, jan./mar. 2017, p. 24–34.

Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616306452#:~:text=Segundo%20a%20percep%C3%A7%C3%A3o%20de%20134,saber%20ouvir%20e%20comunicar%E2%80%9090se>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. (et al.). **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 99-144.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S.; ALBORÉS, J. **Modernización reflexiva**: política, tradición y estética en el orden social moderno, Madrid: Alianza Editorial, 1997.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Blücher, 2005.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienante e ensino alienado**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **As estruturas sociais da economia**. Tradução de Lígia Calapez e Pedro Simões. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Edunesp, 2004.

BOURDIEU, P.; Chamboredon, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de Junho de 1946**. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.html. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o termo de parceria e dá outras providências. *In: Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o termo de parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 4.769 de 09 de Setembro de 1965**. Dispõe sobre o exercício da profissão de técnico de administração, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4769&ano=1965&ato=eedMERCADO DE TRABALHOQ61UeZRVTe3e](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4769&ano=1965&ato=eedMERCADO%20DE%20TRABALHOQ61UeZRVTe3e). Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995**. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 23, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Brasília: Diário Oficial da União, n. 170, 03 set. 2018, Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 334/2019**. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Brasília: MEC, 2019

BRASIL. **Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6884&Itemid=. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRESSER-PEREIRA, L. C. As duas fases da história e as fases do capitalismo. In: **Crítica e Sociedade Revista de Cultura Política**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. ISSN: 2237-0579. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/2011/11.30.Duas_fases_da_historia_e_capitalismo-RCS.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRYM, R.; LIE, J.; HAMLIN, C. L.; MUTZENBERG, E. V. S.; SOUTO MAIOR, H. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson, 2008.

BURNIER, S. Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos. In: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

CANDIDO, A. C. G. Enfoques teóricos em sociologia da educação. In: **Forum educ.**, Rio de Janeiro, 7(3): 85-104, jul./set. 1983.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. V.; GOULART, S. A trajetória conservadora da teoria institucional. In: **Gestão.Org**. v. 10, n. especial, p. 469-496, dez./2012. ISSN 1679.1827.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A política de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior, velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 63-81.

CFA (Conselho Federal de Administração). História da Profissão – Administração. In: CFA, [2020?]. Disponível em: <https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

CHIAVENATO, I. **Talento e Empregabilidade**, 2013. Instituto Chiavenato. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/empregabilidade/files/2013/08/talento-e-empregabilidade1.pdf?x61462>. Acesso em: 17 out. 2020.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Livro verde: a união europeia**. Bruxelas, 2001. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi6iaWr0qXuAhVZH7kGHWd_ASIQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.europarl.europa.eu%2Fmeetdocs%2Fcommittees%2Fempl%2F20020416%2Fdoc05a_pt.pdf&usg=AOvVaw3x_A7rNDbvO1UayNEidhlb. Acesso em: 18 jan. 2021.

COOL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos do mesmo, nem o fazemos sempre da mesma perspectiva epistemológica. In: **Anuário de Psicologia**. n. 153-178, Barcelona: Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona, 1996.

COVRE, M. L. M. de **A Formação e a Ideologia do Administrador**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

D`ÁVILA, G. C. **Indicações de Candidatos para o Processo de Recrutamento e Seleção: A Força dos Laços nas Dimensões Estrutural e Cognitiva das Networks - Um Estudo de Caso em uma Empresa de Terceirização de Mão-de-Obra**. Recife: O Autor, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração de Bolonha - 1999**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>. In: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Acesso em: 03 mar. 2021.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2003.

DEPRESBITERIS, L. (2005). Competências na Educação Profissional: é possível avaliá-las? In: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 31, n. 2, p. 1-11, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/333>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DEQUECH, D. Instituições e a relação entre economia e sociologia. In: **Estud. Econ.** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 599-619, set./2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

DINIZ, Y. Conheça os 10 cursos mais procurados do Brasil e saiba quais serão as profissões do futuro. In: **Imaginie Blog**, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://blog.imagine.com.br/cursos-mais-procurados/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução Nuno Garcia Lopes. Coimbra: Edições 70, 2011.

DUTRA, H. S.; BADARÓ, C. S. M.; FARAH, B. F. Utilização da Visita Técnica no Ensino de Administração em Enfermagem. In: **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**. 2019. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/2502>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERREIRA, R. A.; OLIVEIRA, A. P. A pesquisa em política educacional: contribuições para superar os *déficits* epistemológicos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2019.

FLEURY, A. C. C.; VARGAS, N. **Organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1983.

FOPRACE (Fórum dos Pró Reitores de Assuntos Estudantis das Universidade Federais). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FORD, H. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro/São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1926.

FISCHER, R. E. Conceito de empresa e instituição. In: **Parceria em Qualidade**. Rio de Janeiro: QualityMark, 1997. p.22-23.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREY, K. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GAUTIÉ, J. Da invenção do desemprego à sua desconstrução. In: **Mana**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 67-83, out./1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2020.

GESSER, V. A Evolução Histórica do Currículo: dos primórdios à atualidade. In: **Contrapontos**, ano 2, n. 4, Itajaí, jan/abr 2002, p. 69-81.

- GESSER, V.; RANGHETTI, S. D. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *In: Revista e Currículum*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011, p. 1-23.
- GIARDINO, A. As empresas olham tudo dos funcionários nas redes sociais. *In: Exame*, 16 jan. 2014. Disponível em: <https://exame.com/carreira/as-empresas-olham-tudo/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- GIL, A. C. **Método e técnica de pesquisas social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. *In: Contextos Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 07-16, 2004.
- GIMENO, J. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1989.
- GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. *In: Cogitare Enferm.*, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 81- 86, jul./dez 1998.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar./2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez 2020.
- GORENDER, J. Apresentação. *In: MARX, K. O Capital*: Crítica da Economia Política. v. I, t. 1, Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- GOULARTI, J. G. Política fiscal e desoneração tributária no Brasil. *In: Le Monde Diplomatique Brasil*, 03 ago. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/politica-fiscal-e-desoneracao-tributaria-no-brasil/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- GOUVEIA, C. A. M. **Análise crítica do discurso**: enquadramento histórico. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/anal_critica_discurso.pdf. Acesso em: 12 jan 2020
- GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. **Financiamento da educação profissional no Brasil**: contradições e desafios. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.
- HARVEY, D. A política anticapitalista na época da COVID-19. **Instituto Humanitas Unisinos**, 26 mar./2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597468-a-politica-anticapitalista-na-epoca-da-covid-19-artigo-de-david-harvey>. Acesso em: 16 out. 2010.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HELAL, D. H.; ROCHA, M. O discurso da Empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *In: Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 139-154, mar./2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020.

IBC (Instituto Brasileiro de Coaching). **O que é coaching?** [2020?]. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IBGE Educa. Conheça o Brasil – População: Educação. In: **IBGE [online]**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 04 mar. 2021.

INDEXIMUNDO. Taxa de Desemprego Brasil. In: **Indeximundo**. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=br&v=74&l=pt>. Acesso em: 04 mar. 2021.

INEP. **IGC 2018 (atualizado em 15/01/2020)**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/igc_cpc/2018/portal_IGC_edicao2018.xlsx. Acesso em: 06 nov. 2020.

INEP. Censo da Educação Superior 2019. Divulgação de Resultados. Brasília-DF. 2020. INEP. **Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INEP. Indicadores de Qualidade da Educação Superior – Resultados 2018. In: **INEP [online]**, [2019?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **O que é o Sinaes**. [2020?]. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância: reconhecimento renovação de reconhecimento**. Brasília, out. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

INEP. **NOTA TÉCNICA Nº 58/2020/CGCQES/DAES**. [2020?]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 04 out. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação. **Declaração Mundial sobre**

Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Legislação e Instrumentos Legais. Brasília, 1990. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-satisfacao-das-necessidades-basicas-de-aprendizagem,91a56ef5-c3a5-4a3e-8113-7a5688f6ef5b>. Acesso em: 12 nov. 2020.

KETELE, J. M. D. Caminhos para a Avaliação de Competências. *In: Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], n. 40-3, p. 135-147, 2006. DOI 10.14195/1647-8614_40-3_5. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_5. Acesso em: 16 jan. 2021.

LEMOS, A. H. C. da; RODRIGUEZ, D. A.; MONTEIRO, V. C. de. Empregabilidade e sociedade disciplinar: uma análise do discurso do trabalho contemporâneo à luz de categorias foucaultianas. *In: Organ. Soc.*, Salvador, v. 18, n. 59, p. 587-604, dez./2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LOMBARDI, J. C. Público e privado como categoria de análise da educação? In LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. T. **O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-96. (Coleção Memória da Educação).

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LÖWY, M. **A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. 144 p.

LUNDGREEN, Ulf.. **Teoria del Curriculum y Escolarizacion**. Madrid: Morata, 1997

MACGUIGAN, J. **Modernity and postmodern culture**. Philadelphia: Open University, 2009.

MAGRO, C.; PACHECO, J. A.. Competências e a Agenda 2030. *In: Miradas sobre educação a Ibero-América: competências para o século XXI na Ibero-América*. Madrid: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), out./2020. p. 33-57

MAIA, N. F. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MANCIBO, D. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. *In: Revista Educação em Questão*, 56(49), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477>. Acesso em: 21 out. 2020.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

MARTINS, C. B. Surgimento e Expansão dos cursos de Administração no Brasil. In: **Revista Cultura**, SP, n. 41, 1989. p. 663-676.

MARX, K. **O Capital - Livro I - crítica da economia política**: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital - Livro III - O Processo Global da Produção Capitalista**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.

MCQUAID, R. W.; LINDSAY, C. The Concept of Employability. In: **Urban Studies**, v. 42, n. 2, p. 197– 219, fev. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/263270/McQuaid_R_W_and_Lindsay_C_2005_The_concept_of_employability_Urban_Studies_Vol_42_No_2_pp_197_219. Acesso em: 14 nov. 2020.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: concepções e políticas. São Paulo: EESP, 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=321>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MINAYO, M.C.S. Introdução. In MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Organizadoras). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed, 2011. Ijuí: Editora Unijuí, Rio Grande do Sul.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Caderno de Pesquisa**., São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2020.

MRE. Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. [2020?]. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 06 nov. 2020.

MURAD, I. **Trajetória acadêmica e empregabilidade dos egressos do curso de Administração**: um estudo a partir da Teoria do Capital Humano. 80 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

NEVES, A. A. B. **Produto Um - Documento Técnico Estudo sobre as DCNs aprovadas pelo CNE, especialmente quanto ao caráter inovador, transformador levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores**. Consultoria Especializada para subsidiar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) na elaboração de estudos analíticos visando à revisão, reorganização das Diretrizes Nacionais Curriculares Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj4uLi8lJnvAhW4GbkGHdNvBTEQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fnovembro-2015-pdf%2F26201-produto1-estudo-dcns-educacao-superior-pdf&usg=AOvVaw3TG9jxUQc6p3wHgwuKq7tK>. Acesso em: 05 mar. 2021.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. In: Revista Sociologias. Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 1, jan./ jun. 2007.

OCIO, D. Z. **O emprego na teoria econômica**. Relatório Nº 11/1995. EAESP/FGV/NPP, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2951/Rel11-95completo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

OFFE, C. A atual transição da história e algumas opções básicas para as instituições da sociedade. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Ed. da UNESP; Brasília, DF: ENPA, 1999. p. 119-146.

OLIVEIRA, A. P. **A Relação entre o Público e o Privado na Educação Superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, F. O Surgimento do antivalor. In: **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p. 8-28, 1988.

OLIVEIRA, L. M. Pejotização e a precarização das relações de emprego. In: **Revista Atitude - Construindo Oportunidades** Periódico da Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre, ano VII, n. 14, jul./dez. 2013. Porto Alegre: Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre, 2013. p. 25-32.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, R. S.; PICCININI, C. V. **Mercado de trabalho**: múltiplos (des)entendimentos. In: **RAP**. Rio de Janeiro, 45(5):1517-538, set./out, 2011.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ONU. **Towards a Global Alliance for Youth Employment – the next five steps:** recommendations on policy and process 2003-2005 of the Second Meeting of the High Level Panel of the Secretary-General's Youth Employment Network. 30 jun/1 jul. 2003. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/yen2hlp.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

PACHECO, J. A. **Competências curriculares: As práticas ocultas nos discursos das reformas.** In: Revista de Estudos Curriculares, 1(1), pp. 59-77, 2003.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares:** para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014.

PATI, C. Os países em que QI (quem indica) mais funciona na carreira. In: **Exame**, 13 set. 2016. Disponível em: <https://exame.com/carreira/os-paises-em-que-o-qi-quem-indica-mais-funciona/>. Acesso em: 23 out. 2020.

PAULA, A. P. P. de. Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 127 a 144, jan./2002. ISSN 1982-3134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6431>. Acesso em: 09 out. 2020.

PEDUZZI, P. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca: estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. In: **Agência Brasil [on line]**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 04 mar. 2021

PENA, R. F. Alves. Fases do capitalismo. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/fases-do-capitalismo.htm>. Acesso em: 27 out. 2020.

PEREIRA, M. A. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da reforma Universitária brasileira. In: **Políticas Educativas**. Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008 – ISSN 1982-3207.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução: Mônica Baumgarten de Bolle. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 672 p.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de

Freitas. – 2ª. edição – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor – Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, M. N. Currículo por Competências. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde [on line]**. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and educational research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence. In: **Social Theory and Education Research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida**. Routledge, Editors: Mark Murphy, p. 117-137, mar. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235969132_Bourdieu_and_Educational_Research_Thinking_tools_relational_thinking_beyond_epistemological_innocence. Acesso em: 01 abr. 2020.

REIS, E. A.; REIS I. A. **Análise Descritiva de Dados**: Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ROSSETTI, J. P. **Introdução à economia**. São Paulo: Atlas, 1983.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. Dossiê sobre a Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil: balanço e perspectivas. In: **I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTED**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/lancamentos/2407>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ROLDÃO, M. C. **Gestão do currículo e avaliação de competências** - As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

RONALD, W. McQuaid and Colin Lindsay. **The Concept of Employability** Urban Studies, v. 42, n. 2, p. 197-219, fev./2005. Disponível em: https://www.academia.edu/263270/McQuaid_R_W_and_Lindsay_C_2005_The_concept_of_employability_Urban_Studies_Vol_42_No_2_pp_197_219. Acesso em: 25 out. 2020.

ROSA, A. Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas confirmam compromisso com a defesa da educação superior e da valorização profissional. **Conselho Federal de Contabilidade**, 3 jul. 2018. Disponível em <https://cfc.org.br/noticias/conselhos-federais-de-profissoes-regulamentadas-confirmam-compromisso-com-a-defesa-da-educacao-superior-e-da-valorizacao-profissional/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RUF. Universidade Federal de Pernambuco. In: **Ranking Universitário Folha 2019**. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/lista-universidades-instituicoes/universidade-federal-de-pernambuco-580.shtml>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SANTOS, B. de S. Os processos de globalização. In: **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 12^a. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016. Disponível em: <https://asdfs.com/26qf7>. Acesso em: 16 out. 2020.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo: SEMESP, 2020.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior, velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 47 – 62.

SILVA, A. C. R. **Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia**. 435 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, C. O. **Desigualdade racial: um problema enraizado no Mercado de trabalho no Brasil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, J. de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, M. C. C. de. Mercado de trabalho: abordagens duais. In: **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 59-69, mar./1978. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901978000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020.

TEIXEIRA, A. TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 4, p. 161–181, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9104>. Acesso em: 17 maio.

2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal. *In: Educação e Filosofia*, 28 (especial), p. 155-179, 2014.

TIMES HIGHERER EDUCATION. Academic Ranking of World Universities 2020. *In: THE World University Rankings*. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TOLEDO, E. de la G. (comp.). **Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo**. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000.

UFPE. Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco – Republicação. *In: UFPE [on line]*, Boletim Oficial UFPE, Recife, v. 53, n 067 Especial, p. 01-60, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/1870976/bo67.pdf/5fadaee1-0834-415d-8099-bac62b0bf40d>. Acesso em: 28 dez. 2020.

UFPE. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração. *In: UFPE [on line]*. Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39354/0/PPC+Administra%C3%A7%C3%A3o-2012.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

UFPE. Resolução Nº 04/94/CCEPE, de dezembro de 1994. Estabelece normas complementares de avaliação de aprendizagem e controle da frequência nos Cursos de Graduação. *In: UFPE [on line]*. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39459/0/resolucao_04_1994.pdf/b2179116-4093-4bcf-8329-34e776eb8006#:~:text=Estabelece%20normas%20complementares%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o,freq%C3%BC%C3%AAncia%20nos%20Cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.&text=RESOLVE-,Art.,de%20frequ%C3%AAncia%20e%20de%20aproveitamento. Acesso em: 14 mar 2020.

UFPE. Sobre o Curso de Bacharelado em Administração Recife. *In: UFPE [on line]*, [2020?]. Disponível em: <https://www.ufpe.br/administracao-bacharelado-ccsa>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco celebra seus 74 anos hoje (11). *In: UFPE [on line]*, 11 ago. 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=2965727&_101_type=content&_101_groupId=40615&_101_urlTitle=universidade-federal-de-pernambuco-celebra-seus-74-anos-hoje-11-&_101_redirect=https%3A%2F%2Fwww.ufpe.br%2Fbusca%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3Dfunda%25C3%25A7%25C3%25A3

o%2Bda%2Buniversidade%2Bfederal%2Bde%2Bpernambuco%26_3_cur%3D1%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_format%3D%26_3_formDate%3D1441824476958&inheritRedirect=true. Acesso em: 20 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Documento para política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior. In: **Revista Educação Brasileira**, Petrópolis, v. 17, n. 34, p. 153-221, 1995.

VARJAL, E. **Avaliação das aprendizagens. Uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa**. Revista FAFIRE, RECIFE, v. 11, nº 2, p. 11-21. Jul/Dez. 2018. Disponível em: <http://fdx.doi.org/10.24024/f2358-5188v11n2a2018p11021>. Acesso em: 14 ago. 2020

VERGARA, S. C. Repensando a relação ensinoaprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. In: **Organ. Soc.**, Salvador, v. 10, n. 28, p. 131-142, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302003000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2021.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito capitalista**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WEBER, M. **A gênese do capitalismo moderno**. Tradução: Rainer Domschke. São Paulo: Ática, 2006.

WEBER, M.. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

WIKIPEDIA. Google Grupos. In: **Wikipedia**, [2021?]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Google_Grupos&oldid=60415853. Acesso em: 9 fev. 2021.

WIKIPEDIA. Ranking de Xangai. In: **Wikipedia**, [2020?]. Disponível em:

WOOD JR, T. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. In: **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 32, n. 4, p. 6-18, out. 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901992000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2020.

WOOLCOCK, M.. The place of social capital in understanding social and economic outcomes. In: **International Symposium on the Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being**. Quebec: Human Resources Development Canada and OECD, March 19-21, 2000.

ZAMBARDA, A. B.; POLI, O. L. Instrumento Avaliativo do Desenvolvimento das Competências no Curso de Graduação em Administração. *In: Revista de Administração IMED*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 23-43, out. 2020. ISSN 2237-7956. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/raimed/article/view/3440>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ZANINI, M.. **Formulários eletrônicos**. 241 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Prezado (a) Sr. (a),

Convido V.S.^a. para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Geyza D`Ávila Arruda, orientanda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação da Universidade do Minho (UMinho) e lotada na Rua Acadêmico Hélio Ramos, 1235, CCSA, sala D45, UFPE, Cidade Universitária, Recife/PE, +55 99975-2901, geyzadavila@gmail.com, sob as orientações do Prof. Dr. José Augusto Pacheco da UMinho, telefone +351 93635-0792, jpacheco@ie.uminho.pt e do Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), telefone: +55 99701-4662, alfredomgomes@gmail.com.

Solicito que leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade no Curso de Administração da UFPE. Os procedimentos para coleta dos dados consistem em: análise documental, inquerito e entrevista estruturada. Os participantes serão gestores educacionais: chefe do Departamento de Ciências Administrativas (DCA); ex-coordenador, coordenador do Curso de Administração da UFPE. Sujeitos pertencentes ao Mercado e aos Agentes Integradores. A entrevista estruturada será conduzida através de roteiros específicos compostos de duas partes: a primeira parte para traçar o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes a segunda parte sobre o tema investigado. As entrevistas serão realizadas presencialmente em dia, horário e local mais conveniente para o entrevistado, utilizando-se um roteiro e gravador de voz. Dessa forma, a participação dos voluntários nesta pesquisa consistirá apenas na concessão de uma entrevista gravada, que durará o tempo necessário para responder as perguntas do roteiro, com a estimativa de 30 (trinta) minutos. Os riscos envolvidos para os participantes serão tão somente o desconforto e/ou constrangimento que poderão ser gerados a partir da coleta de dados por meio de entrevistas, ou ainda, a preocupação com a divulgação do material para outros fins que não seja a pesquisa, o que pode ser contornado levando em consideração que a participação nesse estudo não é obrigatória e que todas as informações requeridas serão confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os benefícios trazidos por essa pesquisa serão a contribuição para a produção do conhecimento sobre o tema abordado e a perspectiva de desenvolvimento de alternativas para se avançar no modo de conceber os limites e possibilidades do currículo como propulsor na formação da empregabilidade. Os dados coletados nesta pesquisa por meio de gravações de voz e entrevistas ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 05(cinco) anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, uma vez que a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da

participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife/PE – CEP: 50740-600 – Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Geyza D`Ávila Arruda

Pesquisadora Principal

**CONSENTIMENTO DA
PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar, como voluntário (a), do estudo **“(RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EMPREGABILIDADE NO BRASIL”**. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Assim sendo, assino este consentimento **em duas vias**, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____, ____/____/____.

I
mpressão
digital
(opcional)

Assinatura do Participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário (a) em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B

Entrevista Gestores Acadêmicos Competência em curso de Administração, no Brasil Entrevista aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE CAAE nº25168919.1.0000.5208

A entrevista sobre competências em Curso de Administração, no Brasil, tem como objetivo coletar dados para a elaboração da tese intitulada: (RE)Construção do Currículo e a Empregabilidade no Brasil, no âmbito das Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal.

Os dados coletados com os Gestores Educacionais são confidenciais e serão utilizados apenas na realização deste estudo, para o qual é fundamental a sua opinião.

Orientadores: Doutor José Augusto Pacheco - UMinho
(Portugal) Doutor Alfredo Macedo Gomes -
UFPE (Brasil)

Parte I – Perfil do Entrevistado

Nome:
Idade:
Gênero:
Tempo na função:
Formação:

Parte II – Tema Investigado

A) Conceito de competência

1. Descreva o que se pode entender por competência.
2. Na sua opinião, a noção de competência envolve a noção de conhecimento? Explique.
3. Na sua opinião, a competência está ligada a destrezas do âmbito: Explique.
 - cognitivo, ao nível do saber
 - motor ou comportamental, ao nível do saber-fazer
 - atitudinal, ao nível do saber-ser

B) Níveis de competências

4. A aprendizagem dos alunos inclui quais competências? Explique.
 - competências gerais
 - competências específicas
 - competências transversais

5. O conceito de competência está explícito na organização curricular do curso, incluindo planos de estudos e programas das Unidades Curriculares?

C) Impacto das competências na aprendizagem

6. O processo de ensino e aprendizagem identifica as competências que o aluno deva adquirir enquanto estudante de um curso de licenciatura? Explique.

7. Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para sucesso escolar do aluno?

8. Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para a autonomia do aluno, identificando tarefas que deva realizar? Explique.

9. A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos professores a utilização de uma metodologia ativa, com participação dos estudantes? Explique.

10. A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos alunos um controlo sobre o seu processo de aprendizagem? Explique.

D) Competências e Empregabilidade

11. Um currículo por competências potencia a empregabilidade do aluno do Curso de Administração? Explique.

12. As competências trabalhadas no Curso de Administração estão alinhadas com o que é exigido pelo mercado de trabalho? Explique.

13. A identificação das competências de um estudante no momento de terminar o curso em Administração facilita a inserção do estudante no mercado de trabalho? Explique.

14. Há algum comentário que gostaria de fazer sobre esta temática?

Obrigada pela sua participação!!

APÊNDICE C

**Entrevista Sujeitos Vinculados ao mercado
Competência em curso de Administração, no
Brasil
Questionário aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
UFPE CAAE nº25168919.1.0000.5208**

O questionário sobre competências em Curso de Administração, no Brasil, tem como objetivo coletar dados para a elaboração da tese intitulada: (RE)Construção do currículo e a empregabilidade no Brasil, no âmbito das Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal.

Os dados coletados com o (a) sujeito vinculado a empresa, são confidenciais e serão utilizados apenas na realização deste estudo, para o qual é fundamental a sua opinião.

Orientadores: Doutor José Augusto Pacheco - UMinho
(Portugal) Doutor Alfredo Macedo Gomes -
UFPE (Brasil)

Parte I – Perfil do Entrevistado

Nome:
Idade:
Sexo:
Função:
Tempo na função:
Formação:

Parte II – Sobre o tema investigado

1. O que você entende por competência.
2. O que você compreende sobre empregabilidade.
3. Indique e justifique as principais competências que potencializam a empregabilidade do egresso do curso de Administração.
4. Como você avalia a empregabilidade dos egressos dos Cursos de Administração de Recife.
5. Seria possível fazer o ranqueamento das Instituições de Ensino Superior que mais participam do processo seletivo da sua Empresa?

APÊNDICE D

Questionário Estudantes
Competência em curso de Administração, no
Brasil
Questionário aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa UFPE - CAAE
nº 25168919.1.0000.5208

O questionário sobre competências em curso de Administração, no Brasil, tem como objetivo coletar dados para a elaboração da tese intitulada: (RE)Construção do currículo e a empregabilidade no Brasil, no âmbito das Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal.

Os dados coletados com os estudantes do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco são confidenciais e serão utilizados apenas na realização deste estudo, para o qual é fundamental a sua opinião, na qualidade de estudantes de ensino superior.

Orientadores: Doutor José Augusto Pacheco - UMinho
(Portugal) Doutor Alfredo Macedo Gomes -
UFPE (Brasil)

Consentimento de participação: Por favor assinale o campo Concordo, se concordar em participar da pesquisa ou assinale o campo Não concordo, se não concordar em participar da pesquisa.

☐ **Concordo**

☐ **Não concordo**

INQUERITO PARTE I – Perfil do Estudante

1. Em que ano você está na sua graduação? ☐ 1º ano
☐ 2º ano
☐ 3º ano
☐ 4º ano
☐ 5º ano
☐ mais que 5º ano

2. Qual a sua idade? _____

3. Qual o seu sexo?

- ☐ Feminino
☐
Masculino (
) outro

INQUERITO PARTE II – Tema Investigado

Por favor, responda às perguntas levando em consideração o que você entende como conceito de competência.

1. O que se pode entender por competência (escolha uma ou mais opções):

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Conhecimentos
- ☐ Capacidades
- ☐ Habilidades
- ☐ Destrezas
- ☐ Atitudes
- ☐ Valores

2. Na sua opinião, a noção de competência envolve a noção de conhecimento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3. Na sua opinião, a competência está ligada a destrezas do âmbito:

a. Cognitivo, ao nível do saber:

- ☐ Sim
- ☐ Não

b. Motor ou comportamental, ao nível do saber-fazer:

- ☐ Sim
- ☐ Não

c. Atitudinal, ao nível do saber-ser:

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Por favor, responda às perguntas levando em consideração os níveis de competências. No curso que frequento, a minha aprendizagem inclui:

a. Competências

gerais:

- ☐ Sim
- ☐ Não

b. Competências

específicas:

- ☐ Sim
- ☐ Não

c. Competências

transversais:

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. O conceito de competência está explícito na organização curricular do curso, incluindo Ppc e Material Pedagógico?

☐ Sim

☐ Não

6. O processo de ensino e aprendizagem identifica as competências que devo adquirir enquanto estudante de um Curso de Administração:

☐ Sim

☐ Não

7. Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para o meu sucesso acadêmico:

☐ Sim

☐ Não

8. Um processo de ensino e aprendizagem baseado em competências contribui para a minha autonomia, identificando tarefas que devo realizar:

☐ Sim

☐ Não

9. A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos professores a utilização de uma metodologia ativa, participação dos estudantes:

☐ Sim

☐ Não

10. A organização do processo de ensino e aprendizagem baseado em competência permite aos alunos um controle sobre o seu processo de aprendizagem:

☐ Sim

☐ Não

Por favor, responda às perguntas levando em consideração competências e empregabilidade.

11. Um currículo organizado por competências, no curso de Administração potencializa a minha empregabilidade:

☐ Sim

☐ Não

12. As competências trabalhadas nos cursos que frequento de Administração estão alinhadas com o que é exigido pelo mercado de trabalho:

☐ Sim

☐ Não

13. A identificação das competências de um estudante no momento de terminar o curso em Administração facilita sua inserção no mercado de trabalho:

☐ Sim

☐ Não

Há algum comentário que gostaria de fazer sobre esta temática?

Obrigada pela sua participação!!

APÊNDICE E

Carta de Anuência e Autorização para Uso de Dados



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

CARTA DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Declaro para os devidos fins, que a pesquisadora Geyza D'Ávila Arruda, desenvolveu junto ao Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE o seu projeto de pesquisa intitulado **(Re)construção do Currículo e a Empregabilidade no Brasil**, sob a orientação compartilhada com o Professor Doutor José Augusto Pacheco da Universidade do Minho – Uminho, cujo objetivo foi Identificar as possibilidades e os limites do currículo como vetor de formação da empregabilidade num Curso de Graduação em Administração, no Brasil.

Ressalto que a referida pesquisa está com o parecer consubstanciado e devidamente aprovado, resgistrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, sob o nº 25168919.1.0000.5208, o qual se refere ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), aprovado na reunião do mês de dezembro de 2019, com o Parecer de nº 3.745358.

Considerando a relevância da pesquisa científica para o desenvolvimento dos estudos em educação, enquanto orientador vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, autorizo a referência da instituição utilizada na tese de doutoramento acima citada, conforme utilização dos dados recolhidos com os estudantes do curso de Administração, através de inquérito, bem como as informações dos alunos matriculados e a utilização das informações contidas no Projeto Político Pedagógico, com atendimento a todo e qualquer preceito ético em pesquisa.

Recife, 23 de abril de 2021.

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como Alfredo Macedo Gomes.

Alfredo Macedo Gomes