UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

MARIA EUGÊNIA PORÉM

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Araraquara-SP

2011

MARIA EUGÊNIA PORÉM

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquista Filho" – Câmpus Araraquara, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar (Área de Concentração: Política e Gestão Educacional).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Araraquara-SP

2011

Porém, Maria Eugênia
A comissão própria de avaliação na promoção da qualidade em instituições de ensino: um estudo sobre a gestão do conhecimento no ensino superior privado / Maria Eugênia Porém. – 2011
222 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy

l. Ensino superior. 2. Instituições de ensino – Avaliação.

I. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria Teresa Miceli Kerbauy
Presidente e Orientadora:
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Araraquara

Profa. Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Prof.Dr João Augusto Gentilini
Faculdades de Ciência e Letras – UNESP- Araraquara

Dedicatória

Às luzes da minha vida:

Meus pais Toni e Dila Porém

Minha irmã Ana Cecília Porém

Meu marido Ivan Resta Umann

AGRADECIMENTOS

"A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, o caos em ordem, a confusão em claridade. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã." (Milady Bertie)

A Deus todo amoroso por me permitir seguir em frente, com força, fé e coragem para superar algumas limitações e aceitar outras; aprender sempre e um pouco mais; perseverar e reconhecer toda generosidade e amizade das pessoas a quem sempre serei muito grata:

Aos meus pais Toni e Dila, pelo amor incondicional, pelo incentivo, pelas poderosas orações e, por sempre confiarem e apoiarem minhas escolhas.

À minha irmã querida, minha luz, Ana Cecília, por demonstrar sempre seu amor e admiração e, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu amado amigo e companheiro Ivan Resta Umann, que trouxe o bom humor, a fé e o amor que faltavam em minha vida; por respeitar e aceitar minhas ausências, por não me deixar esmorecer e por acreditar muito em mim e, por sempre fortalecer minha alma com palavras carinhosas e demonstrações de afeto.

À professora Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, minha orientadora que me deu segurança, iluminou meus caminhos e dedicou seu tempo nas correções desta tese. Agradeço pela paciência, generosidade, por confiar em mim e me ajudar a superar meus desafios.

À minha querida professora Dra. Regina Belluzzo. Sua sabedoria, generosidade, inteligência e calma são jóias preciosas na minha vida. Sou uma admiradora incondicional do seu modo de viver e de agir. Você me inspira.

Ao professor Dr. João Augusto Gentilini, a quem tenho muito carinho. Um homem gentil que tive o privilégio de conhecer e de muito aprender. Obrigada pelas recomendações e pela paciência.

Ao professor Dr. José Vaidergorn que me acolheu neste programa, me influenciou com suas aulas, me direcionou e me ajudou a encontrar meu caminho. Muito obrigada; a conquista deste título passou pelo teu incentivo.

À minha queridíssima amiga e "filha" Tainah Veras. Não tenho palavras para agradecer sua dedicação, seu amor e tamanha generosidade. Você é grande!

Às minhas queridas Carol e Aline Umann e meu querido Thiago Lopes pela força, pelo incentivo diário, pela compreensão e por serem sempre tão amorosos comigo.

Aos meus queridos e amados amigos Maria Manuela, Frank Simões, Tamara Guaraldo. Vocês são fortes pilares na minha vida.

Aos meus sogros Ilka e Rubens Umann, pessoas maravilhosas que sempre tiveram uma palavra de carinho e afeto a oferecer.

Um agradecimento especial à grande mestra professora Dra. Terezinha Zanlochi, exemplo sem paralelo relativamente ao estímulo intelectual e existencial. Seus ensinamentos se perpetuam e desdobram em carinho e gratidão.

Às professoras doutoras Alexandra Bujokas de Siqueira e Maria Cristina P.I. Hayashi pela disponibilidade em participar desta banca.

Às Faculdades Integradas de Bauru – FIB -, principalmente Chiara Ranieri Bassetto e José Ranieri Neto, pela confiança. E aos gestores, chefes de departamentos, pesquisadora institucional e membros da CPA pela prontidão e apoio.

Quero, por fim, expressar minha gratidão a todos os que contribuíram para que este trabalho fosse realizado com menos imperfeições, são tantos os meus incentivadores, impossível referenciar a todos. Meu reconhecimento eterno.

Obrigada!

Caminhos do Coração

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
O coração, o coração...

Composição: Gonzaguinha

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”.

José Saramago

RESUMO

Estudo de vertentes estratégicas em gestão para a melhoria da qualidade das políticas educacionais: a gestão da informação e do conhecimento, sob a ótica da comissão própria de avaliação – CPA. A opção em focar o estudo sobre o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação - CPA de uma Instituição de Ensino Superior – IES- tem como justificativa o fato de ser a comissão, dentro da estrutura organizativa, um espaço autônomo e democrático com a participação de representantes da comunidade acadêmica, privilegiado pelo acesso de informações sobre o cotidiano administrativo e pedagógico e com legitimidade para subsidiar as tomadas das decisões estratégicas da instituição. Em contrapartida, a maioria das CPAs funciona como apêndice burocrático na estrutura organizativa das instituições de ensino, limitando suas ações à prestação das informações solicitadas pelo INEP e na coordenação dos processos avaliativos. O objetivo central deste trabalho foi desenvolver uma análise sobre a Comissão Própria de Avaliação de uma Instituição Privada de Ensino Superior – IPES - para o compartilhamento da informação e do conhecimento e aproveitamento do diagnóstico para a melhoria da qualidade do ensino. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo que resultou em um esboço de plano de ação, vislumbrando a possibilidade no sentido prático, de converter a CPA em uma unidade estratégica de informação e conhecimento. Como resultado deste estudo, esperamos contribuir com o conhecimento gerado para instituições que tenham como perspectiva a melhoria continua de seus processos de ensino , pesquisa e administrativos, de forma inovadora e criativa. Consideramos que a IPES, em posse dos conhecimentos produzidos pela CPA poderá tomar decisões mais assertivas e consistentes, dentro de uma linha de pensamento mais global e democrático em que os atores sintam que suas opiniões e expectativas sejam respeitadas. Também acreditamos que é possível que a IPES obtenha maior respaldo na prestação de contas junto aos diferentes grupos que influenciam e interferem em seu ambiente, pois poderá gerenciar as informações com mais clareza e transparência, confiança e credibilidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Instituições Privada de Ensino Superior. Comissão Própria de Avaliação. Gestão do conhecimento.

ABSTRACT

Studying the different strategic lines of management for the improvement of educational politics: the management of information and knowledge under the optics of the Own Evaluation Committee (OEC). The choice of focusing the study on the functions and behavior of one Higher Education Institution's Own Evaluation Committee is based on the fact that the Committee, situated inside the organization's structure, works as one autonomous and democratic place. It counts on the engagement of agents from the academic community, is privileged with the access to information about administrative and pedagogical routines and has the legitimacy to subsidize the making of strategic decisions by the institution. On the other hand, most of the OECs work as bureaucratic appendices on the organizational structure of the educational institutions, limiting its actions on the provision of the information requested by the INEP and on the coordination of evaluative processes. The main objective of this study is to draw an analysis of the Own Evaluation Committee existing in a Private Institution of Higher Education, share the information and knowledge and apply the diagnostic for the improvement of the education quality. One field survey was developed and resulted on a sketch to an action plan, visualizing the possibility, on the practical sense, of converting the OEC on a strategic unit of information and knowledge. As result of this study, we hope to contribute with the knowledge generated to institutions that have the perspective of continuous improvement on its educational, administrative and research processes with creativity and innovation. We consider that the Private Institution of Higher Education, in possession of the knowledge produced by the OEC, will be able to make more assertive and consistent decisions, inside a more global and democratic line of thought on which the actors involved feel that their opinions and expectations are being respected. We also believe it is possible that the Private Institution of Higher Education obtain more support when giving feedback to the different groups that influence and interfere on its environment once it is able to manage the information more clearly and transparently, and with more credibility and confidence.

Key Words: Higher Education. Private Institution of Higher Education. Own Evaluation Committee. Knowledge management.

LISTA DE SIGLAS

ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAEAD - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
AI - Avaliação Institucional
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Conceito Preliminar de Curso
CSTs - Cursos Superiores de Tecnologia
EAD - Ensino a distância
ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante
ENC - Exame Nacional de Cursos
FIES - Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo monetário internacional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERES - Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IDD - Indicador de Diferença de Desempenho
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior –
IGC - Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES - Instituição Privada de Ensino Superior
IPRS - Índice Paulista de Responsabilidade Social
ISO/IEC - International Standartization Organization/ International Engineering Consortium
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MEC - Ministério da Educação
NTIC'S – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

OMC - Organização Mundial do Comércio
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PEC-G - Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PET - Programa de Educação Tutorial
PIB – Produto Interno Bruto
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROMISAES- Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
QFDQA - Quadro de Referência para a Descrição da Qualidade
Abordagens A5: A58

SEAD - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TI – Tecnologia da Informação
TIC´s - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for international development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Programas de avaliação implementados no Brasil a partir de 1980	72
Figura 2	Modalidades de avaliação do SINAES	75
Figura 3	Sistematização da qualidade e avaliação no ensino superior	92
Figura 4	Padrões básicos para a criação do conhecimento	122
Figura 5	Espiral do conhecimento	123
Figura 6	Teoria de criação do conhecimento organizacional – Takeuchi e Nonaka	125
Figura 7	Modelo de gestão do conhecimento proposto por Terra	126
Figura 8	Comunicação Organizacional Integrada	137
Figura 9	Percurso da postura ética e RSE à construção da reputação organizacional: via TIs e políticas de comunicação	141
Figura 10	Esquematização do processo de construção da pesquisa de campo	150
Figura 11	Etapas do plano de ação	172
Figura 12	Modelo Seci	183
Figura 13	Condutas da gestão da informação e do conhecimento	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Vagas oferecidas X Ingressos – Ano 2003	52
Gráfico 2	Evolução do número da IES, por categoria administrativa. Brasil 1995 – 2002	60
Gráfico 3	Evolução da oferta de cursos por região. Brasil 1997-2007 ..	61
Gráfico 4	Matrículas de cursos de Graduação Presenciais e EAD, por organização acadêmica. Brasil, 2009	63
Gráfico 5	Números de matrículas das Instituições Federais de Ensino Superior, no período de 2003 a 2010	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparativo de vagas no ensino superior – 1980 – 1993	50
Quadro 2	Visões de qualidade em ensino superior	87
Quadro 3	Classificação de qualidade e padrão de qualidade a luz de Harvey.....	87
Quadro 4	Abordagens contemporâneas de educação superior e visões de qualidade.....	90
Quadro 5	Abordagens sobre qualidade: conceito complexo e multidimensional	92
Quadro 6	Elementos básicos da Total Quality Managemen – TQM	96
Quadro 7	Síntese da natureza das quatros dimensões do paradigma multidimensional de educação	110
Quadro 8	Dimensões da qualidade da informação	115
Quadro 9	Arenas do uso da informação pela organização	120
Quadro 10	Modos de conversão do conhecimento	124
Quadro 11	Eixos da pesquisa bibliográfica descritiva os principais referenciais – 2010	146
Quadro 12	Áreas contempladas na pesquisa de campo e seus objetivos - 2010	152
Quadro 13	Plano de ação – mapeamento da informação: primeira etapa – 2010	176
Quadro 14	Compromisso dos gestores – segunda etapa – 2010	177
Quadro 15	Construção do conhecimento: socializando e externalizando as informações – terceira etapa - 2010	185
Quadro 16	Construção do conhecimento: combinando informações – quarta etapa – 2010	186
Quadro 17	Tomada de decisões: internalização da informação – quinta etapa – 2010	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Paradigma multidimensional de administração da educação....	108
Tabela 2	Comparativo entre gestão da informação e gestão do conhecimento	130
Tabela 3	Fluxos da comunicação organizacional	133
Tabela 4	Categorias contempladas no roteiro de entrevista – 2010	152

SUMÁRIO

1 IINTRODUÇÃO 20

2 ENSINO SUPERIOR 30

2.1 Recortes históricos..... 30

2.1.1 Origem do ensino superior 30

2.1.2 Ensino superior no contexto contemporâneo 37

2.2 Ensino superior brasileiro 41

2.2.1 Legado de Portugal à formação da idéia de universidade no Brasil 41

2.2.2 Ensino superior no período republicano 45

2.2.3 Ensino superior pós 1964 49

2.2.4 Ensino superior privado no Brasil 56

3 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES 67

3.1 Avaliação institucional 67

3.2 Sistema nacional de avaliação do ensino superior – SINAES 71

3.3 Avaliação das instituições de educação superior – AVALIES 76

3.3.1 Comissão própria de avaliação – CPA: auto-avaliação 79

3.3.2 Considerações sobre o papel das CPAs 80

4 CPA: DE FONTE A GESTORA DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO..... 84

4.1 Qualidade do ensino 85

4.1.1 Qualidade e padrão de qualidade em Harvey 88

4.1.2 Concepções de qualidade observadas por Green 88

4.1.3 Concepções de qualidade com ênfase a função social de Bertolin 89

4.1.4 Qualidade e avaliação no ensino superior na ótica de Burlamaqui 91

4.1.5 Contribuições sobre qualidade social e educativa em Demo 94
4.1.6 Qualidade total (*Total Quality Managemen – TQM*) 95
4.1.7 Cultura de qualidade de ensino e percepção na vida cotidiana da instituição de ensino superior 97
4.1.8 Tendências no setor privado: qualidade de ensino como estratégia de posicionamento no mercado concorrencial 103
4.2 Gestão educacional: paradigma multidimensional de Sander..... 105
4.3 Gestão da Informação 112
4.3.1 Conceitos e processos de gestão da informação 112
4.3.2 Gestão do conhecimento: conceitos e processos 119
4.3.3 Interligação entre gestão da informação e gestão do conhecimento 129
4.4 A comunicação na gestão da informação e do conhecimento 131
4.4.1 A comunicação organizacional integrada 137
4.4.2 A cultura organizacional e papel da comunicação 138
4.4.3 Tecnologias da comunicação e da informação 140

5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA 143
5.1 Caracterização da pesquisa 143
5.1.1 Levantamento bibliográfico 145
5.1.2 Técnicas de coleta de dados 146
5.1.2.1 A unidade caso: características da instituição privada de ensino superior pesquisada..... 147
5.1.2.2 Público-alvo (amostra) e critérios de seleção 148
5.2 Fase preliminar 149
5.2.1 Cronologia: execução da pesquisa 154
5.3 Dos resultados da pesquisa 155
5.3.1 Categoria 1: gestão educacional 156
5.3.2 Categoria 2: Fatores estratégicos da alta administração 157

5.3.3 Categoria 3: Cultura e valores organizacional 159
5.3.4 Categoria 4: Estrutura organizacional 161
5.3.5 Categoria 5: Administração de recursos humanos 163
5.3.6 Categoria 6: Sistemas de informação 164
5.3.7 Categoria 7: Mensuração de resultados 164
5.3.8 Categoria 8: Aprendizado com o ambiente 165
5.3.9 Categoria 9: CPA e SINAES 166
5.4 Considerações preliminares 166

6 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA: UM ESBOÇO DE PLANO DE AÇÃO..... 169
6.1 Considerações iniciais 169
6.2 Esboço do plano de ação 170
6.2.1 CPA – unidade de informação e conhecimento 171
6.2.1.1 Compromisso da alta administração – 1º momento 173
6.2.1.2 Construção do conhecimento – 2º momento 178
6.2.1.3 Tomada de decisões – 3º momento 187

7 CONCLUSÕES 191

REFERÊNCIAS 202

APÊNDICES..... 216

1 INTRODUÇÃO

A evolução das sociedades caracteriza-se por grandes transformações e estratégias culturais e políticas que levam à consolidação do modelo econômico vigente em escala global. Estas transformações ficam evidentes a partir do desenvolvimento tecnológico e do conseqüente fenômeno da globalização e das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Diante dos impactos das políticas econômicas dos países desenvolvidos na América Latina como a abertura do mercado internacional e o fim das políticas protecionistas, não apenas os setores produtivos da indústria, comércio e prestação de serviços se adaptaram às exigências e demandas diante da nova conjuntura econômica, mas também as políticas públicas, com destaque na área da educação.

Nesta mesma linha, Delors (2006) afirma que a educação é concebida como o “pulso da sociedade” devido a sua capacidade de refletir “as tensões de hoje e as aspirações de amanhã”. O autor ainda considera a educação o motor do avanço científico e tecnológico, atraindo a atenção e preocupação na sociedade mundial sobre seus problemas e desafios.

Essa preocupação ficou evidente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Ela pode ser considerada um exemplo de mobilização da comunidade mundial visando melhorar a educação. Patrocinada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO -, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e pelo Banco Mundial – BM, a Conferência traduziu a urgência das discussões sobre a situação e os caminhos da educação mundial (HUGHES.P, 2006). Com objetivo de promover a avaliação e o debate sobre a educação e os problemas que afetavam a sociedade mundial, a Conferência de Jomtien buscou estabelecer compromissos entre os países participantes que pudessem garantir, principalmente, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem aos indivíduos (UNICEF, 1990).

Em 2010, no Brasil, o tema central da Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi: “construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”, tendo em vista que desde aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Plano Nacional de Educação (PNE), não houve avanços significativos no sentido de operacionalizar o Sistema Nacional de Educação, via regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios nas redes públicas e privadas de ensino. Logo, a idéia de autonomia federativa e as diferenças partidárias se sobrepõem para a construção de qualquer tipo de sistema unificado.

Destacamos ainda a dicotomia histórica sobre a função da educação entre as redes de ensino: nas instituições públicas na ação de ensinar prevalece o cunho social e assistencialista sem necessariamente conseguir atender as exigências conjunturais do mercado, enquanto nas instituições privadas tendem a fazer da educação um objeto rentável, não raras vezes, em detrimento da qualidade de ensino.

Entretanto, no Brasil, por mais que seja possível identificar os inúmeros problemas na área da educação, as indicações à superação não impactam o cotidiano escolar das redes de ensino pelas barreiras culturais. Estas barreiras se agravam pela ausência de uma gestão eficiente de conhecimento e de informação, capaz de sensibilizar os atores sociais para que efetivamente trabalhem para a melhoria da qualidade do ensino.

A educação pode ser considerada como instrumento estratégico para o desenvolvimento social e econômico, além de contribuir para redução das desigualdades sociais, erradicação da pobreza e exclusão social (SCHWARTZMAN, 1985). Portanto há necessidade de avançar com estratégias mais significativas na gestão e nas políticas públicas para educação que possam produzir efeitos mais qualitativos em todos os níveis de ensino.

O presente trabalho versa sobre duas vertentes estratégicas em gestão para melhoria da qualidade das políticas educacionais e das instituições de ensino: a gestão da informação e do conhecimento.

Neste estudo consideramos a gestão da informação como um conjunto de conceitos, princípios, métodos e técnicas que são utilizados na gestão das organizações e colocados em execução por seus líderes para alcançar e atingir a missão e os objetivos fixados. Nesta mesma linha, a gestão do conhecimento é compreendida como um “conjunto de processos que orienta a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos individuais e coletivos nas organizações” (BELLUZZO, 2005).

A gestão do conhecimento abrange a gestão da informação, pois o conhecimento tem como origem a informação, quando a ela são agregados outros elementos de maior relevância. Choo (2006) ao definir a organização do conhecimento refere-se a ela como organização que faz o uso excelente das informações para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões.

Quando relacionada ao ambiente das instituições de ensino superior (IES), a gestão do conhecimento poderá ser percebida a partir de duas abordagens: a primeira compreende a sala de aula e ocorre a partir das diferentes interações que ocorrem dentro dela entre alunos, professores, com mediação de tecnologias e intervenção de metodologias inovadoras que favoreçam o processo de socialização e internalização nas atividades docentes. A segunda abordagem compreende a gestão educacional e atua como auxílio ao processo decisório da instituição de ensino. Para esta abordagem a gestão do conhecimento poderá colaborar na geração de capacidades institucionais inovadoras e criativas e cooperar na tomadas de decisões estratégicas mais assertivas pelos líderes das instituições de ensino superior (FREITAS JUNIOR; BARBIRATO, 2009).

Nosso estudo focalizará especialmente a segunda abordagem apresentada por Freitas Junior e Barbirato (2009), na qual a gestão do conhecimento é colocada a serviço do desenvolvimento da gestão da

instituição, embora reconheçamos que ambas as abordagens estão intimamente interligadas, pois representam respectivamente as atividades-fins e as atividades-meios de uma instituição de ensino, e se complementam interferindo em suas performances e resultados.

Juntamente com esse estudo, analisamos o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma Instituição Privada do Ensino Superior (IPES) pelo fato de ser a comissão dentro da estrutura organizativa um espaço autônomo e democrático com a participação de representantes da comunidade acadêmica, privilegiada pelo acesso de informações sobre o cotidiano administrativo e pedagógico e com legitimidade para subsidiar as tomadas das decisões estratégicas da instituição.

Em contrapartida, a maioria das CPAs funciona como apêndice burocrático na estrutura organizativa das instituições de ensino, limitando suas ações a prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e pelas Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - e na coordenação dos processos avaliativos. Estas funções são atribuídas pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata sobre os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior- SINAES.

Destacamos ainda, as limitações à atuação plena das CPAs. De acordo com Carneiro e Novaes (2008) estas limitações estão relacionadas às dificuldades de participação dos representantes da sociedade civil; à ausência de condições efetivas à atuação autônoma das comissões e ao pouco conhecimento dos membros sobre o papel das CPAs e a sua relação com o processo de regulação, implantado a partir do SINAES.

Diante do exposto, extraímos as seguintes questões de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades de avanços das CPAs para além da prestação de informações ao INEP? Como os atores envolvidos percebem no cotidiano as funções da CPA e do SINAES? Como se processa o compartilhamento do conhecimento e da informação à comunidade acadêmica

e à sociedade? As CPAs podem assumir a função de unidades estratégias da informação e do conhecimento?

A hipótese para esta problemática considera que o principal desafio está na CPA conseguir avançar da função “tarefeira” como fonte de informação para a função política e para gestora da informação e do conhecimento.

No sentido de buscar as respostas para as questões apresentadas, o objetivo central deste trabalho foi desenvolver uma reflexão teórica sobre Avaliação Institucional (AI) e, em especial, efetuar uma análise sobre a Comissão Própria de Avaliação de uma Instituição Privada de Ensino Superior (IPES) para o compartilhamento do conhecimento e o aproveitamento do diagnóstico para a melhoria da qualidade do ensino.

Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos secundários:

a. identificar o papel da CPA em relação a IPES e ao SINAES;

b. verificar as percepções dos gestores da IPES sobre a CPA e o SINAES e seus impactos no cotidiano institucional;

c. investigar os recursos comunicacionais utilizados e as estratégias para o compartilhamento do conhecimento na IPES.

d. Alguns fatores foram motivadores na escolha de uma instituição de ensino privada como unidade caso desta pesquisa: a convivência da pesquisadora como docente e gestora de comunicação de uma instituição privada, localizada na cidade de Bauru – São Paulo, que se apresentou como um campo de investigação onde os problemas e obstáculos do ambiente institucional estimularam a observação e a reflexão a respeito dos processos e procedimentos adotados pela IPES. Esta experiência proporcionou uma vivência cotidiana das dificuldades de suplantar os dilemas internos e externos à instituição, levantando inevitavelmente algumas indagações sobre formas – ferramentas, instrumentos e estratégias - de apoio à gestão na superação destes

> desafios. Notamos que apesar dos esforços despendidos diariamente para proporcionar a melhoria contínua nos processos de ensino, existiam barreiras que impediam a IPES de prosseguir e avançar na gestão de políticas acadêmicas e administrativas, e de realizar os ajustes necessários para adaptação em um ambiente de rápidas e intensas mudanças. Estas barreiras normalmente se davam no âmbito da estrutura organizacional da instituição e nas estratégias de gerenciamento dos processos e pessoas. Deparamo-nos com situações em que a carência de informações estratégicas e de conhecimento mais aprofundado sobre determinados assuntos poderiam afetar a melhoria da qualidade do ensino.

Somados a estes fatores, existiram ainda outros que julgamos emergenciais para promoção de uma discussão mais aprofundada sobre a qualidade do ensino, especificamente, no âmbito das instituições privadas de ensino superior. Destacamos uma questão em especial que por muito tempo ficou relegada a estudos marginais sobre a educação superior: a importância do ensino superior privado – especialmente das faculdades isoladas - e sua relevância no sistema de educação superior brasileiro. Em 2009, o número de IPES no Brasil representava 89% do total das instituições distribuídas no território nacional, sendo que deste percentual as faculdades isoladas representavam quase 80% do total[1]. Vale lembrar, as 2314 instituições que integram o atual sistema de educação superior brasileiro são muito diferentes entre si em seus modelos institucionais e nas vocações acadêmicas e profissionais, formando um universo diversificado e heterogêneo composto tanto por universidades que possuem centros de ensino e pesquisa bastante complexos quanto por faculdades isoladas de pequeno e médio porte que se dedicam basicamente para atividades de ensino (MARTINS, 2002).

[1] De acordo com o último Censo da Educação Superior (INEP/2009) existiam no Brasil 2.314 IES, sendo, 245 públicas e 2069 privadas. Das IPES, 290 confessionais e comunitárias e 1779 particulares, sendo 44 universidades; 82 centros universitários e 1653 faculdades isoladas. Do total de 5.115.896 matrículas em cursos superiores presenciais em 2009, 3.764.738 matrículas estavam concentradas nas IPES, sendo que 1.426.225 nas IPES particulares e isoladas.

Nesta breve contextualização sobre o ensino superior brasileiro, os números demonstram a importância que as instituições privadas e o ensino superior privado vêm assumindo para a expansão do sistema educacional brasileiro.

Não obstante, para Schwartzman e Schwartzman (2002, p.4):

> Só recentemente, [...] o ensino superior privado vem recebendo dos analistas a atenção correspondente a sua importância. Uma explicação para isto é o fato de que, em diversos aspectos, o ensino privado discrepa do que normalmente se considera como o modelo ideal das instituições de ensino. Neste modelo ideal, o ensino superior se organizaria em universidades, enquanto que no ensino privado predominam as instituições isoladas e outras instituições não universitárias; as universidades deveriam ter um forte componente de pesquisa, que quase não existe no setor privado; as universidades dão ênfase às áreas técnicas e científicas e às profissões clássicas, enquanto que o setor privado se concentra nas profissões sociais; nas universidades, os professores participam das decisões acadêmicas em um complexo sistema de colegiados, enquanto que o poder nas instituições privadas é centralizado. Mais amplamente, a atividade cultural e intelectual costuma ser percebida como de natureza altruística, oposta à busca do lucro, enquanto que o ensino privado, ainda que muitas vezes organizado em instituições não-lucrativas, tem quase sempre um claro componente comercial.

Aliado a estes comentários, vale considerar ainda que na adaptação das IPES a este universo diversificado e heterogêneo, elas precisam se adequar aos efeitos fiscais, às avaliações de qualidade, à evasão e inadimplência de alunos, o que representam fatores difíceis de serem resolvidos caso a estrutura organizacional da instituição não esteja amparada em uma gestão comprometida com as mudanças, com a realidade em que está inserida, na responsividade e na tomadas de decisões mais assertivas.

A despeito da representatividade que o ensino superior privado tem no sistema educacional brasileiro, ainda são escassos os estudos sobre este setor, embora ele seja a principal fonte de formação e crescimento do ensino superior brasileiro (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002), marcado por uma trajetória que se iniciou no período republicano brasileiro, com a

Constituição da República, de 1891, que descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de instituições privadas (SAMPAIO, 1999).

Diante do exposto nossa motivação em optar pela pesquisa junto a uma instituição privada de ensino superior encontra respaldo em Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 260):

> Esta visão geral do setor da educação superior privada precisa ser mais bem conhecida, através de uma pesquisa de campo apropriada. Pouco sabemos, na realidade, sobre as características econômicas e empresariais destas instituições; pouco sabemos sobre as perspectivas de seus dirigentes, e das visões que têm a respeito de seu futuro. O fato de que o setor continua crescendo é uma indicação de que ele tem dinamismo e potencial.

Feitas essas considerações, adotamos para o desenvolvimento deste trabalho a pesquisa de campo, aplicada em uma instituição privada de ensino superior, particular e isolada, localizada na cidade de Bauru, Estado de São Paulo. A pesquisa de campo tem como característica um estudo feito de maneira direta, junto às próprias fontes de informação (MUNHOZ, 1989). É um tipo de pesquisa que tem como objetivo a coleta de elementos não disponíveis, que ordenados sistematicamente possibilitam o conhecimento de uma determinada situação. Utilizamos enquanto técnicas investigativas a pesquisa bibliográfica exploratória descritiva e o estudo de caso. O processo metodológico é apresentado em seção própria.

A justificativa pela opção do tema reside em uma inquietação profissional sobre a ausência de uma gestão do conhecimento eficiente no âmbito da gestão educacional, com destaque no ensino superior e por considerar a criação das CPAs um importante avanço à melhoria da qualidade da gestão, por ser um espaço democrático e institucionalizado para não somente conduzir um processo de auto-avaliação nas instituições de ensino superior, como também para participar das tomadas das decisões estratégicas. Ao mesmo tempo, as CPAs são um importante instrumento para o controle social das instituições públicas e privadas mediante a publicização dos

resultados avaliativos e da possibilidade de acompanhamento do Estado e da sociedade sobre a gestão educacional destas instituições, principalmente as da rede privada em que as ações na área da pesquisa e extensão são relegadas em segundo plano ou mesmo inexistem.

Para tanto, este trabalho foi organizado em seções com enfoques na pesquisa bibliográfica e exploratória, na pesquisa de campo e no esboço de um plano de ação, estruturados como se seguem:

A segunda seção compreende uma incursão teórica sobre as múltiplas realidades do ensino superior no mundo, iniciando com sua origem, os dilemas contemporâneos e versando sobre a participação das instituições privadas. Em nível nacional, a seção busca resgatar na historicidade os legados culturais de percepção sobre educação e ensino superior na época do Brasil Colônia e do Império que justificaram e ainda justificam o atraso das políticas educacionais no país. A seção ainda contextualiza a formatação cultural e ideológica no período republicano, fazendo recorte sobre as instituições de ensino privado e sua participação no contexto educacional no Brasil.

A terceira seção versa especificamente sobre a avaliação institucional nas universidades e nas instituições privadas de ensino superior, apontando seus limites e possibilidades. Ele ainda trata sobre o atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, o papel da Comissão Própria de Avaliação – CPA e encerra com algumas reflexões sobre a possibilidade de avanço no campo político.

Já na quarta seção o foco é dado para as Comissões Próprias de Avaliação entendidas como um este espaço social democrático e autônomo, mas não com um instrumento estratégico dentro das instituições privadas para a melhoria do ensino, mediante seu posicionamento como gestora da informação e do conhecimento. Para tanto, nesta seção se encontram subsídios teóricos para a instrumentalização das comissões, que tratam sobre as concepções e reflexões sobre qualidade de ensino. A seção ainda sinaliza

às CPAs destacando a noção sobre o desenvolvimento da cultura de qualidade institucional a partir da realidade da vida cotidiana. Sobre o papel proposto às CPAs apresentam-se algumas concepções e modelos para gestão educacional, da informação e do conhecimento, e políticas de comunicação institucional integrada.

Na quinta seção apresentamos com maior especificidade a delimitação da pesquisa, a caracterização da unidade caso, e as técnicas de coleta de dados aplicadas e seus resultados. A pesquisa teve como princípio norteador mapear alguns processos e procedimentos da IPES, no sentido de revelar elementos que pudessem nos ajudar a criar um esboço de plano de ação com vistas a implantação da CPA como unidade estratégica de informação e conhecimento.

A sexta seção compreende a apresentação de um esboço de plano de ação para a CPA da instituição pesquisada, um processo constituído a partir da criação de espaços e discussões, que tem como objetivo avançar nas políticas atuais das CPAS para se tornarem unidades estratégicas de informação e conhecimento.

Por fim, apresentamos as considerações finais nas quais procuramos reforçar o intuito deste trabalho em oferecer uma contribuição sobre a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, a partir da estruturação dos processos internos das instituições, e da ressignificação das comissões próprias de avaliação.

2 ENSINO SUPERIOR

Nesta seção apresentamos considerações relevantes sobre os dilemas contemporâneos das instituições de ensino superior, que remetem necessariamente ao resgate de sua origem na antiguidade clássica e na idade média, delimitando o campo de estudo nos países europeus, por serem os territórios precursores do modelo de educação no mundo ocidental.

A presente seção destacará as informações que julgamos mais relevantes para o embasamento da nossa análise.

2.1 Recortes históricos

Ao traçar os recortes sobre a evolução do ensino superior são reconhecidas inúmeras contradições nas contextualizações dos fatos históricos, resultantes da diversidade de olhares dos historiadores, pesquisadores e educadores que as interpretam. A primeira contradição investigada é a definição temporal e espacial do surgimento do ensino superior. Neste caso, cabe uma diferenciação entre: a criação de instituições formais de educação superior, a existência de diferentes níveis de transmissão do conhecimento e a tradição não-formal entre os povos.

2.1.1 Origem do ensino superior

Na antiguidade clássica, que compreende o período aproximado do século VIII a.C à queda do Império Romano no século V d.C., os autores Charles e Verger (1996) afirmam que existem indícios do aparecimento da educação em nível superior.

Nessa mesma linha de entendimento, são conhecidos os estudos de Luckesi et al (1991, p.30) que apontam o surgimento na Grécia antiga, de profissionais, cuja responsabilidade consistia em educar os jovens, principalmente por meio da retórica, filosofia e medicina. Estes profissionais eram considerados mestres dotados de alto nível de saber, reunindo em torno de si os seus discípulos, para “aprender do mestre, espelho e modelo de aperfeiçoamento”. Cambi (1999) cita enquanto exemplos de uma educação superior a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, instituições de ensino fundadas em Atenas.

Entretanto, Cambi (1999) não descarta a idéia de que enquanto um sistema informal o ensino superior tenha se iniciado no final do período neolítico (pré-história), diante do surgimento das primeiras aldeias caracterizadas pela divisão de classes e de funções, que deram origem aos modelos das pólis (cidades), pois, como a educação dividia-se por funções hierárquicas, por conseqüência, poderia existir a diferença entre níveis de ensino.

Manacorda (1992) em sua obra “A história da educação: da antiguidade aos nossos dias” baseada em pesquisa documental afirma que a educação enquanto sistema organizado de transmissão do conhecimento surgiu no século XXVII a.C. no Egito. Para o autor há indícios pictográficos de que já existia a educação intelectual e profissional em períodos anteriores, mas sem provas documentais que comprovem esta assertiva.

Destacamos que no período neolítico (pré-história) e na antiguidade clássica a formação técnica ou instrução também era realizada pela família e direcionada aos filhos, conforme as funções que fossem assumir, sendo característica a formação moral e a rígida obediência.

Uma vez que as habilidades técnicas eram transmitidas pelas famílias nestes períodos não era importante criar espaços físicos para a formação profissional, salvo para formação militar. Por isso, quando do surgimento das escolas, enquanto instituição, elas não estavam direcionadas

às necessidades práticas do povo, nem mesmo na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles.

Para Platão, por exemplo, ao redimensionar a função da educação (antes voltada para a formação de guerreiros), a aritmética, a geometria, a estereometria e a astronomia são voltadas para a elevação e conversão do espírito para atingir a filosofia, considerada disciplina suprema. Tanto Platão como Aristóteles defendiam que a formação deveria voltar-se à educação (Paidéia) e não ao ofício (técnica) (MANACORDA, 1992).

Segundo Luckesi *et al* (1991) o surgimento do ensino superior em instituições denominadas de universidades ocorreu na Idade Média, entre os séculos XI e XV, sob o controle da Igreja Católica, afirmação que encontra respaldo em Manacorda (1999) e Trindade (2000). Porém, somente a partir do século XII, as universidades são criadas enquanto centros de ensino superior, juridicamente autônomas e coorporativas, como por exemplo, a Escola de Medicina de Salermo, a Escola de Bolonha na Itália, a Escola Catedral de Notre Dame em Paris, Oxford na Inglaterra e Salamanca na Espanha, constituídas pela igreja ou pelos soberanos que visavam à manutenção do poder pelas influências políticas e culturais (LUZURIAGA, 1959).

Com a formação e o fortalecimento dos centos urbanos, principalmente a partir do século XII, uma nova estrutura social que contemplava os mais diversos segmentos foi formada, requerendo da educação um alinhamento entre a teoria e a prática. Da concepção de educação desenvolvida neste momento foram exigidos novos instrumentos que propiciassem condições para o aprimoramento dos serviços oferecidos pelas corporações de ofício. “É o momento em que o intelectual vem ao encontro das necessidades do indivíduo urbano para ajudá-lo no seu mister deste novo mundo do trabalho” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2009, p.7).

Le Goff (1996) coloca o século XIII como o século das universidades, pois em cada centro urbano onde havia um ofício que agrupava um quantitativo importante de membros, os envolvidos se organizavam para

defender seus interesses e criar o monopólio político e econômico em seu benefício.

Verger (1999) reitera que as universidades não surgiram espontaneamente, mas pelo interesse da classe dominante. O autor exemplifica que o direito romano ministrado foi fundamental para o renascimento do Estado, sob o comando real, enquanto o direito canônico e a teologia contribuíram para o papado administrar as crises internas com as igrejas locais, com os hereges, ao mesmo tempo em que intimidava a iniciativa de independência da nobreza com a Igreja Católica.

Compreendemos então que a gênese da universidade medieval foi permeada e estimulada por alguns fatores, sendo o mais relevante deles a disputa pelo poder entre a igreja e o soberano.

> Os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador [...].Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades.(OLIVEIRA, 2007, p.120).

Assim, o ensino superior nasce fortemente elitizado, e os mestres detinham poder sobre os estudantes, com uma pedagogia inicial eminentemente oral e repetitiva; por sua vez, aos membros das instituições eram concedidos privilégios fiscais e imunidade jurídica, ou seja, eles não podiam ser punidos pela justiça comum (LE GOFF, 1996; VERGER, 1999).

Outro fato histórico registrado por Le Goff (1996) é que as universidades ao serem criadas acabaram engessadas, sem conseguir exercer sua autonomia, já que dependiam financeiramente da igreja ou do poder real. Conforme o autor, os intelectuais se tornaram atores pontificais.

A conquista da autonomia das universidades foi lenta e marcada por lutas entre universitários e a polícia real, com parcela dos burgueses contrária

aos privilégios fiscais, além dos conflitos com os clérigos locais. Mesmo diante das resistências houve a sua proliferação, especialmente pela proteção do Papa e de reis como Charles V (1364-1380) da França, mantendo privilégios e favoritismos, apesar das restrições impostas pelos tribunais reais (LE GOFF, 1996; VERGER, 1999).

Os conflitos gerados pelos estudantes e mestres em defesa da autonomia das universidades não tinham caráter subversivo em questionar a ordem estabelecida de dominação do clero ou dos reis sobre as universidades, mas sim, salvaguardar o status social e os privilégios que detinham (VERGER, 1999).

A partir do século XV aumentou o abismo entre a cultura medieval expressa pelas universidades e as novas aspirações ou necessidades locais, principalmente durante o renascimento (século XIII - XVII) que marcou a transição do feudalismo para o capitalismo e a revalorização dos valores da antiguidade clássica greco-romana, com os ideais humanistas e naturalistas (VERGER, 1999; AUBIN; HADDAD; 2010)

Tardiamente, diante do movimento renascentista, as universidades começaram um processo de adaptação, mas sem profundas rupturas e fiéis às suas origens medievais porque havia uma oposição profunda entre o intelectual medieval das universidades e os intelectuais humanistas neste período (LE GOFF, 1996; VERGER, 1999; AUBIN; HADDAD, 2010).

Na idade média era unanimidade entre os intelectuais a posição contrária à introdução na universidade da formação técnica em áreas estratégicas ao desenvolvimento econômico, sendo que esta função formativa ficou relegada aos colégios e faculdades. Mesmo no início da Idade Moderna, as universidades e os intelectuais não estavam preocupados em atender as necessidades do capitalismo, tanto que a educação profissional e técnica, pós Revolução Industrial, foi introduzida nos chãos das fábricas pelo patronato (VERGER, 1999).

Entre os principais fatores que impulsionaram as mudanças nas universidades citamos os impactos sociais e econômicos provocados pela Reforma Protestante, que não apenas alavancaram o capitalismo com a classe burguesa, como também, provocaram forte impacto sobre o grau de desenvolvimento intelectual nos países europeus. Portugal, por exemplo, ao manter-se favorável à Contra Reforma da Igreja Católica provocou um retrocesso intelectual e científico, se comparado com a França, Inglaterra e Alemanha (TRINDADE, 2000).

Não podemos excluir como influências na passagem da universidade medieval para moderna: as profundas mudanças na conjuntura social e econômica na Europa diante das revoluções do comércio e da indústria; o surgimento das novas tecnologias como a bússola que permitiram as grandes navegações e da imprensa que possibilitaram a disseminação de informações e do saber; além das alterações nos modos de produção e do início da organização da sociedade em movimentos de resistência como partidos e sindicatos.

A universidade moderna vai se consolidando na medida em que a igreja tem seu poder enfraquecido e a ciência desponta como aspecto estruturante do mundo moderno. Compreendemos que a universidade moderna se estruturou em meio ao desenvolvimento e a grande relevância que a ciência passou a ter para o mundo ocidental em contraposição aos ditames da Igreja dos séculos anteriores.

As transformações trazidas pela industrialização, no século XIX, interferiram e mudaram definitivamente o modelo de universidade medieval, especialmente na França com a universidade napoleônica, caracterizada pelo espírito positivista, pragmático e progressista e com a função de atender as necessidades profissionais, sendo que este modelo de ensino superior se estruturou em escolas superiores fragmentadas, isoladas em seus objetivos práticos (LUCKESI et al, 1998). Nesta mesma época, surge o modelo alemão, outra vertente de modelo de universidade mais interessada e voltada para a pesquisa científica, cujo marco inicial foi a criação da Universidade de Berlim,

em 1810, por Humdoldt. Este modelo de universidade que se preocupava em preparar o aluno para descobrir, formular e ensinar ciência não era uma concepção isolada. Em 1851, na Universidade de Dublin, na Irlanda, por meio do Cardeal Newman, se edifica uma concepção de universidade como lugar privilegiado do saber universal, um centro de criação e difusão do saber e da cultura (LUCKESI et al, 1998).

Os modelos de universidade moderna e as visões sobre suas funções e objetivos influenciaram muitas instituições de ensino no mundo contemporâneo, bem como as concepções sobre seu papel na sociedade. Nesse sentido, buscamos ainda um consenso sobre esta questão, principalmente, diante da emergência de uma sociedade com profundos desafios sociais, culturais e ecológicos que requerem dos países um domínio sobre tecnologias de ponta e um conhecimento científico capaz de apoiar o desenvolvimento econômico.

Os debates contemporâneos sobre o ensino superior refletem as preocupações sobre sua trajetória futura. Temos como exemplo a realização em 1988 da primeira Conferência Mundial de Educação Superior, na qual, como fruto de todas as discussões promovidas nesta conferência, definiu-se pelos seus participantes que “a pertinência da educação superior deve avaliar-se em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem” (UNESCO, 2009).

Em 1999, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO- por meio do documento “Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior” expõe a preocupação sobre as tendências e os desafios do ensino superior envolvendo contextos regionais, nacionais e locais. Esse documento propõe uma reflexão sobre as diferenças do desenvolvimento do ensino superior nos diversos países, principalmente revelado por três fenômenos em especial: “a expansão quantitativa que não obstante é acompanhada por desigualdades continuadas de acesso entre países e regiões; a diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudos e as dificuldades financeiras” (UNESCO, 1999, p.12).

Mais recentemente, em julho de 2009, foi realizada em Paris, a segunda Conferência Mundial de Educação Superior, em que se discutiram “As novas dinâmicas da Educação Superior para a mudança social e o desenvolvimento” (UNESCO, 2008). Reunindo lideres e governos de vários países o evento se pautou em algumas discussões sobre responsabilidade social da educação superior; acesso, igualdade e qualidade; internacionalização, regionalização e globalização; e estudos de pesquisa e inovação.

Atualmente, as questões sobre o papel e o espaço que o ensino superior deveria ocupar na sociedade; a discussão em torno de suas funções e ligação com o mundo do trabalho; os recursos e políticas públicas voltada para sua estruturação e desenvolvimento dentre outras questões estão tangenciando os debates sobre ensino superior no mundo todo (UNESCO, 1999/2008).

2.1.2 Ensino superior no contexto contemporâneo

A compreensão sobre o ensino superior no contexto contemporâneo perpassa algumas questões relevantes quanto a organização das suas instituições frente às mudanças e aos fenômenos ocorridos principalmente a partir de meados do século XX.

Procurando dar mais enfoque a estas mudanças ocorridas mundialmente, devemos considerar a evolução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC´s) no cotidiano das pessoas, empresas e instituições. Elas alteraram sobremaneira os processos e as relações sociais, permitindo maior rapidez de assimilação e agilidade na captura e disseminação de informações. O maior acesso à informação modela assim toda a sociedade contemporânea, ao instituir e alterar muitos padrões culturais, ao transformar economias e ao interferir no ordenamento político, impulsionando diversas transformações estruturais e conjunturais em todo mundo.

É correto e não se poderia deixar de reconhecer, que estas transformações vieram acompanhadas de algumas conquistas. Os avanços vertiginosos, a exemplo dos surgidos no campo da saúde proporcionaram um aumento na expectativa de vida de milhares de pessoas. Diversas pesquisas científicas foram incrementadas pelo uso cada vez mais eficiente das NTIC´s, acelerando, em conseqüência, o surgimento de novas descobertas científicas. Ainda de acordo com a contextualização, cabe mencionar que a possibilidade do uso da inteligência artificial como fonte de informação e inovação permitiu potencializar o aumento considerável de novas e modernas invenções.

Por conseguinte, essas mesmas transformações provocam contradições latentes ao permanecerem restritas a alguns, pois os mesmos avanços que acabam proporcionando maior expectativa de vida a muitos, não se estendem e nem garantem a parte da população mundial maior qualidade de vida, e diminuição da desigualdade social e econômica. A dicotomia entre os povos e continentes continua e pode ser considerada como um abismo, no qual se aprofundam problemas políticos, sociais, econômicos, culturais, demográficos e ecológicos. Ainda devemos considerar o acirramento das disputas de poderes, ideologias e de conflitos político-geográficos e religiosos, difíceis de serem solucionados.

Ao mesmo tempo em que se proclama positivamente a abertura e a quebra de barreiras entre os povos e nações e juntamente com esses fatores uma maior oportunidade de crescimento e expansão comercial e cultural, não há garantia sobre o futuro das relações econômicas e políticas estáveis, justas, harmoniosas e sustentáveis.

A sociedade em meio a este avanço contínuo e à revolução da tecnologia possibilitada pela facilidade do acesso à comunicação e a informação, já se encontra mais atenta e até mais consciente dos processos que, em contrapartida, também a afetam e colocam em risco. Torna-se difícil manter perspectivas mais otimistas para o futuro quando - em pleno século XXI - questões complexas como a pobreza, a violência, a fome, a saúde ainda continuam sendo temas de bastante importância nas pautas de debates

políticos, empresariais e educacionais, sem que ao menos, se apresentem propostas próximas a uma solução ou mecanismos eficientes de contenção desses problemas.

É observado com maior evidência, e cada vez mais, que crescer com sustentabilidade requer dos países, esforços concentrados que venham solucionar os diversos problemas que interferem na conquista da equidade social e no distanciamento de injustiças no plano econômico e no plano social.

Em conseqüência destes fenômenos globais cujas bases estruturantes são as transformações econômicas e sociais do século XX, se configura um novo contexto em que emerge uma sociedade baseada no conhecimento e na informação.

Atualmente as novas tecnologias permitem o acesso em nível global. O grande desafio, no entanto, é preocupante, pois se evidência o diferencial humano, visto sob o ângulo de uma nova plataforma, que requer o mundo de aplicabilidade, quando o conhecimento compartilhado passa a ser instrumento de transformação da realidade. Nesse contexto, a partir do maior uso da informação e do conhecimento, percebemos novas práticas em todos os setores da vida humana, assim como de seus agentes e produtos, uma vez que o estímulo ao preparo e à qualificação dos indivíduos faz-se condicionante às exigências que se estabelecem, em suas múltiplas dimensões (PORÉM, 2005).

Em complemento a essas explicações, o ensino superior e suas instituições revelam-se essenciais e são “confrontados com a necessidade de responderem a mudanças que são ditadas, não apenas pelas questões específicas do ensino superior, mas também pela globalização, pela sociedade da informação e do conhecimento (...)” (FERREIRA, 2006, p. 234).

Esse é um contexto que impulsiona a sociedade na busca por uma formação que responda às novas exigências no mundo do trabalho e que, consequentemente, coloca o ensino como promotor da qualificação profissional

que assegure aos indivíduos a execução de atividades profissionais mais complexas.

Nesta perspectiva Schimidt (2000, p. 10) considera que a "certificação universitária, hoje é um requisito indispensável. Não tanto pelo que se apreende, mas pelo modo correto de aprender".

Esta é uma importante questão no contexto atual do ensino superior, pois se apresenta como uma contradição latente no que tange a qualidade e a própria função das suas instituições como espaços em potencial de construção e socialização o conhecimento. Estariam as instituições de ensino superior hoje transformando este espaço em uma fábrica de diplomas, promovendo um ensino de má qualidade, submetidas exclusivamente à lógica do mercado?

> Imersas em um contexto de transformações nas diversas instâncias de organização da sociedade e que atingem a todos os países (ainda que de diferentes formas e com resultados díspares), as instituições de ensino superior enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 13-14)

As instituições de ensino superior estão inseridas em um mundo pautado pela força do conhecimento que altera a forma como o trabalho vai atender a organização da produção mais racionalizada. Isso promove novas exigências aos trabalhadores requerendo desses uma melhor formação e preparo para atender essas novas demandas empresariais. O mundo do trabalho, neste sentido, demandou um patamar mínimo de escolarização elevando a percepção da sociedade acerca do ensino superior.

2.2 O ensino superior brasileiro

Na área da educação, apesar de todas as produções científicas contemporâneas e das sucessivas reformas educacionais, mais de 500 anos se passaram sem que as mudanças alterassem a cultura arcaica de pensar e fazer educação, um legado enraizado ainda do Brasil Colônia- Império.

Sobre o tema exposto acima, trata a presente seção com a finalidade de apresentar uma análise sobre as bases culturais que moldaram e ainda moldam o cotidiano administrativo e pedagógico nos espaços universitários.

2.2.1 Legado de Portugal à formação da idéia de universidade no Brasil

As principais influências culturais ocorridas no Brasil a partir da colonização portuguesa na forma de pensar e fazer educação no país são o principal objetivo desta análise.

Freqüentemente a introdução tardia das universidades no Brasil – em 1920 - é justificada pela forte centralização do ensino superior em Portugal ou ainda porque o governo português não tinha interesse de dominar a colônia. Entretanto, vários fatos históricos remetem para outras hipóteses.

Em primeiro lugar enquanto colônia de Portugal, o governo português não detinha o controle sobre as terras brasileiras a partir da sua expansão territorial (expulsão dos holandeses, franceses, nativos do interior, colonização imigrante no sul do país). Esta situação se agravou quando da entrada dos senhores de engenho (aristocracia) no governo imperial. De acordo com Costa (1999) “os colonos que em princípio se consideravam portugueses do Brasil [...] perceberam, cada vez mais claramente, a incompatibilidade existente entre os seus interesses e os interesses metropolitanos”. As idéias de liberdade não tardaram a se fixar na colônia,

principalmente influenciadas pela Revolução Inglesa e Francesa; portanto, uma universidade poderia fomentar ainda mais esse ideal.

Em segundo lugar, especialmente entre o século XVI e XVII, a história de Portugal caracterizou-se por sucessões de crises internas e externas, com profundo atraso educacional e científico. A partir de 1630, a Inquisição reprimia as idéias consideradas heréticas e na única universidade de Coimbra definia o currículo, perseguia e matava os intelectuais contrários aos dogmas da Igreja e censurava a livre expressão, fato que marcou profundamente a formação cultural do país. Assim, enquanto a Espanha com oito universidades tinha condições de transferir intelectuais para as suas colônias na América[2], Portugal se o fizesse fecharia as portas de sua universidade (COELHO, 2000).

Em terceiro lugar, o Brasil na percepção dos portugueses (governo/povo) era o paraíso tupiniquim por sua riqueza natural, mas também o inferno pela tipologia humana existente (diversidade étnica, religiosidade africana e indígena). Na mesma proporção em que a Igreja doutrinava os portugueses para a fé em Deus, reforçava a existência do diabo, em uma cultura popular portuguesa já caracterizada pela superstição, misticismo e crenças (benzedeiras, adivinhadores, feiticeiros). Neste contexto, o Brasil no imaginário popular português era o purgatório[3], o lugar para expurgar os pecados dos criminosos, loucos e dos renascentistas insensatos (VAINFAS, 1988; SOUZA, 1998).

[2]Segundo Trindade (1999) na América Espanhola é estruturada a universidade logo após a chegada dos conquistadores espanhóis. Assim, a primeira instituição de ensino superior da América data de 1538, em Santo Domingo, na América Central. Enquanto que, na América Inglesa a primeira instituição de ensino superior foi a Havard, fundada em 1636 por um grupo de pessoas com forte orientação calvinista (OLIVEN, 2005).

[3] Sobre esta tese, entretanto, existem discussões que apontam num sentido oposto. Por exemplo, Holanda (2002) descreve que durante a descoberta e colonização das Américas, no imaginário das nações européias – em especial Portugal e Espanha – se pensou que este continente fosse o “paraíso terreal”.

Cabe ressaltar que na Europa medieval o homem sensato era considerado filho de Deus por ser submisso e, o subversivo à ordem estabelecida, por sua vez, era o insensato considerado cria do diabo e se não era condenado à morte, restava ser internado em hospícios ou exilado (FOUCAULT, 1972).

Em quarto lugar, o Brasil na perspectiva do governo português era um espaço para ser economicamente explorado, sem a intenção de prover um desenvolvimento social ou econômico.

Finalmente, a mentalidade medieval não reconhecia a infância, quiçá a adolescência. O infanticídio, a negligência, a violência, os abusos eram generalizados e tidos como normais. A criança pobre ou não era uma "coisinha", que tanto poderia sobreviver como não e, por isso, "não contava[4]" (RESENDE, 1999, p.149).

Em síntese, se a idéia de implantar políticas educacionais no Brasil Colônia para a formação de uma Nação dependesse da cultura popular e da gestão governamental de Portugal, dificilmente se concretizaria. Afinal, na mentalidade portuguesa medieval: por que oferecer ensino aos filhos do diabo?

Em uma sociedade escravagista, com economia baseada na monocultura e na exploração dos recursos naturais pela força braçal e diante da invisibilidade social das crianças, para que escola?

Mesmo se houvesse interesse, Portugal não tinha intelectuais suficientes para oferecer sem comprometer a sua universidade. Também não havia interesse dos intelectuais das universidades européias perderem os privilégios e benefícios para atender uma ínfima minoria em terras tupiniquins.

Foi então que apareceu a ordem dos jesuítas, uma congregação diretamente financiada pelo papado instituída para combater a Reforma de

[4] Para exemplificar, o grau de insignificância da criança pobre, encontra—se no seguinte registro sobre prática em casos de naufrágios: “Os miúdos dificilmente tinham prioridade de embarque. [...] Um barril de água ou biscoito, segundo a ótica quinhentista, tinha prioridade de embarque no batel sobre os pequenos não pertencentes à nobreza (RAMOS, 2007, p 42).

Lutero na Europa. Esse movimento foi chamado de Contra Reforma e se expandiu na Europa e nas Américas com a missão de catequizar e combater as idéias protestantes. No Brasil os padres jesuítas foram responsáveis pela educação por 210 anos, até sua expulsão pelo governo português.

Durante sua permanência no país, os Jesuítas foram encarregados por transmitir todo o conteúdo cultural – dotado de exagerado “apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 34).

As primeiras escolas superiores no Brasil surgem para preparar os servidores da ordem “[...] para o exercício do sacerdócio e foi principalmente, para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas” (ROMANELLI, 2003, p.38).

Assim, o que existia era a ensino superior religioso para ingresso na classe sacerdotal, que não poderia configurar-se necessariamente como uma educação superior estruturada. Já os filhos dos senhores de engenho que não queriam seguir a carreira eclesiástica eram encaminhados para a Europa, para completarem seus estudos e, posteriormente, voltarem letrados para o Brasil (ROMANELLI, 2003).

Quando ocorreu a expulsão dos jesuítas houve algumas iniciativas para manter o ensino superior, mas também foram desmanteladas. De acordo com Fávero (2006) o governo português as impediu para evitar qualquer iniciativa de independência da colônia.

Não havia razão para Portugal manter escolas superiores ou implantar uma universidade no Brasil, pois a minoria que tinha condições de acesso preferia estudar nas universidades européias, sendo que a situação considerada um status social entre a aristocracia brasileira era a de ter um filho formado na Europa e o outro formado como padre. Logicamente, com o modelo econômico agroexportador instituído praticamente não havia necessidade de intelectuais (SAMPAIO, 2000; BUARQUE, 2003).

O ensino superior retorna a partir da chegada da família real para o Brasil no início do século XIX, com o objetivo de formar oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos; assim, o modelo de universidade tradicional européia foi substituído por cursos profissionalizantes. O caráter técnico e profissional, a elitização e o caráter serviçal para atender os interesses da coroa forjaram o modelo de universidade no Brasil (ROMANELLI, 2003).

Destarte, as primeiras instituições de ensino superior no Brasil não foram estruturadas de acordo com o modelo tradicional europeu por diversas razões: a percepção jesuítica sobre o ensino superior para a formação de padres; a visão do governo português de formar pessoal para setor administrativo-burocrático e para a defesa militar e a entrada tardia do pensamento liberal na agenda da aristocracia brasileira, dentre outras circunstâncias.

Ainda distante destes acontecimentos, o Brasil teve acesso marginal às idéias liberais, mesmo diante da política de censura de Portugal, por meio dos filhos da aristocracia diplomados na Europa que retornavam com os novos ideais, instigando a curiosidade da classe dominante, pois era comum o contrabando dos livros considerados hereges.

Do ponto de vista social e econômico, podemos afirmar que, no final do império já se percebia um cenário um pouco mais complexo: a expansão da lavoura cafeeira; algumas iniciativas industriais; a política imigratória e o fortalecimento da burguesia urbana. Porém, o ensino superior somente se coloca como uma política de Estado no período republicado, conforme apresentado na próxima seção.

2.2.2 Ensino superior no período republicano

Em consonância com modelo cultural da época houve resistências das oligarquias mais conservadoras em relação à formação de universidades

não enquadradas nos moldes da colônia (jesuítas). Por isso, durante a Primeira República, as tentativas de reformas não obtiveram êxito (SAMPAIO, 2000; ROMANELLI, 2003).

Basta considerar que as elites oligárquicas defendiam a manutenção da escola conservadora com apoio da burguesia industrial e da classe média, sendo que esta última almejava o status de elite e não tinha um novo paradigma de ensino, além de não ser interessante entrar em conflito com os conservadores e os burgueses. Enquanto isso, para a população rural, majoritária na época, a educação não era concebida como necessária (ROMANELLI, 2003, p.45).

Portanto, observamos a perpetuação da mentalidade escravocrata, ainda calcada no Império, distante da realidade social concreta.

> A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. (ROMANELLI, 2003, p.45)

Somente em 1920 surge de forma estruturada a Universidade do Rio de Janeiro, que se configurou a partir da união de cursos isolados que se ligavam entre si por meio de uma reitoria. Esta universidade foi implantada em meio a críticas ao seu modelo, pois ela passou a incorporar as Escolas Politécnicas e de Medicina e as Faculdades Livres de Direito, ou seja, três instituições com características próprias reunidas sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006).

Na década de 1930 houve um aumento no Brasil das universidades em Minas Gerais (1927); no Rio Grande do Sul, em São Paulo (1934) e no Distrito Federal (1935). Apenas as duas últimas incorporaram o espírito liberal-progressista e inovador de Fernando Azevedo e de Anísio Teixeira, que refletiam os anseios de uma sociedade que estava se tornando mais complexa

e que os modelos tradicionais de universidade não podiam mais atender (FÁVERO, 2006).

A este respeito, Fávero (1980) entende que após a Revolução de 1930, mesmo o país necessitando empreender uma transformação em suas instituições privadas e públicas para atender as demandas da modernidade, essa transformação não foi concretizada.

Em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, com a promulgação do Decreto nº 19.851 (CUNHA, 2007). Segundo Fávero (1980, p. 45) o Estatuto "pode ser considerado o marco estrutural da concepção da universidade em nosso país", pois nele foram fixadas as finalidades do ensino superior.

Novamente, há um fosso entre o idealizado e o realizado. As premissas legais como: estimular a investigação científica, elevar o nível da cultura geral, direcionar as atividades universitárias para a grandeza da Nação e o aperfeiçoamento da humanidade foram relegadas, limitando-se à formação técnica e científica que já mantinham (FÁVERO, 1980). Tal fato não necessariamente ocorreu por pressão do Estado, mas sim pela cultura medieval portuguesa impregnada na elite universitária.

Na rotatividade do poder de Estado, em suas instituições, inclusive nas universidades, a "cultura cabocla"[5] (Junquilho, 2002) de gestão não se alterava, com forte enraizamento nos moldes da cultura medieval portuguesa incorporada pelos senhores de engenho e pelas oligarquias no período republicano: o Estado percebido como esfera privada (feudo), e local de clientelismo, burocracia, favoritismo, "cordialidade" (para os amigos as brechas com o jeitinho brasileiro e para os inimigos os rigores da lei e a perseguição), autoritarismo, corrupção, nepotismo e principalmente a resistência às mudanças (JUNQUILHO, 2002). Pelo exposto, o Estatuto das Universidades

[5] Junquilho (2002) realizou estudo sobre comportamento gestores em face da administração pública gerencial. Neste estudo é destacado que a gestão pública se materializa em práticas sociais ancoradas na realidade cultural brasileira e se configura em um modelo de gerente híbrido cujos modelos de gestão burocrática e gerencial coexistem.

Brasileiras de 1931 não significou nenhum tipo de avanço, por ser culturalmente viciante no Brasil que as mudanças na esfera pública servem justamente para não mudar.

Outro fato histórico importante ocorrido em meados da década de 1930 foi a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE (1937 – 1945) com princípios como: universidade aberta; liberdade de pensamento; autonomia universitária; eleição para dirigentes das universidades; livre associação dos estudantes e participação na elaboração das matrizes curriculares (UNE, 2010).

Com o crescimento da industrialização o país passa a necessitar de força de trabalho, e surgem novos espaços como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, ambos mantidos pela iniciativa privada. O governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), cuja meta focava a “institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante” deu continuidade ao ensino profissionalizante nos moldes do SENAI e SENAC (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p.112).

De acordo com Ghiraldelli Junior (2006) no período de Juscelino Kubistchek a intenção era transferir os cursos profissionalizantes das universidades para escolas em nível médio, para que o ensino superior se dedicasse a “vocação intelectual”. Porém, o pano de fundo dessa assertiva era econômico, pois visava a profissionalização dos trabalhadores em áreas que as universidades não ofertavam cursos - e se ofertavam era para formar mais rapidamente a força de trabalho – além de atender os interesses da iniciativa privada, pois ao substituir um funcionário graduado por um técnico com formação específica para a função, isso significaria qualidade de produção e redução das despesas com salários (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

No Brasil, o período de 1945 a 1964, foi predominantemente marcado pelo desenvolvimento, modernização e expansão do ensino motivada principalmente pela transferência da população da zona rural para a zona

urbana e pela escolarização das mulheres que contribuíram para o aumento da demanda escolar. Em 1963, com João Goulart na presidência, admitia-se um quadro da educação brasileira muito preocupante: “7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% [...], somente 1% dos estudantes alcançava o Ensino Superior” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p.114).

2.2.3 Ensino superior pós 1964

A partir de 1964, o governo militar ao reestruturar a política educacional implanta uma reforma tecnicista sob os moldes empresariais, ou seja, tenta adequar a educação às necessidades da sociedade industrial emergente desta época. Esta concepção voltada à modernização e racionalização da educação vai influenciar a reforma universitária, cujas modificações resultarão na burocratização dos processos, na departamentalização de unidades e na perda da autonomia das universidades culminando na promulgação da Lei nº 5.540/68 (reforma universitária) e paralelamente no desmantelamento do movimento estudantil. Os principais pontos da reforma foram: vestibular unificado e classificatório e o incentivo à expansão do ensino superior privado (OLIVEN, 2002; GHIRALDELLI JUNIOR, 2006). A reforma universitária empreendida pelo governo militar com ênfase na Doutrina de Segurança Nacional e em parceria com a *Agency for International Development,* buscava modernizar a educação brasileira nos moldes norte-americanos (MINTO 2006; CUNHA, 2007).

Na década de 1980, na área da educação o índice de evasão e reprovação no ensino médio, e o maior interesse nos cursos profissionalizantes em nível médio (acessibilidade, empregabilidade e salários atrativos) fizeram com que o ensino superior público retraísse em relação ao quantitativo de universitários, invertendo a situação da época da ditadura: vagas ociosas no referido ensino superior (QUADRO 1).

ANO	TOTAL DE VAGAS	VAGAS OCUPADAS	VAGAS OCIOSAS %
1980	404.814	356.828	11,9
1985	430.428	378.828	14,4
1990	502.784	407.148	19
1993	548.678	463.240	19,3

Quadro 1 Comparativo de vagas no ensino superior – 1980 – 1993
Fonte: Adaptado de Sampaio (2000, p. 90 -91)

Diante da ociosidade de vagas era necessário repensar as políticas que culminariam em uma nova reforma universitária, a partir de 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que vislumbrava criar uma administração pública moderna e racional e transformar o ensino superior (SAMPAIO, 2000).

As principais mudanças na área da educação pública foram uma reinterpretação do preceito constitucional: a educação pública como dever da União, dos Estados e dos municípios. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso a educação foi considerada como uma atividade não exclusiva de Estado (LIMA, 2004), ou seja, é dever do Estado prover, mas não ser responsável pela gestão.

No primeiro mandato o governo de Fernando Henrique Cardoso encontrou o sistema de Ensino Superior brasileiro composto por 851 instituições, das quais 633 – cerca de três quartos – na rede privada, com forte concentração regional no Sudeste, que tinha 539 instituições ou dois terços do total (SOUZA, 2005, p. 172). Um sistema que demandava uma série de problemas a serem resolvidos que na percepção de Souza (2005), poderiam se resumir: na inexpressiva expansão do ensino superior entre os anos de 1980 a 1994, no fato desse sistema ser pequeno e muito heterogêneo em termos de qualidade, na baixa absorção da população de ensino médio, em um sistema de acreditação que favorecia o setor privado, na formação de oligopólios e reservas regionais, nas discrepâncias regionais em relação às vagas

oferecidas, e na forte pressão do setor privado para autorização de abertura de novos cursos.

A primeira medida para assegurar uma reversão dos problemas foi de cunho legislativo ao sancionar, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes de Base – LBD – que forneceu abertura para a aplicação de outras medidas. O caráter dessas medidas foi de ordem gerencial e internacional e se materializou na redução de gastos públicos, na descentralização, dentre outras.

Segundo o entendimento de Neves (2002), no ensino superior as medidas focalizam:

> a) A redução dos gastos públicos com instituições superiores públicas: isso resultou na expansão pouco expressiva de suas matrículas, em um atendimento mais reduzido da demanda de alunos e, também, na ausência de abertura de concursos públicos para atender o funcionamento regular destas instituições;
>
> b) O aumento da participação da rede estadual no conjunto das instituições públicas de ensino superior: por conta da descentralização dos serviços sociais ocorreu uma desconcentração da expansão da oferta de vagas no ensino público federal.
>
> c) A focalização da educação escolar pública no ensino fundamental e médio, em que prevalece a descentralização como estratégia de redução dos gastos públicos federais e a transferência de responsabilidades para os municípios.
>
> d) A abertura para o ensino superior privado, na qual houve uma grande e acelerada expansão de novas IPES – essa expansão foi facilitada por políticas públicas tais como facilidade no credenciamento de instituições privadas, crescimento exponencial de vagas ofertadas anualmente,

incentivo a abertura de novos cursos, interiorização do ensino superior para suprir necessidades locais e regionais, entre outras razões.

Especificamente sobre a qualidade, a reforma do Ensino Superior instituiu a acreditação, por meio um sistema de avaliação composto pelo Exame Nacional de Cursos -ENC- Provão – Lei 9.192/95 e o Plano de Avaliação Institucional – PAIUB (LOPES, 2000). Porém, as medidas não representaram um avanço para a melhoria da qualidade do ensino. Essas medidas, de certa forma, favoreceram a expansão do ensino superior privado. A seguir o demonstrativo da evolução de vagas oferecidas, inscritos e vagas ociosas no final do governo Fernando Henrique Cardoso (GRÁFICO 1).

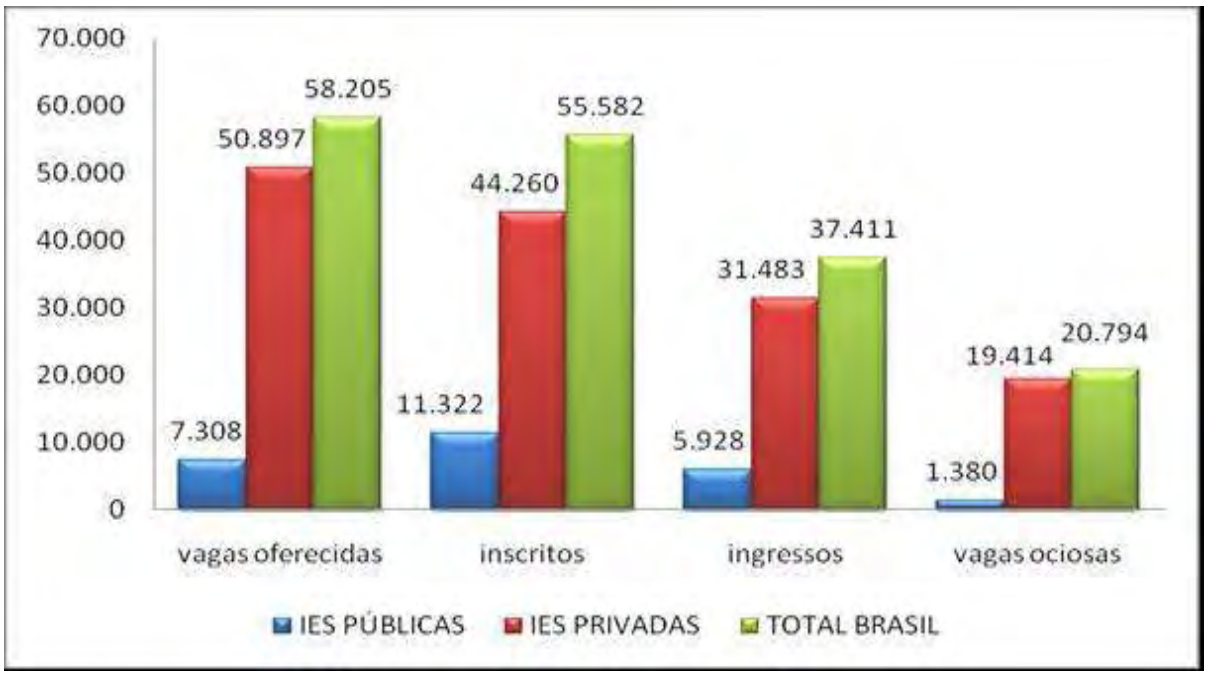


Gráfico 1 Vagas oferecidas X Ingressos – Ano 2003.

Adaptado de: Censo Educação Superior/INEP

Com a expansão de IES privadas e com o conseqüente aumento de vagas ofertadas para além da demanda, criou-se um quadro de esgotamento do crescimento privado e um acirramento na competitividade. Além disso, nas

IES públicas se concretizou uma política de sucateamento devido à redução dos investimentos federais (CARVALHO, 2006).

O primeiro mandato de governo de Luis Inácio Lula da Silva mantém a mesma política econômica do governo anterior, e na área da educação básica suas principais ações foram: regulamentação da função docente beneficiando significativa parcela de servidores atingidos pela reforma da previdência e substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sendo que o primeiro dispunha sobre financiamento do ensino fundamental e o segundo passa a abranger a educação básica, distinguindo por níveis e modalidades o valor do custo-aluno e a criação do Piso Salarial Nacional do Magistério. Como é cultural na gestão administrativa do Estado brasileiro estas ações foram implantadas com significativo atraso.

As políticas do ensino superior do Governo Lula, conforme o Ministério da Educação (MEC, 2010) envolvem: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT); Acessibilidade na Educação Superior; Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Credenciamento de Fundações de Apoio; Bolsas e Financiamento da Educação Superior; Programa Universidade Para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES); Programa IES – MEC/BNDES; Programas e Convênios Internacionais; Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G); Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA).

Em relação aos programas são feitas críticas, como por exemplo, ao PROUNI e ao FIES, pois impulsionaram a expansão fortalecendo mais o ensino superior privado já criticado pela baixa qualidade (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007).

Sobre a avaliação do referido ensino superior, o primeiro governo de Lula propôs uma nova metodologia de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES – foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a proposta de promover uma avaliação mais complexa das instituições brasileiras abrangendo três eixos principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, tendo o censo e o cadastro como seus instrumentos de informações. Este tema será tratado posteriormente com mais profundidade.

Mesmo que a generalização não seja a mais correta prática para desvelar a realidade, é possível afirmar que a realidade da vida cotidiana das instituições universitárias no Brasil, independente de regime de Estado e das sucessivas reformas, funcionou e ainda funciona desatrelada dos problemas sociais e econômicos da sociedade.

O isolamento não significa necessariamente que as instituições de ensino superior – especialmente nas universidades públicas - se mantenham na cegueira política. Muito pelo contrário, são nestes espaços que se travam as discussões sobre a realidade da vida social e econômica.

Para colocar as IES no papel que lhes atribuem e para que elas sejam protagonistas sociais é preciso não uma reforma universitária porque “reformar” corresponde à mera adequação a uma nova demanda, mas sim uma desconstrução visando a construção de um novo pensar e agir, que não dependa exclusivamente do Estado ou da sociedade, mas das próprias instituições.

Enveredar por um novo caminho sempre causa a sensação de perda e de fraqueza, por ser difícil abandonar as certezas e a segurança sobre o que se está acostumado e se conhece. Contudo, este processo desafiador é vital para que no ensino superior se erradiquem a cultura e os dilemas medievais que ainda sobrevivem nos espaços acadêmicos.

Morin (1997) salienta que para a mudança de pensamento, as idéias, as críticas e as contestações externas são elementos importantes, mas o fundamental é a análise interna e a vontade de efetivamente mudar.

Portanto, para efetivar o rompimento das amarras culturais que engessam a função social das instituições de ensino superior, não basta apenas a problematização da realidade, mas a disposição dos atores sociais de estarem diretamente envolvidos na mudança. Se atualmente existem severas críticas sobre a expansão desordenada das instituições privadas no ensino superior, esta situação é somente o resultado conjuntural político e econômico.

As conjunturas históricas e culturais que modelaram e modelam as estruturas universitárias na atualidade são o reflexo do desmembramento e da intersecção de fatos históricos, dos movimentos políticos e sociais, das estruturas econômicas, dos comportamentos e ideologias, e dos interesses dos atores que articularam, ao longo da história, a concepção do ensino superior. A compreensão desta estrutura permitiu-nos verificar que a concepção de Ensino Superior tem suas raízes na antiguidade clássica, na qual se deu o surgimento de escolas superiores para a formação da classe dominante, voltadas para o desenvolvimento do exercício do poder; essa concepção passou pela idade média, quando a universidade surge para atender a nobreza, a partir de disputas de poderes entre a igreja e os reis; por sua vez, a modernidade trouxe um novo modelo econômico baseado na industrialização, exigindo uma formação mais técnica e profissional, que ao mesmo tempo convivesse com concepções de educação humanísticas, de conhecimento mais elevado.

Toda essa conjuntura é entrelaçada pela posição de Portugal que frente a tantos eventos históricos que marcaram o final da idade média e o início da moderna se colocou à margem das mudanças que impactaram na educação superior; esse posicionamento desencadeou o atraso do ensino superior no Brasil e da proposta de uma universidade que pudesse atender aos anseios da sociedade que estava se formando. Ainda podemos perceber como a concepção de Ensino Superior no Brasil foi fortemente influenciada pelos

interesses alheios aos da população e de suas necessidades, e notamos que a estrutura universitária e as políticas públicas para o ensino superior não avançaram muito diante da necessidade e das exigências contemporâneas.

Essa análise pode nos fornecer elementos e subsídios para uma compreensão mais realística do ensino superior privado, livre de certas amarras culturais que poderiam impedir de concebê-lo como uma estrutura resultante de toda esta complexa rede de acontecimentos. Tínhamos a necessidade de um olhar mais macro sobre a formação do ensino superior para não corremos o risco de prejudicar a investigação da área privada que está ligada à fragilidade da construção da universidade ao longo da história da educação.

2.2.4 Ensino superior privado no Brasil

Na história da educação superior no Brasil o ensino superior privado tem dois momentos de destaque: o primeiro no período da Ditadura Militar na qual se verifica um grande crescimento nas suas matrículas (SAMPAIO, 2000) e a abertura de universidades públicas; o segundo com o governo (1º e 2º mandatos) de Fernando Henrique Cardoso no qual se verifica um aumento exponencial da rede privada de ensino.

Sobre o primeiro momento acrescentamos que a expansão do ensino superior foi decorrente da inclusão de setores médios da sociedade brasileira na educação superior motivada pelo aumento de instituições públicas, principalmente as federais e algumas estaduais e privadas (faculdades isoladas), em suas maiorias confessionais com perfil acadêmico e administrativo semelhante às universidades públicas. Para Sampaio (2000, p. 43) o período entre 1933 a 1965 caracterizava-se “pela consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado no sistema de ensino superior” e de 1965 a 1980 correspondeu à “mudança de patamar no crescimento das matrículas”.

Segundo Nunes e Carvalho (2004), em 1980, no Brasil das 882 instituições de ensino superior: 682 eram privadas que acomodavam quase 64% da clientela e no setor público eram 200 instituições. Entre os anos de 1980 e 1994, em contraste com o período anterior, ocorreu uma desaceleração na expansão das matrículas na rede privada, que retorna ao crescimento a partir de 1995.

De acordo com Sampaio (2000, p. 56), a LDB de 1961 regulamentou o que já vinha ocorrendo e principalmente manteve o controle sobre a inevitável expansão do ensino superior. Minto (2006, p.105) contradiz esta afirmação dizendo que a lei abriu as portas para a privatização do ensino superior impondo práticas como o uso de recursos públicos em benefício do setor privado.

Conforme disposto no artigo 67 da Lei nº 4024/61 “o ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional” (LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961).

A flexibilização legal permitiu a possibilidade do ensino superior ser ministrado em instituições isoladas e não apenas em instituições universitárias, provocando várias críticas por ser considerada uma política de retrocesso pelo favorecimento à corrente privatista manifestada no discurso de liberdade do ensino. Como resultado, no início da década de 1960 o setor privado absorvia 46% das matrículas e no final respondia por 62,3%, com forte predominância as instituições laicas em detrimento às confessionais (SAMPAIO, 2000).

A partir da década de 1950 predominavam no Brasil as instituições confessionais de ensino superior, que se caracterizavam pela qualidade de ensino, inclusive na indisssossiabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mantidas pela comunidade, com forte ligação religiosa. Porém, a partir da década de 1960 elas disputaram espaços com as instituições privadas laicas, sendo que estas últimas acabaram sendo majoritárias a partir da década de 1970.

A reforma universitária de 1968 com aprovação da Lei nº 5.540, representou uma mudança mais complexa na educação superior pela parceria estabelecida entre o MEC-USAID[6] e a participação efetiva deste último no dignóstico dos problemas relativos a este nível de ensino. Um dos pontos centrais e polêmicos da referida reforma estava na gestão estrutural, que incluia a racionalização de seus processos adequando-os aos moldes empresariais, mais flexíveis e modernos (MINTO, 2006).

A busca pela modernização do ensino superior, a partir de 1970, tinha como objetivo reduzir o abismo que separava as grandes potências da América Latina, mediante apropriação de padrões modernos, sendo que esta idéia agregou uma parcela de intelectuais e da elite na época. Em virtude de novas exigências da modernização, os países latino americanos precisavam de força de trabalho capacitada para assumir novas funções, cabendo às instituições de ensino superior a responsabilidade da mudança ao oferecerem formação técnica (NEVES; FERNANDES, 2002).

Em resposta à conjuntura dos anos de 1970, o governo passou a gerar incentivos para a expansão do ensino, que refletiu novamente no crescimento da rede privada, para oferecer ao mercado a força de trabalho. Cabe destacar que, em 1977 havia 877 instituições de ensino superior, destas 93,8% constituíam-se de estabelecimentos privados, a maioria sem pesquisa ou extensão e oferecendo ensino de baixa qualidade (FIUZA; PERES, 2009).

A partir da década de 1990, este cenário tende a se intensificar. Talvez o governo Fernando Henrique Cardoso tenha sido o maior expoente do aumento das instituições privadas, ao realizar a reforma do Estado “baseada em uma gestão moderna e orientada para práticas mais flexíveis, conforme orientação dos organismos internacionais” (FIUZA; PERES, 2009, p. 2), fortemente influenciada e apoiada pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário

[6]Segundo Cunha (2007) para o governo da Ditadura Militar a reforma da educação se tratava especialmente em modernizar a educação brasileira aos moldes norte-americanos, principalmente no que tange ao modelo organizacional.
De acordo com os estudos de Minto (2006,p.127) “entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-Usaid”)”.

Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) dentre outros.

Destacamos que a LDB de 1996 foi um instrumento político regulatório que impulsionou a expansão do ensino superior ao permitir a entrada de novas configurações e estruturas de organizações acadêmicas e ao flexibilizar o processo de acesso que não se restringia ao vestibular contribuindo com o setor privado. Desta forma, a LDB abriu campo para a mercantilização do ensino superior, ao mesmo tempo em que os incentivos e apoio financeiro às instituições federais foram reduzidos, resultando no sucateamento das universidades públicas. Em 1997, a partir do Decreto nº 2.306, as instituições de ensino superior passaram a classificar-se em: a) Universidades; b)Centros universitário e; c) Faculdades integradas, instituições ou escolas superiores.

Neste modelo de classificação as universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, enquanto que as demais se dedicariam exclusivamente ao ensino (NEVES; FERNANDES, 2002).

Durante os mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, havia 894 instituições de ensino superior e em 2002, quando deixou o governo, eram 1.637 instituições, ou seja, aumento de 84% de novas instituições (cerca de 90 instituições novas por ano). O aumento foi ainda maior no que se refere às vagas ofertadas no período. Em 1995 existiam 610.355 vagas e em 2002 esse número saltou para 1.773.087, sendo que 1.477.733 vagas eram oferecidas pelo setor privado (MEC, 2003). (GRÁFICO 2).

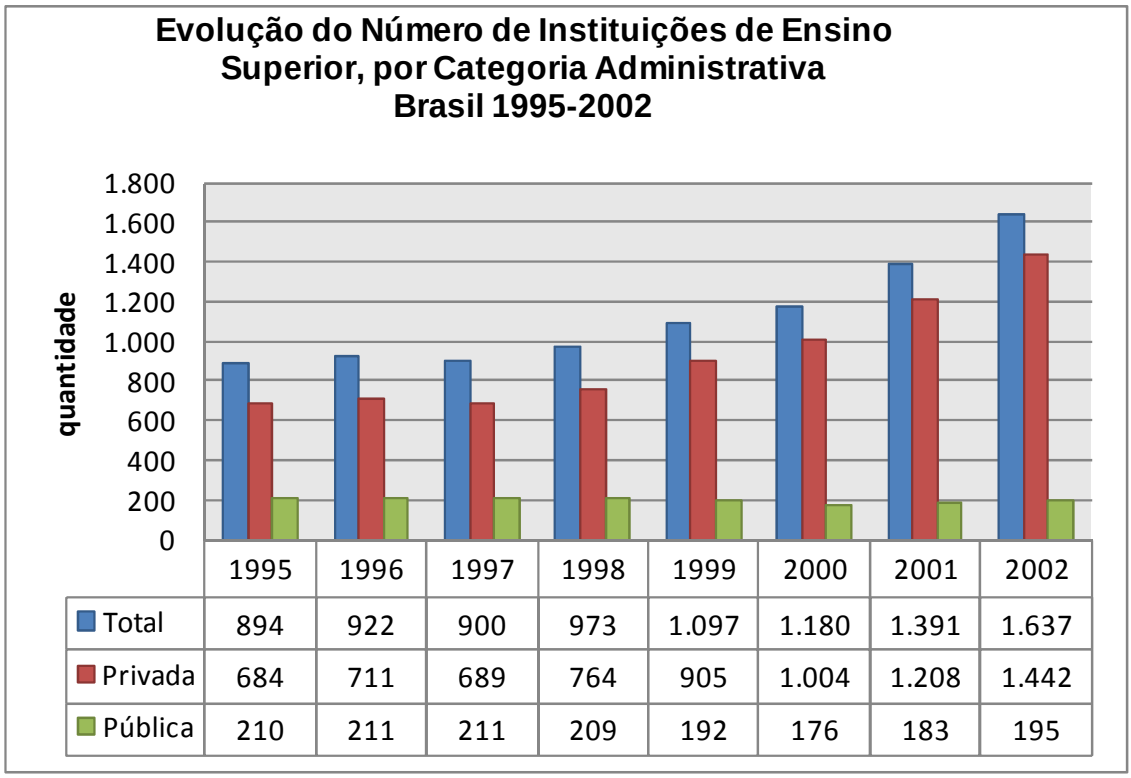
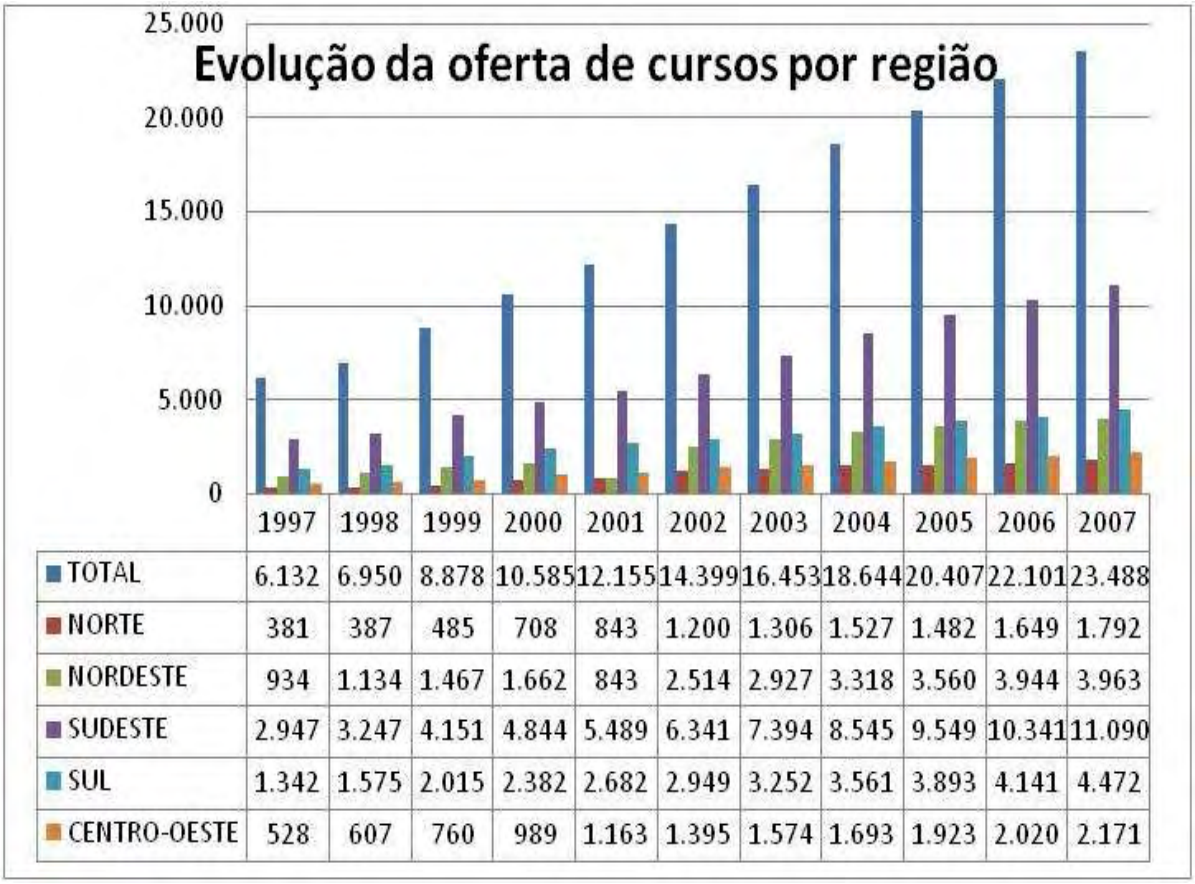


Gráfico 2 Evolução do número da IES, por categoria administrativa. Brasil 1995 - 2002

Fonte: Adaptado de censo da educação superior- resumo técnico 200**3.** MEC/INEP/DEEP

Apesar da expansão das instituições de ensino superior ter propiciado maior abrangência de acesso ao ensino, ela não se deu de forma uniforme. A interiorização do ensino superior privado se concentrou principalmente nas instituições privadas e em regiões mais desenvolvidas como o sul e o sudeste. Em 2008, por exemplo, 50% delas estavam localizadas na região sudeste e 17% na região sul, conforme demonstrado abaixo (GRÁFICO 3):



	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
TOTAL	6.132	6.950	8.878	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407	22.101	23.488
NORTE	381	387	485	708	843	1.200	1.306	1.527	1.482	1.649	1.792
NORDESTE	934	1.134	1.467	1.662	843	2.514	2.927	3.318	3.560	3.944	3.963
SUDESTE	2.947	3.247	4.151	4.844	5.489	6.341	7.394	8.545	9.549	10.341	11.090
SUL	1.342	1.575	2.015	2.382	2.682	2.949	3.252	3.561	3.893	4.141	4.472
CENTRO-OESTE	528	607	760	989	1.163	1.395	1.574	1.693	1.923	2.020	2.171

Gráfico 3 Evolução da oferta de cursos por região. Brasil 1997-2007.
Fonte: Adaptado de MEC/INEP/DEEP

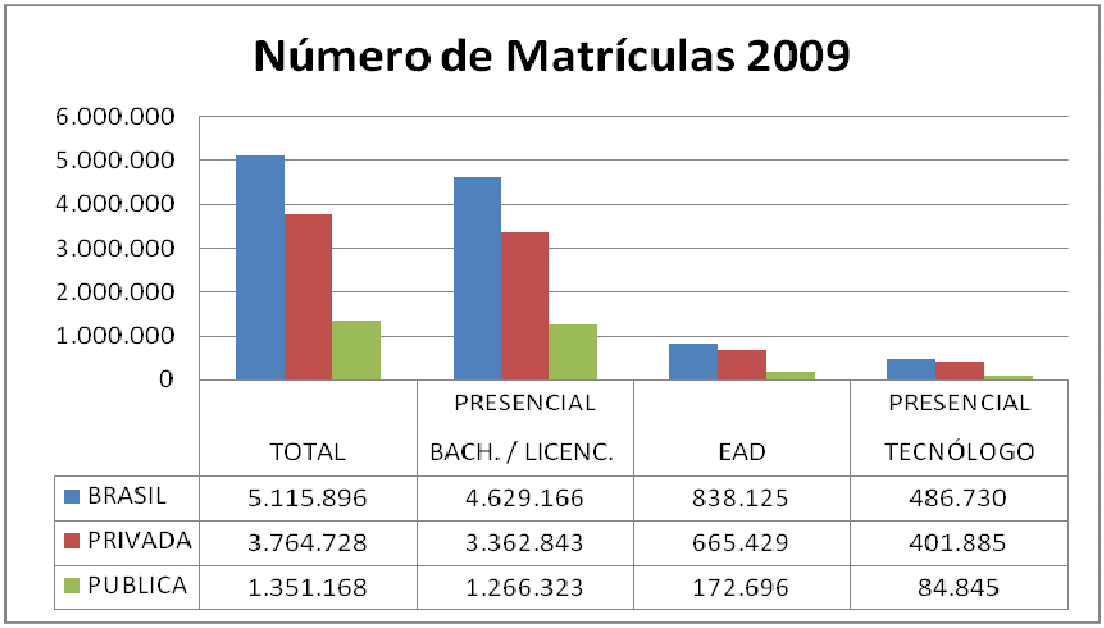
O governo Fernando Henrique Cardoso representou uma nova fase de atuação das entidades representativas do ensino superior privado, principalmente com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que influenciou ativamente na definição da política educacional. No que tange a nova LBD, isso influenciou principalmente nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, o modelo de avaliação e na elaboração do Plano Nacional de Educação (NEVES, 2002).

Sobre a relevância da participação do setor privado no sistema de ensino superior brasileiro, o último Censo da Educação Superior em 2009, apontou que existem no Brasil:

- 2.314 IES, destas 245 são instituições públicas e 2.069 são privadas;

- 3.764.738 matrículas no ensino superior privado, que correspondem a 74% do total de 5.114.896 matrículas em cursos presenciais existentes no Brasil;
- 486.730 matrículas na área da educação tecnológica, sendo que 84.845 em instituições públicas e 401.885 em privadas;
- 5.904 pólos de ensino a distância – EAD -, sendo que 3.787 eram de instituições privadas;
- 665.429 matrículas em instituições privadas, de um total de 838.125 matrículas totais realizadas neste período em 1.478 pólos de EAD, sendo que 172.696 matrículas estavam nas instituições públicas.

Diante do mercado concorrencial entre instituições da rede privada do ensino superior, a ampliação da oferta de cursos de graduação presenciais e a distância foi uma das estratégias adotada para superação das concorrências (SAMPAIO, 2000, p.95). É importante assinalar que o ensino superior, de modo geral vem vivenciando principalmente desde 2005 uma desaceleração nas matrículas, o que reflete especialmente no ensino superior privado, que passa a buscar novas oportunidades de crescimento. Dessa forma, as novas modalidades de ensino superior aparecem, muitas vezes, para acomodar esse desequilíbrio de ordem estrutural e financeira (GRÁFICO 4), nas quais é possível destacar com a introdução do ensino a distância e dos cursos tecnológicos.



	TOTAL	PRESENCIAL BACH. / LICENC.	EAD	PRESENCIAL TECNÓLOGO
BRASIL	5.115.896	4.629.166	838.125	486.730
PRIVADA	3.764.728	3.362.843	665.429	401.885
PUBLICA	1.351.168	1.266.323	172.696	84.845

Gráfico 4 Matrículas de cursos de Graduação Presenciais e EAD, por organização acadêmica. Brasil, 2009.

Fonte: Adaptado de Censo de Educação Superior. Resumo técnico 2009. MEC/INEP/DEEP

Apoiada nesta perspectiva de expansão, o ensino a distância (EAD) e o ensino tecnológico foram fortemente incentivados como possibilidade de ampliar o acesso ao ensino superior.

Ressaltamos que o ensino a distância, uma modalidade de ensino marginalizada, desde a década de 1990 tem avançado nas instituições de ensino superior como forma de democratização do acesso, apoiado no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC´s) e direcionado a oferta de ensino para a inclusão de um público variado e diversificado que, por diferentes razões e interesses, não freqüentavam ou eram impossibilitados de freqüentar o ensino superior.

A introdução do uso das TIC´s na educação, principalmente a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, teve como mola propulsora o aceleramento da inclusão de milhares de brasileiros com pouca ou nenhuma escolarização, por meio do estudo a distância (LIMA, 2006). Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

(ABRAEAD), mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos a distância em 2008, principalmente na região do Estado de São Paulo.

Os cursos tecnológicos foram introduzidos a partir do PNE, como resposta às “demandas da sociedade brasileira, uma vez que as inovações tecnológicas vêm causando profundas mudanças no modo de produção, nos perfis dos postos e da força de trabalho” (GOMES; OLIVEIRA, 2006).

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) estão se inserindo no cenário do ensino superior como forte alternativa de educação e, com isso, mudando a imagem de ensino mais marginal, destinado a pessoas menos favorecidas, visão muito difundida na década de 1970 (TAKAHASHI, 2010). Ao mesmo tempo, eles se transformaram em um poderoso incremento nas matrículas no ensino privado.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva (2002 – 2010), por meio do Ministério da Educação, o presidente deu prosseguimento às medidas de expansão do ensino superior, por meio do EAD e dos CSTs. Uma das primeiras iniciativas deste governo foi a instalação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de fazer um diagnóstico sobre a educação superior e, logo depois, de estabelecer um plano de ação. A fotografia do ensino superior brasileiro apresentada pelo GTI foi preocupante, e se destacaram duas situações críticas: a crise nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em função do restrito investimento público, e a crise na rede privada em função da expansão quantitativa, da alta inadimplência e da baixa de qualidade (TRÓPIA, 2009).

Com a execução do REUNI, sob o mandato de Lula da Silva o governo estabeleceu a meta de expansão e crescimento das instituições federais de ensino superior. Segundo o sítio do programa de expansão da rede federal, que teve início em 2003, o aumento de municípios atendidos pelas universidades saltou de 114 para 237, entre os anos de 2003 e 2010. Foram criadas 14 novas IFES, e em paralelo se ampliaram as vagas, os cursos e principalmente as matrículas (GRÁFICO 5).

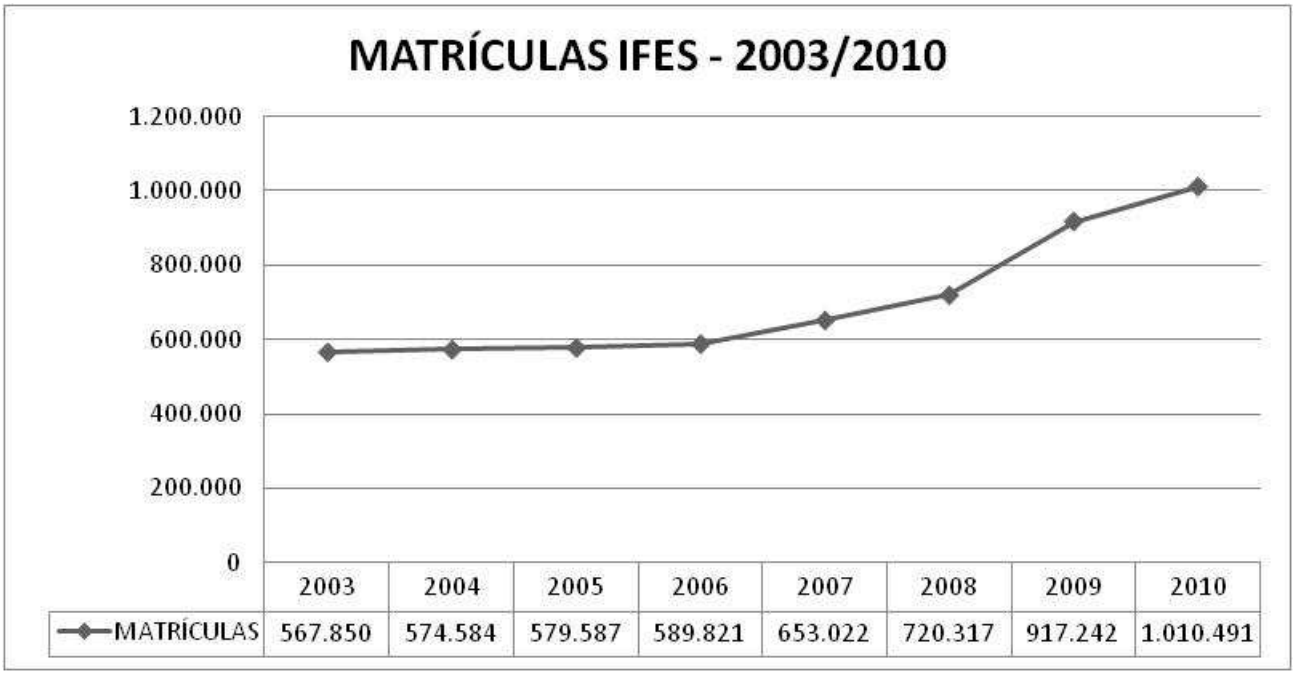


Gráfico 5 Números de matrículas das Instituições Federais de Ensino Superior, no período de 2003 a 2010.

Fonte: MEC (2010d, p. 85).

O atual governo de Dilma Rousseff iniciado em 2011 se propõe ainda a incluir o ensino técnico no topo de seus compromissos. Entre os projetos para o ensino superior, sua agenda focaliza a ampliação do ensino técnico em municípios-polos e nas cidades acima de 50 mil habitantes, além de apostar no EAD público para ampliar o acesso dos jovens e a formação de professores em nível superior – objetivo estabelecido ainda no governo anterior. As suas propostas estabelecem também o compromisso de ampliar a oferta de universidades no território nacional ativando ainda mais o REUNI, além de intensificar a política de ampliação do acesso ao ensino superior por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB (HUGHES, 2010).

Apesar de todas as medidas de apoio à expansão do ensino superior o Brasil ainda deve crescer entre 50% e 60% para conseguir incluir 1,6 milhões de formandos por ano para atingir o patamar de países desenvolvidos, segundo aponta o Ministro da Educação Fernando Haddad (MEC, 2011).

O ensino superior público, especialmente as universidades federais, mesmo sendo prioridade dos governos – de Lula e de Dilma - ainda não é capaz de absorver toda demanda. Dessa forma, o ensino superior privado continuará crescendo e expandindo e, com isso, a necessidade do Ministério da Educação em intensificar a aplicação das avaliações institucionais como forma de regular o setor e garantir a qualidade do ensino nas instituições.

Para Haddad o setor privado deve passar por intenso e criterioso processo de avaliação como forma de garantir o compromisso das instituições privadas com a qualidade de ensino (BAIG, 2009).

A próxima seção irá apresentar um panorama sobre a avaliação no ensino superior, focalizando a avaliação institucional com seus instrumentos e diretrizes.

3 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Cotidianamente, avaliar é uma condição inevitável do ser humano para a tomada de decisões profissionais e pessoais. Antes de apropriar-se de um bem material, o indivíduo desenvolve um processo avaliativo e define critérios sobre a marca, qualidade, beleza, durabilidade, preço, eficiência e praticidade em comparação com o grau de necessidade (RODRIGUES, 1999).

Da mesma forma, nas interações sociais e profissionais, o indivíduo avalia cada espaço social onde está inserido, as pessoas que o compõem, definindo critérios e parâmetros para a tomada de decisões estratégicas que atendam interesses e necessidades imediatas, de curto, médio e de longo prazo. Na mesma medida em que avalia seu entorno, também é alvo de avaliação.

Em nível institucional, a avaliação vertical (administração sobre departamentos ou pessoas) ou a horizontal (entre departamentos e pessoas) visa mediante o diagnóstico verificar o que a instituição possui e o que precisa ter (PERRENOUD, 1999).

O processo avaliativo tende a acirrar a hierarquia já existente na instituição por sua própria natureza organizativa e os conflitos e disputas porque envolve pessoas, o que representa uma diversidade de interesses. Estes são alguns dos desafios da avaliação institucional instituída pelo Governo Federal para as universidades e as instituições privadas de ensino superior que são abordados nesta seção.

3.1 Avaliação institucional

A avaliação institucional tem como principal característica pesquisar e revelar de forma individualizada a qualidade dos processos internos, com

foco prioritário nas atividades, ações, processos e resultados, reconhecendo as peculiaridades (gestão administrativa, proposta pedagógica, missão e valores).

Portanto, ela exige um aprendizado contínuo e desafiador para seu desenvolvimento e crescimento qualitativo, a partir das múltiplas percepções sobre uma mesma realidade pela participação democrática e paritária entre os atores envolvidos.

As limitações existentes para construção de um processo avaliativo se referem à definição dos parâmetros, critérios e dimensões e principalmente de sua finalidade.

O que avaliar? Como avaliar? Quem avalia? Quando avalia? Para que avaliar? – buscar as respostas para essas perguntas representa o primeiro desafio porque elas surgem em um contexto permeado de interesses e necessidades nem sempre consensuais entre os atores sociais envolvidos. O segundo desafio é obter informações que sejam efetivamente reais e não o que politicamente se espera ou é necessário entre quem questiona e quem é questionado, pois estas informações estão dentro de um espaço hierárquico, onde nas relações profissionais se estabelecem correlações de forças desiguais, principalmente pelo tipo de vínculo empregatício.

Conforme Cavalieri (2004 apud MARTINS, 2010) não é raro ocorrer situações em que a avaliação institucional é utilizada como instrumento de coerção e até de punição em que o jogo de poder e rivalidades são externados.

Belloni *et al* (1994) propõem algumas dimensões que podem espelhar a complexidade de interlocuções que a atividade institucional avaliativa impõe para as instituições de ensino superior: ensino de graduação e pós-graduação (currículo, relação teoria e prática, interdisciplinaridade entre outros); pesquisa e extensão (relevância científica-técnica e político-social, impactos dos resultados da produção do conhecimento, intercâmbio entre outros); infraestrutura (gestão de pessoal, investimentos em qualificação, recursos físicos, materiais e equipamentos entre outros) e administração (gestão de pessoal, organização, eficiência, eficácia entre outros).

Para Martins (2010) a avaliação institucional abrange diferentes processos que interligados traçam o panorama institucional, tendo como pressuposto abranger os seguintes aspectos: avaliação de desempenho dos alunos, dos docentes, do pessoal administrativo, além do apoio e avaliação departamental sobre sua eficiência e eficácia. De acordo com o autor, ao agregar as duas avaliações propostas é possível verificar a qualidade do ensino e dos serviços prestados pelas instituições.

Gadotti (2010) traça um rol de pré-exigências sobre avaliação institucional a serem adotadas no processo avaliativo:

a) filosofia (referência): a avaliação precisa ter uma referência-padrão, no caso pode ser a filosofia da instituição ou o projeto pedagógico;

b) ter em mente que a finalidade da avaliação é a qualificação de pessoas e instituições, que se traduz em qualidade técnica (eficiência e produtividade); qualidade política (relações de poder) e qualidade pedagógica (ensino e relações humanas);

c) precisa ser concebida como um processo permanente, para tal exigem-se metodologia, pessoal responsável e logística;

d) para avaliar o desempenho pressupõe-se que a instituição esteja disposta a investir para melhorar as condições de trabalho;

e) a avaliação deve focar sobre a ação e interação da instituição com a comunidade,

f) pensar em uma avaliação participativa e compartilhada entre atores sociais, pois a auto-avaliação individual é necessária, mas insuficiente;

g) estar consciente de que ter eficiência, eficácia e qualidade requer necessariamente no processo avaliativo que o conjunto de informações seja confiável;

h) direcionar a avaliação institucional para extrair os pontos mais problemáticos e as estratégias de superação.

Este autor evidencia a preocupação sobre a necessidade dos atores envolvidos, principalmente o corpo diretivo das instituições, estarem cientes de que a implantação de um processo avaliativo requer antes de tudo a disponibilidade política em atender as exigências decorrentes, para que o processo não se limite a mera captação dos resultados qualitativos ou quantitativos enquanto fins em si mesmos (GADOTTI, 2010).

Em relação à metodologia de avaliação institucional, independente do modelo a ser adotado, ressaltamos a importância em definir a concepção que norteará todo o processo.

A avaliação emancipatória tem sido uma tendência nos espaços educativos, e tem como pressuposto a problematização da realidade para modificá-la, mediante análise crítica que busque romper com os determinismos que engessam os indivíduos (SAUL, 2000).

Na avaliação emancipatória alguns princípios e características são essenciais tais como: a avaliação deve gerar a qualificação do diálogo, da indagação, da reflexão e da critica entre os atores institucionais, e ao mesmo tempo sensibilizar para que sejam partícipes no cotidiano da filosofia a missão, os valores e os compromissos da instituição. Portanto, a emancipação não se limita a uma liberdade do pensamento e da ação na esfera individual, mas sim dentro do contexto coletivo de acordo com a filosofia da instituição.

Existem outras concepções de avaliação como a burocrática (punitiva e formal); descritiva (avalia a situação apresentada); analítica (busca justificativa sobre a questão apresentada); normativa (avaliação de desempenho realizada por terceiros e fora do contexto social); experimental (avaliação como instrumento experimental de pesquisa); responsiva (limita-se a coleta de dados mais confiáveis); iluminista (busca avaliação totalizante dos fenômenos) e holística (busca integrar vários modelos selecionando seus melhores atributos) (GADOTTI, 2010).

Destacamos que nenhum processo, por mais eficiente (método, critérios, canais comunicacionais e outros) e realizado dentro de parâmetros consensuais preestabelecidos tem conseguido atingir todas as dimensões objetivas e subjetivas de uma organização e não necessariamente garantir um retorno (resultado) qualificado.

O processo é movido por pessoas, que por sua natureza humana, não apenas divergem entre a percepção sobre a avaliação proposta, mas possuem interesses diversificados sobre ela, e ao recepcionarem as informações as contextualizam de forma diferenciada. Em outras palavras, em uma avaliação institucional os resultados quantitativos, qualitativos e principalmente o devir (a eficácia, eficiência e utilidade) dependem exclusivamente dos atores sociais envolvidos.

No âmbito do ensino superior, os desafios e enfrentamentos à construção de uma avaliação institucional estão sempre em pauta nas discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino, neste caso específico, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES.

3.2 Sistema nacional de avaliação do ensino superior - SINAES

Na década de 1970 se inicia um movimento de reflexão e a tentativa de implantação da avaliação educacional no Brasil, em face da experiência avaliativa no âmbito da pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando à verificação da qualidade de cursos de mestrado e doutorado (MARCHELLI, 2007).

Contudo, somente em 1983 é implantada a avaliação do ensino superior nos cursos de graduação por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Em 1986, com a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) é criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). Em 1993, após revisão do PARU, cria-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

(PAIUB), de caráter democrático e participativo que por lei se manteve até 2003, mas na prática findou em 1995, quando foi direcionado à avaliação interna pelo surgimento do Exame Nacional de Cursos – ENC (AUGUSTO; BALZAN, 2007; MARCHELLI, 2007) (FIGURA 1).

Figura 1 Programas de avaliação implementados no Brasil a partir de 1980

Fonte: elaborado pela autora

O atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) é executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Entre as principais inovações do SINAES em comparação aos programas citados na Figura 1 se destacam: adesão compulsória, ou seja, obrigatória para todas as instituições públicas e privadas e avaliação enquanto sistema integrado de informação (LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

Para as Instituições de Ensino Superior o SINAES implica em uma reestruturação dos processos que possam atender aos instrumentos e diretrizes propostas pelo sistema; significa, portanto, tornarem-se igualmente sistêmicas, mais planejadas e organizadas, exigindo assim uma dinâmica interligada de informações e conhecimentos que possam gerar melhorias e processos mais qualitativos.

De acordo com Ristoff; Giolo (2006) o SINAES agrega instrumentos de avaliação e de informação em um único sistema inovador na opinião dos autores, porque os integra dentro do Ministério da Educação – MEC - articulando a auto-avaliação com a avaliação externa das instituições.

Enquanto sistema de informação, o SINAES busca traçar um panorama da qualidade do ensino pela avaliação quantitativa, por meio de censos e cadastros, com a finalidade de orientar as políticas públicas e de ao mesmo tempo fazer com que os resultados sejam fontes imprescindíveis à melhoria da gestão, organização e da estrutura administrativa e pedagógica nas instituições de ensino superior. Conforme o INEP (2010c) as fontes de informações adotadas são:

a) censo da educação superior, incluindo as atividades de extensão;

b) cadastro de cursos e instituições;

c) comissão própria de avaliação – CPA mantida pela instituição.

Em relação ao processo avaliativo o SINAES se pauta na avaliação emancipatória e na avaliação reguladora e normativa. De acordo com Catani e Oliveira (2002) a primeira se fundamenta em uma avaliação participativa e formativa de cunho social e científico e a segunda se fundamenta de uma forma centralizadora, funcional, contábil e operacional.

O caráter regulador do SINAES é retratado pela obrigatoriedade da adesão e pela supervisão ao cumprimento das exigências do sistema sobre as instituições. Assim, o não cumprimento ou a não adequação aos princípios, indicadores e diretrizes propostas implica desde processos administrativos até o fechamento de cursos ou das próprias instituições (INEP, 2010).

Os requisitos exigidos pela legislação e regulados por meio do SINAES, de acordo com o MEC (2010b) são:

a) condições de acesso para portadores de necessidades especiais;

b) titulação dos docentes;

c) jornada de trabalho;

d) plano de cargo e carreira;

e) forma legal de contratação de professores (rede privada).

Em síntese, o SINAES é uma política pública instituída pelo Estado no sentido de promover e assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006).

A complexidade em torno dos processos avaliativos existe porque não há e nem poderia haver uma planificação entre as instituições de ensino superior, que fizesse com que os instrumentos avaliativos obtivessem resultados inquestionáveis ao diagnóstico. O máximo que se pode aferir são indícios sobre a qualidade do ensino oferecidos por parâmetros universais que podem servir como referência no processo avaliativo tais como: a adequação e a pertinência dos processos de formação; o rigor acadêmico e científico; a condição social, científica e cultural da produção acadêmica à construção da cidadania e do exercício da democracia

Os instrumentos de avaliação do SINAES utilizam três modalidades: Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) formando um tripé, que se interligam. (FIGURA 2).

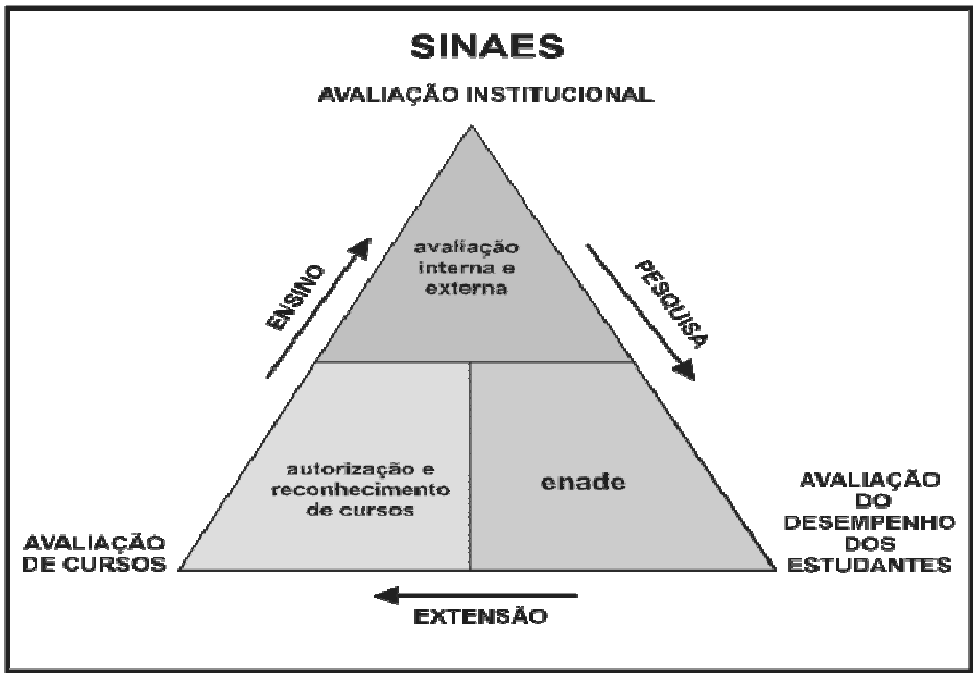


Figura 2 Modalidades de avaliação do SINAES
Fonte: elaborado pela autora

Em relação à avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, que por conseqüência avalia também as instituições, esta se realiza mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que tem como objetivo conferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos ministrados pela instituição como previsto nas diretrizes curriculares (LEI Nº 10.681 de 14 de abril de 2004).

O ENADE é desenvolvido por meio de Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e da Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral, compostas por especialistas de notório saber, atuantes nas áreas abrangidas pelo sistema (INEP, 2010b).

De acordo com a sistemática de avaliação, as instituições cujo conceito preliminar não for inferior a três são dispensadas da avaliação *in loco* para renovação ou reconhecimento de curso, pois são conceitos considerados satisfatórios.

Sobre a avaliação de curso seu objetivo é o de “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. Por essa razão, o SINAES é um sistema complexo que além de congregar seus componentes principais, contempla os seguintes indicadores: Indicador de Diferença de Desempenho- IDD, o Conceito Preliminar de Curso – CPC e o Índice Geral de Cursos – IGC (LEI Nº 10.681 de 14 de abril de 2004).

Mesmo sendo alvo de diferentes visões e críticas, fica explícito o papel do SINAES de criar situações em que a democracia e a justiça social se estabeleçam nas instituições de ensino superior, de oportunizar melhores condições profissionais ao desempenho administrativo e docente, de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, de aproximar as instituições com das sociedades locais. As suas principais estratégias encontram-se nas diretrizes da Avaliação das Instituições de Educação Superior -AVALIES (INEP, 2010b.)

3.3 Avaliação das instituições de educação superior - AVALIES

A Avaliação das Instituições de Educação Superior – AVALIES compreende, de acordo com o INEP (2010b), um sistema capaz de integrar as múltiplas dimensões da realidade.

a) avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior;

b) auto-avaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da CONAES;

A AVALIES é considerada imprescindível à edificação de uma educação de qualidade, com caráter fundamental em oportunizar um processo permanente de avaliação de suas práticas em relação as suas funções, valores, visões e missão. Por conseqüência, ela tem o objetivo de promover os

ajustes necessários nos processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006; MARTINS, 2010).

Para que a avaliação institucional proposta pela AVALIES alcance seu êxito e componha de forma integrada as outras formas de avaliação, este subsistema trabalha com dimensões[7] e indicadores[8] que orientam o seu processo, expostos a seguir conforme o documento "Avaliação externa de Instituições de Educação Superior" (INEP, 2010b).

As dimensões a serem investigadas na avaliação das instituições de ensino superior de acordo com o MEC (2010b) são:

a) missão e Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI;

b) política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

c) responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento sócio-econômico, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

d) comunicação com a sociedade;

e) políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, bem como seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

---

[7] **Dimensões** são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição. Neste instrumento, as dimensões consideradas são as dez dimensões do SINAES (INEP, 2004).

[8] **Indicadores** representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada (INEP, 2004).

f) organização e gestão da instituição, especialmente no funcionamento e na representatividade dos colegiados, com sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, além da participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

g) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

h) planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

i) políticas de atendimento aos discentes;

j) sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

As dimensões são norteadoras tanto na avaliação externa, feita por professores avaliadores designados pelo MEC, como na avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) composta por um conjunto de atores institucionais da IES.

Para Marchelli (2007, p. 7), esses indicadores e essas dimensões propostas pelo SINAES são importantes ferramentas para o controle de qualidade, “que abrange todas as atividades finalísticas e todos os procedimentos organizativos e operacionais das instituições”.

A avaliação interna é efetivada pelas CPAs nas respectivas instituições de ensino superior responsáveis em conduzir todo o processo.

3.3.1 Comissão Própria de Avaliação – CPA: auto-avaliação

Um processo cíclico de auto-avaliação produz nas instituições de ensino superior a permanente busca de informações (diagnóstico) e a reflexão dos atores sociais envolvidos sobre suas práticas, de forma sistematizada e racional.

Para o pleno desenvolvimento das Comissões são necessárias as seguintes condições básicas, conforme descritas no documento “Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições” do INEP (2004).

a) equipe de coordenação: com as funções de planejar e organizar as atividades e sensibilizar os atores envolvidos;

b) participação dos integrantes da instituição;

c) compromisso político dos dirigentes;

d) acesso às informações válidas e confiáveis;

e) uso efetivo dos resultados à superação das dificuldades, correções e adequações legais, entre outros;

Além das condições acima citadas, acrescentamos ainda a necessidade de estatuto interno que defina os modos de organização dos trabalhos e planejamento, de forma que a metodologia, os procedimentos e os objetivos do processo avaliativo elaborado pelas instituições de ensino superior com a participação da comunidade atendam as suas peculiaridades e as diretrizes do SINAES.

De acordo com INEP (2004) a criação da Comissão é efetuada em etapas, conforme descritas abaixo:

a) implantação: cadastramento no INEP; formação paritária entre representantes dos segmentos da instituição e da sociedade civil organizada e definição do estatuto ou regimento interno;

planejamento e sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da auto-avaliação para o futuro da instituição;

b) desenvolvimento: traduz a concretização das atividades planejadas ao cumprimento do regimento interno ou estatuto;

c) consolidação: elaboração, divulgação e análise do relatório final e do balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados.

A construção da metodologia (INEP, 2004) na etapa de desenvolvimento perpassa por três núcleos, que são aplicados em todos os setores da instituição (ensino, pesquisa, extensão, corpo docente, corpo administrativo, infraestrutura, corpo discente, egressos entre outros) adaptados conforme as suas características, descritas abaixo:

a) núcleo básico e comum: contempla dimensões comuns para todas as instituições e que devem ser integradas no planejamento;

b) núcleo de temas optativos: dispõe sobre dimensões que sejam próprias das instituições que devam ser relevantes à realidade e adequadas ao processo de avaliação;

c) núcleo de documentação, dados e de documentações.

Conforme Carneiro e Novaes (2008) as CPAs representam a oportunidade do Estado em manter o acompanhamento direto sobre as instituições privadas de ensino superior, historicamente isoladas.

3.3.2 Considerações sobre o papel das CPAs

Desde a sua implantação nas instituições de ensino superior, as CPAs respondem enquanto gestoras e fonte de informação do SINAES. Obviamente, o avanço neste processo é seu caráter democrático pela inclusão de atores sociais freqüentemente excluídos, como as representações da sociedade civil.

É importante que existam olhares externos sobre a realidade das instituições, porque determinadas realidades são tão apropriadas e cotidianas, portanto imutáveis, que os problemas não se tornam suficientemente aparentes e inquietantes para que seja feita uma ação direta sobre eles.

Na mesma perspectiva seguem as CPAs entre sua função determinada pela legislação: “[...] terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (PORTARIA MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004) e o seu papel político que está ou deveria estar para além de ser fonte de informação do SINAES.

Porém, como o papel político não está explicitamente escrito na lei porque deve ou deveria estar na regulamentação das Comissões, já que a própria legislação outorga liberdade de organização ao preceituar seu caráter autônomo com paridade de representação, a tendência segue pela função tarefeira. Destacamos ainda, a dependência de aprovação do regimento por conselhos externos da instituição ou dirigentes, quando esta prerrogativa é juridicamente dispensável.

Certamente que para a implantação das CPAs é fundamental um debate amplo na instituição de ensino superior, para que se torne reflexo dos anseios da comunidade acadêmica. Contudo, postas as diretrizes gerais para sua operacionalização (número de membros, periodicidade das reuniões, duração de mandato, segmentos representativos, regras de eleições entre outros), estas são de autonomia das próprias CPAs, e cabe somente à direção homologar porque possui assento ou representação na CPA.

Entretanto, como a cultura hierárquica está impregnada nos espaços universitários e com maior ênfase nas instituições privadas de ensino superior, as CPAs muitas vezes são percebidas como instâncias menores, e como tais têm acesso às informações de interesse da administração, já que a própria lei não outorga às Comissões os dispositivos legais de acesso direto às documentações e aos relatórios administrativos, financeiros e contábeis; vale

ressaltar inclusive que também pode ocorrer a censura em casos mais extremos nas gestões autoritárias.

O que está em jogo não é somente o diagnóstico da instituição, porque se com a avaliação externa pelo INEP há risco das direções responderem a processos administrativos, ao não credenciamento ou não reconhecimento e a renovação de cursos pelo caráter regulador do SINAES, que dirá por relatórios da comissão de avaliação com impactos devastadores, porque se originam da própria instituição.

Ressaltamos que a preocupação não se encontra em transformar as CPAs em instâncias concorrentes com os demais órgãos e estruturas dentro do sistema organizativo das instituições pela disputa de poder, mas defender que cabe às CPAs o processo de avaliação, por ser sua prerrogativa legal, e cabe às Comissões a autonomia de organização e o acesso direto ao sistema de informações e não o contrário, a de receberem (quando recebem) os relatórios prontos pelos departamentos, direções, conselhos entre outros. Cabe também às CPAs determinar seu papel político dentro da organização conforme a filosofia, a missão, e os valores que a instituição possui e deseja representar (reputação) para a sociedade. As considerações acima citadas se pautam na visão de que as CPAs com capacidade de empoderamento[9] e efetivamente atuantes podem por seu caráter político provocar no âmbito das instituições oportunidades de revitalização dos debates em torno dos problemas históricos, que gerem a sensibilização dos atores sociais às mudanças necessárias para a melhoria da qualidade do ensino pela gestão da informação e do conhecimento. Esta perspectiva é possível?

O principal desafio está em avançar da função “tarefeira” como fonte de informação para a função política e para a gestão da informação, no

[9] “Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes” (PEREIRA, 2006).

conhecimento sobre a realidade da instituição e do ensino superior. Essa temática será tratada na próxima seção.

4 CPA: DE FONTE DE INFORMAÇÃO A GESTORA DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Se de um lado a perspectiva apresentada no título desta seção é desafiadora, diante das dificuldades que enfrentam as CPAs para a sua atual função como a ausência de autonomia, de outro lado, pressupõe-se que o exercício da autonomia é sempre assumido pelos partícipes e nunca uma concessão da instituição. Portanto, não cabe a interferência externa para dizer o que deve ser feito para garantir a autonomia. Se ela está legalmente prevista, como no caso das CPAs, resta somente a disposição dos envolvidos em assumi- la com todos os ônus e bônus decorrentes desta decisão política, para avançar em seu papel de fonte de informação para gestora estratégica da informação e do conhecimento.

Feita as considerações iniciais, a presente seção apresenta algumas reflexões teóricas sobre: qualidade da educação, interfaces da cultura de qualidade institucional, gestão educacional, gestão da informação e do conhecimento, sendo que esses assuntos estão intermediados com breves noções sobre comunicação e uso das tecnologias de informação, por considerar os processos e as ferramentas comunicacionais imprescindíveis para as CPAs.

Cabe acrescentar que as proposições descritas a seguir pretendem ser norteadas por um debate reflexivo-crítico sobre os atores sociais envolvidos nas instituições de ensino superior, por entender que a definição da missão, do compromisso social, dos princípios e concepções deve ser o reflexo dos anseios e necessidades da comunidade acadêmica.

4.1 Qualidade do ensino

As instituições de ensino superior são consideradas locais por excelência do “[...] cultivo científico dos saberes num processo de formação da humanidade (BARATA-MOURA, 2003, p.111). Na construção histórica dos saberes nos espaços acadêmicos, a concepção e o grau de qualidade de ensino que as instituições oferecem tem sido diferencial entre os países desenvolvidos e emergentes.

A preocupação sobre a qualidade de ensino se iniciou na década de 1960 com a expansão desordenada do ensino superior aliada à redução de investimentos da União nas universidades. Nos anos 80 registra-se a intensificação dos debates em nível mundial. De acordo com Cunha (2004, p. 796) a expansão do ensino superior teve como agravante o fato de ter sido feita à custa da improvisação docente, o que conseqüentemente comprometeu sua qualidade. O crescimento do sistema, explica o autor,

> [...] não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes. O estranhamento diante da inexistência de um mecanismo de formação de docentes ficaria ainda maior se levarmos em conta que essa ampliação do número de estudantes e de instituições foi complexificada pela diferenciação dos cursos de graduação, num período em que as mudanças no conhecimento têm sido rápidas e profundas. (CUNHA, 2004, p. 796).

No Brasil apesar de a CF 1988 preconizar no inciso VII do Art. 206 a “garantia de padrão de qualidade” nas políticas educacionais, o desafio está justamente em definir qual padrão deve ser parâmetro à avaliação da qualidade de ensino, sem colidir com direitos constitucionais de autonomia federativa nas instituições públicas que legislam concorrentemente com a União as políticas educacionais e a autonomia das instituições privadas de ensino (CF, 1988).

A percepção de qualidade de ensino está diretamente relacionada com a proposta pedagógica, leia-se concepção de educação adotada, e esta

por sua vez com a missão e os compromissos que a instituição propõe a si mesma e para a sociedade (DAVOK, 2007). Contudo, esta afirmação se dilui no âmbito das universidades públicas, ainda permeada pelos dilemas entre cientificismo e humanismo; fragmentação e interdisciplinaridade; corporativismo e papel social; acumulação e socialização do conhecimento; servir ao capital e servir ao povo; ser protagonista social à mudança do atual modelo econômico ou manter-se nos bastidores, entre outras. Isso gera tensões e incertezas em nível mundial em torno do debate sobre qualidade de ensino (MOROSINI, 2009).

Considerando que cada instituição de ensino superior possui sua identidade, quando se trata de qualidade de ensino é preciso ter em mente a sua diversidade e dinamicidade no tempo e no espaço em que são produzidas, sem se restringir aos aspectos positivos; da mesma forma, seu entendimento é “inexoravelmente subjetivo” (BERTOLIN, 2009).

Davok (2007) afirma que a compreensão subjetiva da qualidade de ensino difere porque depende da visão de educação, mundo e sociedade, podendo significar, por exemplo, o domínio eficaz dos conteúdos e os resultados sobre capacidade técnica ou humanística. Bertolin (2009) destaca que mesmo nos debates mais contemporâneos as questões conceituais, enfoques e modelos são questionáveis devido à diversidade e às diferenças de entendimento.

Durham (2009) sustenta uma visão de que as reflexões sobre a qualidade do ensino superior brasileiro sofrem de duas limitações: a primeira por não considerarem o déficit educacional do ensino médio do aluno ingressante, e a segunda pela planificação da avaliação (modelo único) como se o resultado da formação acadêmica fosse igual para todos.

Existe uma tendência em enquadrar dentro de um mesmo modelo todas as instituições, reduzindo assim as possibilidades de serem analisadas as múltiplas expressões de qualidade que cada uma delas oferece. Por exemplo, uma cultura enraizada no meio acadêmico em relação à qualidade é

a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, uma instituição de ensino superior somente poderá ser de qualidade se oferecer além dos referidos ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Durham (2009, p. 13) “existe nos meios universitários brasileiros um preconceito muito arraigado: o de que é impossível oferecer bom ensino superior sem pesquisa acadêmica que promova o desenvolvimento do conhecimento’”.

Na hipótese de uma instituição privada priorizar o ensino e o fazer com qualidade maior se comparada com a pesquisa e extensão, sua meta, missão ou compromisso é a formação de profissionais de um determinado setor produtivo, visando a lucratividade em seus serviços; assim, até que ponto esta instituição está fadada a ser permanentemente desqualificada?

Barnett (1992 apud Bertolin, 2009) apresenta três grandes tendências, a partir da década de 1990 sobre a visão de qualidade do ensino superior, em âmbito mundial, que se mantém na atualidade (QUADRO 2).

VISÃO DE QUALIDADE	TERMOS ASSOCIADOS	GRUPOS DE INTERESSE	PROPÓSITOS DO ES
Visão economicista	Empregabilidade Eficiência	Setor privado OCDE Setor governamental	Ênfase nos aspectos de pontencialização do crescimento da econômica e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação Pertinência Relevância	Unesco União Européia Setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia, etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco Setor Educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Quadro 2 Visões de qualidade em ensino superior
Fonte Barnett (1992, apud BERTOLIN, 2009, p. 312).

A título de subsídio apresentamos algumas concepções e contribuições, tendo como foco os estudos sobre a noção de qualidade de ensino adotada nas instituições de ensino superior.

4.1.1 Qualidade e padrão de qualidade em Harvey

Harvey (2008), a partir da observação de instituições de ensino superior, em especial na América do Norte e na Europa, classificou as concepções de qualidade e de padrão de qualidade adotadas, conforme apresentamos abaixo.

QUALIDADE	DEFINIÇÕES
Excelência	Com base na noção de ensino excepcional (alta qualidade) que confere status social para o proprietário e acadêmicos. Ela estabelece padrões excepcionalmente elevados de desempenho acadêmico (elitista e seletivo).
Perfeição ou consistência	Foco no processo com especificações que devem ser rigorosamente cumpridas (sem falhas), introduzindo a noção de responsabilidade compartilhada.
Aptidão da finalidade	Qualidade mensurada entre o serviço prestado e os objetivos da instituição ou dos cursos. Neste caso, não representa um conceito em si, mas a especificação de parâmetros de aptidão.
Valor para o dinheiro	Qualidade mensurada por meio da relação entre custo-benefício, e da noção de prestação de contas (estado) para financiadores (sociedade).
Transformação	A qualidade centra no processo de transformação dos acadêmicos pela aprendizagem e experiência, que objetiva mudança qualitativa.
PADRÃO	
Padrão acadêmico	Noção de qualidade determinado pelo nível de eficiência das habilitações acadêmicas
Padrão de competência	Mensurada pela apropriação de determinado nível de habilidade sobre um conjunto de competências.
Padrão por serviço	Noção da qualidade a partir dos serviços diretos e indiretos e dos aspectos materiais, com indicadores sobre a satisfação dos usuários da instituição.
Padrão de organização	Reconhecimento formal à gestão eficaz dos processos organizacionais e divulgação das práticas organizacionais.

Quadro 3 Classificação de qualidade e padrão de qualidade a luz de Harvey
Fonte: Adaptado de Harvey (2008)

4.1.2 Concepções de qualidade observadas por Green

Green (1994) aponta algumas concepções de qualidade de ensino desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, descritas sinteticamente abaixo:

a) tradicional: ligada à idéia da oferta de um produto ou serviço excepcional (ensino de ponta) e distinto, que confere *status* a seus usuários;

b) ajuste a especificações: ligada à noção de controle de qualidade medida em termos da conformidade com tal especificação;

c) adequação aos objetivos: a qualidade é aferida pela extensão em que os objetivos previstos de um produto ou serviço são atingidos;

d) êxito das metas institucionais: enfatiza a avaliação institucional da qualidade ligada aos objetivos e a eficiência e efetividade no cumprimento das metas;

e) satisfação dos clientes: prioriza a identificação das necessidades dos clientes como estratégia vital na arquitetura dos produtos ou serviços.

De acordo com Green (1994) a qualidade pautada na satisfação do cliente no ensino superior, fortemente influenciada pelo modelo de qualidade industrial e de mercado, encontra diversos impasses ao questionar até que ponto os seus clientes (acadêmicos) estão em condições de saber exatamente o que necessitam em longo prazo, ou caso sejam considerados produtos quem é o cliente, já que este último pode ser o mercado ou a sociedade. Em síntese, esta concepção provoca ainda mais contradições em um universo acadêmico permeado de dilemas.

4.1.3 Concepções de qualidade com ênfase a função social de Bertolin

Bertolin (2009) aponta para as concepções que enfatizam a função social do ensino superior que surgiram nos anos 1990 como:

a) lugar que produz recursos humanos para utilização do mercado;

b) espaço que forma pesquisadores;

c) capacidade de absorver e capacitar rapidamente seus alunos;

d) geradora de novas oportunidades a seus clientes.

No quadro 4 a seguir essas concepções são apresentadas de forma mais clara:

CONCEPÇÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR	VISÃO DE QUALIDADE
Produção de recursos humanos qualificados	Os estudantes são considerados "produtos" e os resultados são valorados em função da utilidade para mercado. A qualidade tende a se identificar com as habilidades dos estudantes para obtenção de sucesso no mundo do trabalho e é mensurada por suas taxas de empresa e níveis de retorno econômicos.
Formação para a carreira de pesquisador	Parte dos próprios membros da comunidade acadêmica que desenvolvem pesquisas e a qualidade é mensurada menos em termos de êxito dos estudantes e mais pelo perfil adequado para a pesquisa. Parte-se da suposição de que a mensuração da relação entre entradas e saídas (a quantidade de ingressos de pesquisa, as publicações realizadas etc.) é o próprio indicador de qualidade educacional. Subjacente a essa visão está uma tendência a pensar que a transmissão da alta cultura acadêmica é mais bem alcançada por meio de pequenos grupos de estudantes na companhia de um reconhecido pesquisador.
Gerenciamento eficiente da oferta de ensino	Durante as décadas de 1970 e 1980, as instituições de educação superior experimentaram um significativo aumento no número de alunos (a chamada "massificação" da educação superior), que provocou a expansão dos sistemas educacionais. Conseqüentemente, as taxas de custo por aluno obtiveram uma contínua necessidade de redução. Nessa realidade surgiu esta concepção, na qual as instituições são entendidas como tendo boa performance se suas saídas são altas, dadas as fontes a sua disposição. Nela a eficiência está relacionada a quantos estudantes podem ser absorvidos, bem como que velocidade esses serão disponibilizados com sucesso para o mundo externo.
Meio de ampliar as oportunidades na vida	Está vinculada com os potenciais "clientes" da educação superior. Nela a educação superior é valorada por sua capacidade de oferecer oportunidades aos participantes para desfrutar os benefícios da sociedade moderna, ou seja, está relacionada, sobretudo, com as demandas dos estudantes.

Quadro 4 Abordagens contemporâneas de educação superior e visões de qualidade.

Fonte: Adaptado de Bertolin (2009)

Por meio da apresentação das diversas abordagens sobre qualidade Bertolin (2009) conclui que para que um sistema de ensino superior possa ser considerado de qualidade é necessário reunir critérios de relevância, diversidade, equidade e eficácia, descritos abaixo:

a) relevância: para o desenvolvimento das mais diversas áreas socioculturais e econômicas do país;

b) diversidade: para atender as mais diferentes demandas e necessidades de educação e formação;

c) equidade: para gerar oportunidades para todas as pessoas das mais diversas regiões e classes sociais do país;

d) eficácia: para promover a consecução de todas as funções básicas do ensino superior e da formação integral dos indivíduos e da sociedade.

4.1.4 Qualidade e avaliação no ensino superior na ótica de Burlamaqui

Burlamaqui (2008) trata do conceito de qualidade a partir da perspectiva da avaliação dos Sistemas de Ensino Superior - SES. Apesar de complexo o conceito é importante, pois abarca um âmbito de generalizações muito maior de comparabilidade entre as instituições e entre outros sistemas de outros países. O autor sistematiza quatro enfoques principais de qualidade e avaliação (FIGURA 3).

Figura 3 Sistematização da qualidade e avaliação no ensino superior
Fonte: Adaptado de Burlamaqui (2005)

Ao expor sobre a qualidade como um conceito complexo e multidimensional Burlamaqui (2008) cita Silva (2001); Ferrer (1999); Cunha e Wertheim (2001) como referências sobre as diferentes abordagens (QUADRO 5).

AUTOR	ABORDAGEM Qualidade um conceito complexo e multidimensional
Silva (2001)	A qualidade é o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores; porém, a definição deste termo é complexa.
Ferrer (1999)	O termo qualidade tem como características a polissemia, indefinição e ambigüidade. Desse modo, tem significados diferentes para distintos observadores e grupos de interesse, de maneira que há percepções divergentes acerca do que deveria ser mudado, em termos de garantia de qualidade. Assim, quando se fala em qualidade da educação, está-se falando de uma realidade complexo, como um sistema, uma instituição ou curso. Devemos, portanto, levar em consideração esta multidimensionalidade que existe no termo qualidade quando aplicado à educação superior, pois referimo-nos não a um só aspecto, mas a várias dimensões de contextos próprios. Em uma instituição, há, portanto, a dimensão da gestão, do corpo docente, do desempenho dos alunos, da pesquisa, da estrutura física, etc.
Cunha e Wertheim (2001)	Fazendo menção ao texto que trata das implicações da “Declaração Mundial de Paris” para a política do ensino superior brasileiro, destacam que a qualidade da educação superior é um conceito multidimensional que inclui todas as funções e atividades: ensino, pesquisa, fomentos à ciência, pessoal docente, estudantes, estrutura física, etc.

Quadro 5 Abordagens sobre qualidade: conceito complexo e multidimensional.
Fonte: Silva (2001); Ferrer (1999); Cunha e Werthein (2001) adaptado de Burlamaqui (2005,p. 135)

A qualidade sob a perspectiva conceitual apresenta um problema intrínseco relativo às suas características de complexidade e multidimensionalidade, e às dicotomias geradas pelos enfoques: qualitativo-quantitativo; produtos-processos; eficácia-eficiência. Sobre esses enfoques, Burlamaqui (2008) faz as seguintes ponderações:

a) qualitativo - quantitativo: convém integrar as abordagens, enquanto método mais eficiente, pois somente a avaliação quantitativa não consegue captar as subjetividades que permeiam as realidades;

b) produto - processo: em que pesem os dissensos conceituais sobre produto (desempenho do aluno) e processo (meios de atingir o produto), sendo que ambas as dimensões fazem parte da avaliação quando se concebe a complexidade e a multidimensionalidade inerentes às realidades avaliativas;

c) eficácia – eficiência: são dimensões subjacentes da dicotomia processo-produto porque a eficácia se caracteriza pelo alcance dos objetivos educativos e a eficiência presume a análise dos processos em relação com o alcance dos objetivos.

Burlamaqui (2008, p. 139) parte do pressuposto de que uma instituição de ensino superior de qualidade deve ser eficiente e eficaz. Para o autor a instituição é eficaz quando “[...] seus estudantes e egressos demonstrarem os níveis de aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes e valores propostos”, e a considera eficiente quando é capaz de adequar os resultados obtidos e os recursos utilizados. Em relação à qualidade na perspectiva da avaliação institucional, segundo o autor a literatura tende a valorizar um conjunto de informações mais qualitativas e subjetivas sobre os processos que ocorrem no interior das IES.

4.1.5 Contribuições sobre qualidade social e educativa em Demo

Demo (1985) busca identificar algumas diretrizes sobre qualidade no âmbito institucional, que ele divide em qualidade social, educativa e acadêmica.

A qualidade social retrata “a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com a relação ao problema do desenvolvimento”, os princípios neste caso, a extensão universitária. Estes princípios deveriam estar calcados na preocupação social para enfrentar as desigualdades sociais; em outras palavras, assumir sua função social de transformar teoria em prática para intervir diretamente na realidade social (DEMO, 1985, p. 38).

Sobre a qualidade educativa, trata-se da função política do ensino que se relaciona à formação do cidadão crítico e construtor de uma sociedade democrática. Dessa forma as instituições de ensino superior contribuem com “[...] o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política” (DEMO, 1985, p. 40).

Para Demo (1985) se no exercício das qualidades sociais e educativas as instituições de ensino superior deixaram a desejar, conseqüentemente a pessoa formada por ela “tende a sair marcada por tais deficiências” (Demo, 1985, p.40). Portanto, não se consegue chegar à qualidade do ensino superior sem pensar que ela se dará no conjunto articulável e praticável das qualidades acadêmica, social e educativa.

A qualidade acadêmica ligada à docência significa a “capacidade de produção original de conhecimento”. Entretanto essa produção original de conhecimento vai além da prática didática de um professor. O autor, refere-se à competência científica desenvolvida pelo docente, em uma prática de ensino baseada na pesquisa como procedimento básico à vida acadêmica (DEMO, 1985, p 35).

Dessa forma, a qualidade de ensino é muito mais a competência desenvolvida pelo professor, construída a partir da experiência como pesquisador. A transmissão do conhecimento com qualidade é a capacidade que o professor tem em transformar a criatividade científica em didática.

4.1.6 Gerência da Qualidade Total (*Total Quality Managemen – TQM)*

Além das formas apresentadas de conceber a qualidade, a concepção de Qualidade Total (*Total Quality Managemen - TQM*) permeia e persiste no mundo acadêmico, gerando posições contrárias e polêmicas, especialmente por tratar-se de uma concepção derivada do ambiente empresarial e produtivo e muito vinculada ao que alguns autores chamavam de “discurso neoliberal” (FIGUEIRA JUNIOR, 2008).

A TQM possui diversas abordagens que variam em relação às diferentes maneiras ou mecanismos que são utilizados pelas organizações para buscá-la, todas visando reverter a qualidade em vantagem competitiva (VIEBRANTZ, 2010).

Existem críticas sobre a aplicação desta concepção de qualidade na área da educação, pois o pano de fundo para se pensar qualidade total é um pensar lucrativo sobre a qualidade do serviço ou produto que oferece. Também devemos pensar na viabilidade do modelo nas políticas e sistemas de educação, por desconsiderar as suas peculiaridades, geradas pelo legado histórico da gestão cabocla (JUNQUILHO, 2002) na administração das políticas educacionais.

Uma organização que adota os princípios da concepção de qualidade total foca enquanto resultados somente os aspectos econômicos e o posicionamento favorável no mercado concorrencial. Estas são as funções deste modelo de qualidade (VIEBRANTZ, 2010) (QUADRO 6).

1. **Foco intenso no cliente. O cliente não só inclui os de fora, que compram os produtos ou serviços da organização, como também os clientes internos (como pessoal da expedição ou de contas a pagar), que atendem e interagem com outros na organização.**
2. **Preocupação pelo aprimoramento constante. O TQM é um compromisso em nunca estar satisfeito. "Muito bom" não é bom o bastante. A qualidade sempre pode ser melhorada. O TQM cria uma corrida sem linha de chegada.**
3. **Aprimoramento na qualidade de tudo o que a organização faz. O TQM usa uma definição muito ampla de qualidade. Ela não se refere apenas ao produto final, mas também ao modo como a organização trata as entregas, como responde rapidamente às reclamações, a polidez com que os telefonemas são atendidos, e assim por diante.**
4. **Mensuração precisa. O TQM utiliza técnicas estatísticas para medir toda variável crítica nas operações da organização. Essas operações são medidas comparadas com padrões ou marcos de referência (benchmarks) para identificar problemas, localizar suas raízes e eliminar suas causas.**
5. **Participação ativa dos funcionários. O TQM envolve o pessoal de linha no processo de aprimoramento. Nos programas de TQM, equipes são amplamente empregadas como veículos de participação ativa na detecção e na solução de problemas.**

Quadro 6 Elementos básicos da Total Quality Managemen – TQM.
Fonte: Adaptado de Viebrabtz (2010)

Viebrantz e Morosini (2009, p.281) relatam que em 2005 uma nova norma de qualidade para aprendizagem, educação e formação - a ISO/IEC 19796-1 - poderia contribuir para a harmonização destas diferentes abordagens de qualidade. O principal objetivo desta norma era orientar as instituições de ensino superior no desenvolvimento de qualidade, e na melhoria de qualidade de seus processos, produtos e serviços. Para as autoras, a norma representa um modelo de referência por ser "uma ferramenta que fornece uma linguagem comum de qualidade [...] para implementação, desenvolvimento e melhoria da qualidade nas organizações", na medida em que busca harmonizar diferentes abordagens e normas gerais diversas fornecendo um Quadro de Referência para a Descrição da Qualidade Abordagens (QFDQA) que orienta as

organizações ao demonstrar os aspectos que precisam ser garantidos e as soluções que podem ser encontradas.

Pawlowski (2007) ao fazer a análise sobre a ISO/IEC 19796-1 concluiu que teoricamente a norma pode ser utilizada pelas instituições de ensino, entretanto é necessária maior pesquisa sobre o tema, pois em uma mera adaptação corre-se o risco de perder o foco principal: formação dos alunos. Para o autor, antes de pensar em adotar a norma proposta pela *International Organization for Standardization* – ISO - é preciso que a gestão educacional oportunize uma ampla participação dos atores sociais, por ser o modelo muito genérico.

4.1.7 Cultura de qualidade de ensino e percepção na vida cotidiana da instituição de ensino superior

Pensar em avaliação da qualidade de ensino nas instituições de ensino superior perpassa necessariamente pela ação contraditória. Há consenso sobre a heterogeneidade posta no universo acadêmico, e em contraposição busca-se a construção de um processo (conceituações, padrões, parâmetros e indicadores) universalizantes para aferir o produto (desempenho). Este pensar e agir, em termos de políticas públicas como o SINAES, não garante a melhoria da qualidade, mas serve à sua função de regulação do sistema para que as instituições cumpram os dispositivos legais de sua competência.

Essa idéia é contraditória ao considerar, por exemplo, que se a avaliação da qualidade de ensino está relacionada com os parâmetros construídos que a instituição propõe (missão, filosofia, compromissos, visão, valores) e dispõe (planejamento, estrutura física, força de trabalho, proposta pedagógica, currículo, equipamentos, tecnologias, salas ambientes entre outros), dentro da visão de qualidade por objetivo, como aferir o desempenho (produto) se a relação entre os aspectos imateriais e materiais não estão em

sintonia no cotidiano? Neste caso, os parâmetros se tornam pontuais e isolados sobre os aspectos materiais do processo, como currículo (aprendizagem). Então, a avaliação da qualidade para o mesmo produto tende a ser ambígua.

Se o acadêmico tem desempenho ótimo porque atendeu as expectativas curriculares, então a qualidade do ensino segue a mesma classificação. Porém, se este não atingiu os objetivos imateriais (valores, senso crítico) propostos pela instituição, mais ainda sim detém o conteúdo, então a qualidade de ensino foi insatisfatória.

Contudo, como ainda é preciso ter uma metodologia de avaliação criam-se os indicadores, para os quais mediante uma fórmula matemática chega-se a uma pontuação e a partir desta uma classificação. Porém, o fato de elencar indicadores precisa atender dimensões que contemplem a realidade, e estes são válidos para aquele espaço e tempo que foram computados.

Talvez seja um desafio a construção dos indicadores universalizantes, que buscam informações comuns entre as instituições tendo como parâmetros as diretrizes da LDB, Constituição Federal e PNE, pois apesar da aparente simplicidade principalmente em criar os indicadores quantitativos, nem sempre estes retratam a real qualidade.

Na perspectiva da instituição como produtora de conhecimento a serviço do bem estar da sociedade, como o quantitativo de produções científicas (por mais elaboradas que elas sejam) que não possuem utilidade social quiçá são inovadoras, pode mensurar a qualidade? Pelo seu quantitativo ou por sua aplicabilidade social ou econômica?

Demo (1985, p. 36-37) ao abordar sobre a relevância da pesquisa afirma que sua prática deve ou deveria estar ligada à possibilidade de identificar um “[...] problema específico, dar-lhe tratamento teórico, pesquisá-lo, e apresentar uma proposta de enfrentamento prático”. Entretanto, basta lembrar que muitas produções acadêmicas servem apenas para cumprimento de uma exigência burocrática para obtenção de títulos e para ser fonte de

pesquisa para os acadêmicos que estão fazendo suas produções na mesma perspectiva.

Portanto, pensar em avaliar a qualidade de ensino é muito mais uma ação reflexiva sobre as reais condições oferecidas no processo de produção do produto (desempenho acadêmico) do que elencar vários indicadores que não explicitam a realidade cotidiana. Nesta perspectiva, o maior desafio em aferir a qualidade de ensino não será a construção de indicadores, com seus cálculos, classificações e sistematizações, mas sim superar a dicotomia entre o que efetivamente a instituição transmite no processo avaliativo que ela emite.

Também devemos considerar que a instituição é formada por pessoas, e que o resultado de uma avaliação não atinge diretamente o produto (desempenho do acadêmico), mas sim os que estão vinculados formalmente (contrato de trabalho), por afetividade, por dependência, por hierarquia entre outros.

Quem avalia (externa ou internamente) sempre será uma pessoa ou um grupo de pessoas com a responsabilidade de pontuar indicador por indicador. Neste caso, nas interações entre avaliadores e avaliados, estes últimos tendem a querer transmitir uma determinada impressão de qualidade de ensino e que esta impressão seja apropriada pelos avaliadores. Contudo, nem sempre a expressão que transmitem reflete a mesma expressão que emitem em outros espaços de interação social ou entre seus pares no dia-a-dia (GOFFMAN, 1993)

Redirecionando novamente as idéias de Goffman (1993) para a situação entre avaliadores e avaliados, no caso do SINAES ou das CPAs, a perspectiva de todos os avaliados é que cada um guarde para si seus sentimentos imediatamente vividos, os substituindo por uma imagem que os outros considerem aceitáveis, o que o autor chama de consenso operacional. Isso ocorre porque cada indivíduo ao entrar na instituição ou outro espaço social que tenha que desempenhar uma tarefa (trabalho) também recebe um papel social definido (fachada) e se quiser manter-se precisa adquirir a

fachada, mesmo que não concorde ou não faça parte de seus valores; ao mesmo tempo, esse indivíduo precisa cumprir com a sua tarefa, deixando tudo que possa gerar conflitos com o grupo ou com os hierarquicamente superiores nos bastidores.

Diante da afirmação de Goffman (1993), que de certa forma já se vivencia nos espaços acadêmicos, parece quase impossível transpor a barreira cultural das fachadas nas interações sociais, onde existem correlações de forças, dependência pelo vínculo empregatício ou emocional quando se pretende fazer o retrato da realidade objetiva e subjetiva.

Porém Berger e Luckmann (1999) alertam que nas abordagens sobre a realidade de um grupo ou uma situação social o pesquisador deve ter o foco investigativo sobre a percepção da realidade da vida cotidiana, ao invés de querer saber a realidade sob a sua perspectiva.

Neste ponto, ressalta-se o diferencial entre realidade da vida cotidiana e a realidade: a primeira diz respeito ao universo que compreende os espaços sociais em que os indivíduos interagem e desenvolvem um rol de significados que justifiquem sua existência, seus pensamentos e suas ações e a segunda é a realidade posta que as pessoas mantêm distância por não ter significado para o seu dia-a-dia, e por não desejarem uma aproximação, apesar de estarem cientes que são influenciadas por ela direta ou indiretamente, de forma permanente ou transitória.

Em nosso caso, para um departamento da instituição de ensino superior o SINAES é uma realidade. Contudo, por não ser uma realidade da vida cotidiana pode não interessar ao grupo o suficiente para que exponham tudo que está nos bastidores, pois o SINAES não influencia em seu cotidiano ou em sua rotina, no máximo ocorre um inconveniente momentâneo em que é obrigado a fazer relatórios. Essa exposição pode não ocorrer também porque o grupo não possui nenhuma governabilidade e nem dispositivos para influenciar na realidade da vida cotidiana dos que diretamente atuam no SINAES. Em

outras palavras, o significado e a relevância apropriados pelos membros do SINAES não são os mesmos dos grupos ou das pessoas que são avaliados.

Para o indivíduo a vida cotidiana está organizada em torno do “aqui e do agora”, uma realidade próxima para o qual se tem certa governabilidade com ação direta para modificá-la ou não. Trata-se de um mundo real que existe antes da entrada do indivíduo em cena, que passa a conhecer, experimentar e vivenciar, onde até mesmo os problemas rotineiros são incorporados pelos indivíduos como aspectos normais. Enquanto isso, a “outra realidade” é todo espaço social que não se sente partícipe e não está presente, onde a movimentação conjuntural é percebida como sendo dos outros.

Da mesma forma ocorre com as CPAs entre os demais setores da instituição. Como registrado anteriormente a dificuldade de encontrar representação da sociedade civil para compor a comissão retrata que a instituição não pertence à vida cotidiana dos movimentos sociais organizados, setores produtivos, entidade de classes, e outras representações.

Portanto, se as CPAs pretendem estar presentes na vida cotidiana das pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas é preciso criar um significado sobre uma situação estratégica agregadora, que ao ser ressignificado pelos indivíduos seja o mais próximo possível daquele que foi concebido (por exemplo, o significado de qualidade de ensino, por ser uma situação que abrange todos os segmentos da instituição). Então, entra-se com a possibilidade de um novo olhar: a cultura de qualidade de ensino.

Nesse contexto, Harvey (2008) destaca um aspecto relevante: o desenvolvimento de uma cultura de qualidade institucional. Conforme o autor, essa noção foi indevidamente apreendida como um instrumento para garantir a qualidade, quando na realidade é o esforço crítico-dialético para identificar e refletir a cultura de qualidade vivida pelo grupo de pessoas na construção da referida cultura de qualidade institucional, de forma que seja experimentada e vivida por seu ressignificado na realidade da vida acadêmica.

Fica evidente que por outro viés Harvey (2008) busca como Berger e Luckmann (1999) o conhecimento da realidade pautado na realidade da vida cotidiana, para imprimir uma cultura intencionalmente construída de “dentro para fora” e não como ocorre na relação entre o SINAES e as instituições de ensino superior.

A cultura de qualidade institucional reflete como um grupo de pessoas aborda a questão da qualidade em seu cotidiano, que apesar de ser invisível é real na organização pela materialidade de suas ações (HARVEY, 2008). De acordo com o autor, um conjunto de procedimentos burocráticos, processos internos ou auditorias externas não apresentam as características, regras e expectativas de uma cultura vivida.

De fato, quando se abordou anteriormente que depende exclusivamente das pessoas a eficiência e a eficácia dos processos avaliativos, tendo em vista que cada um contextualiza a realidade de forma diferenciada, por conseqüência isso atribui significados pela percepção da realidade da vida cotidiana. Harvey (2008) indica a necessidade de conhecer o ressignificado apropriado pelo indivíduo ou grupo que traduz em seu dia-a-dia sobre o significado proposto pela instituição, por exemplo, o processo avaliativo para a melhoria da qualidade do ensino.

Conforme já mencionado, a cultura de qualidade institucional é pouco compreendida e muitas vezes implicitamente entendida como um sistema de monitorização, utilizado em programas governamentais apenas por sua expressão textual “da moda”, não representando nada no contexto ou o mais agravante colocando-a em qualquer concepção de qualidade, por exemplo, a de qualidade total e não concepção de transformação, para o qual está intimamente relacionada.

Harvey (2008) propõe o inverso do usualmente aplicado, em que a cultura de qualidade é resultado de algo externo (processos, normas e regras) para o qual atende um determinado objetivo (resultados). O autor sugere que a essa cultura seja desenvolvida enquanto um exercício reflexivo, autocrítico e

permanente à construção de algo que tenha significado comum para todos, em sua vida cotidiana na instituição e fora dela, em relação ao pensar e ao fazer a qualidade do ensino; ao mesmo tempo, a cultura de qualidade deve atender as expectativas das pessoas ou grupos que se relacionam com as instituições.

O problema em construir sistemas, processos, normas ou quaisquer outros instrumentos para garantir a qualidade está na ênfase sobre a operacionalização da mesma, que despreza a sua natureza epistemológica e a essência transformadora. Neste caso, se o conjunto de indivíduos pensa que o processo conduz a garantia de qualidade então que se utilize: cultura de garantia de qualidade. Porém, por décadas esta cultura no ensino superior tem perseguido o indefinido de qualidade (HARVEY, 2008).

Talvez seja a partir das premissas de Harvey (2008), Berger e Luckmann (1999) e dos alertas de Goffman (1993) que as CPAs possam avançar politicamente dentro da instituição para construção de uma cultura de qualidade institucional, a partir da gestão da informação e do conhecimento. Entretanto, isso requer novos arranjos estruturais e funcionais sobre a gestão educacional.

4.1.8 Tendências no setor privado: qualidade de ensino como estratégia de posicionamento no mercado concorrencial

As profundas transformações ocorridas em função dos fenômenos ligados a globalização e ao avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação afetaram a estrutura das organizações e promoveram a transição de uma sociedade baseada na indústria para a sociedade baseada na informação e no conhecimento.

O novo cenário afetou o olhar sobre o ensino superior pressupondo que este se volte a uma educação que atenda às necessidades profissionais, sociais, culturais e tecnológicas da sociedade. Conseqüentemente, tal cenário modificou o atual arranjo organizacional das instituições ao ter que adequar

gestão administrativa e a gestão financeira à gestão de ensino, pesquisa e extensão, aliando a qualidade em sua prestação de serviços

As mudanças compulsórias advindas das novas normas legais, principalmente as instituídas pelo SINAES, regulam e direcionam as instituições de ensino superior para que se mantenham políticas internas que assegurem a qualificação profissional do corpo administrativo, técnico e docente; estas mudanças também implicam em condições físicas e materiais para o desempenho dos profissionais visando a melhoria do ensino aprendizagem, a acessibilidade e a publicização dos resultados das avaliações, enquanto prestação de contas ao Estado e a sociedade local.

No caso das instituições privadas, apesar de serem juridicamente autônomas, estas não ficam isentas das exigências do SINAES, que ultrapassam a proposta inicial de manter a prestação de serviço para a formação profissional focada no ensino aprendizagem, para que a formação técnica se alinhe com a formação humanística e introduza políticas em pesquisa e extensão. A veiculação dos resultados do SINAES tem grande influência na gestão educacional da rede privada do ensino superior porque para as instituições é relevante ter uma imagem institucional positiva para manter e atrair a clientela e consolidar sua posição no mercado concorrencial.

Em contrapartida, as novas exigências conjunturais determinam investimentos, que somente os grandes centros universitários privados (que correspondem a 96% das instituições deste porte no Brasil), possuem para manter uma estrutura administrativa e pedagógica que atenda aos padrões de eficiência, eficácia e qualidade de ensino, além da inclusão da pesquisa e a extensão, com todos seus desdobramentos sociais, políticos e econômicos. Enquanto as faculdades privadas (que correspondem a 93%), salvo exceções, enfrentam desafios para se adequarem aos padrões exigidos, deve-se levar em conta ainda a existência das instituições que priorizam a lucratividade em detrimento da qualidade do ensino, mas estas últimas estão fadadas à falência ou a serem compradas pelas grandes redes (INEP, 2009).

Existe uma tendência no setor privado para o século XXI de que as instituições privadas de ensino superior com gestão de cunho familiar e as faculdades isoladas saiam do mercado pela ampliação dos grandes grupos educacionais, altamente profissionalizados e capitalizados (Bolsa de Valores, recursos de parceiros internacionais e fundos de investimento); como exemplo, podemos citar a entrada nesta fatia de mercado das grandes redes bancárias como Santander e Unibanco. Nesta perspectiva, para atrair os investidores a boa governança e a qualidade do ensino são exigências essenciais, além da boa classificação no ranking do SINAES que se torna igualmente estratégica (ALMEIDA, 2009).

4.2 Gestão educacional: paradigma multidimensional de Sander

Especificamente sobre a gestão educacional nas instituições privadas de ensino superior a diversidade de modelos está presente. Segundo Paro (2006) a Administração Escolar no Brasil na educação básica movimenta-se em duas posições antagônicas. a primeira pautada pelos princípios gerais da administração à busca da eficiência e produtividade, tal qual como qualquer empresa do setor produtivo e a segunda que mantém uma administração burocrática, espontânea, democrática e sem grandes diferenças hierárquicas.

No ensino superior a constatação de Paro (2006) não é diferente. A maioria das instituições privadas segue a gestão educacional com caráter empresarial, e tendem a administrar de forma racional a utilização dos recursos materiais com eficiência, além de empreender um compromisso coletivo para assegurar maior produtividade; isso traduz em controle conservador e autoritário, além de acomodar os antagonismos gerados no seu interior e de perpetuar os interesses dos mantenedores e dirigentes da instituição.

Afonso (2004) trabalha a administração escolar a partir das preocupações práticas de gestão, que muitas vezes geram paradigmas diferentes e antagônicos. Para o autor, o enfoque se estrutura a partir da

Revolução Industrial, quando há priorização da eficiência e da produtividade, uma idéia fundamentada na teoria clássica de gestão científica de Taylor, Fayol e Weber onde a gestão se caracteriza como “[...] um conjunto de regras e procedimentos práticos numa verdadeira ciência, definida de acordo com os princípios do positivismo”. Assim, as atividades desempenhadas pelos gestores eram a organização e a definição dos métodos, enquanto as desempenhadas pelos trabalhadores visavam apenas a implementação do processo, de forma mecanizada e repetitiva; no campo educacional, isso tornou a gestão escolar burocrática e instrumental.

Os pressupostos básicos da teoria clássica sobre gestão foram questionados, a partir da década de 1930, com base nas idéias de Elton Mayo, na qual a gestão educacional priorizava as relações e as necessidades humanas e uma administração com estratégias participativas para a tomada de decisões. Nesta concepção o “[...] conceito de eficiência econômica é subsumido pelo de eficácia institucional como critério de desempenho administrativo” (SANDER, 1995, p. 41).

Sander (1995, p. 41) ao resgatar o contexto histórico da gestão da educação Latino-Americana, descreve que a partir das primeiras décadas do século XX, os países latinos passaram a adotar um enfoque tecnocrático na gestão educacional, ancorados na proposta de eficiência para a produtividade, “[...] com reduzida preocupação com a dimensão humana e pouca atenção às considerações de natureza cultural e política da gestão da educação”.

Na década de 1980 evidenciam-se os estudos sobre autonomia e participação na gestão educacional em oposição ao governo militar e à construção de uma sociedade democrática, pelo envolvimento dos educadores sobre “a responsabilidade social da gestão da educação e seu compromisso para responder as demandas e necessidades da cidadania”. Neste contexto o enfoque sobre o valor instrumental da eficiência e da eficácia passa a ser condicionado pela sua relevância humana (SANDER, 1995, p. 43).

Considerados os conceitos que se desenvolveram ao longo da história da gestão da educação na América Latina, bem como no Brasil, essas quatro abordagens foram tratadas e trabalhadas isoladamente, sem possibilidade de articulação. Para Sander (1995) elas são construções específicas em momentos históricos diferentes e, ainda que presentes no cotidiano da gestão educacional, muitas vezes, superpõem-se na prática. Isso significa uma convivência pacífica ou conflitante entre elas, situação percebida também nas instituições de ensino superior.

Sander (1995, p. 54) desenvolveu o que denomina de “paradigma multidimensional de administração da educação”, que reúne quatro pressupostos básicos:

a) a educação e a administração são concebidas como realidades globais, que podem ser construídas por dimensões múltiplas e articuladas entre si;

b) na educação existem preocupações substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, e preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico;

c) na educação existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico, e preocupações externas relacionadas com a economia e a sociedade mais ampla;

d) o ser humano, como sujeito individual e social historicamente responsável pela construção da sociedade e de suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da educação.

O paradigma proposto por Sander (1995) faz a articulação entre diferentes enfoques da gestão educacional e o diálogo entre eles, em que suas aproximações e distanciamentos são vetores à reflexão mais complexa sobre a realidade da instituição.

A realidade de uma instituição tem como principal característica a diversidade de pensamentos, conteúdos e processos que requer um sistema de gestão diversificado e interdisciplinar, e ao mesmo tempo, totalizante, com abertura à participação nas diretrizes de gestão, com a vantagem de criar um espírito de comprometimento coletivo, ao mesmo tempo em que busca soluções criativas advindas da multiplicidade de percepções e de idéias. A criação de espaços participativos se faz por meio da aplicação das quatro dimensões que são desdobradas em outras dimensões; associadas e interdependentes, elas formam o paradigma multidimensional proposto por Sander (1995): as dimensões analíticas compostas dialeticamente pelas dimensões intrínsecas e extrínsecas; as dimensões substantivas compostas pelas dimensões cultural e política e as dimensões instrumentais compostas pelas dimensões pedagógica e econômica. Essa idéia está exposta conforme o tabela 1:

Tabela 1 Paradigma multidimensional de administração da educação.

DIMENSÕES ANALÍTICAS	DIMENSÕES SUBSTANTIVAS	DIMENSÕES INSTRUMENTAIS
DIMENSÕES INTRÍNSECAS	DIMENSÃO CULTURAL (Critério de Relevância)	DIMENSÃO PEDAGÓGICA (Critério de Eficácia)
DIMENSÕES EXTRÍNSECAS	DIMENSÃO POLÍTICA (Critério de Efetividade)	DIMENSÃO ECONÔMICA (Critério de Eficiência)

Fonte: Adaptado de Sander (1995, p. 57)

Em função da característica integradora que Sander (1995) desenvolve acredita-se que ela possa atender com responsividade às expectativas e desafios contemporâneos de gestão educacional do ensino superior; além gerar novos conhecimentos acerca do contexto social; isso

resultaria em um processo de mudança e inovação na efetiva contribuição na formação integral dos estudantes e no cumprimento de sua função social para o desenvolvimento da sociedade.

O modelo administrativo adotado por muitas instituições de ensino superior resume-se no cumprimento de um papel burocrático, muitas vezes voltado exclusivamente para o empresariamento do ensino, restringindo a sua capacidade transformadora.

Ressaltamos que a proposta do paradigma multidimensional de administração da educação de Sander (1995) pode servir como norteador para os gestores de instituições de ensino superior que tenham interesse em mudar a realidade sociocultural da instituição e se estruturar para oferecer uma formação dentro das necessidades e expectativas que faça a diferença na vida dos alunos e da sociedade. De forma sintética, apresentamos (QUADRO 7) a caracterização das dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação e seus desdobramentos e contribuições de outras áreas, que o torna totalizante, interdisciplinar e interdependente.

DIMENSÕES ANALÍTICAS	CARACTERÍSTICAS				
ECONÔMICO	Definição	Envolve recursos financeiros e materiais, estruturais, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação.	POLÍTICA	Definição	Engloba as estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional e de suas instituições.
	Função da administração	Controla recursos, organiza estruturalmente a instituição. Fixa papéis e cargos divide o trabalho, determina como deve e por que deve ser realizado o trabalho; Estabelece normas de ação. Preparação e execução orçamentária; planejamento e a destinação de espaços físicos, a confecção de horários; contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos.		Função da administração	O sistema educacional deve atender às necessidades e demandas sociais da comunidade a que pertence
	Critério definidor	Eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos		Critério definidor	Efetividade
	Lógica administrativa	Econômica - racional e utilitária do mundo dos negócios; Valor econômico da educação		Lógica administrativa	Papel essencialmente político
	Conceito norteador	Eficiência e produtividade		Conceito norteador	Equacionar adequadamente a relação dos elementos intrínsecos da natureza humana e pedagógica com o meio ambiente.
	Fundamentação	Economia e Administração de Empresas, Contabilidade, Organização e Métodos e na Tecnologia.		Fundamentação	Ciência Política, Sociologia Política, Direito Administrativo, Administração Pública e Antropologia política e cultural.
	Contexto	Desenvolveu-se depois da Segunda Guerra Mundial e concentrando-se na análise do "valor econômico da educação e no estudo dos aspectos econômicos das instituições e sistemas de ensino, como a produtividade extrema e a sua eficácia institucional. A partir dos anos 1950 e principalmente em décadas mais recentes, observa-se uma redefinição do valor econômico da educação e um redirecionamento do planejamento e gestão da educação, através da incorporação de preocupações e natureza social e política		Contexto	Durante muito tempo, sustentava-se que a administração, por causa de seu pretenso carácter instrumental, era ideologicamente neutra e, consequentemente desvinculada da política. No entanto, o postulado clássico da dicotomia entre política e administração revelou-se inadequado na administração latino-americana.
PEDAGÓGICA	Definição	Conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais intrinsecamente comprometidas com a consecução eficaz dos objetivos do sistema educacional e de suas instituições	CULTURAL	Definição	Tem visão de totalidade que lhe permite abarcar, compreensivamente, os mais variados aspectos da vida humana.
	Função da administração	Responsabilidade de coordenar a criação e a utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir seu papel econômico, político e cultural na sociedade.		Função da administração	Coordenar as ações das pessoas e grupos que participam direta ou indiretamente no processo educacional da comunidade com o objetivo de promover a qualidade de vida humana coletiva.
	Critério definidor	Eficácia		Critério definidor	Relevância cultural
	Lógica administrativa	Ato pedagógico		Lógica administrativa	Pertinente e significativa para as pessoas e grupos
	Conceito norteador	Eficácia para alcançar os fins da educação e os objetivos das instituições.		Conceito norteador	Promover a qualidade de vida humana no sistema educacional, em suas instituições e na sociedade como um todo.
	Fundamentação	A Filosofia e a Ciência Política são disciplinas centrais, mas existem contribuições da Psicologia, Sociologia e a Antropologia, Informática, Cibernética e outras disciplinas tecnológicas.		Fundamentação	Filosofia, Antropologia e Antropologia filosófica, a Psicologia e a Antropologia Física, a Sociologia e a Antropologia Social.
	Contexto	Através dos anos, a dimensão pedagógica da administração da educação tem sofrido um processo de atrofia diante da ênfase generalizada em considerar o sistema educacional em função do desenvolvimento econômico e tecnolócico.		Contexto	Processo dirigido por e para seres humanos agindo e interagindo no seio de um sistema educacional cada vez mais complexo. Cabe à administração o papel de estabelecer condições que permitam a plena realização do ser humano como o sujeito de um processo histórico de construção e didtribuição do conhecimento.

Quadro 7 Síntese da natureza das quatro dimensões do paradigma multidimensional da educação.

Fonte: Adaptado de SANDER (1995)

Apesar das quatro dimensões possuírem características próprias e distintas é importante conceber que somente se obtém resultado quando há articulação que as integre, o que requer uma análise do contexto situacional (interno e externo) e o entendimento de que mesmo integradas, em determinadas situações, uma dimensão de gestão pode ser mais utilizada que outra ou precisa ser percebida como necessária para o momento, sem perder de vista que sua ação afeta as outras dimensões.

Portanto, a gestão educacional de instituições de ensino deverá ser desenvolvida e estruturada em uma perspectiva de mediação das ações e processos, com discernimento, competência e intercessão sobre as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural e seus conceitos multicêntricos de gestão para que os mesmos sejam dialeticamente articulados.

Reconhecendo o importante papel que a gestão educacional assume no contexto de uma sociedade globalizada e mediada pela tecnologia da informação e da comunicação, entendemos que as instituições de ensino superior têm um caminho ainda a percorrer no sentido de buscar estruturas organizacionais que possam favorecer a autonomia com responsabilidade social; nesse sentido, deve que persistir uma gestão colegiada, em que o sentido de cooperação e compromisso compartilhado pelos seus atores internos resulte em qualidade para os indivíduos e para a sociedade como um todo.

Nas instituições de ensino superior essa perspectiva requer repensar seu papel social e político, rever seus processos, promover mudanças e reestruturações para garantir sustentabilidade em oferecer educação e formação de qualidade à sociedade; isso exige uma mudança na cultura organizacional e na adoção de princípios: ética na gestão, formação e valorização das pessoas (REIS, 2007).

Portanto, incorporar a gestão da informação e do conhecimento à gestão educacional significa investir para modificar a cultura organizacional, com suporte nas políticas de comunicação integrada.

4.3 Gestão da informação

Em uma instituição de ensino superior, assim como em qualquer outra organização, a informação é componente inseparável em todas as suas atividades. Conhecer como ela é gerada, criada, transformada e principalmente utilizada tem sido uma constante para as gestões educacionais, no sentido de organizar e selecionar entre as informações produzidas externamente e as veiculadas no âmbito interno (as que sejam estratégias às tomadas de decisões).

4.3.1 Conceitos e processos de gestão da informação

A gestão da informação para Belluzzo (2005) é o “conjunto de conceitos, princípios, métodos e técnicas utilizados na prática administrativa”, colocados em execução pelos dirigentes de uma organização para atingir seus objetivos e interesses, enquanto recurso estratégico que agrega valor diante da extração das informações estratégicas à tomada das decisões e à produção do conhecimento.

Choo (2006) afirma que uma organização que usa a informação estrategicamente, o faz para criar uma “organização do conhecimento”. Para o autor, a teoria da gestão da informação reconhece três áreas distintas em que a criação e a utilização da informação desempenham papel estratégico, descritas abaixo:

a) aplicação de pesquisa e avaliação das informações à tomada de decisões importantes: realizada de forma racional, essa avaliação é feita com base em informações abrangentes sobre questões relevantes ou polêmicas dentro da organização. Na prática, se o resultado de uma pesquisa direcionar para uma decisão, esta nem sempre ocorre pelas pressões de grupos ou indivíduos interessados.

b) pesquisa da conjuntura externa: seja para o posicionamento no mercado ou para a análise do impacto social ou ambiental de uma ação, a obtenção das informações estratégias da conjuntura externa requer investimentos materiais e humanos porque se trata de um universo dinâmico e incerto. Ex: pesquisa de mercado ou opinião pública;

c) informação estratégica para criar conhecimento: as organizações criam, organizam e processam as informações para gerar conhecimento, que conseqüentemente impactará em seu uso e na geração de novos produtos e melhorias dos processos de produção entre outras.

Para Choo (2006) a gestão da informação se processa em seis etapas processuais interdependentes.

a) identificação das necessidades de informação: conhecer, a partir das interações sociais, quais informações devem ser extraídas, com potencial de serem estratégicas, de se originarem de problemas, incertezas e ambigüidades geradas a partir das vivências e experiências;
b) aquisição da informação: requer um amplo sistema investigativo que contemple fontes humanas, textuais e *on-line* dentro e fora da organização de forma sistemática, monitorada e avaliada;
c) organizar e armazenar a informação: por meio de diferentes sistemas de informação, de modo a facilitar o compartilhamento e a recuperação de fontes, dados e informações relevantes à organização;
d) criação de produtos e serviços de informação: a capacidade de busca e uso da informação pelos usuários;
e) distribuição da informação: o fato da disseminação da informação poder ser feita por meio de canais e meios de comunicação formais e informais permitindo o fluxo contínuo de informação interna e externa;

f) uso da informação: significa o estágio em que as informações tornam-se significativas para os usuários, pois adquirem relevância para a realização das suas ações e a solução de problemas. É neste estágio que se constrói o conhecimento e criam-se as estratégias de ações.

A informação organizacional contém múltiplos significados resultantes de interpretações cognitivas e emocionais de indivíduos ou grupos que a processam no cotidiano. Dessa forma, a gestão da informação precisa criar estruturas e processos de informação que sejam flexíveis, energéticos e permeáveis. O modelo processual de gestão de informação proposto por Choo (2006) tem como principal objetivo diminuir a ambigüidade e a incerteza, quando a organização volta-se para as suas experiências passadas para entender o presente, permeada pela diversidade de interpretações, crenças, subjetividades, expectativas e experiências dos usuários.

O grande desafio na gestão da informação em instituições de ensino superior está em definir com clareza qual o papel da informação na organização de seus processos. Por isso a gestão de informação implica em mapear seus fluxos; em definir o que é informação valiosa, e em verificar como se processa a qualidade da informação. Para tanto, consideramos a gestão de informação como a administração de uma rede de processos que adquirem, criam, organizam, distribuem e usam a informação (CHOO, 2006).

O gerenciamento da informação requer que seja entendido qual é o valor desta informação para a instituição dentro dos processos administrativos para obtenção de resultados relevantes. Segundo O'Brien (apud: FELIX 2003, p. 31), "a qualidade da informação está diretamente relacionada às suas características e atributos". Esses atributos são agrupados em três dimensões: tempo, conteúdo e forma. Apresenta-se, no quadro a seguir, um resumo destas dimensões e atributos (QUADRO 8).

Dimensão	Atributo	Resumo
Tempo	Prontidão	A informação deve ser fornecida quando necessária.
	Aceitação	A informação deve estar atualizada quando for fornecida.
	Freqüência	A informação deve ser fornecida todas as vezes que foram necessárias.
	Período	A informação poder ser sobre períodos e instantes de presente, passado ou futuro.
	Precisão	A informação deve estar isenta de erros.
Conteúdo	Relevância	A informação deve estar relacionada às necessidades do seu receptor específico, para uma situação específica.
	Integridade	Toda informação que for necessária deve ser fornecida.
	Concisão	Apenas a informação que for necessária deve ser fornecida.
	Amplitude	A informação pode ter um alcance amplo ou reduzido, um foco externo ou interno.
	Desempenho	A informação pode revelar desempenho pela mensuração das atividades concluídas, dos progressos realizados ou dos recursos acumulados.
Forma	Clareza	A informação deve ser fornecida de uma forma fácil de ser compreendida.
	Detalhe	A informação deve ser fornecida na forma normal, detalhada ou resumida.
	Ordem	A informação deve ser organizada em uma seqüência predeterminada.
	Apresentação	A informação deve ser apresentada na forma narrativa, numérica, gráfica ou outras.
	Mídia	A informação deve ser fornecida na forma de documentos em papel impresso, monitores de vídeo ou outras.

Quadro 8 Dimensões da qualidade da informação.
Fonte: Adaptado de O'Brien, 1999 (apud: FELIX, 2003, p. 37-38).

Além de considerar a qualidade da informação especificada nas dimensões acima citadas, para ocorrer o uso pleno da informação e sua transformação em aprendizado e conhecimento são necessários dois elementos imprescindíveis (SETTE, 2003):

a) utilização de uma plataforma tecnológica: destinada ao processamento da informação que proporcionará agilidade, opções de processamento, acesso e disseminação da informação;
b) transformação da informação em conhecimento: reconhecimento do papel insubstituível dos atores sociais ao estabelecer as políticas agregadoras que molde a cultura organizacional.

A valorização das pessoas na política de gestão da informação é crucial, na medida em que somente a coleta de dados por mais organizada, ágil e funcional que seja não é suficiente para detectar as informações que sejam relevantes e a interligação entre dados e fontes externas para a construção do conhecimento útil. Portanto, a capacidade do pensamento humano é insubstituível neste processo (CHOO, 2006).

Aprender a lidar com a informação e conhecer como os atores sociais a utilizam faz parte do processo de mudança da cultura informacional, entendida como a forma que os indivíduos lidam com a informação, desde a sua busca, aplicabilidade, alteração, substituição, e acúmulo até o ato de ignorar a informação. Em outras palavras, ela refere-se aos padrões de comportamentos e atitudes que expressam a orientação informacional de uma organização (DAVENPORT, 1998).

Para compreender os processos de informação é necessário o desenvolvimento de uma perspectiva ecológica proposta por Davenport (1998) que prioriza o ambiente, considerando a cultura (valores, crenças) em que são produzidas as informações, assim como sua aplicabilidade ao verificar como as pessoas usam as informações e os ruídos gerados que interferem na comunicação das informações.

Algumas características da cultura informacional, segundo Davenport (1998) são: pode ser fechada ou aberta; orientada por fatos ou baseadas na intuição ou rumores, de enfoque interno ou externo, controladas ou autorizadas; pode incluir preferências organizacionais por certos tipos de canais ou meios entre outros. Cada traço cultural e informacional da organização reverte-se em um comportamento individual e coletivo em relação à informação e à capacidade desta em gerar conhecimento estruturado. Por sua vez, isso reflete no comportamento organizacional, sendo que este último é um importante elemento à valorização do compartilhamento e do conhecimento em benefício dos atores envolvidos e das instituições.

Em geral, as instituições de ensino superior tendem pela administração fragmentada (financeira, acadêmica, científica, mercadológica, logística entre outras áreas), com a utilização de sistemas informatizados específicos. A informação gerada pelos sistemas e sem conexão entre as áreas dificulta qualquer análise mais aprofundada sobre a realidade da instituição, além de gerar dispêndio de tempo para elaboração de relatórios, o que não ocorre com o sistema informatizado integrado e sob medida às necessidades da instituição. Neste contexto, é preciso que exista o

comportamento informacional para que todos os envolvidos compartilhem as informações para a geração do conhecimento, por ser este um dos entraves de qualquer sistema de informação, além da ausência do contínuo processamento das informações no banco de dados, sua atualização e suas medidas de segurança.

Davenport (1998, p. 135) demonstra as possíveis táticas que os gestores podem aplicar à administração do comportamento informacional, descritas abaixo:

a) comunicar que a informação é valiosa;

b) tornar claros as estratégias e os objetivos da organização;

c) identificar competências informacionais necessárias;

d) concentrar-se na administração de tipos específicos de conteúdos da informação;

e) atribuir responsabilidades pelo comportamento informacional, tornando-o parte da estrutura organizacional;

f) criar um comitê ou uma rede de trabalho para cuidar da questão do comportamento informacional;

g) instruir os funcionários a respeito do comportamento informacional;

h) apresentar os problemas de gerenciamento das informações para todos o atores envolvidos;

Como já referenciado, somente a implantação de uma plataforma tecnológica não é o suficiente para que a instituição gerencie sua informação. Apesar de necessário, a tecnologia da informação não supera o valor humano que a informação possui e a dificuldade do gerenciamento da informação está justamente neste “forte tempero humano” (DAVENPORT, 1998) próprio dos processos e fenômenos informacionais.

Belluzzo (2003) faz o seguinte alerta: “[...] não podemos esquecer que o elemento fundamental de todo o processo produtivo nas organizações foi e tem sido o homem e a sua capacidade de acumular e gerar o conhecimento”.

Nesta perspectiva, cabem as instituições de ensino superior proporcionar uma gestão participativa[10], que possui maior probabilidade de criar o compromisso e sentimento de pertencimento entre os atores sociais da instituição. Por conseqüência, esse compromisso possui maior capacidade de gerar mudanças de comportamento com a adoção de novas posturas no cotidiano das instituições, como também no aprendizado para a aquisição de competência em informação; em outras palavras, citamos aqui da capacidade em reconhecer quando a informação é necessária e de ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente esta informação e meios de sua socialização.

Segundo Belluzzo (2003) as pessoas competentes em informação possuem as seguintes características:

a) definem suas necessidades informacionais, como buscar e acessar efetivamente a informação;

b) avaliam a informação acessada em relação à sua pertinência e relevância;

c) organizam a informação e a transformam em conhecimento;

d) aprenderam a aprender de forma contínua e autônoma.

Portanto, se por um lado as instituições de ensino superior devem direcionar esforços para gerar competência em informação nos seus atores, por meio de processos de aprendizagem organizacional que afetem o comportamento organizacional e informacional para a melhoria do desempenho cooperativo que traduza em qualidade educativa, de outro cabe aos atores sociais a disponibilidade do aprender contínuo pelo reconhecimento de que seu desempenho pode sempre ser aperfeiçoado.

[10] “De maneira abrangente, administração participativa é uma filosofia ou doutrina que valoriza a participação das pessoas no processo de tomar decisões sobre diversos aspectos da administração das organizações” (PENTERICH, 2006, p.114).

A cultura, o comportamento organizacional e informacional integram o repertório da cultura organizacional, perpassada pelas condutas e atitudes individuais e coletivas, pelas necessidades e expectativas em relação a informação e pelas variáveis que interferem neste processo.

As instituições de ensino superior são por sua natureza multidisciplinares, formadas por um agrupamento de múltiplos atores, o que gera variados tipos de comportamentos organizacionais e informacionais que precisam de políticas específicas, ou seja, da adoção de regulamentação formal (legislação, portarias, decretos, entre outros) e de estratégias de aproveitamento do potencial humano para a melhoria da gestão educacional, que podem levar à qualidade de ensino proposta pela instituição. Consideramos que diferente da indústria ou do comércio o produto (desempenho do aluno) produzido pelas instituições de ensino não permite a troca imediata e seus “defeitos” podem repercutir por toda uma geração.

Portanto, quando se trata de gestão educacional a geração de estratégias (gestão de informação, conhecimento, ensino-aprendizagem, administrativa, financeira entre outras) deve-se considerar que antes de tudo existe um elevado grau de responsabilidade social em pensar e fazer a gestão nas instituições de ensino superior.

Estabelecer uma gestão da informação para a formação do conhecimento pressupõe que o processo de construção, sistematização, análise e disseminação do conhecimento precisa também ser gerenciado para maior aproveitamento.

4.3.2 Gestão do conhecimento: conceitos e processos

As informações derivam de dados objetivos (registros) e subjetivos (memória), e quando estão intencionalmente organizados e combinados entre si ou agregados a outras informações transformam-se em conhecimento. Saber como a organização usa e distribui a informação configura-se como um papel estratégico para a capacidade de adaptação da organização. Choo (2006)

propõe alguns pressupostos sobre o uso estratégico da informação, que o autor define como arenas de uso da informação: criar significado, construir conhecimento e tomar decisões (QUADRO 9).

ARENAS	DESCRIÇÃO	PROCESSO DE INFORMAÇÃO
1º CRIAR SIGNIFICADO	As organizações são fruto de sua interação interna e externa. Existe uma dependência crítica entre uma organização e seu ambiente. Este ambiente emite sinais, mensagens, códigos de ocorrências e tendências ambíguos e sujeitos a múltiplas interpretações. Uma tarefa crucial da organização é distinguir as mudanças mais significativas, interpretá-las e criar respostas adequadas para elas. Criar significado é construir um consenso sobre o que é a organização e o que ela está fazendo; o objetivo a longo prazo é garantir que a organização de adapte e continue prosperando num ambiente dinâmico.	**Interpretação da informação:** interpretação de notícias e mensagens sobre o ambiente. A organização deve decidir qual a informação é relevante e que deve receber atenção. Busca-se diminuir a ambigüidade por meio da negociação consensual.
2º CONSTRUIR CONHECIMENTO	A organização cria, organiza e processa a informação de modo a gerar novos conhecimentos por meio do aprendizado. Novos conhecimentos significam a possibilidade de uma organização desenvolver novas habilidades e competências e melhorar e aperfeiçoar seus processos. Uma tarefa crucial da organização é garantir aplicação e o desempenho do conhecimento, ou seja, aplicação do conhecimento ao conhecimento. AS barreiras que devem ser superadas são: a dispersão de conhecimentos e experiências e a sua concentração em determinados indivíduos ou unidades de trabalho. Além disso, a revisão de crenças herdadas e o questionamento das práticas existentes como únicas alternativas viáveis. Muitas organizações são incapazes de aprender. Neste caso a organização deverá desenvolver a capacidade de aprendizagem criativa e adaptativa.	**Conversão do Conhecimento:** Por meio do diálogo e do discurso os membros da organização partilham seus conhecimentos e articulam o que intuitivamente sabem por meio de metáforas, analogias, assim como de canais formais e informais de comunicação.
3º TOMAR DECISÕES	As organizações buscam e avaliam informações de modo a tomar decisões importantes. Na teoria, essas decisões deveriam ser tomadas com base na racionalidade, com base em informações completas sobre os objetivos, considerando as alternativas plausíveis e projetando os resultados. Na prática essas decisões são atrapalhadas pelo choque de interesses entre os sócios, donos, gestores da organização, pelas barganhas e negociações entre grupos e indivíduos, pelas limitações e idiossincrasias que envolvem as decisões, pela falta de informação, etc.	**Processamento Da informação:** A partir da análise das alternativas disponíveis, cujas vantagens e desvantagens são pesadas.

Quadro 9 Arenas do uso da informação pela organização

Fonte: Adaptado de Choo (2006)

As três arenas propostas por Choo (2006) sinalizam que uma organização voltada para o conhecimento tem cada uma delas sob controle e administração integrada, percebendo os avanços e limitações da empresa por meio destas diretrizes.

A gestão do conhecimento é fundamental para a geração da aprendizagem e da memória institucional, capaz de realizar as mudanças estruturais e culturais necessárias para implantar processos significativos de melhoria contínua nas instituições de ensino superior.

Uma instituição orientada para o conhecimento “possui informações e conhecimento que lhe conferem uma vantagem, permitindo-lhe agir com inteligência e criatividade”. Ao aplicar os fundamentos da gestão do conhecimento para entender o ambiente, a organização se capacita para responder com mais celeridade e eficiência às mudanças internas ou externas e se adaptar as novas tendências com antecedência e agilidade, conferindo assim vantagem competitiva (TERRA, 2000; CHOO, 2006, p.17).

Os autores Davenport e Prusak (2003) defendem que o conhecimento é valioso e leva inevitavelmente à ação, permitindo que, da mesma forma que acontece com as organizações e empresas, as instituições de ensino passem a tomar decisões mais assertivas.

Valentim e Gelinski (2006, p. 120) associam a gestão do conhecimento “[...] à capacitação para o conhecimento, ou seja, execução de uma série de métodos, técnicas e instrumentos que viabilizam de forma eficiente a geração e compartilhamento de conhecimento”, que exigem das instituições de ensino superior implantar uma administração sistêmica de forma que os conhecimentos gerados sejam elementos estratégicos. Neste caso, esses elementos vão desde a definição do sistema informatizado adequado as necessidades e interesses do corpo diretivo e de todos os atores sociais envolvidos, inclusive a sociedade no que diz respeito à transparência, até a introdução de mecanismos à formação da cultura organizacional e informacional que atinjam os objetivos da gestão do conhecimento.

A eficácia dessa gestão se traduz na capacidade da inovação. Criar novos conhecimentos significa recriar a organização e todos os envolvidos em um processo permanente de renovação organizacional e auto-renovação pessoal, para atingir um ideal que seja agregador e universalizante, por meio da “[...] compreensão compartilhada do que a organização defende, para onde está indo, em que tipo de mundo deseja viver e o mais importante, como fazer desse mundo uma realidade” (NONAKA, 2008, p. 41). Ao gerar conhecimento é preciso identificar, selecionar e escolher como aplicá-lo de forma estratégica. Neste sentido Nonaka (2008) e Terra (2000) contribuem sobre a diferenciação de conhecimento, exposta abaixo:

a) conhecimento tácito: conjunto de habilidades técnicas que se desenvolvem no plano da dimensão cognitiva, construídas pela experiência e pelas experimentações pessoais, com difícil articulação por envolverem modelos mentais, crenças e perspectivas incorporadas na formação identitária dos atores sociais, que moldam a percepção de mundo;
b) conhecimento explícito: aquele que pode ser formalizado, sistematizado e facilmente comunicável capaz de transformar o conhecimento tácito (individualizado) em explícito (coletivo).

A conversão do conhecimento tácito em explícito, conforme Nonaka (2008) se realiza por quatro padrões básicos, demonstrados abaixo (FIGURA 4).

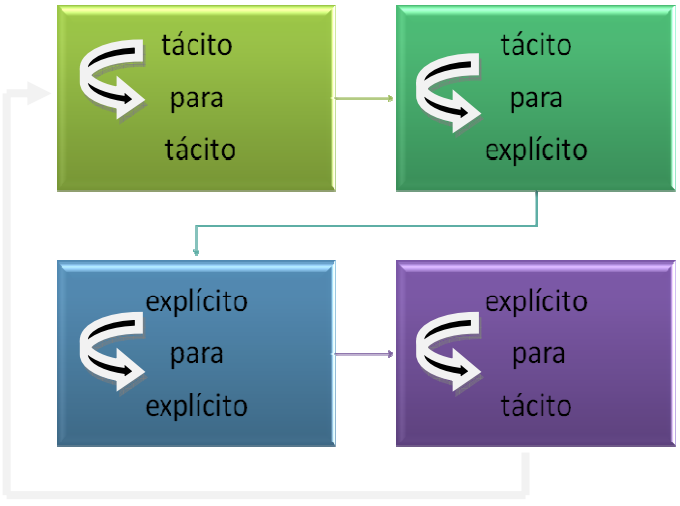


Figura 4 Padrões básicos para a criação do conhecimento.
Fonte: Adapatdo de Nonaka (2008)

Takeuchi e Nonaka (2008) traduzem os padrões acima citados em um modelo definido como “espiral de conhecimento”, pautado no comprometimento pessoal e nos processos de conversão, envolvendo o indivíduo, o grupo, a organização e o ambiente (FIGURA 5):

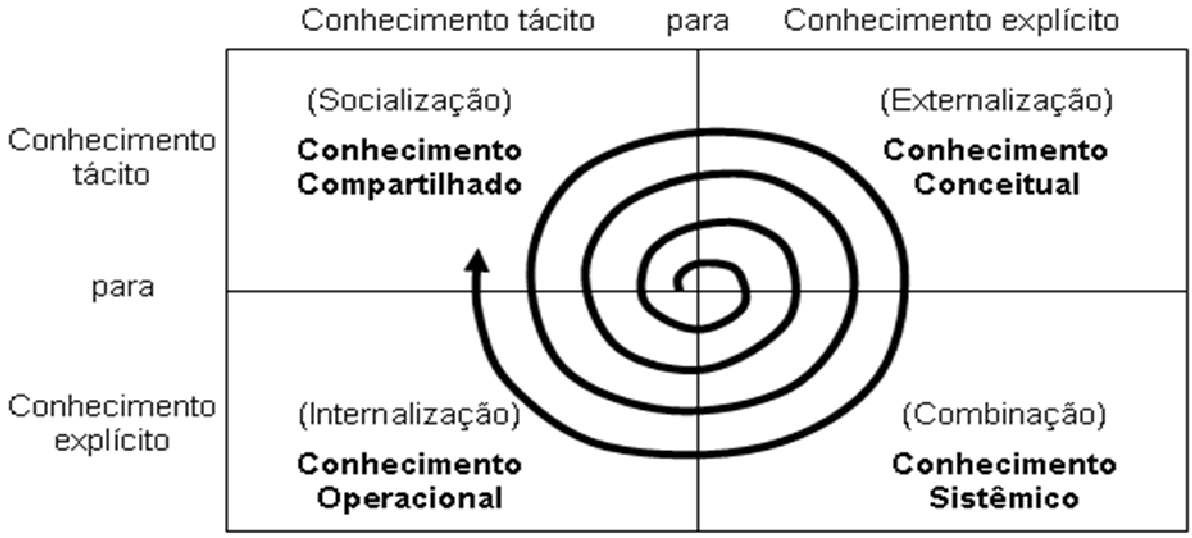


Figura 5 Espiral do conhecimento
Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008)

O modelo espiral do conhecimento decorre da transformação ou conversão do conhecimento individual para o coletivo, que inicia-se em um nível individual e evolui e se amplia por meio do compartilhamento de informações transpondo os limites de departamentos e divisões de trabalho.

No modelo espiral do conhecimento para Takeuchi e Nonaka (2008), Terra (2000) e Alvarenga Neto (2008) partem do pressuposto de que o conhecimento é criado a partir de quatro processos de conversão: a socialização, a externalização, a combinação e a internalização, descritos abaixo (Quadro 10):

MODOS DE CONVERSÃO	PADRÕES DE CONVERSÃO	CONCEITOS
SOCIALIZAÇÃO	**TÁCITO** ⇩ **TÁCITO**	✓ As experiências e vivências individuais são compartilhadas e o conhecimento tácito ou habilidades técnicas são criadas. ✓ Nas organizações este momento prático se daria mediante as atividades e interações rotineiras entre as pessoas, nas comunicações informais. ✓ Ocorre por meio da observação, da imitação e da prática. ✓ O indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente dos outros sem usar a linguagem. ✓ A chave para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência.
EXTERNALIZAÇÃO	**TÁCITO** ⇩ **EXPLÍCITO**	✓ Modo de conversão mais importante, pois permite a criação de novos e explícitos conceitos. ✓ Freqüentemente é expresso em forma de metáforas, analogias, hipóteses e modelos. ✓ É provocada pelo diálogo e pela reflexão coletiva. ✓ É a chave para a criação do conhecimento.
COMBINAÇÃO	**EXPLÍCITO** ⇩ **EXPLÍCITO**	✓ Baseia-se na troca de informações explícitas e no uso da tecnologia da informação para a criação de novos conhecimentos explícitos. ✓ Envolve o uso de inúmeras mídias: documentos, reuniões formais, conversas telefônicas. ✓ As comunicações são formais e formalizadas. ✓ É um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento.
INTERNALIZAÇÃO	**EXPLÍCITO** ⇩ **TÁCITO**	✓ Trata-se da absorção do conhecimento explícito em conhecimento tácito e está intimamente ligada ao aprendizado pela prática. ✓ Seria propriamente o conhecimento operacional, no qual, as pessoas passam a vivenciar o resultado prático de um novo conhecimento. ✓ "Aprender fazendo".

Quadro 10 Modos de conversão do conhecimento.

Fontes: adaptado de Nonaka;Takeuchi (2008);Terra (2000); Alvarenga Neto (2008).

Os processos de conversão do conhecimento são elementos básicos para a criação do conhecimento em organizações, que se dá na interação dinâmica e contínua entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, em diferentes momentos; dessa interação surge a inovação (ALVARENGA NETO, 2008).

Para Terra (2000) em relação aos processos de conversão do conhecimento tácito para o explicito, o indivíduo tem a função de criar, o grupo de sintetizar e a instituição de amplificar o conhecimento.

Para desenvolver o modelo espiral do conhecimento Takeuchi e Nonaka se pautam na sua teoria de criação do conhecimento, que dispõe sobre as condições organizacionais e estruturais (*enabling conditions)*, que precisam ser satisfeitas para que haja essa conversão dos conhecimentos tácitos em explícitos (TERRA, 2006), apresentada abaixo (FIGURA 6).

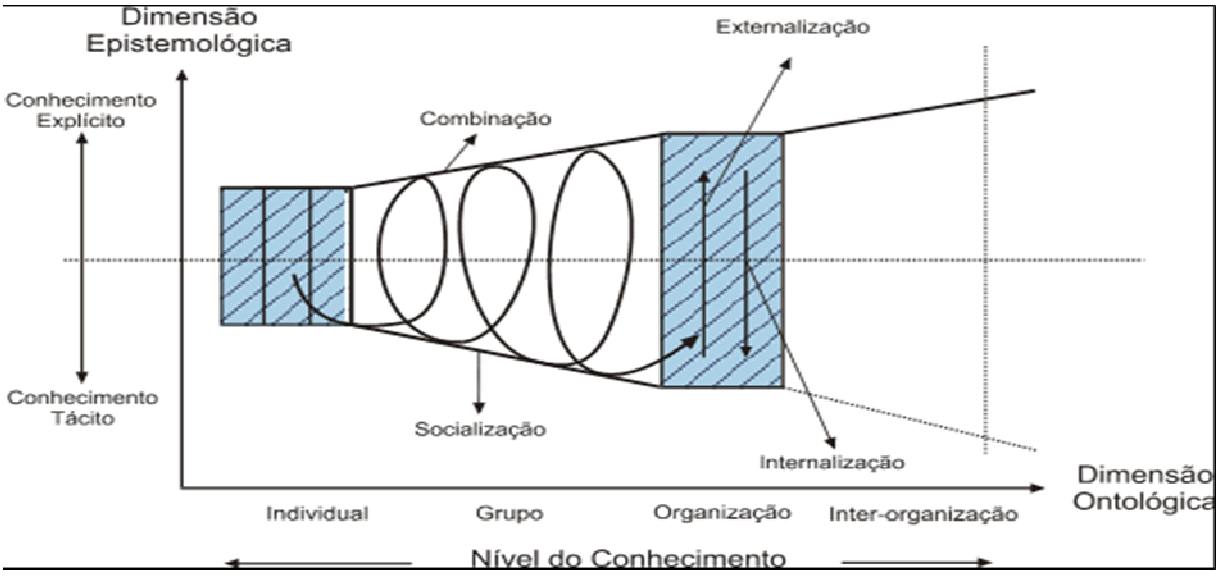


Figura 6 Teoria de criação do conhecimento organizacional proposta por Takeuchi e Nonaka
Fonte: Terra (2000, p. 69)

A grande tarefa para organizações que desejam se tornar criadoras do conhecimento e aproveitá-lo estrategicamente está na adoção de práticas que sejam compatíveis com as mudanças necessárias, mesmo diante das ambigüidades e conflitos. Choo (2006) afirma que toda mudança que envolve pessoas produz ambigüidades no ambiente organizacional, e que para minimizar é preciso gerar informações claras e confiáveis e estabelecer

espaços participativos à discussão do processo e espaços permanentes para as trocas de experiências e de avaliação da gestão educacional.

Alvarenga Neto (2008, p.121) contribui ao afirmar que nas organizações com capacidade de gerar conhecimento, ou seja, “habilidade na modificação de seu comportamento para refletir o novo conhecimento, as novas idéias e novos *insights*”, existe um esforço permanente da gestão administrativa em colocar os seus atores em direção à aprendizagem em equipe ao criar espaços de troca de experiências e de informações.

Terra (2000) propõe um modelo de Gestão do Conhecimento, em sete dimensões apresentadas abaixo (FIGURA 7):

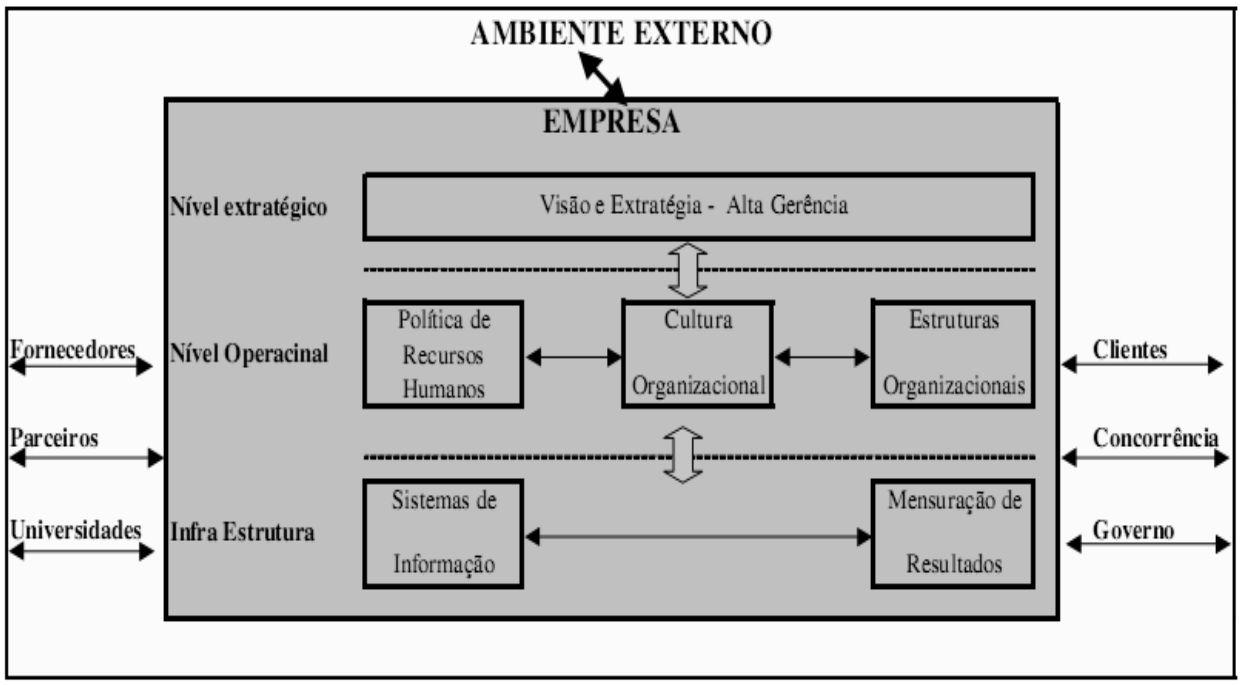


Figura 7 Modelo de gestão do conhecimento proposto por Terra

Fonte: Adaptado de Terra (2000)

De acordo com Terra (2000), as dimensões compreendem especificadamente:

a) dimensão 1 – papel da alta administração: definir as áreas de conhecimento a serem exploradas à condução de projetos

inovadores, dirigir os membros da organização para processos de inovação; apoiar as iniciativas e a criatividade na promoção do pensamento estratégico e na motivação para a participação; promover a comunicação clara e transparente e tomar decisões estratégicas que irão conferir confiança e segurança aos membros da organização sobre seus rumos e desafios, e acima de tudo, qual é a função que cada uma possui à superação deles;

b) dimensão 2 - Cultura e valores organizacionais: as organizações estimulam a criatividade individual e a implementação de novas idéias e autonomia;

c) dimensão 3 – estrutura organizacional: as competências individuais são mais valorizadas que os cargos, e a estrutura adota como modelo de trabalho a criação de equipes multidisciplinares;

d) dimensão 4 – políticas de recursos humanos: maior seletividade no processo de contratação, já que existe o investimento permanente em capacitação e atualização e isso incentiva a auto-aprendizagem. A característica marcante dessa política é atrair e manter novos talentos;

e) dimensão 5 - sistemas de informação: uso de sistemas de ponta e adequados as necessidades. Essa dimensão prioriza o compartilhamento das informações;

f) dimensão 6 - mensuração de resultados: os resultados são avaliados sob diferentes parâmetros (financeiro, operacional e estratégico) e divulgados entre os atores sociais;

g) dimensão 7 - aprendizado com o ambiente externo: prioriza a adoção de parcerias com instituições formadoras de conhecimento e buscam o *feedback* com seus clientes;

Terra (2000) faz a diferenciação entre o modelo burocrático e orgânico em relação à capacidade de gerar mudanças na estrutura das organizações, abaixo apresentadas:

a) modelo burocrático: compreendem as organizações mecanicistas, normalmente encontradas em ambientes relativamente estáveis, centralizadoras em cargos com diferenciação do grau de autoridade. Essas organizações estão orientadas para eficiência na repetição;

b) modelo orgânico: compreendem as organizações pós-empreendedoras, encontradas nos setores mais dinâmicos em conhecimento; tendem a centralizar-se mais nas pessoas, emanando a autoridade do *expertise* ou dos relacionamentos. Elas são orientadas para eficiência na inovação e na criatividade, tendem a remunerar os membros pela contribuição, pelo valor agregado que a pessoa ou equipe oferecem independentemente da sua posição formal, e incentivam a criação de novos modos de ação. Além disso, as oportunidades são vistas a partir da sua capacidade de construir relacionamentos.

Gentilini (2001, p.42) contribui ao afirmar que a organização é o espelho de seu processo de tomada de decisão e vice-versa, e complementa que:

> Processos altamente centralizadores refletem organizações igualmente centralizadoras. Ao contrário, organizações democráticas são aquelas que possibilitam um razoável grau de participação e intervenção de seus membros nos processos decisórios. É possível, portanto, classificar as organizações, de acordo com seus processos decisórios, em democráticas, mais ou menos autoritárias, centralizadoras, burocráticas etc.

As organizações burocráticas que desejam trabalhar sob o paradigma da gestão do conhecimento precisam também adotar uma estrutura

organizacional orgânica, por esta ser compatível para o atendimento das exigências contemporâneas.

De acordo com Freitas Júnior e Barbirato (2009, p. 143) para que a gestão do conhecimento seja incorporada pelas instituições de ensino privado é necessário atender alguns pré-requisitos:

a) desenvolvimento de uma estrutura organizacional que estimule a criação, a disseminação e a utilização do conhecimento;

b) criação de um repositório de conhecimento (memória organizacional) proveniente dos ambientes internos e externos da instituição;

c) melhoria do acesso a informação e ao conhecimento através do uso de tecnologias colaborativas;

d) criação e manutenção de perfis de competências (habilidades e talentos) dos membros da instituição.

Em síntese, a gestão do conhecimento pode dotar as instituições de ensino superior de competências e habilidades capazes de gerar mais qualidade em seus processos, rotinas, experiências e se adaptarem as “constantes mudanças, de inovar continuamente e de tomar decisões que as levam em direção a seus objetivos” (CHOO, 2006, p.17).

4.3.3 Interligação entre gestão da informação e gestão do conhecimento

A gestão da informação e a gestão do conhecimento se encontram interligadas, mas possuem diferenciais (TABELA 2). De acordo com Barbosa (2008) a gestão da informação foca o conhecimento registrado e a gestão do conhecimento destaca o conhecimento pessoal, tácito, construído e socializado.

Tabela 2. Comparativo entre gestão da informação e gestão do conhecimento

Critério	*Gestão da informação*	*Gestão do conhecimento*
Fenômenos centrais	Informação ou conhecimento explícito	Conhecimento tácito, competências pessoais
Visibilidade dos fenômenos	Baixa	Muito baixa
Processos críticos	Organização e tratamento da informação	Descoberta e compartilhamento do conhecimento
Nível de centralidade para a gestão estratégica	Mediana	Alta
Influência da cultura organizacional sobre processos e resultados	Mediana	Alta
Possibilidade de gerenciamento	Baixa ou mediana	Baixa ou muito baixa
Outros conceitos relacionados	Sistemas de informação, gestão eletrônica de documentos	Capital intelectual, ativos intangíveis, aprendizagem organizacional
Principais campos disciplinares envolvidos	Ciência da computação, ciência da informação, biblioteconomia, arquivologia	Administração, ciência da informação

Fonte: Barbosa (2008, p. 14)

No caso das instituições de ensino superior, por terem entre as suas funções a produção do conhecimento, com os mesmos critérios da gestão do conhecimento, isso não significa necessariamente que estas utilizem o acúmulo de saberes de forma tácita, racional e intencional.

Um entrave da gestão da informação e do conhecimento nas instituições de ensino superior é a socialização das informações e dos conhecimentos produzidos porque “seus processos são compartimentalizados em blocos especializados de conhecimento, geralmente limitados pela sua estrutura” (MACCARI ; RODRIGUES, 2003).

Choo (2006, p. 180) sustenta a idéia de que “enquanto o conhecimento permanece pessoal, de modo que não possa ser facilmente compartilhado, as organizações não conseguem multiplicar o valor dessa experiência”.

Para Barbosa (2008. p. 21) “o conhecimento registrado se transforma em informação”, e esta última uma vez apropriada torna-se

conhecimento. Neste sentido, o alicerce da gestão do conhecimento é a informação, ou como afirma Choo (2006, p. 17) “[...] administração dos processos de informação, que constituem a base para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões”.

Ao se propor aplicar os fundamentos da gestão do conhecimento em instituições de ensino superior se vislumbra converter informação em conhecimento, uma característica inerente, porém pouco disseminada entre os atores sociais. Na concepção de Fialho *et al* (2006, p. 122) seriam eles os “[...] atores responsáveis pelo desencadeamento e condução dos processos de criação e disseminação de conhecimento [...]”.

O compartilhamento das informações e do conhecimento entre os atores da instituição pode ser promovido por meio da cultura organizacional orientada para aprendizagem e memória organizacional; aprender a compartilhar informações faz parte de um longo processo.

As discussões sobre gestão do conhecimento, informação, aprendizagem e memória organizacional são fundamentais para esta proposta de estudo cujo problema de pesquisa reside em investigar como implantar a gestão do conhecimento em uma instituição de ensino superior para servir de subsídio à articulação da melhoria da qualidade do ensino.

4.4 A comunicação na gestão da informação e do conhecimento

Comunicar faz parte do cotidiano do ser humano, que influencia no processo de formação da sociedade e da identidade do indivíduo. Por meio das interações sociais se obtém a percepção de mundo, da sociedade e de homem, constroem-se valores, crenças e ideologias, que justificam os comportamentos e as escolhas que as pessoas fazem no dia-a-dia.

> A comunicação, neste aspecto, é vista como um processo no qual se articulam sentidos, símbolos, significados culturais e sociais que promovem a interação entre as pessoas, entre as organizações, e do intercâmbio de diálogos que envolvem sujeitos ativos e contextos históricos e culturais de produção e difusão de mensagens. Pode-se pensar na comunicação como uma ligação que torna possível o relacionamento entre as pessoas, um fio condutor por onde se estabelecem relações sociais entre os homens e seja possível potencializar os relacionamentos humanos (PORÉM; KERBAUY, 2010)

Em uma instituição de ensino superior, enquanto uma organização institucional, a política de comunicação estabelece o clima organizacional, direciona os processos de produção, agrega valor à imagem e à reputação e reduz os ruídos que possam gerar instabilidade junto aos grupos de interesses, ou seja, seus *stakeholders*[11]*.*

Entretanto, Kunsch (1993) aponta um dos principais problemas de comunicação no ensino superior: as universidades são produtoras do conhecimento, investem em recursos para a sua socialização, porém as políticas de comunicação adotadas ficam aquém das necessidades para a democratização do conhecimento.

Estabelecer uma política de comunicação é um processo complexo porque não existe mais a arcaica definição do emissor (dominante) – mensagem – receptor (passivo), tanto que Kotler (1998) aponta que as políticas e estratégias precisam iniciar pelo receptor, caso contrário a comunicação será ineficaz.

A eficiência comunicacional pode ser entendida como a capacidade de transmitir mensagens, que sejam apropriadas pelo receptor, com um significado mais próximo do objetivo previsto pelo emissor, pois quase sempre

[11] "*Stake* em inglês significa estaca, baliza; interesse ou participação em negócios e *hold* demonstra o ato de segurar, domínio, poder, autoridade. *Holder* significa proprietário, dono, portador. Por ser idiomatismo, não se tem uma tradução exata da palavra *stakeholders,* então poderíamos dizer que se refere ao público conectado com a empresa por razões de participação, investimentos e que tem na empresa um ponto de apoio". (Silva, 2006, p.38)

a mensagem apropriada pelo receptor nunca é recepcionada com o significado que o emissor intenciona justamente pelas barreiras comunicacionais como: as mecânicas (falta de equipamentos, falhas, barulho do ambiente); a genética ou biológica (surdez, gagueira); as semânticas (linguagem inadequada) e as psicológicas (impacto da mensagem sobre valores e crenças individuais), mas também as barreiras administrativas (sistemas inadequados) e o excesso ou carências de informações que gerem cansaço ou dúvidas respectivamente. (REGO, 1996; KUNSCH, 2003)

Kunsch (2003) define a comunicação formal, como aquela que possui uma intencionalidade definida, elaborada de forma consciente e que segue uma normatização para regular os comportamentos e as responsabilidades dos integrantes, que se processa por fluxos comunicativos (TABELA 3).

Tabela 3 Fluxos da comunicação organizacional

FLUXOS	DESCRIÇÃO
Descendente ou vertical	Ocorre quando a informação parte da cúpula diretiva da organização para os seus subordinados, com o caráter de comunicação oficial.
Ascendente	Acontece quando a informação parte dos subordinados para a cúpula administrativa, por meio de instrumentos como: reuniões, caixa de sugestões ou pesquisas de satisfação.
Fluxo horizontal ou lateral	Quando a comunicação ocorre entre pares e pessoas em posições hierárquicas semelhantes, que pode ser essencial à otimização dos recursos pela busca de soluções e inovação, favorecendo o desenvolvimento da organização.
Fluxo transversal ou longitudinal	O fluxo de informações se processa em todas as direções e se fazem presentes nos fluxos: descendente, ascendente e horizontal, garantindo uma gestão participativa e integrada.
Circular	Está presente nas organizações informais, se desenvolve fora dos fluxos tradicionais: descendente, ascendente e horizontal.

Fonte: Kunsch (2003)

Para Rego (1986) os fluxos de comunicação são movimentos simultâneos dentro da organização. No fluxo ascendente, por ser emanado dos subordinados à cúpula existem restrições pela diferença hierárquica e pela insegurança gerada pelo medo da identificação. Desta forma, nem sempre são expressos pelos funcionários seus anseios, suas necessidades ou uma avaliação negativa da organização. Enquanto isso, nas comunicações

horizontais ou laterais, em organizações mais autoritárias e hierárquicas, existe grupos com tendência de se apropriarem de informações estratégicas, a fim de utilizá-las para o controle dos subordinados. No fluxo descendente, quando a comunicação é excessiva, ela acaba bloqueando as respostas esperadas pela cúpula, ao mesmo tempo, ocasiona tensão nas redes informais de comunicação.

Na comunicação informal, conforme Kunsch (2003), a troca de informações é espontânea e livre porque surge das relações sociais. Para Rego (1986) é um processo comunicacional sem estrutura, que percorre os setores organizacionais com maior rapidez de transmissão que as comunicações formais e escapa ao controle da administração.

A comunicação informal é positiva quando existe a possibilidade de identificação das lideranças apoiando os interesses da organização, mesmo como não participantes do processo decisório e de comando, e também pelas lideranças serem referenciais em seus respectivos ambientes de trabalho, algumas vezes, com maior influência sobre o seu grupo de trabalho se comparado ao exercido pelas gerências (KUNSCH, 2003; KOTLER, 1996).

No entanto, entre os aspectos negativos existe o que Rego (1986) classifica como a rede de boatos. Tal situação, se por um lado pode ser positiva, quando o quadro de lideranças informais está alinhado aos interesses da administração, de outro pode representar um problema ao criar no ambiente organizacional uma tensão capaz de comprometer o desempenho dos colaboradores. Justamente por ser uma forma livre de manifestação dentro da organização, há dificuldade de controle, o que não ocorre com a comunicação formal, por ser uma política deliberadamente construída para o intercâmbio de informações.

Rego (1986) comenta sobre a necessidade de valorizar a comunicação informal, pois essa pode se tornar um importante recurso à redução dos conflitos de interesses; para tanto, são necessários programas específicos que visem o seu aproveitamento como estratégia de ajustamento interno da organização.

O autor confere à comunicação um instrumento de poder, que exerce influência e contribui para a eficiência e a produtividade à sustentação e ao crescimento econômico da organização buscando gerar consentimento, mesmo diante dos conflitos de interesses e das divergências ideológicas internas e externas.

Por ser um processo construído, a definição das políticas e das estratégias da comunicação organizacional se inicia pelo diagnóstico da realidade interna e externa da organização para avaliar, conforme Rego (1986), as características das fontes emissoras e receptoras, o potencial técnico e a regularidade dos fluxos dos canais de comunicação, a definição das linguagens e dos conteúdos das mensagens por meio das modalidades de comunicação administrativa, interna, mercadológica e institucional, constituindo-se a comunicação organizacional integrada.

Como para o presente estudo cabe o aprofundamento da comunicação organizacional integrada, as demais modalidades são apresentadas de forma sintética e objetiva, com as contribuições de Kotler (1998), Rego (1996) e Kunsch (2003), adaptadas à estrutura das instituições de ensino superior.

a) **comunicação administrativa:** conjunto de recursos, meios e procedimentos adotados pela organização à transmissão das mensagens, informações, ordens, solicitações e orientações. Esta modalidade, quando estrategicamente planejada, ou seja, valorizando a cultura organizacional e propiciando em sua construção e gestão o caráter participativo, possibilita o entrelaçamento dos interesses da administração com os demais setores (KUNSCH, 2003);

b) **comunicação interna:** direcionada ao gerenciamento das comunicações oficiais (normas ou resoluções) e as comunicações informais, uma modalidade de comunicação relacionada diretamente ao desempenho da organização. Por isso a sua gestão no cotidiano depende da filosofia adotada, para que diante da diversidade de interesses entre seus membros haja uma convergência no sentido de

comprometimento as metas estabelecidas, pela valorização dos membros e investimentos em recursos comunicacionais como: murais, caixas de sugestões, boletins, jornais, rádio ou intranet. A comunicação interna cria pelas relações sociais um clima favorável no ambiente de trabalho, com destaque, quando seus membros participam e conhecem todos os processos envolvidos no trabalho (REGO, 1996).

c) comunicação mercadológica: voltada especificamente as atividades de negócios da organização, para venda de produtos e serviços, e fortalecimento de marca. Conforme Kotler (1998) precisa ser uma ferramenta eficiente para que se realizem as trocas almejadas com os seus públicos-alvos. Para o autor um planejamento eficiente se faz pela identificação do seu público alvo; pela determinação dos objetivos da comunicação; pela definição da apresentação da mensagem (adequadas ao perfil dos públicos-alvos); pela seleção dos canais de comunicação; pelo estabelecimento de um orçamento (viabilidade financeira) e pelo gerenciamento da comercialização, junto com o processo de comunicação;

d) **comunicação institucional:** atua por meio da gestão das relações públicas como recurso estratégico à criação e consolidação da marca, da imagem e da reputação da organização. Para Rego (1986) é também instrumento para identificação das deficiências, avaliação sobre as ações e correção das mesmas.

Mesmo reconhecendo que esse composto de comunicação organizacional formado por estas quatro modalidades de comunicação indiscutivelmente tem igual importância e relevância para qualquer organização, é possivel presumir que no cotidiano principalmente das IPES, haja um incentivo no emprego da comunicação mercadológica (PORÉM; KERBAUY, 2010). Isto pode ser explicado pelo atual cenário competitivo vivido pelas instituições privadas de ensino superior que buscam competências comunicacionais mais incisivas e que despertem o interesse do receptor para a qualidade de seus cursos, entre outras razões.

4.4.1 A comunicação organizacional integrada

A comunicação organizacional integrada desenvolve uma política global, “em função de uma coerência maior entre os diversos programas comunicacionais, de uma linguagem comum de todos os setores e de um comportamento organizacional homogêneo” (KUNSCH, 2003, p. 180).

As vantagens da comunicação integrada permitem a sinergia (FIGURA 8) entre as modalidades da comunicação, a manutenção de uma linguagem sistêmica e integrada, e a colocam como uma estratégia para estimular e auxiliar a administração na conquista de uma gestão de resultados, ao buscar sintonizar as políticas de comunicação administrativa, mercadológica, interna e institucional.

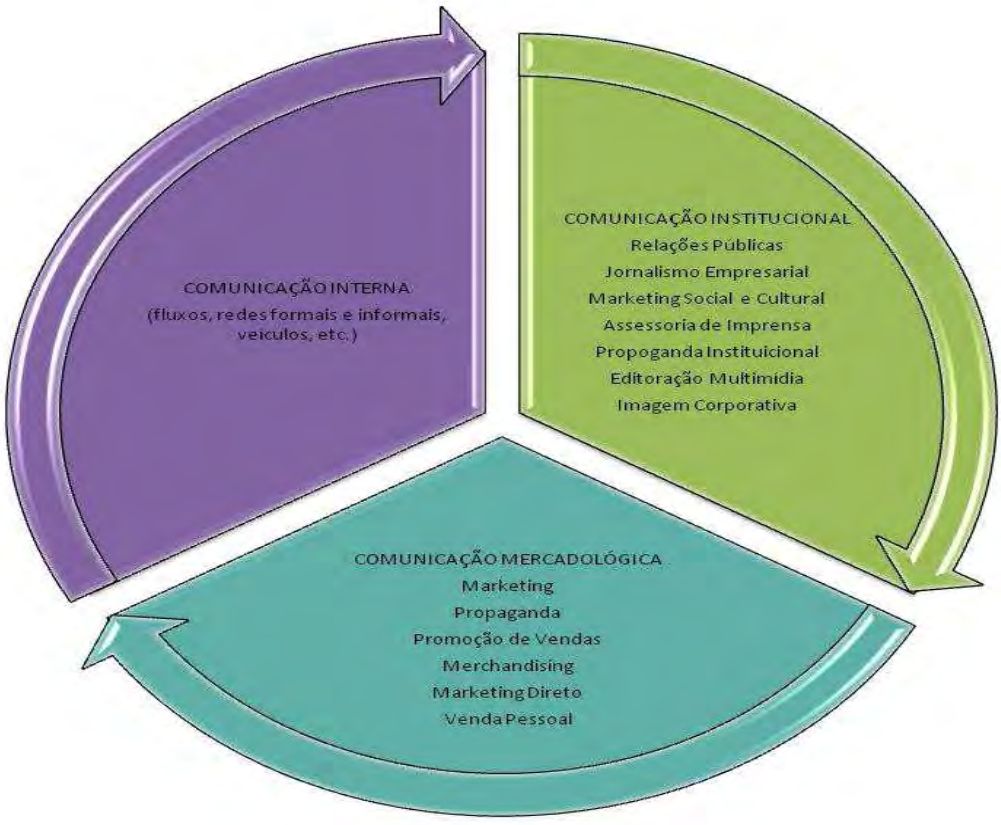


Figura 8 Comunicação Organizacional Integrada

Fonte: Adaptado de Kunsch (2003)

No caso das instituições de ensino superior, a comunicação integrada poder ser o alicerce das práticas comunicacionais, e com isso, transmitir a visão de mundo e de valores que a instituição defende (REGO, 1996; KUNSCH, 2003).

Para Kunsch (2003), a comunicação integrada possibilita a construção de uma política global em função de uma maior coerência entre os programas comunicacionais. Ao proporcionar uma linguagem comum e uma ação homogênea para evitar as sobreposições de tarefas, em que cada setor diante dos objetivos gerais trabalha de forma coletiva, ao mesmo tempo, a comunicação integrada direciona os objetivos específicos de cada uma.

No caso das instituições de ensino é possível argumentar que cada vez mais os *stakeholders* esperam estabelecer diálogo e cabe as mesmas possibilitar que ele exista através de investimentos e incentivos em canais formais e informais que façam esta mediação e facilitem esse processo. Para atender estas novas exigências e expectativas, a comunicação organizacional integrada pode possibilitar a gestão dos relacionamentos através do compartilhamento de informações de qualidade com os *stakeholders* permitindo a sinergia necessária para o diálogo entre as partes interessadas e as IES (PORÉM, KERBAUY, 2010).

Em síntese, a comunicação organizacional integrada busca a partir das especificidades de cada setor integrá-los às metas principais da gestão educacional do ensino superior.

4.4.2 A cultura organizacional e papel da comunicação

Na gestão educacional das instituições de ensino superior entre os seus desafios se encontra a difícil tarefa: administrar “com” e “nas” diversidades culturais que permeiam a realidade de sua vida cotidiana. Neste contexto, a construção de uma cultura organizacional é estratégica, no sentido de fazer com que seus atores sociais possam distinguir entre o que é ou não

pertinente para a instituição, direcionando assim as tomadas de decisões, as ações administrativas e pedagógicas e as interações sociais.

Em contrapartida, construir uma cultura organizacional necessita de princípios agregadores que sejam significativos para todos que estão envolvidos e que seja feita de “dentro para fora”, o que não isenta o aparecimento de conflitos de interesses, resistência pelo enraizamento dos vícios gerenciais ou instabilidade frente a possibilidade de perder referências, quando a tentativa ocorre de forma autoritária.

A geração da cultura dentro nas instituições é promovida pelas pessoas que dela participam, e quando consolidada influencia no pensar e no agir dos novos integrantes. Marchiori (2006, p. 93) afirma que a cultura organizacional “[...] é construída, mantida e reproduzida pelas pessoas, pois são elas que criam significados e entendimentos”, em que se articulam valores, crenças, políticas, sendo a comunicação fator determinante para transmissão e aprendizagem desses elementos.

Implantar uma cultura organizacional diferente do que já existe requer que as políticas de comunicação estejam alinhadas a nova proposta, ao mesmo tempo, em que estejam atentas ao fluxo das comunicações informais por serem as que mais sustentam a cultura organizacional, em comparação com a formal (MARCHIORI, 2006; REGO, 1986).

Segundo Srour (1998, p. 174) “a cultura é aprendida, transmitida e partilhada. Não decorre de uma herança biológica ou genética, porém resulta de uma aprendizagem socialmente condicionada”. É justamente nesta perspectiva que a comunicação é estratégica porque propicia interfaces permanentes e produtivas, facilita a construção de um espaço social participativo e democrático, promove a interação social necessária para a socialização do conhecimento e a aprendizagem organizacional.

4.4.3 Tecnologias de comunicação e da informação

Quando se trata de tecnologias é interessante a expressão usual nos textos: “os impactos das tecnologias” como se as técnicas (produtos materializados) determinassem a conjuntura econômica ou social. Como lembra Lévy (1999), as tecnologias, ao longo da história, trazem sempre implicações culturais e sociais e evidenciam as relações de força de forma diferenciada entre os povos. Justamente por serem produzidas dentro de uma cultura, as sociedades acabam ficando dependentes de suas técnicas.

Para Kerbauy (2009, p. 62)

> [...] a sociedade atual se caracteriza por uma revolução tecnológica centrada no processamento da informação, na geração de conhecimento e nas tecnologias da informação e comunicação que alteraram substancialmente as condições destes processos.

Com as sucessivas inovações tecnológicas da comunicação e da informação as instituições compulsoriamente tiveram que modificar a sua estrutura organizativa nos espaços acadêmicos e redimensionaram as estratégias de produção do conhecimento (ensino, pesquisa e extensão).

Atualmente, a dependência dos recursos tecnológicos e da informação se espraia em todas as organizações para que se mantenham no mercado. Basta considerar que, se não estiver com um sítio eletrônico tanto no espaço (ciberespaço) quanto físico (geográfico) a organização simplesmente não existe.

No contexto da gestão da informação e do conhecimento, assim como para as políticas de comunicação e de gestão educacional a função dos recursos tecnológicos centra-se em subsidiar a tomada de decisões dentro da organização, traduzido no fornecimento de dados, no caso das tecnologias de informação, de forma célere, atualizada e ágil. Porém, as tecnologias da

informação só possuem valor agregado quando aplicadas às metas globais das instituições e à construção de sua reputação institucional, o que engloba aspectos éticos e de responsabilidade social que devem estar definidos nas políticas de comunicação, e visualizados no aproveitamento ou na disseminação das informações estratégicas e do conhecimento.

De acordo com Rosa (2006) as reputações sólidas tendem a atrair talentos, bem como clientes fidelizados e parceiros da organização. Para o autor, a ética é uma obrigação competitiva e, não mais um mero diferencial no mercado. Rego (1986) reitera que a ética empresarial precisa estar presente no cotidiano, estabelecendo uma conexão entre a informação honesta, as suas obrigações legais da organização e as aspirações de seus *stakeholders.* Sobre a adoção de políticas de responsabilidade social, Melo Neto e Froes (1999) declaram que isso sempre reverte em vantagens à construção da imagem e reputação organizacional, e por conseqüência geram lucros financeiros. Pelo exposto é possível esquematizar o entrelaçamento entre a ética e responsabilidade social empresarial (RSE), com o uso das informações processadas pelas tecnologias da informação nas políticas de comunicação, com os impactos sobre a percepção da imagem, marca e identidade pelos seus *stakeholders* à construção da reputação, conforme exposto abaixo (FIGURA 9).

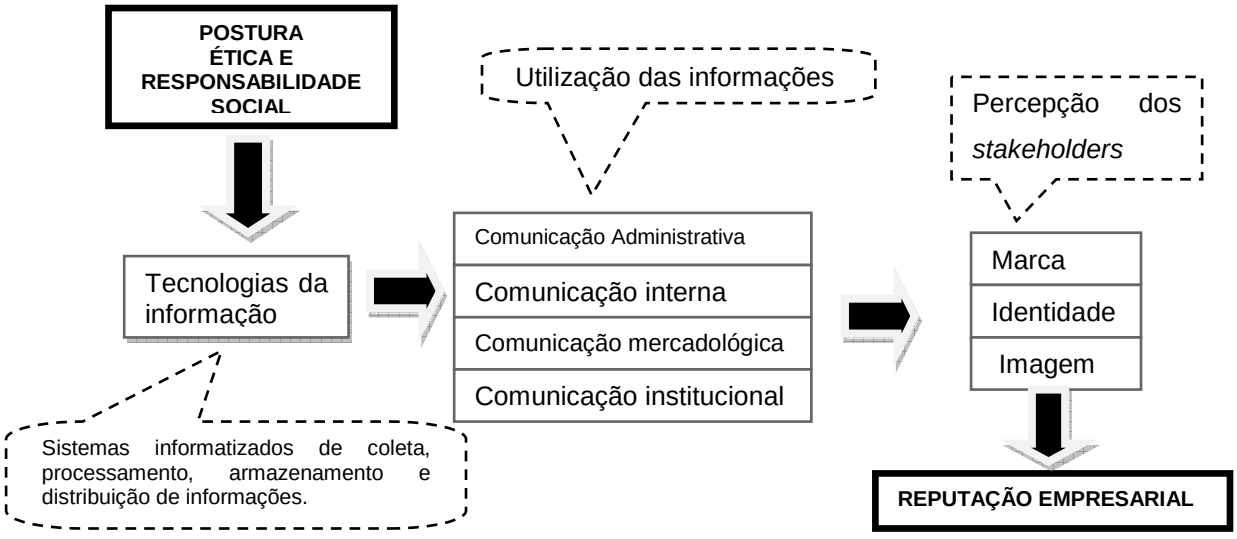


Figura 9 Percurso da postura ética e RSE à construção da reputação organizacional: via TIs e políticas de comunicação
Fonte: Elaborado pela autora

Redirecionando para as instituições de ensino superior, o processo de utilização das tecnologias da informação para a criação ou consolidação da reputação inicia-se com os princípios éticos e de responsabilidade social, no sentido de nortear toda estrutura de socialização das informações e do conhecimento, com o aproveitamento das tecnologias.

Porém, enquanto instrumental físico (hardware) e lógico (software) um sistema informatizado requer dos usuários um novo estilo de raciocínio e de conhecimento, que não provém da dedução lógica ou indução a partir das experiências, já que as tecnologias intelectuais, como a inteligência artificial, assumem funções cognitivas humanas, de acordo com sua programação, com maior agilidade e eficiência. Lévy (1999) faz a seguinte comparação:

a) memória: banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais objetivados e compartilhados;

b) imaginação: simulações;

c) percepção: sensores digitais, telepresença, realidades virtuais;

d) raciocínio:inteligência artificial

Com as tecnologias intelectuais se modifica a forma de construção do conhecimento, que antes era feito em escalas lineares, estruturadas em níveis, organizadas a partir de pré-requisitos, e passa a ser aberto, contínuo, em fluxos não lineares, “principalmente sem planejamento e nem precisamente definido com antecedência” porque se em tempo real as soluções podem ser construídas, os problemas também (LÉVY, 1999, p.158).

Lévy (1999) afirma que as universidades do futuro ao empregar os recursos tecnológicos de aprendizagem e organizar a comunidade para sua aplicabilidade podem contribuir para uma nova economia de conhecimento, ou seja, o conhecimento para estimular a economia.

5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E CARACTERÍTICAS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

5.1 Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se pelas pesquisas quantitativa e qualitativa que orientaram as coletas de dados, os instrumentos e as análises realizadas na sua aplicação. Estes tipos de pesquisas foram escolhidos por oferecer maneiras de analisar e medir comportamentos, opiniões, pontos de vista a respeito do assunto pesquisado.

Para a observação sistemática do universo da empresa selecionada, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa de campo, por atender melhor às necessidades de eficácia junto ao fenômeno pesquisado.

Segundo Marconi; Lakatos (1999, p. 85):

> A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.

O desenvolvimento da pesquisa de campo acompanhou as fases típicas apontadas por Marconi e Lakatos (1999). Na primeira fase foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Esta primeira etapa compreende “saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 85), permitindo a construção do referencial teórico importante para embasar toda a pesquisa de campo e o estudo de caso. Na segunda fase foram determinadas as técnicas empregadas na coleta de dados e a escolha da amostra (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 85). Para Michel

(2009) a coleta de dados compreende instrumentos, formulários, roteiros utilizados na busca e registro dos dados. Neste momento foram empregadas como técnicas complementares a entrevista não dirigida, os questionários e a observação assistemática.

Na pesquisa de campo foi utilizada a técnica de estudo de caso porque ao delimitar o espaço investigatório consegue "precisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los [...]". (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 157). Optou-se, portanto, pelo estudo de caso, considerando-se primeiramente a oportunidade de análise qualitativa dos dados que este método oferece, a despeito de limitações de inferências mais abrangentes.

A escolha do estudo de caso visa apresentar em profundidade a compreensão do fenômeno estudado com a finalidade de obter também algumas generalizações que, eventualmente, puderam aflorar após a análise dos resultados obtidos. Ela apóia-se no entendimento de que o estudo de caso "é preferentemente usado para o fim de precisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los [...] destacar as particularidades [...]". (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 157).

Além disso, por tratar-se de técnica utilizada em pesquisas de campo (MICHEL, 2009), ela favorece posteriormente a extensão da pesquisa.

> A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Ressaltamos que, nesse estudo de caso, optamos por selecionar, conforme relatado anteriormente, uma única instituição (unidade caso) como forma de representar um universo específico, considerando esta organização típica "[...] de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante [...] e

considera-se que esta investigação irá [...] ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo [...]" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

5.1.1 Levantamento bibliográfico

Para obter um referencial teórico para sustentação da pesquisa de campo foi realizada a pesquisa bibliográfica exploratória descritiva que exige um processo seletivo de reconhecimento do material bibliográfico final, culminando com a leitura interpretativa, que se configura no "momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta" (LIMA e MIOTO, 2007, p. 41; MINAYO e SANCHES, 1993 ; GIL, 2002).

A sistemática da pesquisa bibliográfica exploratória foi pautada na divisão de seguintes objetivos:

a. seções II e III: visaram situar a pesquisadora sobre temas gerais que envolvem a conjuntura do ensino superior, com destaque para os enfrentamentos conjunturais e para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior;

b. seção IV: tinha a finalidade de subsidiar a pesquisadora com a apresentação e comparação de concepções e modelos sobre temas relevantes que envolvem a gestão da informação e do conhecimento.

Na seleção dos referenciais foram adotadas publicações impressas (livros, artigos, periódicos) e eletrônicas (documentos oficiais e legislação atualizada), por exemplo, do INEP e do MEC.

Os referenciais teóricos foram caracterizados em principais, secundários e informativos, demarcados pelo critério de relevância e qualidade. Apresentam-se abaixo os eixos da pesquisa bibliográfica e suas principais referências (QUADRO 11).

FOCO	TEMAS	REFERENCIAIS BÁSICOS
Seção II: Subsídio teórico, histórico e situacional	Pesquisas bibliográficas sobre a origem e evolução do ensino superior	LE GOFF(1996); VERGER (1999);AUBUM;HADDAD (2010)
Seção II: Conjuntura do ensino superior e ensino superior privado no Brasil	Conjuntura cultural, política e econômica	FERREIRA (2006); SCHIMDT (2000); SCHWARTZMAN (1985 e 1987)
	Brasil colônia e império Brasil republicano Brasil pós 1964 e contemporâneo Ensino Superior Privado	COSTA (1999);COELHO (2000); ROMANELLI (2003); SAMPAIO (2000); GHIRALDELLI JUNIOR (2006); FÁVERO (2004)
Seção III: subsídio teórico situacional	Avaliação das IES SINAES/AVALIES	MEC/INEP Legislações
Seção IV: subsídio teórico situacional	Qualidade do ensino	BURLAMAQUI (2005); BERTOLIN (2007); HARVEY (2007)
	Gestão educacional	SANDER (2005)
Seção IV: Subsídio teórico propositivo	Gestão da informação e do conhecimento	CHOO (2006); TERRA (2000); DAVENPORT (1998); NONAKA E TAKEUCHI (2008); ALVARENGA NETO (2008)
	Comunicação na gestão do conhecimento	REGO (1986, 1996); HUNSCH (1993, 2000)

Quadro 11 Eixos da pesquisa bibliográfica descritiva os principais referenciais – 2010

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.2 Técnicas de coleta de dados

Segundo Michel (2009) a escolha e a definição da coleta de dados ocorrem principalmente após a revisão da bibliografia e da identificação das categorias de análise. Assim, sendo e de acordo com Marconi e Lakatos (1999), definiu-se como principal técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa o emprego da observação direta, pois envolveu o contato direto do pesquisador com a fonte. Essa técnica é muito utilizada na “pesquisa de campo, que é a forma de verificar como a teoria estudada e as variáveis propostas se comportam em situações concretas e no ambiente real onde os fatos ocorrem” (MICHEL, 2009, p. 66).

A observação direta intensiva compreendeu o uso da observação assistemática, um tipo de observação não estruturada, e a entrevista semi-estruturada que oferece ao pesquisador a possibilidade de explorar mais amplamente uma questão com liberdade para direcionamento. Além dela, foi empregada a observação direta extensiva, consubstanciada em um questionário com escalas de medidas, para medir opinião e atitudes.

5.1.2.1 A unidade caso: características da instituição privada de ensino superior pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de Bauru/SP e fundada em 1998 por iniciativa de um educador. Ela está caracterizada como instituição jurídica de direito privado, com fins lucrativos e associação de utilidade pública.

Essa instituição privada de ensino superior cuja gestão é familiar e segue o modelo de gestão tradicional, é composta por 4 diretores principais com vínculos familiares (geral, administrativo, acadêmico e financeiro); 11 coordenadores de cursos; 61 funcionários técnicos administrativos e 150 professores e 1 pesquisadora institucional. Em 2010 a faculdade contava com dezessete cursos, sendo onze de graduação e seis de pós-graduação, totalizando 2450 alunos, sendo 2100 graduandos e 350 pós-graduandos. Entre os cursos de graduação nove são bacharelados (administração, agronomia, biomedicina, direito, educação física, enfermagem, fisioterapia, publicidade e propaganda e turismo), um de licenciatura (educação física) e três de tecnologia (análise e desenvolvimento de sistemas, gestão em recursos humanos e design de moda), além de cinco cursos de pós-graduação (administração, computação, comunicação, educação física e fisioterapia).

Em relação à infraestrutura a instituição tem um campus com 300 mil m^2, 20 laboratórios, um conjunto poliesportivo com 5 mil m^2, academia de ginástica, centro de convivência e espaços para vivências e aulas ao ar livre.

A missão da instituição expressa no sítio eletrônico da mesma foca o aperfeiçoamento contínuo, a busca de resultados positivos frente aos problemas e direciona sua ação educativa para: promover o crescimento das organizações onde os acadêmicos estiverem inseridos, promover o crescimento pessoal e profissional e colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade produtiva e ética.

Em 2004, a instituição passou a realizar regularmente a auto-avaliação institucional, por meio de reuniões sistemáticas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação. Os registros das informações são feitos por meio de atas ordinárias e extraordinárias, e a CPA conta com representantes de todos os segmentos da instituição, além de membros da comunidade. Segundo relatório 2009 da CPA optou-se por esta composição para dar vozes aos diferentes atores que atuam no contexto institucional, socioeconômico e cultural da instituição e que influenciam e são influenciados pelos seus atos. Ainda no mesmo relatório evidencia-se que a auto-avaliação é considerada um componente essencial de um processo interno que prevê aperfeiçoamento acadêmico e sócio-político da IES, com objetivo de melhorar a qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas.

5.1.2.2 Público-alvo (amostra) e os critérios de seleção

Foram enviados 15 questionários para 11 coordenadores, 3 chefes de departamento (secretaria, comunicação e financeiro), 1 pesquisador institucional e 1 representante da CPA.

Em relação a efetivação da entrevista foram envolvidos 11 gestores, sendo 7 (sete) representantes da CPA da instituição, que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa, mediante termo de concordância e de divulgação dos resultados para este trabalho. A seleção da amostra foi definida como não probabilística, por conveniência e similaridade, tendo em

vista o objetivo de atingir os principais gestores e diretores da instituição, representante da CPA e pesquisador instituicional.

Os crítérios de seleção dos entrevistados levaram em consideração os princípios norteadores propositivos da pesquisa, voltados principalmente para a gestão educacional, a gestão do conhecimento e a Comissão Própria de Avaliação. Também foram balizados pelas categorias interpretativas escolhidas, resultantes do zoneamento feito a partir das reflexões apresentadas na pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, aplicação da pesquisa focalizou os gestores da IPES, uma vez que os mesmos possuem uma relação direta com a gestão educacional, estão integralizados aos seus processos, problemas e desafios. Consideramos este ator social (gestores) o principal responsável pelas atividades-meio da IPES e, por isso, são impactados pelos fluxos de informação e de geração de conhecimento; pelos processos e procedimentos da avaliação institucional e da legislação vigente do SINAES e pela atuação da CPA.

Além dos gestores, a aplicação da pesquisa focalizou os membros da CPA e a pesquisadora institucional da IPES, uma vez que eles são essenciais para desvelar os procedimentos, função, problemas enfrentados e iniciativas e sua superação nas atividades desenvolvidas pela comissão.

5.2. Fase preliminar

No período que antecedeu a fase investigativa deste estudo foi projetada a construção de um processo de pesquisa, que possibilitasse o entrelaçamento entre a pesquisa bibliográfica exploratória/descritiva e a pesquisa de campo, tendo em vista as contribuições teóricas e práticas em relação à percepção sobre as questões norteadoras do trabalho. Entre os ensaios realizados optou-se pelo seguinte processo (FIGURA 10):

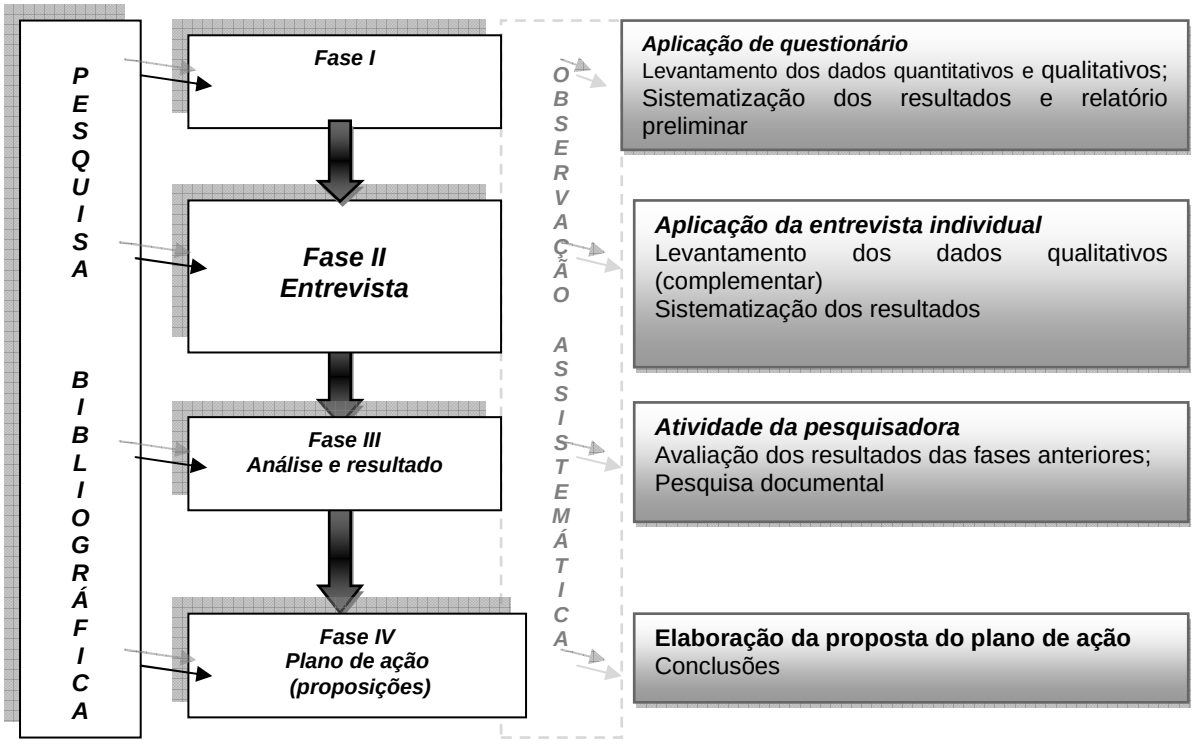


Figura 10 Esquematização do processo de construção da pesquisa de campo
Fonte: Elaborado pela autora

Como exposto, a pesquisa bibliográfica exploratória descritiva perpassou por todas as fases do processo enquanto subsídio teórico, principalmente a Seção III por ser específico ao tratar sobre as CPAs e propositivo ao apresentar modelos ou referências aos temas abordados na entrevista. Em relação à pesquisa de campo esta se dividiu em quatro fases distintas, interligadas e complementares entre si.

Nas fases I e II buscou-se a coleta de informações sobre a percepção dos entrevistados em relação aos temas e aos seguintes objetivos:

a) caracterizar o fluxo e qualidade da informação da IPES;

b) identificar as possíveis barreiras na implantação da Gestão do conhecimento e quais seriam seus impedimentos;

c) caracterizar a gestão educacional;

d) descobrir os níveis de entendimento e percepção sobre avaliação institucional e a Comissão Própria de Avaliação da instituição.

A fase I da pesquisa compreendeu a aplicação de um questionário com escala Likert (APÊNDICE I), junto aos coordenadores de curso, chefes de departamentos e pesquisadora institucional. O principal pressuposto envolvido foi a obtenção das informações de caráter exploratório quanto ao tema abordado, aos conhecimentos e às opiniões norteados pelos objetivos da pesquisa. Para construção do questionário foram seguidas as seguintes instruções de Michel (2009):

a. ser previamente construído;

b. constituir uma série ordenada de afirmações em campos fechados que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador.

Optou-se em construir um questionário utilizando a escala Likert, pela propriedade que este tipo de técnica oferece em relação a quantificação de opiniões, permitindo também análises qualitativas, sendo que no próprio questionário são apresentadas as legendas com os parâmetros de opinião. Esses parâmetros foram construidos para que as respostas escolhidas pelos participantes refletissem sua opinião sobre o assunto abordado. Para cada afirmação apresentada foi pedido para que o respondente escolhesse uma pontuação de 1 a 5 para externar sua opinião.
As alternativas apresentadas aos respondentes por questão foram assim distribuídas: 5 concordo totalmente; 4 concordo, 3 concordo parcialmente, 2 discordo e 1 discordo totalmente, sendo que após a compilação quantitativa, percebe-se a variação de opiniões de um grupo de pessoas. De acordo com Michel (2009, p. 73) esta técnica de coleta de dados “[...] não faz perguntas; apresenta ao respondente frases que fazem afirmativas, juízos de valor, cuidadosamente elaborados para medir o que se pretende”.

No questionário as questões foram distribuídas em categorias,

apresentadas abaixo (TABELA 3). As categorias foram estruturadas a partir do referêncial teórico sobre gestão educacional (Sander, 1995) , nas Sete dimensões da gestão do conhecimento (Terra, 2000, p.88-199), no SINAES e na CPA, e foram utilizadas para a construção do questionário e para nortear o roteiro da entrevista, aplicada posteriormente.

Tabela 4 Categorias contempladas no roteiro de entrevista – 2010

CATEGORIA	ASSUNTO	QUESTÕES	QUANTIDADE
1	GESTÃO EDUCACIONAL	1 – 14	14
2	FATORES ESTRATÉGICOS E ALTA ADMINISTRAÇÃO	15 – 17	3
3	CULTURA E VALORES ORGANIZACIONAIS	18 – 30	13
4	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	31 – 33	3
5	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	34 – 43	10
6	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	44 – 53	10
7	MENSURAÇÃO DE RESULTADOS	54 – 55	2
8	A/PRENDIZADO COM O AMBIENTE	56 – 58	3
9	CPA E SINAES	59 – 69	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda fase da pesquisa optou-se em construir um roteiro de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE II), desenvolvida com base nas categorias utilizadas no questionário e consubstânciadas nos objetivos de pesquisa propostos. A entrevista pode ser considerada como um instrumento de excelência em investigação social, pois estabelece a conversação face a face, a interação entre respondente e entrevistador e permite que o mesmo possa direcionar e dirigir perguntas para determinados assuntos que se demonstrarem mais interessantes no momento da aplicação; a sua aplicação teve como objetivo verificar opiniões sobre as categorias propostas.

Durante todo processo de aplicação da pesquisa, que ocorreu em momentos diferentes, lançamos mão da observação indireta feita por meio da análise documental. Foram consultados os principais documentos institucionais da IES: PDI e PPI, além da informações contidas nas atas produzidas pela

CPA desde 2004, sendo que o objetivo da aplicação desta técnica foi coletar infomações úteis que complementassem o entendimento e análise do problema. Também foi consultado o parecer técnico escrito pelos avaliadores institucionais em ocasião da visita técnica para realização da avaliação institucional da IES, em 2008. Cabe ressaltar que este é o único parecer técnico institucional existente na instituição até a data de aplicação desta pesquisa.

Para seleção e escolha das categorias de análise foram definidos objetivos demonstrados no quadro abaixo:

ÁREAS	OBJETIVOS
Gestão administrativa	***Identificar*** a) os níveis de aprendizagem organizacional: operacional; b) as dificuldades em gerar o aprendizado organizacional; c) verificar a existência de algum sistema de gestão da informação e do conhecimento;
Gestão da informação e da comunicação	***Verificar:*** a) os canais comunicacionais e o fluxo de informação; b) as barreiras comunicacionais; c) os conflitos discursivos sobre a imagem institucional;
Percepção sobre SINAES	***Identifica***r: a) o grau de relevância da avaliação à melhoria da qualidade do ensino; b) o grau de conhecimento sobre os indicadores do SINAES e sua aplicabilidade nas tomadas de decisões; c) o grau de conhecimento dos gestores sobre questões que envolvem a avaliação institucional;
Percepção sobre CPA	***Conhecer***: a) o processo da constituição e desenvolvimento da CPA; b) a idéia sobre a função da CPA e sua compatibilidade sobre as necessidades da instituição; c) os problemas enfrentados pela CPA; d) as iniciativas à superação dos problemas e entraves.

Quadro 12 Áreas contempladas na pesquisa de campo e seus objetivos - 2010

Fonte: Elaborado pela autora.

A fase III compreendeu a análise de dados, com cruzamentos de informações, e a Fase IV foi destinada a elaboração da proposta de um plano de ação para a CPA, na perspectiva de assumir a gestão do conhecimento.

5.2.1 Cronologia: execução da pesquisa

Os dados da pesquisa começaram a ser coletados em junho de 2010. Iniciou-se pela leitura preliminar dos documentos institucionais (PDI e PPI), do parecer técnico da avaliação institucional realizada em 2008, disponilizado pela pesquisadora institucional para consulta da pesquisadora, e das atas de reuniões e relatórios feitos pela CPA.

A maior dificuldade neste momento foi juntar todos os documentos, pois os mesmos encontravam-se dispersos na IPES. Notaram-se poucas cópias disponíveis de alguns documentos, principalmente o PDI, que não encontrava em formato digitalizado.

Em setembro de 2010, realizamos o contato com os entrevistados, com objetivo de esclarecer sobre os procedimentos e proposta da pesquisa, como seriam aplicadas as técnicas de coletas de dados, e receber um retorno sobre a sua participação. Todos demonstraram consentimento e prontidão ao convite. Esse contato foi fundamental para garantir o compromisso dos entrevistados e preservar a ética dos procedimentos adotados.

Em outubro de 2010, foram aplicados os questionários. Antes de sua aplicação foi realizado um pré-teste para sua validação com 5 respondentes do corpo técnico-administrativo, sendo que algumas questões demonstravam redundâncias e foram adaptadas ou excluídas. Enviamos 15 questionários para 11 coordenadores, 3 chefes de departamento (secretaria, comunicação e financeiro) e 1 pesquisador institucional e 1 representante da CPA. Entretanto, em meio aos coordenadores e chefes de departamento tivemos 6 pessoas que também são membros da CPA, que podemos contabilizar 7 representantes da CPA respondendo o questionário. Todos os questionários foram respondidos e retornados pela pesquisadora em outubro de 2010. Em novembro, foram feitas as tabulações das questões do questionário e um relatório preliminar com análises da pesquisadora que posteriormente foi complementado com o resultado das entrevistas aplicadas

logo na sequência da coleta de dados.

Em novembro e dezembro de 2010, foram aplicadas as entrevistas junto aos coordenadores de curso, diretores e o pesquisador institucional. Ao todo foram aplicadas 11 entrevistas, sendo 8 em coordenadores dos cursos de Administração, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Publicidade e Propaganda, Turismo, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Design de Moda; 1 pesquisador institucional e 2 diretores: acadêmico e administrativo. A maior dificuldade encontrada foi a disponibilidade de horários, sendo que com 3 coordenadores não foi possível a sua realização por conta deste motivo. Tivemos um pouco mais de dificuldade na obtenção de retorno por conta de muitas atividades em que os coordenadores e chefes de departamentos são submetidos neste período: fechamento de notas, segundas chamadas, exames e formaturas. Porém, de forma geral a aplicação da pesquisa transcorreu naturalmente e as poucas dificuldades não foram graves a ponto de comprometer o resultado da pesquisa que será apresentado na próxima seção.

5.3 Dos resultados da pesquisa

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da Fase I e II, que compreendeu os questionários e entrevistas realizadas com os dirigentes da instituição.

Os resultados descritos estão apresentados por categorias interpretativas, resultantes do zoneamento feito previamente na confecção da entrevista e do questionário. Para cada categoria as respostas foram agrupadas e analisadas de forma multidimensional, amparadas pelo referencial teórico desenvolvido na pesquisa bibliográfica.

5.3.1 Categoria 1: Gestão educacional

A gestão educacional da instituição de ensino superior pesquisada apresenta certo equilíbrio entre as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, com predominância do fator eficiência. Há uma grande preocupação por parte da direção, na forma de disponibilizar recursos e otimizar as atividades acadêmicas, bem como na forma de alinhar orçamentos.

Em alguns casos, revelou-se uma gestão mais centralizadora o que acaba “engessando” algumas ações e projetos.

As tomadas de decisões não são bem definidas. Segundo a fala de um dos entrevistados “nunca se sabe até aonde eu posso decidir”; isso significa ausência de clareza para os gestores sobre seus papéis, ficando reféns da direção.

Por outro lado, foi possível perceber que a direção acadêmica apóia as coordenações de curso, não obstante, ainda falta para muitos a sinergia que poderia ser articulada pela direção acadêmica.

Uma das situações latentes está relacionada à falta de alinhamento entre a PDI e PPI com os valores e realidades institucionais como também entre os cursos conferindo-lhes um caráter mais personalizado do que institucional; além disso, houve dissenso em relação a promoção da multidisciplinaridade.

Foi verificada a ausência de uma uniformidade nos discursos com os documentos oficiais, no sentido de resgatar a missão institucional. Ainda em alguns momentos, houve situações de conflito entre a gestão acadêmica e a administrativa, relevando que a gestão da instituição não vem atuando como mediadora das ações e processos, o que conseqüentemente atua negativamente no desempenho dos colaboradores.

Apesar de a gestão colegiada ser obrigatória, a instituição ainda não achou o caminho ideal para concebê-la. A participação dos atores e a gestão

colegiada são poderosos espaços de pluralidade de idéias e opiniões que se revelam, confrontando-se e criando novos conhecimentos partir do debate.

Por fim, a falta de planejamento participativo foi uma situação mais externada pelos entrevistados que acreditam poder contribuir ainda mais para a instituição se ela se planejasse para o longo prazo e se seus desafios futuros e expectativas fossem comunicados e discutidos.

5.3.2 Categoria 2: Fatores estratégicos da alta administração

À medida que o conceito de estratégia – que é tradicionalmente um conceito empresarial – se desloca para o campo da educação, se reveste de um caráter humanístico, no sentido de vislumbrar que as estratégias adotadas por instituições de ensino potencializem sua função social, cumpram plenamente com seus objetivos educativos e principalmente atuem para a melhoria da sociedade. Quando aliado com a gestão do conhecimento, o conceito de estratégia se amplia ainda mais gerando necessidade de se desenvolver espaços descentralizados, em que as tomadas de decisões fluam de forma mais acelerada e assertiva.

Para todas as situações ilustradas o apoio e a presença da alta administração é fator que implica na definição e otimização das estratégias na IES. Isso significa que a alta administração se posicionará realmente como líder da instituição em estabelecer práticas de gestão coerentes, coesas e que reforcem constantemente a missão da IES.

Entretanto, o resultado da pesquisa aponta certa fragilidade em relação à forma como a instituição pesquisada utiliza seus pontos fortes, suas habilidades e competências, no que tange ao cumprimento de seus objetivos, por não estarem claros o suficiente para serem apropriados pelo seu corpo gestor.

Uma das características que afloraram na pesquisa está ligada a comunicação das estratégias e intenções da instituição. Conseqüentemente, isso interfere no estabelecimento de metas que não são esclarecidas e nos direcionamentos pretendidos por parte da instituição.

Para os entrevistados existe demasiada comunicação informal na instituição. Na entrevista foi revelado por parte dos diretores a vontade de fazer a instituição crescer, implantando área de pesquisa científica, e outras áreas vislumbrando a transformação de faculdade em um centro universitário.

Cabe destacar que no parecer técnico da avaliação institucional realizada, em 2008, está especificado que isso aconteceria no prazo de 10 anos, a contar de 2002, ou seja, até 2012. Esta situação representa um descompasso entre o que a IES pretende e o que seu corpo de gestores espera ou percebe.

A presença da alta administração, neste caso, principalmente do diretor administrativo e da diretora acadêmica são pontos chave para que se crie motivação para mudanças e, assim, para que se implante um centro de conhecimento, tal como sugerimos nesta tese.

Em relação à aproximação entre a direção e seus principais gestores há ausência de regularidade de reuniões e conversas. Apesar das teorias da gestão do conhecimento reforçarem que a comunicação informal é importante para que o novo conhecimento aconteça, a falta de uma política de comunicação e informação gera esse descompasso entre a IES e seus gestores.

Diante dos relatos, podemos afirmar que na Instituição existe uma política de informação de tipo feudalismo[12], pois cada um dos gestores de áreas e seus departamentos controlam a aquisição, o armazenamento, a distribuição e a análise de informações (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 156). Ainda segundo os autores a gerência da informação é feita por unidades

[12] Segundo Davenport e Prusak (1998), existem quatro modelos de política de informação: utópica tecnocrática; anarquia; feudalismo; monarquia e federalismo.

ou funções de negócio individualizadas, as quais definem suas necessidades e prestam contas somente de informações limitadas para a corporação como um todo. Este cenário reflete no comportamento informacional e cria o que os autores chamam de “autonomia divisional”, em que cada departamento cuida das suas próprias estratégias, de seus próprios colaboradores, criando seus “feudos” no qual a interação é feita quase que exclusivamente entre as pessoas do mesmo departamento. Para Davenport e Prusak (1998,p. 162) “as ações feudais diminuem o poder da autoridade central na tomada de decisão para o bem comum”.

5.3.3 Categoria 3:Cultura e valores organizacionais

Uma das respostas que nos chamou a atenção foi o fato da direção da IES conceituar sua gestão como “paternalista” e perceber isso não como uma vantagem, mas de certo modo, um retrocesso. Comparando com as respostas dos outros respondentes foi registrado que os valores organizacionais da IES refletem esta gestão paternalista, traduzida pela ausência de ações que valorizam status hierárquicos.

Em contrapartida foi verificado uma tolerância, por vezes excessiva em relação às “piadas e informações desnecessárias” dentro da instituição. Apesar de criar um ambiente mais alegre, esta postura no cotidiano do trabalho tende a fragilizar a imagem da instituição, tendo em vista o uso corrente de expressões não adequadas, o que estimula que o ato comunicativo entre as pessoas (dirigentes e alunos) seja feito sem que sejam utilizadas piadas.

O imediatismo é uma cultura apropriada na instituição no que se refere ao planejamento. Em geral, as ações são decididas e programadas para serem desenvolvidas em curto prazo. Se de um lado, isso atende as necessidades imediatas, de outro compromete a instituição em avançar para um patamar mais elevado de inovação, não sendo, portanto possível pensar em mudanças estruturais em curto prazo. Porém, para determinados

entrevistados um planejamento de longo prazo não é o adequado, pois impacta no conjunto de gestores e na ausência de incentivo por não vislumbrarem oportunidades futuras.

Sobre a disseminação da informação a pesquisa revelou falhas nas políticas de comunicação e no uso dos canais comunicacionais, principalmente em relação à identificação das informações relevantes ou não, sobre os acontecimentos que ocorrem no *campus* entre os departamentos e direção e sobre as políticas implantadas.

Ressaltamos que uma organização voltada para a gestão da informação e do conhecimento facilita o rodízio de tarefas, o convívio entre as áreas e departamentos, articulando situações de convivência mútua. Como verificado na instituição a sua ausência tende a impedir que novos conhecimentos sejam gerados, reforça comportamentos organizacionais no modelo de “feudos”, inibe a ação colaborativa e solidária e a troca de compartilhamento de vida e de experiências; assim, a realidade da vida cotidiana na instituição é contraditória sobre o que está expresso no PDI sobre a missão da instituição.

Em síntese, o imediatismo de pensar e fazer o trabalho, o comportamento organizacional com base na comunicação informal mediada por comunicações e informações desnecessárias, a ausência de uma política de comunicação que vise potencializar a qualificar o trabalho, a exposição com maior eficiência e eficácia do que a direção e os gestores querem, precisam e fazem, criam a cultura organizacional da informalidade. A conseqüência imediata desta cultura é a falta de memória e aprendizagem organizacional, impedindo o desenvolvimento de processos coletivos de apropriação e trabalho sobre a informação e atitudes, transformando essas atitudes em conhecimento (SANTIAGO, 2000).

Graham e Pizzo (1998) apontam os fatores que desestruturam a capacidade das organizações para a execução disciplinada necessária para

transformar boas idéias em valor institucional. Para os autores, o conhecimento se distingue em dois tipos de domínios organizacionais:

a) fluído: conhecimento se origina e cresce a partir da intuição pessoal, das redes pessoais que se formam fora da estrutura organizacional definida pela empresa, dos encontros causais e da improvisação que desconhecem procedimentos padrão para descobrir outras maneiras até melhores de fazer as coisas, além do fato de o trabalho criativo não ter uma conexão sólida.

b) institucional: o trabalho é estruturado, controlado e medido. O conhecimento é claramente definido em procedimentos, relatórios e outros documentos oficiais e é geralmente compartilhado seletivamente através de linhas de comando.

No caso em estudo, podemos afirmar que na Instituição prevalece o modo fluído do conhecimento e da informação, o que efetivamente limita as possibilidades de avanços na construção de um comportamento e de uma cultura organizacional, capazes de serem os alicerces à gestão educacional.

5.3.4 Categoria 4: Estrutura organizacional

A partir das análises realizadas não foi possível identificar com certeza o estilo de estrutura organizacional da instituição demonstrado pelos respondentes, pois ao mesmo tempo em que se verifica uma estrutura pouco flexível em que as mudanças e as tomadas de decisão são mais demoradas, é possível perceber o estímulo ao trabalho multidisciplinar. No entanto, isso não ocorre ao ponto de sobrepor a forma tradicional e hierárquica de cargos e funções estabelecidas.

As respostas apresentaram um misto de estrutura rígida em que as decisões são demoradas, “emperradas” (utilizando a expressão de um dos

entrevistados) e centralizadas, com uma flexibilidade demasiada em determinados aspectos.

Não existe na instituição uma demarcação nítida das atribuições e atividades. Normalmente os cursos são unidades autônomas e gerenciadas desta forma, e a personalização e apropriação do poder acabam distanciando os gestores do compartilhamento mútuo de uma identidade institucional. Assim sendo, o que existe são pequenas estruturas organizacionais estanques, com pouca maleabilidade institucional.

Cabe considerar ainda a jovialidade da instituição e de seus dirigentes, que agregam características de gestão familiar. Esta característica pode ser usada positivamente para criar um processo de reestruturação organizacional que privilegie a formação de um contexto comportamental voltado para a aprendizagem e o conhecimento, mediante o estabelecimento de uma política de informação clara e dinâmica, que respeite as características culturais da instituição, mas busque sua renovação no sentido de criar valores de compartilhamento e de colaboração.

Por outro lado, nos eventos acadêmicos percebe-se que os cursos se fortalecem ao se juntarem na sua organização, divulgação e apoio. Isso significa que existe a possibilidade de uma reestruturação interna no sentido de facilitar a criação de uma estrutura mais orgânica e sistêmica. No entanto, mudanças repentinas e muito drásticas podem causar estranhamento.

Para Ghoshal e Bartlett (1998) o maior empecilho em qualquer processo transformacional corporativo está na capacidade das pessoas aceitarem as mudanças, a começar pela alta administração, que deverá reforçar diariamente a mudança do contexto comportamental da instituição. Talvez um planejamento participativo em que os gestores possam opinar e ajudar a remodelar esta estrutura seja uma possibilidade. Isso é respaldado pelos autores quando descrevem que as competências essenciais para a transformação corporativa são o vigor de cada uma de seus unidades componentes e a eficácia de suas interações.

A CPA como gestora da informação e do conhecimento, em uma proposta de articulação interna e institucional, pode impulsionar as mudanças, por meio de um plano de ação estruturado.

5.3.5 Categoria 5: administração de recursos humanos

Normalmente a gestão de recursos humanos e a política adotada geram muitas controvérsias. Na instituição uma das manifestações mais críticas reveladas nas entrevistas versou sobre falta de um departamento bem estruturado para conduzir a gestão de recursos humanos.

Atualmente esta função é realizada pelo diretor administrativo com apoio de uma consultoria terceirizada na área. Por tratar-se de uma área estratégica para o sucesso da instituição deveria haver maior atenção porque o diretor administrativo tem acúmulo de funções, situação que impede uma ação mais eficiente sobre os problemas apresentados.

De acordo com os respondentes o planejamento de carreira é considerado problemático, por não ser claro em seus dispositivos e estar aquém dos anseios e expectativas, além da ausência ao incentivo, à aprendizagem e às políticas da capacitação. Em contrapartida, pela avaliação do SINAES este indicador foi considerado como adequado (políticas de gestão de pessoas, de carreiras, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional).

Para Terra (2000) a política de recursos humanos é de suma importância para empresas atuantes nos mercado mais intensivos em conhecimento, pois é através de uma moderna gestão de recursos humanos que se gera capital intelectual, um dos ativos mais intangíveis e precisos na contemporaneidade.

5.3.6 Categoria 6: Sistemas de informação

O problema mais evidenciado nesta categoria está relacionado à falta de tecnologia de informação na instituição. Não existe uma política de tecnologia de informação que possa ajudar no compartilhamento de informação, disseminação de conhecimento e interatividade.

Não se pode negligenciar a importância que a TI tem para a gestão da informação e do conhecimento. Podemos citar, por exemplo, os sistemas de *workgroup* que permitem que grupos compartilhem informações, facilitando o trabalho colaborativo e cooperativo, em equipes que podem ser inclusive multidisciplinares (BEAL, 2009). Além disso, a TI pode facilitar a criação de um repertório institucional facilitando o armazenamento das informações.

Apesar da comunicação da instituição ser considerada um ponto forte no que se refere à comunicação mercadológica, a comunicação está muito mais focada para o público externo, em detrimento de uma comunicação institucional integrada, apontada por Kunsch (1993; 2003) e Rego (1996) como melhor método de fazer das políticas da comunicação um instrumento estratégico para a melhoria da qualidade, produtividade, lucratividade e para a redução dos ruídos comunicacionais e dos “boatos”, bem como para a administração das comunicações informais.

Basta considerar as falas dos entrevistados: “não temos comunicação interna”, ou “aqui as pessoas não se comunicam” para compreender a urgência de pensar em uma política de comunicação na instituição.

5.3.7 Categoria 7: Mensuração de resultados

Uma instituição de ensino é por natureza permeada de ativos intangíveis baseados no conhecimento. Dessa forma, desenvolver a

capacidade de identificar a fonte de aquisição e geração de conhecimento poderá ajudar a instituição a direcionar melhor suas estratégias de crescimento.

Com a entrevista foi possível identificar que a instituição pesquisada tem grande preocupação em medir resultados financeiros, principalmente ligados aos custos e benefícios financeiros dos cursos. Normalmente isto é medido pelo investimento que é feito no curso com o número de alunos que este curso atrai. No entanto, a mensuração de resultados somente a partir de um dado pode limitar a instituição nas perspectivas futuras de crescimento e investimento.

Esta abordagem específica torna-se preocupante na medida em que se de um lado a instituição se pauta em um único indicador para avaliar seus resultados, neste caso o custo-benefício, de outro lado desqualifica todo o entorno que não tem relação direta, entre eles: a produção do conhecimento e o desempenho dos profissionais, o desempenho do aluno, por serem estes fatores ativos dentro da organização.

5.3.8 Categoria 8: aprendizado com o ambiente

Os dados da pesquisa demonstraram que a instituição possui grande capacidade de intersecção com a comunidade e as entidades na cidade. São vários os cursos de extensão que colocam seus alunos diretamente em contato com a comunidade local e de seu entorno.

Determinados cursos desenvolvem treinamentos e capacitações em parcerias com órgãos públicos do município e existem alguns projetos de responsabilidade social ligados à cultura e aos esportes muito importantes para a comunidade da região, com coordenadores de curso participativos e atuantes nas comunidades locais. Essa prática faz desenvolver nos alunos o sentido de compromisso social da sua atividade profissional.

5.3.9 Categoria 9: CPA e SINAES

A partir das respostas apresentadas foi possível constatar que existe uma percepção da instituição sobre a importância da CPA, mas foi consenso que ainda muito se tem que avançar.

A CPA ainda é um instrumento subutilizado pela IES e seus atores. Faltam discussões sobre o melhor modelo de funcionamento e de instrumento de avaliação. Alguns entrevistados não sabem com profundidade o papel da CPA e de como ela poderia gerar mais conhecimento para a IES.

As respostas das entrevistas deixam evidente a carência de informação e conhecimento sobre os instrumentos avaliativos do SINAES, suas dimensões e funcionamentos.

Constatamos ainda que a instituição utiliza de forma inadequada o material produzido pela CPA e o envolvimento dos seus atores para que a mesma funcione como gestora da informação e do conhecimento.

5.4 Considerações preliminares

A pesquisa apontou que a IPES pesquisada está numa fase de transição. Com doze anos de existência, a instituição é afetada pelas transformações que o mundo da educação e do ensino superior privado está passando: baixa demanda de alunos, excesso de regulamentações, maior concorrência, e outros. Isso vem mudando a forma como seus gestores estão encarando seus processos e posturas.

A gestão educacional também é um fator de preocupação. Ficou nítido que a direção da instituição sente a necessidade de se planejar e de ter mais disciplina no manejo das atividades institucionais e de tornar a gestão

mais descentralizada. Para que isso ocorra é necessário que se construa um clima organizacional favorável e participativo que promova a integração entre os setores e estimule a circulação estruturada de informação e a comunicação.

Em quase todas as entrevistas uma situação foi comum e intrigante: a maioria falou da necessidade da construção de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, resultado de um estado de incertezas e do descompasso entre a IES e seus atores. Talvez isso represente um alerta de que as informações contidas naquele documento tenham que ser reestruturadas, visando uma reconstrução colaborativa e participativa. Acredita-se que essa vontade para a mudança seja um sentimento institucional, portanto a direção poderá encontrar respaldo nos atores para que isso ocorra.

Reforçamos novamente a necessidade de maior enfoque sobre a gestão do conhecimento e da informação, mesmo diante das limitações atuais e de toda a complexidade existente, pois a alta administração demonstrou aberta para repensar os processos internos e disposta a mudar.

Constatamos a partir dos resultados da pesquisa que dos fatores impeditivos para a implantação de uma CPA como unidade estratégica de informação e conhecimento aqueles de natureza comportamental são os mais agravantes, pois interagem diretamente na cultura da instituição especialmente em relação ao apego das pessoas a estruturas mais rígidas e centralizadas. Além disso, a deficiência na arquitetura informacional e tecnológica e nos fluxos de informação resulta em uma coleta, organização, tratamento e uso da informação sem estruturação e planejamento. Apontamos também como fatores impeditivos: a estrutura organizacional da instituição fragmentada em pequenos “feudos” impedindo a integração entra os setores e cursos e os processos inexistentes de conversão e transferência do conhecimento.

Esta pesquisa teve como principal norteador mapear alguns processos e procedimentos da IPES, no sentido de revelar elementos que pudessem nos ajudar a criar um plano de ação com vistas à implantação de uma unidade de informação e de conhecimento. Mesmo incipiente esta

unidade poderia representar o início de uma mudança maior em prol da implantação de gestão do conhecimento em nível institucional. Pensamos na possibilidade de estruturar um plano de ação para que a IPES pudesse mudar gradualmente, no qual os comportamentos iriam se acomodando às mudanças e assimilando-as.

6 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA: UM ESBOÇO DE PLANO DE AÇÃO

Nesta seção é apresentado um esboço de plano de ação para a CPA da instituição pesquisada, um processo construído a partir da criação de espaços de discussões com o objetivo de avançar as políticas atuais das CPAs de tarefeiras ou de apêndices burocáticos para as instituições com capacidade gestora em comunicação e transformação em unidades estratégicas de informação e conhecimento.

6.1 Considerações iniciais

Faz-se necessário que qualquer iniciativa voltada para mudanças no modelo de gestão seja precedida por uma preparação interna à criação de ressignificados mais próximos dos significados que foram construídos pela direção para o convencimento dos atores sociais envolvidos.

Choo (2006) alerta que uma organização que não possui uma clara compreensão dos seus processos organizacionais e humanos, por meio dos quais a informação se transforma em percepção, conhecimento e ação, não será capaz de gerar mudanças.

A instituição pesquisada precisa se debruçar em uma profunda reestruturação organizacional. Portanto, se vislumbra com este trabalho contribuir para subsidiar a construção de um processo interno, por meio da proposta de plano de ação, que não se trata de uma receita infalível à resolução dos problemas, mas sim de instrumento de referência, assim como a pesquisa bibliográfica exploratória descritiva, com destaque nas Seções III e IV.

6.2 Esboço do plano de ação

Esta seção tem como objetivo traçar um esboço de um plano de ação para uma Comissão Própria de Avaliação – CPA – considerada uma unidade de informação e conhecimento da IPES e com capacidade suficiente de integrar informações pertinentes às responsabilidades que lhe são conferidas pelo SINAES; concomitantemente e, em tempo, trata-se de um instrumento interno de melhoria contínua e uma referência institucional de relevância como repositório de conhecimento.

Para a confecção do esboço consideramos como aportes metodológicos a Proposta de Modelo de Gestão do Conhecimento para Unidades de Informação de Belluzzo (2007), o modelo de espiral do conhecimento de Takeuchi e Nonaka (2008), as explicações acerca da criação do conhecimento como processo sintetizador propostas por Nonaka e Toyama (2008), e ainda o modelo de organização do conhecimento em Choo (2006, p.31). Em especial, se destacam alguns pontos teóricos propostos no modelo de Choo (2006), esclarecendo os que são importantes para a melhor compreensão do plano de ação:

a) Choo (2006) considera que a organização que for capaz de integrar eficientemente os processos de criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisão pode ser considerada uma organização do conhecimento;
b) a criação do significado é um processo social contínuo em que os indivíduos observam fatos passados, recortam pedaços da experiência e selecionam determinados pontos de referência para tecer redes de significados. O resultado da criação de significado é um ambiente interpretado ou significativo, que é uma tradução razoável e socialmente crível do que está acontecendo. O principal problema na criação de significado é

reduzir ou eliminar a ambigüidade e criar significados comuns para que a organização possa agir coletivamente;

c) a construção do conhecimento deve acontecer para que as organizações desenvolvam novas capacidades e inovações através da conversão da informação em conhecimento que ocorre por meio de três atividades concomitantes, a saber: **a.** gerar e compartilhar o conhecimento tático; **b**. testar e criar protótipos do conhecimento explícito; **c**. extrair e aproveitar conhecimento externo.

d) a tomada formal de decisões é estruturada por procedimentos e regras que especificam papéis, métodos e normas. A idéia é que regras e rotinas que esclareçam o necessário processamento de informação diante dos problemas complexos incorporem técnicas eficientes e confiáveis aprendidas com experiência e coordenem ações e resultados do diferentes grupos organizacionais.

Ressaltamos ainda que um plano de ação na área da gestão da informação e do conhecimento precisa estimular a criatividade e propiciar os meios para que o processo criativo das pessoas possa ser registrado, organizado, disseminado, assimilado e utilizado para o bem comum.

6.2.1 CPA – unidade estratégica de informação e do conhecimento

A idéia é que a CPA avance no seu papel tarefeiro de fonte de informação à gestão de informação e conhecimento sobre a realidade da IPES, mudando-o qualitativamente pelos resultados de suas avaliações internas baseadas nos instrumentos e dimensões do SINAES e em outros que ela própria pode colocar para si. Nesta perspectiva a CPA passa a assumir o papel de mediação para a construção do conhecimento.

Este esboço vislumbra oferecer subsídios para uma instituição privada de ensino superior que tenha interesse em iniciar um processo de mudança de sua realidade institucional, com atuação da CPA como unidade de informação geradora de conhecimento que sensibilize os atores da instituição para as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade de ensino.

Apresenta-se a seguir o esboço do plano de ação que tem momentos distintos de serem adotados, conforme sintetizado na figura 11.

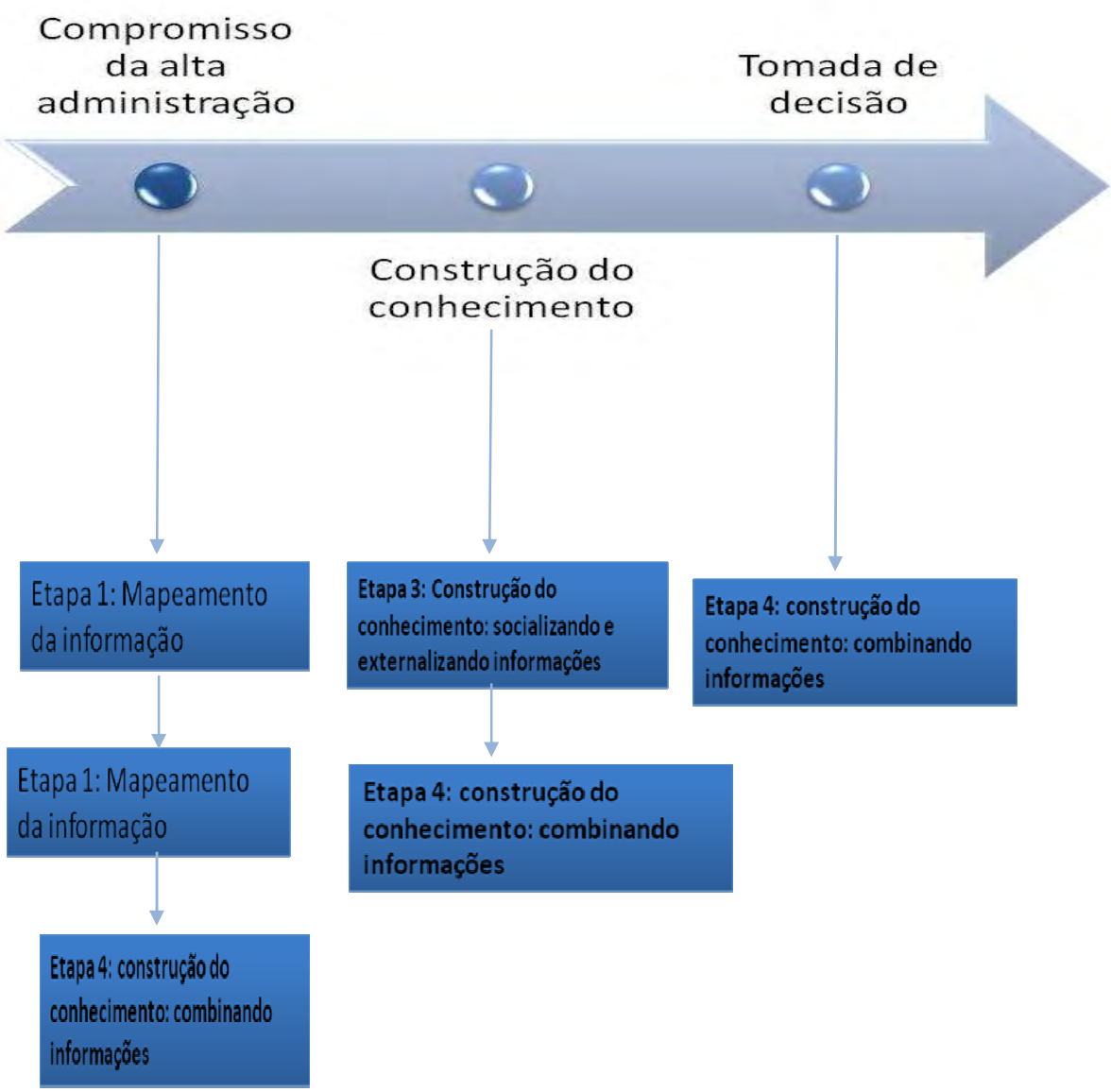


Figura 11 Etapas do plano de ação
Fonte: Elaborado pela autora

6.2.1.1 Compromisso da alta administração: 1º momento

Para Terra (2000) a necessidade do engajamento da alta administração na gestão do conhecimento é uma questão que deverá apresentar-se sensível para os diretores principais da IPES. A afirmação demonstra a sensibilização necessária para que se promovam mudanças e, ainda, em igual importância, uma compreensão mais ampliada da realidade vivida pela instituição.

Além disso, é necessário afirmar que a primeira ação institucional a ser considerada é a de sensibilização da alta administração da IPES sobre as necessidades latentes da instituição (CHOO, 2006).

Depois disso, os compromissos da alta administração determinando práticas gerenciais (TERRA, 2000) que auto-reforcem e motivem a instituição para a mudança comportamental, são de significativa importância. Para tal, é importante definir como diretrizes fundamentais as condições que serão oferecidas pela alta administração para fazer acontecer a mudança; estabelecer prazos; estabelecer responsabilidades e procedimentos intensos. Surgem, assim, de imediato, os seguintes pressupostos (CHOO, 2006):

a) criação de significado para escolher consensualmente um conjunto de significados ou interpretações a fim de reduzir as ambigüidades e incertezas;

b) criação de significado como um processo fluido, aberto, desordenado;

c) o discurso como a maneira mais básica de criar significado.

Esclarecemos que neste momento a maior preocupação da IPES é fazer com que a criação de significado gere uma estrutura de significados e entendimentos dentro da organização, motivadas pelo fenômeno que se deseja alcançar. Esta será dividida em duas etapas: a busca de informação e a criação do referido significado.

A primeira etapa é uma noção amplamente sustentada e compreende um mapeamento sobre os repositórios de conhecimento e fluxo de informação que ajudará a etapa seguinte a se estruturar. Em ambientes de mudança a busca por informação tem como objetivo diminuir a incerteza e a ambigüidade que os processos de mudanças geram. Dessa forma, mapear fluxos e compreender os fatores que estão relacionados à busca por informações, como fontes, repositórios e memória organizacional, ajudam a instituição a minimizar as ambigüidades. Para Choo (2006) a busca de informação encontra-se relacionada a um processo contendo três atividades: sondar, notar e interpretar.

> A sondagem envolve vasculhar todo o ambiente de maneira sistemática, de modo a monitorar desenvolvimentos que possam ter impacto sobre a organização. Nessa sondagem geral, determinados fatos ou descontinuidades são notados, e as informações sobre eles isoladas para um exame mais detalhado. [...] a tarefa seguinte é interpretar o significado dos fatos notados, o que se faz conversando e negociando diferentes percepções. (CHOO, 2006, p. 162-163)

Já a segunda etapa compreende o *sensemaking* ou a construção de sentido organizacional (Choo, 2006) em que diretores e principais gestores da IPES se reunirão para compartilhar um entendimento sobre o que é a instituição, sua realidade observada, bem como o que ela faz. É fase na qual se buscará uma sensibilização aguçada de seus membros, na medida em que estes passem a discutir, alinhando os discursos e debatendo sobre questões da natureza institucional e da identidade da instituição.

Segundo Alvarenga Neto (2008) citando Choo (1998) o maior problema da construção de sentido é como desenvolver significados compartilhados, de forma que a organização aja com base na coletividade. Como esclarecimento, permite-se afirmar que se trata, portanto, de um momento de análise crítica da realidade da instituição por meio de elementos e informações atualizadas sobre a situação do ensino superior no Brasil e no mundo, percebendo que a IPES faz parte desse conjunto histórico, cultural e

reproduz suas próprias nuanças, além de relacionar os desafios macros aos enfrentados pela instituição.

Esse momento configura-se em uma fase de introspecção, em que a instituição irá mergulhar para dentro de si própria, revisitando seus valores, missão, visão e compromissos, identificando pontos de conflitos, ações desconexas, e buscando alcançar o desenvolvimento de inferências e respostas que venham a sanar suas lacunas institucionais. É a fase de interpretação das informações e a compreensão da IPES sobre seus direcionamentos – passados, presentes e futuros.

Finalmente, com a criação de significado a instituição tem capacidade de estabelecer uma rede de significados e pressupostos comuns por meio do “[...] processamento da informação que estabelece critérios e valores para a seleção, a busca e o uso da informação, assim como indica meios de simplificara coleta e análise dos dados” (CHOO, 2006, p. 178)

Abaixo demonstramos as duas etapas discutidas, através da apresentação dos quadros 13 e 14:

Cont...

Quadro 13 Plano de ação – mapeamento da informação[13]: primeira etapa – 2010

Fonte: Elaborado pela autora

[13]Ao nos referirmos as expressões: capital intelectual, humano e de relacionamento no item 2 – objetivos - esclarecemos que: **Capital estrutural:** conjunto de sistemas administrativos, modelos, rotinas, procedimentos, softwares, hardwares, e outros que constituem a infra-estrutura da dinâmica funcional da organização. Projetos e processos institucionais; Estrutura organizacional; Sistemas de avaliação dos projetos e processo. **Capital humano:** capacidade, habilidade, experiência e conhecimento formal das pessoas que integram a instituição. Ativo intangível que pertence ao indivíduo, mas que pode ser utilizado pela instituição para aumentar o seu desempenho e o seu reconhecimento social. **Capital de Relacionamentos:** rede de relacionamentos com clientes, fornecedores, parceiros, usuários, que agregam valor à instituição. Retorno de imagem. Retorno de desempenho. (BELLUZZO, 2007)

Quadro 14 Compromisso dos gestores – segunda etapa- 2010

Fonte: elaborado pela autora

6.2.1.2 Construção do conhecimento – 2º momento

Este momento compreende a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa. Conforme sustenta Choo (2006) essa conversão dentro de uma organização acontece quando são elaborados processos sociais capazes de criar conhecimentos novos. O conhecimento tácito e o explicito são complementares e a conversão de um para outro é feita através de quatro maneiras: socialização, exteriorização, combinação e internalização.

A conversão do conhecimento tácito em explicito acontece a partir da contínua interação entre ambos e é daí que surge a inovação. Portanto, uma das premissas deste segundo momento é a busca pela interação contínua e dinâmica entre os referidos conhecimentos.

Apesar de o conhecimento residir nas pessoas sua construção é feita na coletividade; portanto, para que ele seja gerado é necessário que ele seja socializado das pessoas em particular para o todo coletivo. Entretanto, esse movimento não é simples.

O conhecimento tácito por ser subjetivo, implícito e individualizado é de difícil verbalização. Nisto reside toda a dificuldade das organizações em transformar todos seus conhecimentos tácitos que se encontram em cada funcionário em explícitos, ou seja, compartilhados para um grupo.

Segundo Choo (2006) a qualidade do conhecimento é justamente revelada na diversidade de capacitações que a organização possui como resultado deste conhecimento; além disso, este resultado também está ligado aos relacionamentos que a organização mantém ao longo do tempo com seus *stakeholders*.

Desse modo, cabe a organização desenvolver espaços de aprendizado e intercâmbio destas experiências entre seus *stakeholders*, criando estruturas técnicas, profissionais, informacionais e parcerias que facilitem essa partilha.

Comentário relevante de Choo (2006) é que enquanto o conhecimento permanece pessoal, no nível tácito e implícito, de modo que não pode ser facilmente compartilhado, as organizações não conseguem multiplicar o valor da experiência. Na outra ponta, a formalização do conhecimento (explícito) pessoal pode impedir a aprendizagem e a criatividade. Por conseqüência, surge o paradoxo: o conhecimento pessoal é fundamental para a criatividade e a inovação, mas é difícil de ser extraído e exteriorizado; por sua vez, o conhecimento explícito se muito formal impede a geração de novos conhecimentos. Diante disto, uma organização voltada para o conhecimento pensa em criar metodologias e ferramentas, inclusive as de tecnologias da informação, que facilitem esse movimento dialético entre os conhecimentos, cabendo a ela ainda estar atenta para que o seu uso não atravanque o processo de criação nesse âmbito.

De acordo com Choo, (2006, p. 185) “o dilema para uma organização é, portanto, exteriorizar o conhecimento, para que possa ser compartilhado, mas sem comprometer o ímpeto de aprender e inovar”. O desafio está em pensar essa perspectiva dentro de uma proposta do plano de ação voltado para uma instituição de ensino superior, em que impera a complexidade de *stakeholders* que interferem diretamente na forma como a IPES é avaliada.

Nossa pretensão é que o momento dois deste plano leve ao resgate da idéia de que a CPA pode ser o espaço de aprendizado, de troca de experiências e unidade de informação, capaz de converter o conhecimento tácito em explícito. Para tanto, a CPA deverá ser capacitada pela confluência da experiência e do conhecimento diversificado, ou seja, sua composição deverá abranger atores que assumem diferentes papéis na instituição para que haja intercâmbio de experiências.

De certo modo, essa característica corresponde àquelas prerrogativas apontadas pelo SINAES[14] como sugestão de composição da comissão própria de avaliação nas instituições de ensino superior, a saber:

> A CPA deve contar, na sua composição, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada. As definições quanto à quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização serão objeto de regulação própria e aprovadas pelo órgão colegiado máximo da instituição. Sugere-se que a CPA seja composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo. (INEP, 2004, p. 12-13)

Contudo, além dessa função determinada pela legislação de ser exclusivamente fonte de informação do SINAES, a proposta é que a CPA se transforme em um espaço de síntese, promovendo a interação entre pessoas e ambientes, utilizando-se do processo de conversão do conhecimento de Takeuchi e Nonaka (2008): socialização, externalização, combinação e internalização.

Para que isto se concretize é necessário entender que a criação do conhecimento inicia-se com o processo de socialização, no qual o novo conhecimento tácito é convertido através das experiências compartilhadas na interação social do dia-a-dia (NONAKA; TOYAMA, 2008). Isso requer portanto que a IPES crie um espaço- não apenas físico- que facilite o contato entre os membros da CPA de forma regular.

Nonaka e Toyama (2008) falam sobre as pessoas passarem tempo juntas ou viver no mesmo ambiente, situações estas que devem ser proporcionadas para a socialização do conhecimento. A socialização é o princípio da conversão do conhecimento. Ela deva ser pensada como um momento e espaço dedicado ao diálogo e as trocas de vivências dos membros,

[14] Roteiro de auto-avaliação institucional 2004: Orientações gerais (INEP/2004)

no qual se inicia a passagem do conhecimento tácito em explícito por meio da externalização, ou seja, na formalização de alguns registros que possam explicitar esse compartilhamento de saberes. Isso seria como uma tradução do conhecimento tácito feita por meio do diálogo e da reflexão. A contribuição de diferentes membros que compõem a CPA pode proporcionar um volume de dados e informações que precisam ser articulados, selecionados e combinados.

A combinação é um momento de coleta, integração do conhecimento explícito e edição em documento que registre todas as ponderações e conclusão do grupo. As avaliações internas, por exemplo, são registros que tem necessidade de tabulação e análise, porém elas representam somente um tipo de fonte. Existem outras que podem ser promovidas pelas IPE: os clippings sobre os cursos; fotos e registros internos; os resultados das avaliações de cursos e de desempenhos dos estudantes, entre outros. Existe uma diversidade dispersa de informação na IPES que precisa ser utilizada como fonte de conhecimento, e admite-se que o uso tecnologia de informação pode ajudar na coleta e combinação de dados.

Durante o ano estas informações que se encontravam dispersas poderiam ser coletadas por meio de um programa informatizado que capturasse da comunidade universitária as principais informações – determinadas por critérios da CPA. Isso poderia facilitar a transferência, a difusão e a edição do conhecimento explícito.

Assim, na fase da combinação “o conhecimento explícito é coletado do interior ou exterior da organização e, então, combinado editado ou processado para formar um conjunto mais complexo e sistemático do conhecimento explícito” (NONAKA; TOYAMA, 2008, p. 97). Neste momento a CPA realiza a consolidação das informações por meio da confecção de um relatório final, indicando focos de melhoria da instituição. Este relatório será dirigido para os diretores da instituição, para a comunidade universitária, para os avaliadores internos e para a sociedade (INEP, 2004).

Por fim, esse novo conhecimento produzido por meio dos procedimentos descritos nas etapas 1 e 2 será internalizado, através da ação reflexiva sobre todo o processo e da troca e internalização de experiências diretas vivenciadas e compartilhadas pelo grupo. Este fluxo resultará em um novo processo de transferência de conhecimento tácito em explicito, já demonstrado anteriormente na nossa pesquisa bibliográfica e definido como espiral de conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), porque seu movimento de conversão não é cíclico, mas sim constituído de interações que vão se somando e interconectando, criando a espiral.

O Modelo SECI (**S**ocialização, **E**xternalização, **C**ombinação e **I**ncorporação) de criação de conhecimento de Takeuchi e Nonaka (2008), descrito abaixo pode incorporar as características da proposta da CPA como unidade de informação e conhecimento. A criação do conhecimento, nesta perspectiva, necessita de um contexto que promova esse movimento em espiral, no qual o conhecimento possa ser partilhado, criado e utilizado pelos atores institucionais. Para Nonaka e Toyama (2008) esse contexto é chamado de Ba (“lugar”). Para nossa análise esse contexto é a própria CPA, que poderá proporcionar “[...] a energia, a qualidade e os locais para desempenhar as conversões individuais de conhecimento e percorrer a espiral de conhecimento” (NONAKA; TOYAMA, 2008, p. 99-100).

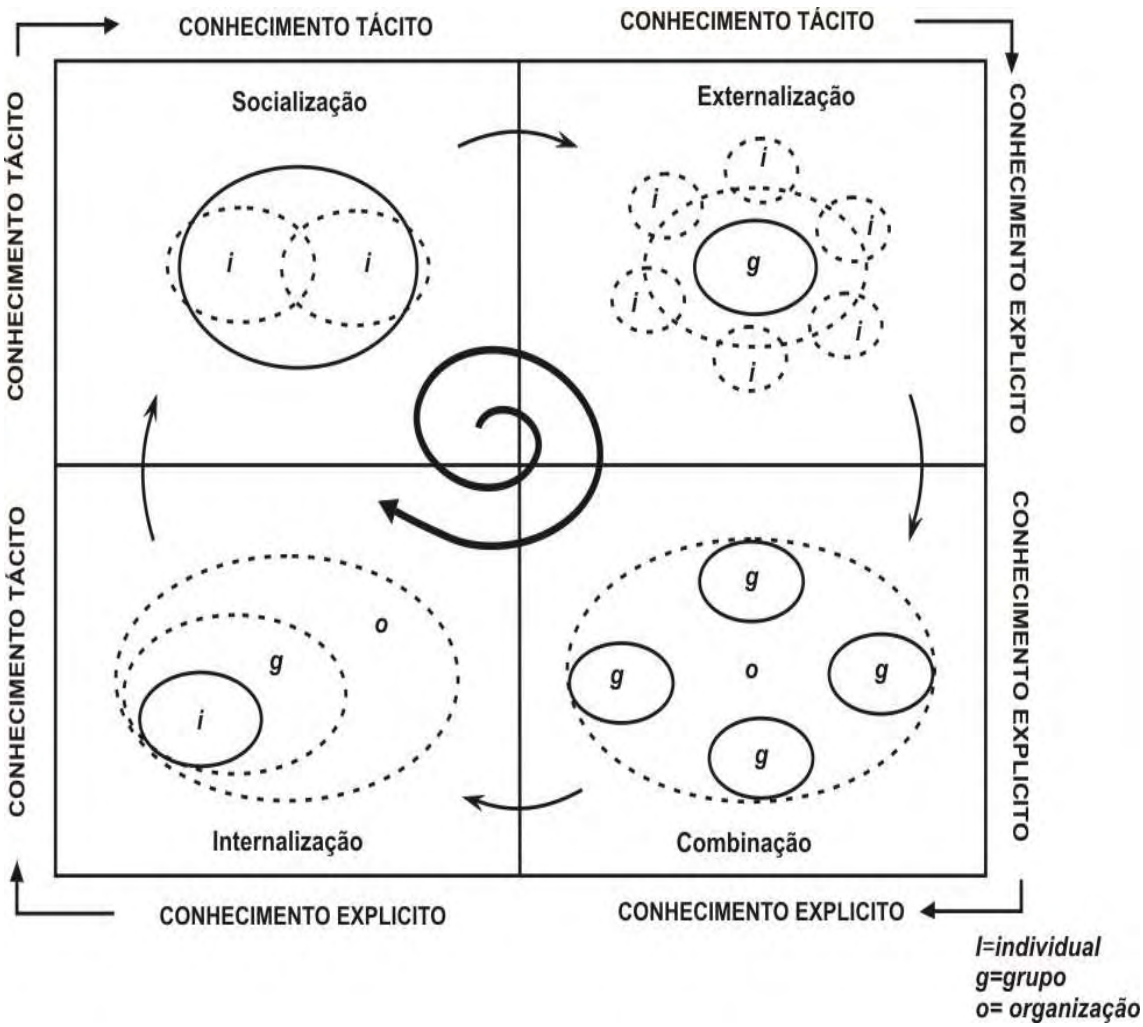


Figura 12 Modelo SECI

Fonte: Adaptado de Takeuchi e Nonaka (2008)

A CPA poderá ser concebida como um local físico, cognitivo e virtual para criação de conhecimento. Dessa forma, há uma amplificação deste contexto para além de um espaço físico definido para a criação do conhecimento, sendo considerado também um espaço de interações que ocorrem em tempo e local específico.

Posto isso, devemos ainda considerar que a partir da análise da pesquisa de campo da IPES unidade caso é demonstrada a necessidade de uma reestruturação interna, de revisão dos valores e crenças externados pelos entrevistados. Questões como tempo, espaços físicos, interatividade são

citados como elementos que incapacitam a IPES de se tornar mais descentralizada, autônoma e participativa. Ainda deve-se considerar a falta de apropriação por parte dos atores institucionais do que seriam os instrumentos e dimensões do SINAES, quais seus fundamentos e utilização no campo das avaliações, entre outras informações que concernem este sistema de avaliação do ensino superior.

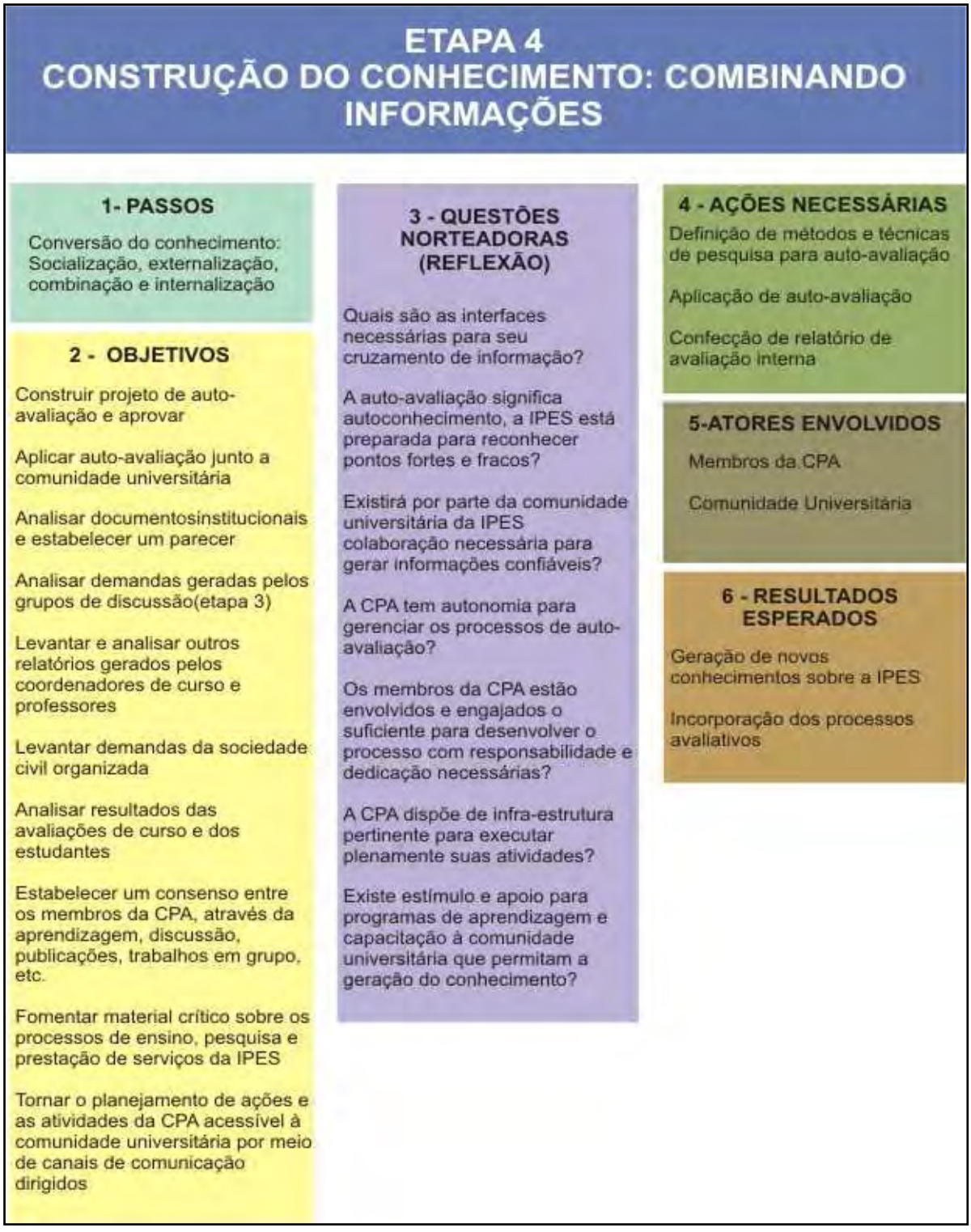
Portanto, o momento dois do plano de ação deverá contemplar uma complexidade de ações que possa contribuir para esta modificação interna na IPES. Delineamos o momento dois nas etapas 3 e 4 que se complementam.

A etapa 3 compreende ações com vistas a socialização e externalização das informações e a etapa 4 compreende ações para combinação destas informações que foram anteriormente socializadas e externadas (QUADROS 15 e 16).

Quadro 15 Construção do conhecimento: socializando e externalizando as informações – 2010

Fonte: elaborado pela autora

Cont...



Quadro 16 Construção do conhecimento: combinando informações – 2010

Fonte: elaborado pela autora

6.2.1.3 Tomada de decisões: 3º momento

O terceiro momento compreende a internalização das informações, ou seja, a capacidade de eficiência das etapas anteriores e significa aprendizagem e conversão do conhecimento. Este por sua vez gera novos repertórios e novos conhecimentos que são internalizados pelos indivíduos de forma tácita e, todo processo de espiral do conhecimento volta a acontecer de forma sistêmica. Toda experiência adquirida nas ações anteriores retroalimentam a espiral de conhecimento para que se gere um novo processo, uma nova dinâmica, um novo conhecimento. A principal ação que envolve a internalização do conhecimento é o relatório final produzido pela CPA e a discussão crítica entre os membros da mesma sobre o resultados das análises e os problemas destacados com base nas dimensões do SINAES , do ideal de qualidade pretendido pela IPES e da visão de qualidade institucional dos membros da CPA.

A internalização sugere uma tomada de decisões pelos membros da Comissão em questão sobre as quais pesam as crenças, valores, visões de mundo que devem ser equilibradas e negociadas. Esse conjunto de percepções e representações influenciará nas interpretações das informações e análises obtidas nas fases anteriores e neste momento ambigüidades e desvios devem ser tratados e cuidadosamente avaliados.

A confecção de um relatório final que deverá ser encaminhado para os gestores e a direção da IES será realizado por meio de um conjunto de percepções e conhecimentos adquiridos pelos membros da CPA e traduzidos neste relatório final, representando um compromisso destes membros junto à comunidade universitária, a sociedade e o MEC com confiabilidade, seriedade e responsabilidade que implicam nas suas tomadas de decisões sobre os novos conhecimentos adquiridos, e na demonstração das potencialidades e fragilidades institucionais da IPES.

Choo (2006) diz que uma decisão é um comprometimento com a ação. Além disso, tomar decisões significa fazer escolhas e sugerir soluções amparadas em conteúdos informacionais que contém necessidades cognitivas e reações emocionais dos indivíduos envolvidos alinhadas às dimensões situacionais que envolvem as decisões a serem tomadas. Neste momento, as contradições são formadas, as negociações de interesses estabelecidas, as avaliações julgadas. É importante que se chegue a um consenso na produção do relatório final e que se busque ao máximo que as interferências individuais prevaleçam sobre as decisões do grupo.

A CPA neste momento deverá exercitar a competência de apreender as diferentes dimensões que envolvem a confecção do relatório final, entretanto, o que deverá prevalecer é a indicação para melhoria da qualidade de ensino na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura de qualidade institucional (HARVEY, 2008) (QUADRO 17).

Chega-se assim a uma conduta de gestão de informação e conhecimento consubstanciada na CPA de uma instituição de ensino superior, incorporando uma visão dos fluxos de informação e comunicação, representados na figura a seguir, na qual todos os princípios e teorias devem ser considerados como norteadores do aprimoramento da qualidade institucional de uma IES (FIGURA12).

Quadro 17 Tomada de decisões: internalização da informação – 2010

Fonte: elaborado pela autora

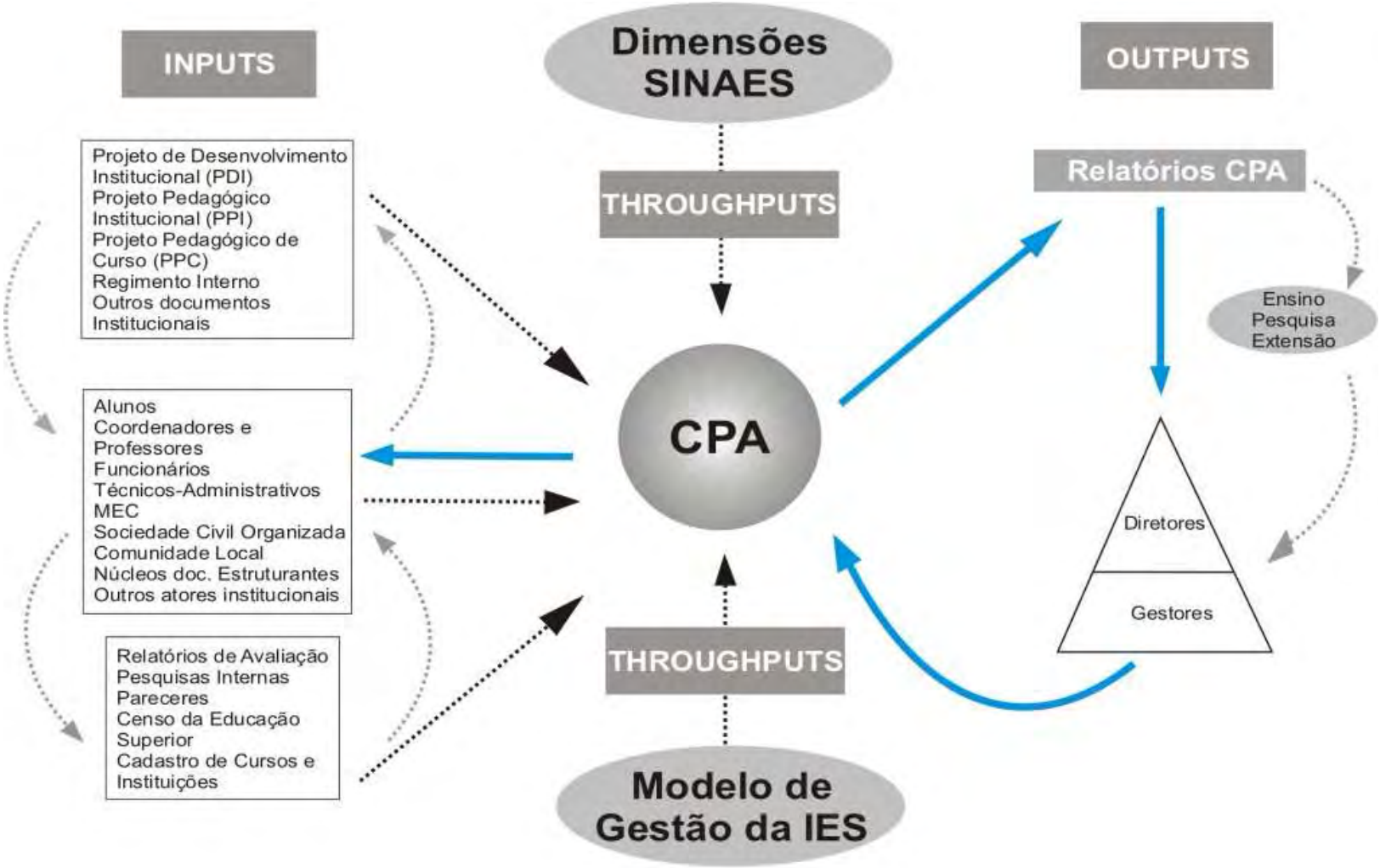


Figura 12 Conduta de gestão da informação e do conhecimento
Fonte: Elaborado pela autora

7 CONCLUSÕES

Procuramos neste trabalho oferecer uma contribuição sobre a possibilidade de melhoria da qualidade da educação superior, considerada sob a ótica dos processos internos das suas instituições e a partir da ressignificação das comissões próprias de avaliação.

Para tanto, percorremos um caminho em que alguns recortes históricos sobre o ensino superior, desde a antiguidade até os dias atuais, apresentaram-se como preciosos subsídios e nortearam desde as mudanças das instâncias políticas às concepções mais evolucionistas, contribuindo sobremaneira para a conseqüente discussão acerca do papel da universidade, ou melhor, das instituições de ensino superior, pública e privada.

Foi-nos possível perceber no percurso deste estudo que apesar dos importantes avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda convivemos com um sistema de educação superior repleto de lacunas e desafios, com rarefação de oportunidades. No Brasil, o atraso e o descompasso das políticas educacionais são latentes e refletem diretamente na organização e gestão educacional, não só nos momentos que a precedem, como na continuidade desta nos dias atuais.

O que se observa, ao recorrermos à história como fonte deste conhecimento, são as contradições latentes na formação da universidade no Brasil e seus desdobramentos que afetam ainda hoje a estrutura da educação superior. Neste esforço de compreender um pouco este contexto concordamos com Buarque (2010, p.13), que ao contextualizar o ensino superior brasileiro julga que os maiores problemas estão fora dos muros das instituições. Estes são evidenciados na “[...] baixa qualidade da educação anterior, que seus alunos trazem ao entrar nos cursos universitários, e nas mudanças de paradigmas tecnológicos e pedagógicos que ocorrem no mundo de hoje”, posição também compartilhada por Durham (2009).

Mesmo com toda expansão em termos de vagas, matrículas e IES ocorrida nos últimos vinte anos no Brasil, ainda assim existe um abismo de formação causado pelo baixo número dos alunos que concluem o ensino médio, configurando-se como um dos maiores problemas gerenciais a serem enfrentados pelo ensino superior na contemporaneidade (BUARQUE, 2010). De acordo com a afirmação, diagnostica-se que milhões de jovens em idade universitária estão longe das instituições, excluídos da possibilidade de criar um futuro melhor para si e de contribuir para a melhoria nas condições sociais de seu próprio país. Trata-se, portanto, de uma sequência sistêmica de deficiências que se inicia na educação básica e vem se alastrando para os outros níveis de ensino, refletindo na esfera sócio-cultural e econômica da população.

Isso relega-nos a um papel crítico. É inegável que um problema educacional nesta proporção afasta o Brasil das principais transformações globais e tecnológicas que vêm se desenvolvendo desde o século XX, inviabilizando o país de se tornar uma nação mais desenvolvida e geradora de oportunidades para seus cidadãos, na contramão do que vem acontecendo em outros países do mundo que priorizaram a educação e a melhoria de qualidade de seus sistemas de ensino. Destacamos como exemplo o Japão e a Coréia do Sul, países citados por Luck (2009) que em meados do século XX investiram intensamente na educação e conseguiram, mesmo depois de enfrentar grandes crises, dentre suas perspectivas de transformação futura, alcançar elevados índices de desenvolvimento.

Assim como todos os processos de reconhecimento que fomentam a perspectiva crescente por ações sociais vistas à melhorias, a mudança faz-se necessária para que as instituições brasileiras se reorganizem e redirecionem suas prioridades, contemplando a educação como forma inexorável para a superação deste dilema. Isso quer dizer uma mudança na educação não apenas em termos acadêmicos e de infraestrutura tecnológica e comunicacional, mas em uma mudança na concepção da educação na sociedade, baseando-se no fato de que o conhecimento e a mobilização dos

atores, conscientes e responsáveis são fatores essenciais para a dinamização dos processos sociais e instituições de que participam (LUCK, 2009). Diante das circunstâncias que se apontam, a gestão educacional torna-se elemento relevante que promoverá e permitirá que isso ocorra por meio da capacidade "[...] de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoal articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados" (LUCK, 2009, p. 23).

De igual modo, no que diz respeito à gestão educacional do ensino superior, essa questão ainda tende a tornar-se mais complexa na medida em que forças paralelas entram em choque, problematizando toda uma transição em curso. É o caso da dicotomia entre os setores público e privado que apesar de complementares muitas vezes são vistos e aceitos como contraditórios. Na lição de Buarque (2010, p. 16) "a maneira de combinar esses dois setores tem sido desvirtuada por aqueles que se recusam a ver a importância o setor privado [...]; e aqueles que vêem o setor público como fonte de ineficiência e desperdício [...]". Para o autor, trata-se de uma questão que deve ser reposicionada no sentido de que a única diferenciação que deve ser levada em consideração é a "qualidade do ensino oferecido e o benefício pelo aprendizado recebido". É certo, neste entendimento, que independentemente de se tratar de instituição superior pública ou privada cada qual promoverá eficientemente sua função social, que deverá ser perseguida rigorosamente com máximo esforço e empenho da instituição e de seus gestores.

Vale ainda assinalar que em relação ao modelo de gestão, a maioria das instituições privadas de ensino superior brasileiras copiou, em sua gênese, os modelos das instituições públicas. Este fato reforça a aproximação entre ambos os setores e não seu distanciamento (BARCHIFONTAINE; SALLES, 2010). Corroborando com esta questão Garcia (2006) ressalta que o único modelo a ser seguido pelas IES privadas seria o utilizado pelas públicas, e que o marco regulatório oficial concebido pelo governo para a gestão de suas IFES e novas IES privadas deveria se adaptar a este modelo. Dessa forma, a

estruturação das IES privadas se deu com base nas universidades públicas, que a fizeram a sua imagem e semelhança, tendo como figura central o reitor – no caso de universidades de centros universitários – ou o diretor – no caso das faculdades isoladas. É fácil, portanto compreender porque ainda convivemos com o dilema de visões negativas sobre as IES privadas, já que desde sempre o modelo de gestão da universidade pública foi a única referência no setor; estas distorções inadequadas ainda continuam sendo uma questão questionável apesar de tantas transformações ocorridas diante do quadro histórico profundamente diversificado do ensino superior no Brasil.

Não por acaso, a administração das IES está submetida aos diversos desafios, principalmente ligados aos modelos de gestão que possam ser mais inovadores e capazes de responder às diferentes necessidades emanadas do ambiente interno e externo em que estão inseridas.

Com as mudanças globais, e as constantes modificações na sociedade, as organizações de ensino têm sido impelidas a se ajustar às novas condições. As transformações contemporâneas afetaram a estrutura social de modo geral e promoveram a transição de uma sociedade baseada na indústria para a sociedade baseada na informação e no conhecimento. Essa nova característica alterou e mudou o ensino superior, pois pressupõe uma educação muito mais voltada para atender às necessidades profissionais, sociais, culturais e tecnológicas da sociedade – mais exigente e mais informada. Conseqüentemente, o contexto que se pretende demonstrar afeta o arranjo organizacional das instituições de ensino superior que deverão conseguir “[...] aliar a desejada capacidade para obter qualidade e integração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, à necessária competência administrativa e gerir os diversos recursos organizacionais envolvidos [...]”(FREITAS JUNIOR; BARBIRATO, 2009,p.57).

Traçando um percurso sobre a gestão educacional das IES e como estas vêm sendo impactadas também pelas mudanças relativas à legislação, principalmente às ligadas ao SINAES, estas direcionam de certa forma as IES para a profissionalização dos seus variados ambientes acadêmicos,

pedagógicos e administrativos. Isso significa que as IES, apesar de gozarem de certa autonomia em seu projeto institucional, prestam contas ao Estado e a sociedade através da publicização dos resultados destas avaliações. Permite-se afirmar que, cada vez mais os atores institucionais, a sociedade e os demais agentes exigem o respaldo social e produtivo das IES e, elas por sua vez, se sentem pressionadas a se adequarem a estes novos padrões de exigências que ultrapassam a esfera da formação profissionalizante e tendem a caminhar para uma formação do indivíduo com mais relevância social.

É fato que essa característica impulsiona a gestão educacional das instituições a trabalharem com eficiência e eficácia voltadas para a efetividade de resultado com relevância sociocultural da sua atividade-fim, passando a se preocuparem também com a dimensão humana, além da produtiva, econômica e material de seus estudantes. Não há dúvida que esse contexto implica em mudanças profundas na forma de as IES gestarem seus processos já que para se chegar à atividade-fim – um ensino que atenda aos novos padrões - é necessário que suas atividades-meio sejam todas ligadas à gestão educacional e se apresentem em consonância com esta realidade.

Essa não é uma realidade concreta, percebida e disseminada em todas as instituições. A diversidade de estruturas, visões, ideologias e intenções criam, muitas vezes, um distanciamento da concepção mais humanística de gestão educacional no ensino superior. As principais expoentes neste contexto são as IES privadas em que se predomina um modelo de gestão mais focado em princípios empresariais, comerciais e objetivando o lucro que se faz revelar em uma gestão pouco preocupada com a qualidade do ensino e com o resultado social que esta formação poderá futuramente apresentar.

Certamente que impactadas pelo cenário internacional e reforçadas pelos fenômenos da globalização, da economia do conhecimento, do multiculturalismo, pelas novas demandas do mercado de trabalho e ainda, nas IES privadas, pelo acirramento da competitividade, novos modelos de gestão

organizacional aplicados na educação superior emergiram (FREITAS JUNIOR; BARBIRATO, 2009).

Na medida em que se permitem inúmeras interpretações, uma vez abordando o campo histórico, os desafios configurados neste contexto trazem para as IES novas perspectivas e dúvidas sobre a melhor maneira de gerenciar suas atividades e prestar contas à sociedade e a outros grupos sociais interessados nos seus resultados.

Seja como for, esta tese teve justamente como proposta verificar e estudar vertentes estratégicas em gestão para melhoria da qualidade das políticas educacionais e das instituições de ensino: a gestão da informação e do conhecimento.

Algumas considerações que se fizeram ao logo desta trajetória se apresentam perturbadoras e desafiadoras, especialmente para o ensino superior privado e alguns pontos relevantes foram levantados sobre o alinhamento da gestão educacional das IES para novas condutas de gestão necessárias para a superação destes desafios.

Destacamos a necessidade das instituições revisitarem a sua concepção de educação e, atrelada a ela, considerarem as mudanças mundiais e os desafios que cada sociedade deve enfrentar para se tornar melhor. O diálogo e o debate em torno desta questão são importantes para a IES se posicionar e entender de fato o seu lugar e sua contribuição social e política. Trata-se de uma questão emergencial e complexa, mas negligenciada ao ser absorvida pelas rotinas diárias das administrações no cumprimento de regras e burocracias e que exige uma reconfiguração imediata.

Além disso, este é um debate para se fazer no coletivo. É importante que os atores da instituição sejam estimulados a debater questões mais filosóficas, já que na medida em que isso é incorporado na vida destes atores, ele passa a fazer parte da sua realidade cotidiana. Assim, geram-se novos conhecimentos com diálogo e debate, fundamentais para oxigenar a instituição de idéias, inovações, perspectivas e, acima disso, para transformá-la

em um ambiente de valores e concepções claras e direcionadas ao bem comum.

Destacamos também a oportunidade de se fazer uma gestão mais participativa e integradora em que os problemas que afetam o desempenho institucional sejam tratados como oportunidade de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa. Todavia, esta é uma mudança que desafia a comunidade acadêmica das instituições, no envolvimento, na interação com e entre os atores e na integração entre os setores. Identificamos como possibilidade a incorporação da gestão da informação e do conhecimento à gestão educacional como forma de facilitar estes arranjos e processos internos e de juntar pessoas na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino. Incorporar a gestão do conhecimento à gestão educacional de IES significa empregar um esforço em modificar a cultura da organização para a absorção de um novo sentido organizacional voltado para a aprendizagem contínua, a gestão da informação, a comunicação e o conhecimento.

Reconhecemos nesta pesquisa a importância que a CPA pode ter ao se tonar muito mais que cumpridora de tarefa e passar a ser uma gestora estratégica da informação e do conhecimento para as instituições.

Propomos algumas questões que nortearam estes estudos: Quais os limites e possibilidades de avanços das CPAs para além da prestação de informações ao INEP? Como os atores envolvidos percebem no cotidiano as funções da CPA e do SINAES? Como se processa o compartilhamento do conhecimento e da informação à comunidade acadêmica e sociedade? As CPAs podem assumir a função de gestoras da informação e do conhecimento, e alcançar maximização de seus propósitos?

Para responder a questões de natureza tão complexa, desenvolvemos uma ampla pesquisa que resultou em um esboço de plano de ação, vislumbrando essa possibilidade no sentido prático, como forma de contribuir com o conhecimento gerado nesta tese para instituições que tenham

como perspectiva tornar seu ambiente um criador de conhecimento. Com a construção do referido esboço acreditamos ter atingido ao objetivo proposto.

Como resultado deste trabalho nossa expectativa é que a IPES em posse dos conhecimentos produzidos pela CPA poderá tomar decisões mais assertivas e consistentes, dentro de uma linha de pensamento mais global e democrática em que os atores sintam que suas opiniões e expectativas são respeitadas. Também acreditamos que é possível que a IPES obtenha maior respaldo em relação à prestação de contas junto aos diferentes grupos que interferem em seu ambiente, pois tenderá a tratar as informações com mais clareza, transparência, confiança e credibilidade.

A CPA foi criada como um instrumento de regulação interna da qualidade e como repositório informacional para o MEC, entretanto, na perspectiva que tentamos trabalhar ela passa a ser incorporada pelos atores institucionais e ressignificada no seu cotidiano, nas suas interações dentro do espaço acadêmico.

Na mesma linha, as dimensões do SINAES serão pontos de apoio para o desenvolvimento de análises respaldadas naquilo que hoje se tem como indicadores de qualidade do ensino superior, e no qual, todas as IES brasileiras estão submetidas.

Diante do exposto, acreditamos que podemos estabelecer as principais bases de um modelo de gestão do conhecimento em IES, tendo como estrutura e estratégia a Comissão Própria de Avaliação.

Finalmente, em face da apresentação destas considerações, algumas recomendações são sugeridas, conforme especificado a seguir.

A CPA pode ser entendida como um centro de conhecimento, com autonomia e auto-regulação interna, sendo que esse centro é entendido no sentido de aglutinar as informações institucionais relevantes e fazer uso delas em análises com autonomia para direcionar ações e externar suas preocupações e opiniões e poder questionar os procedimentos e atitudes da IES. Quanto à auto-regulação entende-se a CPA dessa forma já que a mesma

deverá em posse das informações pertinentes ao ambiente institucional promover e cobrar por melhorias na qualidade do ensino, pesquisa, extensão e administrativo (tanto operacional, infra-estrutura, etc); sendo assim:

- A CPA deverá valorizar a promoção da cooperação e do trabalho colaborativo, da inovação e da mudança organizacional;
- A comunicação deverá ser facilitada entre seus atores e será um compromisso da IPES desenvolver canais e mensagens pertinentes e dirigidas aos atores específicos;
- Será valorizada a composição da CPA por uma diversidade de atores respeitando o critério do voluntariamento e as recomendações do SINAES;
- A postura ética e solidária da CPA é requisito inquestionável;
- É essencial respeitar e preservar a identidade da IES, não obstante, ao se verificar mudanças necessárias estas serão externadas aos diretores e gestores responsáveis;
- É necessário que não se criem impedimentos para a participação dos atores, seja de forma integral, participando como membro permanente, ou eventual;
- É fundamental o estímulo ao empoderamento dos atores dentro da IES;
- Será priorizada a construção de uma rede de significados em torno do papel da CPA, bem como da sua importância como instrumento de melhoria da IES;
- Os principais instrumentos de informação poderão ser a pesquisa, as conversas com os atores, e as reuniões feitas regularmente e com cronogramas pré-estabelecidos;

- Esses instrumentos serão norteados pelas dez diretrizes do SINAES;
- A IPES deverá planejar a criação de memória organizacional.
- Será necessário o uso da tecnologia da informação apropriada para apoiar e facilitar o fluxo da informação e a disseminação do conhecimento;
- As análises e ações poderão ser planejadas e colaborativas;
- A CPA poderá ser tornar uma comunidade aprendente e uma rede de conhecimentos;
- A CPA deverá ser autocrítica e saber ouvir as críticas dos atores;
- A CPA deverá criar mecanismos para mensurar os resultados a partir de metas e objetivos estabelecidos;
- É importante que a CPA leve em consideração as várias dimensões de gestão educacional da IES: econômica, política, pedagógica e cultural.

A aludida compreensão permite reforçar que as recomendações sugeridas não devem ser consideradas em hipótese alguma como receitas prontas, determinações acabadas ou fórmulas eficazes de êxito e de sucesso. Elas têm como objetivo possibilitar uma reflexão e ensejar debates sobre a temática apresentada.

Esta investigação pretendeu contribuir com estudos para a efetivação da gestão do conhecimento em IES a partir da adequação da CPA como centro de conhecimento, mediadora das informações e promotora da qualidade educativa, buscando preservar os limites que foram contributivos para demonstração da tese. Esperamos com isso que os processos avaliativos apresentem-se mais produtivos no sentido de oferecer informações institucionais relevantes para a IES efetivamente promover a qualidade por

meio da criação do conhecimento organizacional, e para que essa qualidade seja percebida pelos seus atores e em igual importância reconhecida pelos mecanismos avaliativos vigente

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.A. A globalização e as políticas de avaliação escolar, Curitiba: **Anais do II Congresso Internacional de Avaliação Escolar**, Futuro Congresso, 2004.

ALMEIDA, E.P. Panorama do ensino. **Revista de Administração de Empresas**, GV Executivo, Especial Educação, v.8, n.1, jan/fev 2009.

ALVARENGA NETO, R C. D. **Gestão do conhecimento em organizações:** proposta de mapeamento conceitual integrativo. São Paulo: Saraiva, 2008.

AUBIN, J.P; HADDAD,G. *The adventure of knowledge in this century's academic pursuits.* Paris: ***World Conference on Higher Education*** - UNESCO, 5 to 8 July 2009, 2010.

AUGUSTO, R; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas, Sorocaba: **Avaliação,** vol 12, n. 4, p. 597-622, dez., 2007.

BAIG, J. **Fernando Haddad**: o ensino superior é um bem público e um direito humano fundamental. Paris: ISEALC/UNESCO, 2009. Disponível em http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=606:estudiantes-de-latinoamerica-se-pronuncian-en-la-conferencia-mundial-cmes-&catid=19:internacional&Itemid=153. Acesso em 03 jan 2011.

BARCHIFONTAINE, C.P; SALLES, P.E.M. As especificidades da gestão na instituições de ensino superior. In. COLOMBO, S.S; CARDIM, P.A. (orgs). **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARATA-MOURA, J. Pensar, fazendo universidade. In: BROVETTO, J; MIX, M. R.; PANIZZI, W. M**. A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. Londrina: **Ciência da Informação,** v.13, n 2, p.1-25, 2008.

BEAL, A. **Gestão estratégica da informação**: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e de alto desempenho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

BELLONI, I; *et al***. Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília**. Educación Superior y Sociedad. Vol. 5 N° 1 y 2: 5 1-70, 1994. Disponível em < ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/244/201>. Acesso 10 em nov. 2010.

BELLUZZO, R.C.B. **A gestão de pessoas em sistemas de informação na sociedade do conhecimento.** In: FADEL, B. (Org.). A Informação nas Organizações Sociais: desafios face a multiplicidade de enfoques. Marília: FUNDEPE - Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão, 2003. v. 1. 1 CD-ROOM.

_____. **Competência em informação: um diferencial das pessoas no século XXI**. Unicamp, 2005. Disponível em < http://www.fe.unicamp.br/getic/arquivos/Oficina_Regina.pdf>. Acesso em 20 ago de 2010.

_____. Unidades de informação sob a ótica da gestão – protocolos de certificação para acesso universal. Coordenadoria de documentação e informação jurídica. XXII CBBD, 2007. Disponível em < http://cdij.pgr.mpf.gov.br/noticias/palestra_cbbd/T1_A2.pdf>. Acesso em 20 ago. 2010.

BERGER, P. L ; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. São Paulo: Dinalivro, 1999.

BERTOLIN, J.C.G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. Sorocaba: **Avaliação Campinas**, vol. 14, n 1, p.127-129, mar, 2009.

BRASIL, **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004:** institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm> Acesso em 28 dez 2010.

_____, **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**:dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências, Brasília: Planalto, 2010. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.htm> Acesso em 29 dez 2010.

_____, **Constituição Federal**: 1988. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 28 dez 2010.

_____, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em 20 dez 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Programas e ações**, Brasília: MEC, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820> Acesso em 22 dez 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de avaliação institucional externa.** Brasília: MEC, 2010b. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf> Acesso em 29 dez 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumentos**. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em < http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/instrumentos.htm>. Acesso em 29 dez 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2010d. Disponível em < http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf>. Acesso em 29 dez 2010.

_____,MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede comunicadores**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3542:ministro-haddad-destaca-importancia-de-zelar-pela-qualidade-da-educacao-superior&catid=93:noticiasrede&Itemid=232. Acesso em 05 jan 2011.

_____, **Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004**: regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____, INEP, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. São Paulo: INEP, 2010. Disponível em < http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/> Acesso em 29 dez 2010

_____, **Avaliação das Instituições de Educação Superior**. São Paulo: INEP, 2010b. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/> Acesso 28 dez 2010.

_____, **Manual do ENADE 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010c. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/enade/2010/manual_enade_2010_26_05_10.pdf> Acesso 29 dez 2010.

_____, **Censo da educação superior 2008** (dados preliminares), São Paulo: INEP, 2009. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf > Acesso em 03 jan 2011.

_____**, Legislação e Normas da Educação Superior:** Portaria Inep n°31, de 17 de fevereiro de 2005. São Paulo: INEP, 2005. Disponível em < http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm> Acesso em 03 jan 2011.

_____, **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições.** São Paulo: INEP, 2004. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf> Acesso em 28 dez 2010.

BUARQUE, C. Prefácio. In. COLOMBO, S.S; CARDIM, P.A. (orgs). **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. Paris: **Anais da Conferência Mundial de Educação Superior**, UNESCO de 23 a 25 de junho, 2003.

BURLAMAQUI, M.G.B. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências ma literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, jan/abr.2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia**, São Paulo: Trad. Álvaro Lorencini, Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. Sorocaba**: Avaliação Campinas**, vol. 13, n. 3, p. 713-732, nov., 2008.

CARVALHO, C.H.A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006)**:** ruptura e continuidade nas relações público e privado. **ANPED**: 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>. Acesso 15 em ago 2009.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLES, C. VERGER J. **História das universidades**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CHOO, C.W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para cria significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2.ed. São Paulo:Editora Senac São Paulo, 2006.

COELHO, A. B. Os argonautas portugueses e o seu velo de ouro (séculos XV-XVI). In: **História de Portugal** Org. TENGARRINHA, J. São Paulo: UNESP, p. 59 – 77, 2000.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol.25.n.88,out 2004.

CUNHA, L. C. R. **Universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas, São Paulo: UNESP, 2007.

DAVENPORT, T. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial:** como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campos, 2003

_____. Política de informação. In: KLEIN, D.A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qalitymark Ed., 1998.

DAVOK, D. F. Qualidade Em Educação: **Campinas Avaliação**, v. 12, n.3, p. 505-513, set. 2007.

DELORS, J. (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DURHAM, E**. A qualidade do ensino superio**r. Revista ambiente educação. São Paulo, v. 2, n.1, p. 9-14, jul, 2009.

FÁVERO, M. L. A**. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Curitiba: Editora UFPR n. 28. p. 17-36, 2006.

_____, **Universidade e poder:** análise crítica dos fundamentos históricos(1930/1945). Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FELIX, W. **Introdução à gestão da informação**. Campinas: Alínea, 2003.

FERREIRA, J.B. **Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha.** Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.1, p.229-242, jan/jun.2006. Disponível em < http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10317/9580 >. Acesso em 02 ago. de 2010.

FIALHO, F. P. A. *et al*. **Gestão do conhecimento e aprendizagem**. Florianópolis: Editora Visual Books Ltda, 2006.

FIGUEIRA JUNIOR, E. Paradigmas de qualidade em educação. **Saber Digital**. Revista Eletrônica do CESVA, Valença, v.1, n.1. p. 167-174, mar/ago 2008. Disponível em < http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art10.pdf>. Acesso em 20 de ago de 2010.

FIUZA, Al; PERES, C. O método comparativo na análise do processo de privatização do ensino superior brasileiro. Buenos Aires: Anais ***Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación***, 25 al 27 de jun**,** 2009.

FOUCAULT, M. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Editora. Perspectiva, 1972.

FREITAS JUNIOR, O.G. BARBIRATO, J.C.C. Um modelo de gestão por resultados para aplicação nas organizações universitária. In. F REITAS JUNIOR, O.G. BARBIRATO, J.C.C. (orgs). **Gestão do conhecimento e governança universitária**: uma abordagem sistêmica. Maceió: UFA, 2009.

GADOTTI, M. Avaliação institucional,:necessidade e condições para a sua realização.**Instituto Paulo Freire** [on line], 2010. Disponível em < http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf> Acesso em 30 dez 2010.

GARCIA, M. Governança corporativa em instituições privadas de ensino superior. In. GARCIA, M. (org). **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior**: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores...Brasil: Editora Hoper, 2006.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cad. CEDES** [online]. 2001 vol.21, n.54 pp. 41-53, 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200005&lng=en&nrm=iso> Acessado em 28 dez 2010

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHOSHAL, S; BARTLETT, C. A. A reconstrução do contexto comportamental: um plano para renovação corporativa. In: KLEIN, D.A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualiymark Ed., 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida de todos os dias**. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.

GOMES, C. G.; OLIVEIRA, E. L. Curso superior de tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho regional: o caso do Norte Fluminense. Caxambu: **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais** – ABEP, 18 a 22 de setembro, 2006.

GRAHAM, A.B; PIZZO, V. Uma questão de equilíbrio: estudos de casos na gestão estratégica do conhecimento. In: KLEIN, D.A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualiymark Ed., 1998.

GREEN, D. ***What is quality in higher education***? Bristol: SRhE and Open University Press, 1994

GUIMARÃES, M; OLIVEIRA, T. Uma análise acerca da educação escolástica no século XIII. **Seminário de Pesquisa do PPE**. UEM, 2009.

HARVEY,L. Deconstructing quality culture, Copenhagen: **Business School**, 2008 Disponível em <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf> Acessado em 28 dez 2010.
HOLANDA, S. B. **Visão do Paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil, São Paulo, Editora Brasiliense, 6ª edição, 2ª reimpressão, 2002.

HUGHES, N. Fichas na EAD. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, Ed. 144, Setembro, 2010. Disponível em < http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12653>. Acesso em 03 de jan 2011.

HUGHES, P. Objetivos, expectativas e realidades da educação para os jovens. In: DELORS, J. (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

JUNQUILHO, G. S. Cultura nacional e o “gerente caboclo” frente os desafios da reforma do Estado no Brasil. Lisboa: ***VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública,*** *de* 8 a 11 Oct, 2002. Disponível em <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0043318.pdf> Acesso em 27 dez 2010.

KERBAUY, M.T.M. Diversidade cultural e política de informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, vol.5,n.1,2009.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle; tradução Ailton Bomfim Brandão. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1998, 725p

_____. **Marketing,** São Paulo: Atlas, 1996

KUNSCH, M.K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**.São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade.** São Paulo, Loyola, 1993.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG: 1999.

LE GOFF, J. ***Los intelectuales em la edad media***. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, K.R.S. Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? **ANPED**: 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf>. Acesso em 10 de out de 2010.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. Spe, 2007.

LIMA, K. R. S. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. São Paulo: In: Org. NEVES L. **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate, pp. 23-46, Xamã, 2004.

LOPES, M.F.A. **Objetivos e perspectivas do programa de avaliação insitucional das universidades brasileiras (PAIUB) e do exame nacional de cursos (ENC), 2000.** Disponível < emhttp://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1104p.PDF>.Acesso em 05 de jan. 2010.

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. Ed.Petrópolis, RJ:Vozes, 2009

LUCKESI, C.C. et al**. Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo, Nacional, 1959.

MACCARI; E. A; RODRIGUES, L. C. Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior. In: **Revista de Negócios**, Blumenau, v.8, n.2, 79-94, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco, São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação da dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCHELLI, P.S. External evaluation system of quality standards in higher education in Brazil: consideration about its indicators. Rio de Janeiro: **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação,** v. 15, n. 56, out. 2007.

MARCHIORI, M. **Cultura e comunicação organizacional**. São Paulo: Difusão Editora, 2006.

MARTINS, C.B **A formação de um sistema de ensino superior de massa**. Revista brasileira de ciências sociais.Vol.17; nº 48; São Paulo: 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000100012>. Acesso em 14 de ago. de 2010.

MARTINS, J.P. Considerações sobre avaliação no ensino superior. In. ROSSIT, R.A.S; STORANI, K. (orgs). **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.

MELO NETO, F. P. ; FROES, C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial:** a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. SANCHES, O. 1993. Quantitativo - Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, v. 9, n. 3, p. 239-262.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORIN, E. **Imaginários da educação**: por uma reforma da Universidade e do pensamento. Porto Alegre: Famecos, vol 1, n. 5, 1997. Disponível em < http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/2959> Acesso em, 27 dez 2010.

MOROSINI, M.C. Educação superior em tempos de supercomplexidade. In. AUDY, J.L.N; MORISINI, M.C.(orgs). I**novação, universidade e relação com a sociedade**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MUNHOZ, D.G. **Economia aplicada**: técnicas de pesquisa e análise econômica. Brasília: UNB, 1989.

NEVES, C. E. B. Rumos históricos da organização privatista. In. NEVES, L.M.W.(org). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.São Paulo:Xamã, 2002.

NEVES, C. E. B; RAIZER, L; FACHINETTO, R. Fi.Acesso, Expansão e Equidade na Educação Superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Porto Alegre: **Sociologias**, Ano 9, nº 17, jan-jun., p. 124 -157, 2007..

NEVES, L.M.W; FERNANDES, R.R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L.M.W (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NONAKA, I. A empresa criadora do conhecimento. In.NONAKA,I; TAKEUCHI, H. (orgs). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008

NONAKA, I; TOYAMA, R. Teoria da criação do conhecimento organizacional. In.TAKEUCHI, H;NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegra: Bookamnn, 2008.

NUNES, E; CARVALHO, M. M. **Ensino superior público e privado no Brasil:** expansão, evasão e perfil dos concluintes. In: NUNES, E. Série educação em números. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, set, 2004.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, vol. 23, nº 37, Belo Horizonte, jan-jun/2007.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PAWLOWSKI, J. M. *The Quality Adaptation Model: Adaptation and Adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1*, **Educational Technology & Society,** vol 10, n. 2, p. 3-16, 2007.

PENTERICH, E. Gestão participativa como parte das políticas estratégicas de recursos humanos: um estudo de caso de uma multinacional norte-americana. ***e*Gesta**, v. 2, n. 1, jan.-mar./2006, p. 105-124. Disponível e, < http://www.unisantos.br/mestrado/gestao/egesta/artigos/57.pdf>. Acesso em 25 de nov de 2010.

PEREIRA, F.C. O que é empoderamento (Empowerment). **Sapiência**, Paiuí,, nº 8, ano III, 2006. Disponível < emhttp://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>. Acesso em 25 de nov de 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999

POLIDORI, M. M.; ARAUJO, C, M; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **ENSAIO: Avaliação de políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, p. 425-436, 2006.

PORÉM, M.E. **A gestão da comunicação e da informação nas empresas contemporâneas sob a ótica da responsabilidade social**. 2005.224 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista de Marília. São Paulo.

PORÉM, M.E; KERBAUY, M.T.M. Um estudo de caso sobre a importância da comunicação organizacional nas instituições privadas de ensino superior (IPES). **Revista Gestão Universitária**. [on line], Ed.226, jul de 2010. Disponível em < http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/214-226/22887-um-estudo-de-caso-sobre-a-importancia-da-comunicacao-organizacional-nas-instituicoes-privadas-de-ensino-superior-ipes.html> Acesso em 28 de dez de 2010.

PORTO, C; RÉGNIE; K.**O Ensino Superior no Mundo e no Brasil** – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória. Disponível em < http://www.unemat.br/prpdi/pdi/docs/ensino_superior_mundo_brasil_tendencias_cenarios_2003_2025.pdf>.Acesso em 10 de jul de 2010.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Orga.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

REGO, F. G. T. **Comunicação empresarial, comunicação institucional:** conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Cultura, poder, comunicação e imagem:** fundamentos da nova empresa. São Paulo: Pioneira, 1996.

REIS, F. J. G. Tendências e gestão empreendedora das instituições de educação superior: a dinâmica das instituições salesianas. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Ano 25, n.37, 30 Ago de 2010.

RESENDE, D. C. Roda dos expostos: um caminho para a infância abandonada, São João Del Rei: **Revista de Ciências Sociais e História**, UFSJ, nº 1, Jun/nov, 1999.

RISTOFF, D; GIOLO, J.O Sinaes como sistema. Brasília: **R B P G**, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (orgs.). **Avaliação em educação: novas perspectivas.** Porto: Porto Editora, p. 15-76,1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 2003

ROSA, M. A. **Reputação na Velocidade do Pensamento**: imagem e ética na era digital. São Paulo: Geração Editora, 2006.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 2000

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 1995

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política. São Paulo: Campinas Autores Associados, 2000.

SCHIMIDT, B.V. A educação superior no contexto da globalização. **Sociedade e Cultura**. V.3. n.1 e 2. Jan/dez. 2000. P.9-29. Disponível em < http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewArticle/454>. Acesso em 10 de ago de 2010.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico. **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social** (BNDES), 2002.

SCHWARTZMAN, S. **Uma nova política para educação superior**. 1985. Disponível em < http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_index.htm>. Acesso em 20 ago de 2010.

SETTE, C. R**. A qualidade da informação nas organizações em processo de mudança**: um estudo de caso em indústrias de massas alimentícias da cidade de Bauru (SP). São Paulo: (Tese de Mestrado).Universidade Estadual Paulista de Marília, 2003. p.197.

SILVA, S. L. da. **Modelo de gestão da performance social orientada pelos stakeholders.** Tese de doutorado. 252p. (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

SOUZA, L. M. **O diabo e a terra de Santa Cruz:** feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SOUZA, P.R. **A revolução gerenciada**: Educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. São Paulo, Editora Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em

administração no Brasil. Rio de Janeiro: **RAP**, vol 44 n. 2, p. 385-414, mar-abr, 2010.

TAKEUCHI,H; NONAKA, I. Criação e Dialética do Conhecimento. In: TAKEUCHI, H. (orgs). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Ed., 2000.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos. Avançados** [on line], vol 14, n. 40, p. 122-133, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf> Acesso em 27 dez 2010.

TRÓPIA, P. V. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. Campinas: **ANPED**, 2009 Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3987--Int.pdf> Acesso em 18 dez 2010.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, **Conheça a história da UNE**, São Paulo: 2010. Disponível em < http://www.une.org.br/home3/une_on-line/m_4161.html> Acesso em, 29 dez 2010.

UNESCO. **Política de mudanças e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Pertinência da Educação Superior é reafirmada na Conferência Mundial da Unesco de Educação Superior (CMES)**. 2009. Disponível em < http://www.ufpa.br/catedraunesco/det_noticia.php?id=10>. Acesso em 20 de mai de 2010.

_____. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Novembro/2008. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>. Acesso em, 30 nov 2010.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990): Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em ago de 2010.

VAINFAS, R. A problemática das mentalidades e a inquisição no Brasil colonial. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, vol 1, p. 167 – 175, 1988.

VALENTIM, M. L. P. ; GELINSKI, J. V. V. . Gestão do conhecimento corporativo. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). (Org.). **Informação, conhecimento**

e inteligência organizacional. Marília: FUNDEPE Editora, vol 5, p. 115-132, 2006,.

VERGER, J. **Homens e saber na idade média**. Trad.Carlota Boto: Bauru: EDUSC, 1999.

VIEBRANTZ, R; MOROSINI, M. C. Qualidade e educação superior: a norma de qualidade para a aprendizagem, educação e formação: ISO/IEC 19796-1. São Paulo: **Educação**, vol 32, 2009.

VIEBRANTZ, R**. A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil**: impactos e desafios. Porto Alegre:)Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católico – PUCRS, 2010, p.404.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questinário

FUNÇÃO:

( ) COORDENADOR ( ) PESQUISADOR INSTITUCIONAL

( ) CHEFE DE DEPARTAMENTO ( ) OUTROS

MEMBRO DA CPA: ( ) SIM ( ) NÃO

Em relação às frases a seguir, assinale seu grau de concordância ou discordância - de acordo com o número da legenda correspondente - com cada uma das afirmações apresentadas:

Legenda:

5	**CONCORDO TOTALMENTE**
4	**CONCORDO**
3	**CONCORDO PARCIALMENTE**
2	**DISCORDO**
1	**DISCORDO TOTALMENTE**

nº	LEGENDA	AFIRMAÇÃO
CATEGORIA 1: GESTÃO EDUCACIONAL		
1		A gestão IES tem maior interesse em ser eficiente nos recursos financeiros e econômicos.
2		A gestão da IES está muito voltada para a eficácia pedagógica.
3		A gestão da IES se incentiva atividades que busquem melhorar a sociedade e a comunidade local.
4		A gestão da IES tem grande preocupação com a formação profissional e humanística dos seus estudantes.
5		A IES atua como mediadora das ações e processos, cabendo a ela o discernimento, competência para gerenciar pessoas
6		É claro para a gestão da IES o contexto histórico-cultural e social em que estão inseridas.

7		A gestão da IES respeita a pluralidade de opiniões, discursos e valoriza a livre expressão.
8		A autonomia de pessoas e departamentos é incentiva pela gestão da IES
9		A gestão da IES incentiva os núcleos docentes estruturantes e a gestão colegiada.
10		A IES é considerada um espaço de síntese.
11		A IES sabe onde está e onde quer chegar e deixa isso claro para seus atores.
12		A IES sabe de seus desafios e por isso está aberta a mudanças.
13		A gestão da IES é centralizadora.
CATEGORIA 2: FATORES ESTRATÉGICOS E ALTA ADMINISTRAÇÃO		
1		Existe elevado nível de consenso sobre quais são os pontos fortes da empresa em termos de habilidades e competências.
2		As estratégias da IES são comunicadas, amplamente, para todos os níveis organizacionais.
3		Os diretores estabelecem, frequentemente, metas desafiadores um sentido de urgência para a mudança da realidade em direção a uma visão estabelecida.
CATEGORIA 3: CULTURA E VALORES ORGANIZACIONAIS		
1		A missão e os valores da IES são promovidos, de forma consistente, por atos simbólicos e ações.
2		Há um elevado sentimento de confiança entre IES e funcionários; existe, de maneira geral, um grande orgulho em trabalhar na IES.
3		As pessoas estão focadas no curto prazo.
4		Estimula-se a experimentação. Há liberdade para tentar e falhar.
5		Existe uma grande honestidade intelectual na IES, ou seja, as pessoas são autênticas e deixam evidente aquilo que conhecem e também que não conhecem.
6		As pessoas são preocupadas com toda a IES e não apenas com sua área de trabalho, ou seja, buscam otimização conjunta.
7		Reconhece-se que tempo é um recurso importante para o processo de inovação.
8		Novas idéias são valorizadas. Há permissão para discutir qualquer tipo de idéias
9		As realizações são importantes e comunicadas.
10		Há grande tolerância para piadas e humor.
11		Realizam-se, com freqüência, reuniões informais, fora do local de trabalho, para a concepção de novas idéias.
		Os layouts são conducentes à troca informal de informação (uso de

12		espaços abertos e salas de reunião.
13		São poucos os símbolos de status hierárquicos.
CATEGORIA 4: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL		
1		Há uso constante de equipes multidisciplinares e formais que se sobrepõem à estrutura formal tradicional e hierárquica.
2		Pequenas reorganizações ocorrem com freqüência, de forma natural, para se adaptar às demandas do ambiente.
3		As decisões são tomadas no nível mais baixo possível. O processo decisório é ágil; a burocracia é mínima.
CATEGORIA 5: ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS		
1		O processo de seleção é bastante rigoroso.
2		Há busca de diversidade (personalidades, experiências, cultura, educação formal etc) e aumento da criatividade por meio do recrutamento.
3		O planejamento de carreira busca dotar os funcionários de diferentes perspectivas e expectativas.
4		O escopo das responsabilidades dos cargos é, em geral, bastante abrangente.
5		Há um elevado investimento e incentivo ao treinamento e desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários. .Estimulam-se treinamentos que levem ao autoconhecimento.
6		Estimula-se o aprendizado pela ampliação dos contatos e interações com outras pessoas de dentro e fora da IES.
7		A evolução dos salários está associada, principalmente, à aquisição de competências e não do cargo ocupado e/ou tempo de serviço.
8		Os colaboradores são incentivados a trabalhar em equipe e em rede.
9		Existem políticas de rodízio nas equipes de trabalho da organização
10		Existem na IES mecanismos de geração de idéias e compartilhamento de conhecimento entre as equipes de trabalho
CATEGORIA 6: SISTEMAS DE INFORMAÇÃO		
1		A comunicação é eficiente em todos os sentidos (de cima para baixo, de baixo para cima e entre áreas distintas).
2		As informações são compartilhadas. Existe amplo acesso, por parte de todos os funcionários, à base de dados e conhecimento da organização.
		Há grande disciplina, eficiência e incentivo para documentar do conhecimento e repertório existente na IES.

3		
4		A IES tem uma política de tecnologia de informação que contempla os pilares do capital intelectual: capital humano, capital estrutural e capital do cliente/aluno.
5		Os investimentos da organização em tecnologia são distribuídos de maneira alinhada às suas estratégias Todas as equipes profissionais da organização estão preparadas e têm facilidades para o acesso e uso dessas tecnologias da informação e da comunicação
6		As informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho é fornecida sempre no momento solicitado.
7		As informações da IES estão sempre atualizadas.
8		As informações disponibilizadas pela IES possuem relevância, são íntegras e concisas.
9		As informações da IES são claras, organizadas.
10		Os canais de comunicação utilizados pela IES são eficazes.
CATEGORIA 7: MENSURAÇÃO DE RESULTADOS		
1		Existe uma grande preocupação em medir resultados sob várias perspectivas (financeiras, operacionais, estratégicas, aquisição de conhecimento).
2		Os resultados são amplamente divulgados internamente.
CATEGORIA 8: APRENDIZADO COM O AMBIENTE		
1		A IES aprende muito com seus atores institucionais (alunos, professores, funcionários, etc.). existem vários mecanismos formais e informais bem estabelecidos para essa finalidade.
2		A IES tem habilidade na gestão de parcerias com entidades, órgãos do governo, etc.
3		A decisão de realizar alianças está, frequentemente, relacionada a decisões estratégicas e de aprendizados importantes. Os atores institucionais percebem, muito claramente, esse objetivo de aprendizado.
CATEGORIA 9: CPA E SINAES		
1		A Comissão Própria de Avaliação é muito valorizada pela IES.
2		Os atores institucionais são constantemente incentivados a participarem das reuniões da CPA.
3		A IES atende às solicitações registradas nos relatórios da CPA.
4		A CPA é considerada um instrumento de melhoria da IES.

5		Os procedimentos de melhoria da qualidade da IES são comunicados claramente.
6		Muitas decisões são tomadas guiadas pelos relatórios da CPA.
7		Existe confiança nos processos de auto-avaliação da IES.
8		Os resultados das avaliações são comunicados e divulgados na IES.
9		As dimensões e indicadores do SINAES são constantemente discutidos para que a IES seja norteada por eles.
10		Existe plena confiança no sistema de avaliação proposto pelo SINAES.
11		Os resultados das avaliações e pareceres técnicos são discutidos e analisados pelas IES.

Apêndice 2: roteiro de entrevista

CATEGORIA 1: GESTÃO EDUCACIONAL

1. Na sua opinião, quais características mais evidentes que definem o perfil da a gestão da IES?

2. O que você pensa sobre a atuação da gestão da IES como mediadora das ações e processos, cabendo a ela o discernimento, competência para gerenciar pessoas?
3. Para você a gestão da IES respeita a pluralidade de opiniões, discursos e valoriza a livre expressão?

4. Existem incentivos e a gestão da IES influencia a participação dos atores no dia a dia da instituição? Em que situações?

5. São claros os objetivos, metas e planos da IES?

CATEGORIA 2: FATORES ESTRATÉGICOS E ALTA ADMINISTRAÇÃO

1. Quais são os pontos fortes e fracos da IES?

2. Como se dão os fluxos de comunicação entre você e a gestão da IES?

CATEGORIA 3: CULTURA E VALORES ORGANIZACIONAIS

1. Os documentos institucionais (PDI, PPI, PPC) refletem os pensamentos e valores e cultura da instituição?

2. A IES pode ser considerada um espaço aberto e solidário?

CATEGORIA 4: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

1. Faça uma descrição sobre o processo de hierarquização da IES.

CATEGORIA 5: ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

1. Qual a principal contribuição da administração de recursos humanos para o cotidiano da instituição.

CATEGORIA 6: SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

1. Comente sobre as suas necessidades de informação.
2. Fale sobre a tecnologia de informação utilizada pela IES.
3. Como é o processo de comunicação entre os atores da IES?

CATEGORIA 7: MENSURAÇÃO DE RESULTADOS

1. Como são avaliados os resultados acadêmicos e mercadológicos da IES?

CATEGORIA 8: APRENDIZADO COM O AMBIENTE

1. Relate os principais projetos da instituição com a comunidade local?

CATEGORIA 9: CPA E SINAES

1. O que você conhece sobre o SINAES?
2. E a CPA?