

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

GIOVANA FERNANDA JUSTINO BRUSCHI

**A ARTICULAÇÃO ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL**

PORTO ALEGRE

2015

GIOVANA FERNANDA JUSTINO BRUSCHI

A ARTICULAÇÃO ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Área de concentração: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli

Porto Alegre
2015

Ficha catalográfica

B912a.....Bruschi, Giovana Fernanda Justino

A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul / por Giovana Fernanda Justino Bruschi. – 2015.

109 f.: il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli.

1. Autoavaliação. 2. SINAES. 3. CPA. 4. Planejamento estratégico. 5. Plano de desenvolvimento institucional.
I. Título.

CDU 378.1

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Giovana Fernanda Justino Bruschi

A ARTICULAÇÃO ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE
PLANEJAMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Gestão Educacional, pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Área de concentração: Gestão Educacional

Aprovado em 04 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli – PUC-RS

Rosangela Fritsch – UNISINOS

Marion Creutzberg – PUC-RS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu força e saúde neste período de grandes mudanças na minha vida pessoal e profissional.

Agradeço ao meu marido que compreendeu e apoiou as inúmeras horas de estudos durante os dois últimos anos, sempre dedicado e cheio de carinho. Também a minha mãe e pai que sempre me apoiaram para continuar meus estudos e com sua simplicidade ajudam na busca da realização dos meus sonhos.

Ao meu orientador Alam Casartelli que esteve sempre me apoiando, me dando incentivo para fazer mais e melhor e confiou no meu trabalho.

Aos professores do Mestrado em Gestão Educacional que conseguiram transformar meu olhar sobre a Educação, mas acima de tudo, conseguiram fazer brotar uma semente para persistir nos meus estudos e também para buscar a melhoria da Educação no país.

Aos gestores das Instituições de Ensino Superior entrevistadas, pois foram os atores principais desta pesquisa, bem como, serviram como estímulo para meus desafios futuros.

A todos os colegas do Mestrado em Gestão Educacional que foram excepcionais no compartilhamento de experiências, na paciência e união.

*"De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando.
A certeza de que é preciso continuar.
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos.
Façamos da interrupção um caminho novo,
Da queda uma dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte
E da procura um encontro".
(Fernando Sabino)*

RESUMO

Uma gestão consistente que proporcione qualidade e sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) é o que vem provocando debates no segmento educacional. A preocupação com resultados relativos ao SINAES (Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior) desenvolvidos pelo Ministério da Educação é um dos pontos importantes deste processo. Uma das obrigações contidas no SINAES é o estabelecimento da CPA (Comissão Própria de Avaliação), a qual tem a finalidade de conduzir as avaliações internas em uma IES. As autoavaliações têm papel fundamental no desenvolvimento e melhorias nas instituições e desta forma, merecem destaque se usadas de forma efetiva como insumos para o planejamento da organização. Desta forma, o presente estudo tem a finalidade de identificar como ocorre a articulação entre os resultados das autoavaliações e os processos de planejamento em IES. Para tanto, foram realizadas entrevistas com gestores e coordenadores responsáveis pela CPA e de Planejamento Estratégico ou PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, todos de instituições de Ensino Superior, sendo privadas e públicas no Estado do Rio Grande do Sul. As declarações dos entrevistados demonstraram que todos estão conscientes da importância em existir articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento estratégico, contudo, não há relatos de uma metodologia, em nenhuma instituição, que determine um padrão de aplicação destas atividades sincronizadas, ou seja, a articulação é feita conforme a necessidade, por meio da entrega de relatórios para a reitoria e aos coordenadores.

Palavras-chave: Autoavaliação. SINAES. CPA. Planejamento estratégico. Plano de desenvolvimento institucional.

ABSTRACT

A consistent management to provide quality and sustainability in higher education institutions is what has caused debate in the educational segment. The concern with results for the SINAES (National Higher Education Assessment System) developed by the Ministry of Education is one of the important points of this process. One of the obligations contained in SINAES is the establishment of the CPA (Committee for assessment), which aims to conduct internal evaluations in an IES. The self-assessments, under the responsibility of the CPA, play a fundamental role in the development and improvements in institutions and thus deserve attention if used effectively as inputs to the planning of the organization. Thus, this study aims to identify how is the relationship between the results of self-assessments and planning processes in IES. Several interviews were conducted with managers and coordinators responsible for CPA and Strategic Planning or PDI - Institutional Development Plan, all higher education institutions, and private and public in the State of Rio Grande do Sul. The statements of the respondents showed that everyone is aware of the importance of coordination exists between self-assessment and strategic planning processes, however, there are no reports of a methodology, in any institution, to determine a pattern of synchronized application of these activities, the joint is made as needed, through the delivery of reports to the rectory and coordinators.

Keywords: Self-Assessment. SINAES. CPA. Strategic planning. Institutional development plan.

LISTA DE SIGLAS

BSC	Balanced Scorecard
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CTA	Comissão Técnica de Avaliação
CEFETS	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNQ	Fundação Nacional da Qualidade
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEG®	Modelo de Excelência da Gestão
PDCA	Plan (planejar), Do (fazer), Check (verificar), Action (Agir)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Plano de Desenvolvimento Pedagógico
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Formulação do Problema	12
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 A Educação Superior no Brasil	15
2.2 A Avaliação da Educação Superior no Brasil e o SINAES	19
2.2.1 Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	24
2.2.2 Avaliação Institucional Interna e a Comissão Própria de Avaliação	29
2.3 Gestão das IES	35
2.3.1 PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional	40
2.4 A Estratégia e o Planejamento	43
2.5 O Processo da Estratégia	47
2.5.1 As Escolas do Pensamento Estratégico de Mintzberg	51
3 MÉTODO DE PESQUISA	64
3.1 Tipos de Pesquisa	65
3.2 Concepção da Pesquisa Exploratória: pesquisa qualitativa	66
3.3 Processo de Amostragem e Procedimentos de Coleta de Dados	67
3.4 Análise de Dados	69
4 RESULTADOS	73
4.1 Estrutura da CPA	74
4.2 Processos de Planejamento nas IES	80
4.3 Articulação entre Planejamento e Autoavaliação (CPA)	87
4.4 Melhorias e Resultados para a Comunidade Acadêmica	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERENCIAS	103
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO PARA MEMBROS DA CPA ...	108
APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO PARA MEMBROS DO PLANEJAMENTO/PDI	109

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil tem crescido significativamente nos últimos anos e o desenvolvimento econômico do país possibilitou o acesso das classes sociais antes menos favorecidas ao Ensino Superior. Em consequência, cresceu o número de instituições privadas de educação superior e, portanto, aumentou o número de vagas ofertadas, sobressaindo, por sua vez a concorrência entre instituições.

O Governo Federal, diante do crescimento do Ensino Superior no país percebeu ser necessário um acompanhamento mais efetivo das instituições, bem como, intensificou as ações de regulação, avaliação e supervisão institucional. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado exatamente para servir como avaliação das instituições e dos cursos de graduação, sejam eles Bacharelado, Licenciatura ou Técnicos de Nível Superior. Este processo de avaliação das IES produz conceitos baseados em indicadores específicos e tem a finalidade de medir a qualidade das Instituições. (BRASIL, 2004).

As avaliações tratam de um balanço complexo em que interveem os recursos de análise, mas também os valores pedagógicos e educativos, o sentido proativo e envolvimento democrático da comunidade na forma de agentes sociais com funções públicas. (DIAS SOBRINHO, 1995). Também, para Schwartzman (2005a) sobre avaliações e políticas educacionais, os exames são a culminação de sistemas permanentes de coordenação, de acompanhamento e inspeções das escolas, que procuram garantir não somente que a qualidade da educação seja mantida, mas que todos os estudantes obtenham o mesmo tipo de educação.

Para Santos (2008), a Universidade do Século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Ainda nas palavras de Santos (2008, p. 37) “Pretendo apenas salientar que será desastroso se as inércias, atadas à ideia de que a universidade sabe estar, orgulhosamente, parada na roda do tempo, não permitirem enfrentar os riscos e maximizar as potencialidades”.

As autoavaliações, sob responsabilidade da CPA, têm papel fundamental no desenvolvimento, crescimento e melhorias nas instituições e desta forma, merecem

destaque se usadas de forma efetiva como insumos para o planejamento da organização. As ações da avaliação interna e externa devem realizar-se de forma combinada e complementar, em ambas devendo haver plena liberdade de expressão e comprometimento com a busca do rigor e da justiça. A instituição deve fazer um grande esforço para motivar a comunidade interna, bem como envolver vários setores da comunidade externa a participar dos processos avaliativos (BRASIL, 2009, p. 111).

A partir deste cenário, o presente estudo tem a finalidade de identificar como ocorre a articulação entre as autoavaliações e os processos de planejamento em instituições de ensino superior. Torna-se útil descobrir se a Autoavaliação institucional pode auxiliar na determinação de propostas e ações de gestão da instituição. Tal pesquisa poderá auxiliar na criação de uma proposta que vise integrar – avaliação e planejamento – e, provavelmente, impulsionar uma melhor gestão institucional.

Conforme Monteiro (2002) há que se reconhecer a nobreza e a complexidade do processo de avaliação. Nobreza, pois busca o alcance do objetivo maior da ação governamental e em função do avanço social; e a complexidade, pela dificuldade na sua construção política e formulação técnica. Segundo Silva (1999), o motivo pelo interesse em avaliação de atividades de governo seria a preocupação com a efetividade, isto é, com a aferição dos resultados esperados e os não esperados alcançados pela implementação dos programas governamentais. O segundo motivo seria entender o processo pelo qual os programas alcançaram ou não esses resultados, analisando-se a dinâmica da intervenção estatal e os problemas concretos advindos da execução. Outros motivos relevantes seriam a aprendizagem organizacional das instituições educacionais sobre suas atividades, a tomada de decisão sobre a continuidade ou não dos programas e, ainda, a transparência, a qualidade e *accountability* na gestão da IES.

Para Dias Sobrinho (2008), como sistema coerente e coeso, o SINAES estabelece a necessidade de articulação entre as diversas dimensões educativas e institucionais, diferentes metodologias, procedimentos, objetos e objetivos, instâncias da comunidade acadêmico-científica e do Estado, autoavaliação e avaliação externa, autoregulação e regulação.

Para a gestão da IES, a importância da avaliação institucional é inquestionável, especialmente se considerar a responsabilidade operacional de dar

direcionamento à instituição alinhado com a missão, visão e seus valores, bem como, a prestação de contas para a sociedade. Neste contexto, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) surge como uma possibilidade rica de determinar uma avaliação original por parte das IES, além de promover uma reflexão sobre seus pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhorias. Na literatura de planejamento estratégico, Porter (2009) um dos grandes autores do tema, define estratégia competitiva como ações ofensivas ou defensivas para criar uma posição defensável em uma organização para enfrentar com sucesso as forças competitivas e assim obter um retorno maior sobre o investimento.

O papel dos gestores neste cenário é fundamental para fazer as engrenagens se movimentarem. Hoje, as instituições de ensino superior precisam se preocupar com o cenário social e econômico-financeiro e para tanto, obrigou-se a buscar conhecimentos gerenciais e se profissionalizar a fim de tornarem-se mais competitivas e, portanto, algumas têm buscado metodologias de gestão para melhoria de desempenho e tomada de decisão. Em um cenário de rivalidade e globalizado, torna-se um desafio para as IES obter e manter vantagens competitivas e também buscar a melhoria da qualidade de suas ações alinhando-as à legislação governamental. “A adoção de boas práticas de gestão não é mais uma opção institucional, mas um imperativo social, econômico e de sobrevivência das organizações”. (TAVARES, 2013b, p. 150).

Para Kanter (1996), a influência da globalização no comportamento mercadológico, econômico e social das pessoas e das organizações provoca mudanças, levando as empresas a repensarem suas estratégias e estruturas. Outro aspecto a considerar, é que “além de manter a estabilidade econômica, os governos têm um enorme papel a desempenhar na universalização da educação – lembrando que as exigências nesse campo serão cada vez maiores”. (LAHÓZ, 2000, p. 143). Especialistas em educação, como o sociólogo Simon Schwartzman (2005a), consideram irreversível a identificação da educação como um negócio, e preveem que as IES privadas, representantes de alto percentual do ensino superior nacional, serão as grandes afetadas com esses novos cenários da educação superior brasileira. A educação como um negócio leva a crer na importância da busca pela excelência de seus serviços, como peça chave para a própria sobrevivência das IES frente ao mercado cada vez mais competitivo.

Santos (2008) é enfático ao questionar a universidade privada: “Quanto à universidade privada, e partindo do princípio que a universidade é um bem público, a grande questão é saber se e em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada”. Ainda para o autor, alguns têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria busca fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo.

Sendo assim, a busca por maior profissionalismo no segmento da educação, tem levado gestores de IES investirem em Planejamento Estratégico, Balanced Scorecard, Modelo de Excelência de Gestão (MEG[®]), ou seja, modelos de negócios que ajudam a planejar e desenvolver suas organizações. Planejamento Estratégico é um processo gerencial e refere-se à formulação de objetivos e metas, considerando as condições internas e externas e sua evolução. Mintzberg *et al* (2006).

Diante desses fatos, esta pesquisa se justifica pelo conhecimento que pretende gerar em relação aos processos de planejamento estratégico e a autoavaliação. Adicionalmente, a pesquisa pode servir de subsídio para gestores da Educação Superior haja vista a necessidade de conhecer formas de melhorar a articulação entre o planejamento, a Avaliação Institucional, especialmente a Autoavaliação, reforçando-a como uma ferramenta que contribua para a tomada de decisão. Logo, torna-se relevante, pois pretende mostrar se há sincronismo ou não entre as Avaliações Institucionais e o Planejamento das Instituições de Ensino Superior. Os resultados poderão servir de base para análises de Instituições de Ensino Superior, bem como, para nortear seus processos de gestão, além de promover um aprofundamento em outros estudos semelhantes.

Neste sentido, faz-se necessário esclarecer a formulação do problema de pesquisa e explicitar o objetivo geral e específico. Se aproximar desta elucidação é fundamental para se alcançar o resultado desta pesquisa.

1.1 Formulação do Problema

Com o advento do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) em 2004, as Instituições de Ensino Superior tiveram que implantar seus processos internos de Avaliação. O SINAES prevê, como já citado, a existência da

Comissão Própria de Avaliação (CPA) que tem um significativo papel numa IES. Os resultados provenientes da CPA devem alimentar o processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho da Instituição e obviamente, servem também como uma ferramenta para planejar ações e projetos que visem melhorar permanentemente a qualidade das atividades desenvolvidas.

Além da CPA, as IES fazem uso de outros meios para melhoria de seu desempenho e pode utilizar como planejamento exclusivamente seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) ou também, pode realizar um Planejamento, utilizando técnicas específicas como de Planejamento Estratégico. Diante das questões acima, torna-se útil analisar como ocorre a articulação entre estes temas: Autoavaliação e seus resultados e o Planejamento da Instituição. Possuir uma prática de gestão que alinhe tais processos seria uma forma de ação sincronizada, que evidenciaria um amadurecimento da instituição no que tange ao desenvolvimento de seus processos avaliativos. Executar simplesmente a autoavaliação sem dar continuidade na análise de causa e ações, poderia representar uma atitude descuidada e indiferente diante das perspectivas dos alunos e demais partes interessadas. A utilização de resultados da autoavaliação como ferramenta efetiva durante o planejamento da IES poderia significar que a organização preocupa-se com a aprendizagem organizacional.

Desvendar aspectos relativos ao gerenciamento do negócio, considerando a Autoavaliação e Planejamento é essencial. Para isso, ao considerar que a Avaliação institucional é uma ferramenta de acompanhamento importante para promover um diagnóstico e melhorar os processos de uma IES, e também, ponderando que Planejamento envolve um modo de pensar de suas lideranças, e como afirma Serra *et al* (2009) e o “planejamento é fundamental para que os objetivos da empresa sejam alcançados”, desta forma, a formulação do problema de pesquisa, encontra-se na indagação de como ocorre, nas Instituições de Ensino Superior, a articulação entre a autoavaliação institucional e o Planejamento da IES. A questão faz-se pertinente haja vista o crescimento do ensino superior e da profissionalização da gestão das IES, ademais, pesquisar se existe tal sincronismo admite promover novos estudos, bem como, uma disseminação dos resultados para as IES a fim de que elas melhorem sua gestão.

Finalmente, sobre a divisão dos capítulos, o capítulo 2 abordará a Fundamentação Teórica. Relata a Educação Superior no Brasil, a Avaliação do

Ensino Superior no país e o SINAES. Também, aborda o novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Ainda neste capítulo, a Gestão das IES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento e o Processo da Estratégia, tendo como referência, Mintzberg. No capítulo 3 será relatado o Método de Pesquisa, trazendo a Pesquisa Exploratória e a pesquisa quantitativa, a Amostragem, a Coleta de dados e a Análise de dados, tendo como referência principal Bardin. No quarto capítulo estão os Resultados, onde será detalhada a Estrutura da CPA, os Processos de Planejamento Estratégico, a Articulação entre Planejamento e Autoavaliação e as Melhorias e Resultados para a comunidade acadêmica. O quinto e último capítulo apresenta as Considerações Finais e uma proposta de caminhos para uma melhor articulação entre autoavaliação e Planejamento. Os objetivos desta pesquisa têm por finalidade subsidiar caminhos e proposições para uma melhor articulação entre a autoavaliação e o planejamento.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como ocorre a articulação entre a autoavaliação institucional promovidos pela CPA, e os processos de planejamento nas Instituições de Ensino Superior.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar como os processos de avaliação ocorrem nas IES;
- b) Identificar como os processos de planejamento ocorrem nas IES;
- c) Identificar se existe articulação entre a autoavaliação e Planejamento nas IES;
- d) Identificar se os resultados da autoavaliação oferecem subsídios para a melhoria da IES;

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo abordará a fundamentação teórica e inicia com um relato atual e histórico da Educação Superior no Brasil. Posteriormente, trata do SINAES, das avaliações Institucionais internas e a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A seguir apresenta-se uma descrição sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Gestão das Instituições de Ensino Superior. Por último, há uma apreciação acerca do processo de Planejamento e Estratégia.

2.1 A Educação Superior no Brasil

O Ensino Superior brasileiro tem passado, nos últimos anos, por grandes transformações. O total de alunos matriculados na educação superior brasileira ultrapassou a marca de sete milhões em 2013. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2014).

Segundo o Censo, os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%. O total de alunos que ingressou no ensino superior em 2013 permaneceu estável em relação ao ano anterior e chegou a 2,7 milhões. Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4%.

Os cursos tecnológicos representam 13,6% das matrículas na educação superior. Os de bacharelados e de licenciatura participam com 67,1% e 19,5%, respectivamente (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2014). Nota-se que o segmento que mais tem crescido em número de matrículas é o de cursos tecnológicos, e isso, pode ser em função do tempo que o aluno dispõe para esses cursos (geralmente dois anos e meio), também ao momento que o Brasil passa, em que há um crescimento das classes antes menos favorecidas e ao fato de o mercado de trabalho estar buscando mais especialistas e tecnólogos.

Não há dúvidas que o Ensino Superior no Brasil vem crescendo e os números demonstram isso, contudo, é preciso entender um pouco sobre o contexto do Ensino Superior e suas características para compreendermos esta evolução. A estrutura da Educação Superior foi formalizada e também normatizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 e numa série de decretos oficiais e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A cada ano há um crescente número de instituições e conseqüentemente de matrículas. Esse fenômeno está estritamente ligado às políticas econômicas e sociais do país, ocorridas entre as décadas de 70 e 80, mas principalmente na década de 90, que foi caracterizada por políticas capitalistas e neoliberais. (OLIVEN, 2005).

Desde o principio, a Educação Superior no Brasil foi marcada pelo elitismo e a exclusão de classes não nobres. Quando ainda colônia, os filhos da burguesia partiam para Portugal para se graduar. Após a independência surgiram as primeiras faculdades as quais eram independentes umas das outras, profissionalmente orientadas e suas estruturas de poder baseavam-se em cátedras vitalícias. (OLIVEN, 2005).

Atualmente, o sistema de Educação Superior no país tem passado por muitas transformações, as quais iniciaram nas décadas de 70 e 80 com as políticas econômicas e sociais. A cada ano, verifica-se o crescimento do número de instituições educacionais e conseqüentemente de matrículas. Schwartzman (2005) afirma que no Brasil, durante muito tempo, a única avaliação disponível sobre os cursos superiores era feita anualmente pela revista Playboy. A necessidade de um sistema moderno de avaliação sistemática do ensino superior tem sido levantada desde, pelo menos, os trabalhos da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior de 1985.

De acordo com Chaves (2010), a segmentação e expansão do setor privado proporcionaram a fragmentação e diversificação institucional do ensino superior brasileiro sendo este estabelecido, legalmente, na LDB /1996, que define, no artigo 20, três tipos de instituições educacionais privadas: as particulares, em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas. A subdivisão do setor privado se apresenta, pois, em duas vertentes diferenciadas – de um lado, os estabelecimentos tidos como não lucrativos e, de outro, os que se apresentam como empresas destinadas ao lucro –, oferecendo nova configuração à disputa clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada.

As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. Segundo a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) as instituições privadas sem finalidade de lucro são as:

- a) Comunitárias: que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- b) Confessionais: que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e
- c) Filantrópicas: que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB)

No que diz respeito à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações. Definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Universidade é uma instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada. Já a Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. E por fim, os Institutos Federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta a Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas. De acordo com Sardano e Bottoni Filho (2013, p. 31) “uma das principais transformações no ensino superior no século XX foi o fato de as universidades se voltarem também para as massas e não só a elite”. Isso demonstra que nos últimos anos, uma parcela da

população que não tinha acesso ao ensino superior está tendo a possibilidade de estudar.

A falta de investimento do Estado e o abandono em relação ao ensino universitário público, bem como, as novas diretrizes da LDB de 1996 promoveram mudanças significativas na oferta de cursos da iniciativa privada. Sardano e Bottoni Filho (2013), afirmam que segundo a LDB, o Estado, além de assumir um papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, liberalizou a oferta da educação superior para a iniciativa privada. Portanto, ao Estado caberia apenas regular e controlar a educação superior por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação. O que se observa é uma crescente intervenção do estado e do Ministério da Educação nas universidades, por meio de um sistema de avaliação e outras medidas autoritárias.

Conforme cita Schwartzman (2005a) os trabalhos da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior de 1985 deram origem a uma série de iniciativas, até culminar nos procedimentos adotados pelo Ministério da Educação na gestão de Paulo Renato de Souza, em duas partes principais. A primeira, bastante tradicional, é a chamada “avaliação das condições de oferta”, em que comissões de professores visitavam os estabelecimentos e emitiam juízo sobre os recursos humanos e físicos dos cursos; a segunda, era o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, que consistia em um exame padronizado aplicado aos alunos que concluíram os cursos superiores em todo o país em diferentes áreas de conhecimento. Apesar de ser uma prova individual, o provão não era utilizado para certificar o aluno, e sim para avaliar os cursos, pela média do desempenho de seus formados. Para Schwartzman (2005a p. 22):

Este sistema apresentou alguns problemas conhecidos, como o de impor um padrão único a todas as instituições; o de informar somente a distribuição estatística dos conceitos, sem definir padrões mínimos de qualidade; e o de não medir o ‘valor agregado’ dos cursos, e sim os resultados absolutos, que podem estar fortemente influenciados pelas condições prévias dos alunos, favorecendo assim as instituições de elite.

O Governo Luiz Inácio Lula da Silva contribuiu com a política privatista por meio de dois novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, são eles: o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concede autonomia aos centros universitários; e o decreto n. 5.622, de 19/12/2005 que regulamenta a Educação à Distância (EAD) no Brasil.

Essas medidas legais, conforme afirma Sardano e Bottoni Filho (2013), fortaleceram e aprofundaram a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado. Foram, certamente, decisivas para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior. E além dessas medidas, o Governo Lula, criou bolsas para o ensino superior privado, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ressalta-se também, que as instituições privadas dependem fundamentalmente das mensalidades pagas pelos alunos, porém, a inadimplência e ou a evasão são fatos presentes, sendo uma das causas problemas financeiros. O FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, programa do Governo Federal ganha força entre os estudantes mais carentes.

Observam-se muitas instituições de ensino sendo compradas para grupos estrangeiros, em especial os bancos de investimentos norte americanos. Segundo Chaves (2010), altos lucros e sua atratividade no mercado de ações não têm relação com a qualidade de ensino, afinal, não é esse o objetivo.

Santos (2008) explica que desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o setor da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 1970: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico, mas, com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa.

2.2 A Avaliação da Educação Superior no Brasil e o SINAES

Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a

educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais (SINAES, 2009).

De acordo com o artigo 209 da Constituição Federal, o governo é responsável pela avaliação da qualidade das IES: o ensino é livre à iniciativa privada mediante avaliação de qualidade pelo Poder Público. Por um lado, o governo diante da demanda reprimida por educação superior e impossibilitado de atender financeiramente essa questão, viu-se obrigado a abrir o mercado para a iniciativa privada, porém, por outro lado, deparou-se com o desafio de como gerir um sistema educacional desta dimensão. Como o governo faria para cumprir sua missão de avaliar a qualidade?

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

Em linhas gerais, a avaliação da Educação Superior deve apresentar, como marcas essenciais, dentre outras, as seguintes características: justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização (SINAES, 2009, p. 101).

Antes disso, vale voltar um pouco na história e referenciar a evolução das avaliações. Catani, Oliveira e Dourado (2001) argumentam que os processos sistemáticos de avaliação universitária adotados pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, apesar da variedade de mecanismos, sempre estiveram atrelados a uma visão estatal de controle e cobrança de resultados. Aproximando-se mais de um regulatório mecanismo de prestação de contas das instituições quanto ao uso adequado dos recursos, do que um processo de avaliação que privilegiasse a melhoria do sistema.

Conforme Zainko (2008), a proposta de avaliação em caráter mais sistematizado no Brasil, remonta ao início da década de 1960, quando o governo militar, que vigorou no país de 1964 a 1985, a título de modernização, submeteu a

educação a um modelo produtivista de eficiência. O Grupo de Trabalho que propôs a Reforma Universitária de 1968 procede a um amplo diagnóstico e conclui pela necessidade de incrementar o número de matrículas na Educação Superior, acompanhando a tendência vigente em outros países de um fenômeno chamado de massificação. Tem início, assim, a expansão da Educação Superior, com um aumento significativo de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade.

A partir da década de 1990, observa-se que a avaliação da educação superior tem tido destaque, uma vez que houve uma evolução nos mecanismos e procedimentos adotados. Vários instrumentos e grupos de trabalho sobre a avaliação da educação superior foram, a partir de então, instituídos. Entre eles destaca-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983; a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como a Comissão de Notáveis, de 1985; o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), em 1985; o PAIUB, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira, em 1993; o Exame Nacional de Cursos, que ficou popularmente conhecido como Provão, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004.

A proposta de um “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. (SINAES, 2009, p. 92).

O SINAES ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- a) Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- b) O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- c) O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

- d) A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

A proposta do SINAES é uma avaliação sistêmica e focada nas IES que consiga realizar ao mesmo tempo as funções de avaliação e de regulação. Independente de sua natureza jurídica e de seus propósitos, as IES precisam ser entendidas como instituições sociais e, enquanto tais devem ser avaliadas e se deixar avaliar periodicamente. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Sobretudo, o Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los. Seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento (SINAES, 2009).

Os processos de avaliação e acreditação são importantíssimos, principalmente, em face dos crescentes fenômenos de mercantilização, diversificação, fragmentação, internacionalização e transnacionalização. As variáveis que compõem os índices de qualidade citados são os desempenhos acadêmicos dos ingressantes e concluintes, a infraestrutura, a titulação do corpo docente e a condição sociocultural dos alunos. (SCAGLIONE, 2011)

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p.6):

[...] Estes mais e mais vão perdendo sua autoridade científica, pedagógica e política, se deterioram as condições e o valor da profissão docente universitária, uma vez que já não são os professores e pesquisadores quem define os currículos, as metodologias, os objetivos educacionais, as prioridades de investigação, pois o conceito e o controle de qualidade vêm impostos e promovidos por atores exteriores ao cotidiano das instituições educativas.

A grande crítica que se faz à avaliação da qualidade das IES é o fato de ela ser reduzida a índices. Provavelmente, esta não tenha sido o objetivo inicial dos especialistas que elaboraram o sistema, contudo, tais índices simplificaram muito a

forma de comparar a qualidade das IES. Conforme cita Tavares (2013b, p. 146) “um bom modelo de governança não pode se basear nos índices do MEC, mas não pode deixá-los de lado, pois toda a regulação da educação superior está sendo feita com base neles”.

Também na opinião de Schwartzman (2008a) a principal crítica que se pode fazer ao SINAES, em termos gerais, é que o sistema proposto de avaliação institucional e de cursos é demasiado complexo, e muito além dos recursos humanos e materiais disponíveis no Ministério da Educação. Na prática, a única coisa que funcionou, e que a sociedade tomou conhecimento, foi o ENADE, implementado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) de forma independente.

Observa-se também que outra crítica mais constante feita às práticas avaliativas vigentes nestes últimos anos consiste no uso de instrumentos aplicados a objetos isolados e que conduzem a uma visão parcial e fragmentada da realidade. Assim, eles não estariam dando conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e tampouco de uma instituição educativa (SINAES, 2009).

Apesar das críticas às quais tem recebido, a avaliação está consolidada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – onde consolidou como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade, seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal (SINAES, 2009).

Dias Sobrinho reflete sobre o papel das avaliações externas, dizendo que as avaliações externas fazem parte da arquitetura global da avaliação. Contudo, não podem sufocar as práticas de diálogo e questionamentos próprios da avaliação institucional participativa que fazem das instituições espaços públicos de debates e reflexões. Para o autor, a lei do SINAES é galgada em índices precisos, os quais podem trazer uma falta de aprofundamento de questões mais humanas e sociais e a construção coletiva. Contempla, através de índices, a análise global e integrada de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidade social, contando com a participação do corpo discente, técnicos administrativos, sociedade civil através de suas representações. Ainda segundo o

autor, a obsessão pela objetividade não deve apagar as questões que restam irrespondidas depois que os índices classificaram os níveis de qualidade e fecharam qualquer possibilidade de questionamento e reflexão (DIAS SOBRINHO, 2008).

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também e, sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais. (SINAES, 2009).

A modalidade Avaliação Institucional é compreendida em duas fases: a Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, orientada pelas diretrizes específicas; e a Avaliação Externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, que tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional, que busque integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Quanto à avaliação externa, é útil trazer um fato relevante para o Ensino Superior ocorrido em janeiro de 2014 que foi a atualização do Instrumento de Avaliação Institucional Externo. A seguir, segue um breve histórico do processo de atualização e conseqüentemente suas efetivas modificações, as quais refletem diretamente nos processos de autoavaliação, planejamento, PDI e na gestão das IES.

2.2.1 Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A portaria número 92, de 31 de janeiro de 2014 aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O Ministério da Educação por meio da nota técnica Nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC informa e uniformiza o entendimento sobre os Indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa (BRASIL, 2014). A alteração promovida reflete diretamente nos estudos desta pesquisa, tendo em vista que a atualização apresenta um caráter Inovador, com a criação dos eixos: Planejamento e Avaliação Institucional e Desenvolvimento Institucional.

O processo de revisão do Instrumento de Avaliação Externa foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) iniciado no ano de 2012. Para tanto, foi criada uma Comissão para a Revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional vigentes com representantes de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, da DAES, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), da CONAES e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Após a elaboração da proposta de revisão, em 25 de fevereiro de 2013, foi publicado, no site do INEP, a Nota Técnica Nº 08, com a finalidade de disponibilizar o documento para apreciação pública e envio das sugestões, em formato eletrônico e formulário próprio (BRASIL, 2013).

A reformulação propôs uma padronização dos instrumentos que subsidiam os processos de credenciamento e reconhecimentos de IES e, ainda, a transformação da organização acadêmica, nos casos pertinentes. Foram utilizados como referência as dimensões do SINAES, os indicadores e os respectivos critérios de análise, conforme a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em aplicações de conceito em escala crescente de 1 a 5. Os instrumentos analisados foram: a) Instrumento de Avaliação Institucional Externa para Reconhecimento de Instituição de Educação Superior e b) Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituição de Educação Superior.

A construção da proposta pautou-se no respeito à diversidade institucional, à identidade das IES, aos princípios e diretrizes do SINAES e suas finalidades e à qualidade da educação superior. O instrumento subsidiará também a avaliação para transformação de organização acadêmica.

Dessa forma organizou-se um instrumento matricial com cinco eixos, contemplando nestes, as Dez Dimensões referenciadas no marco legal do SINAES (Artigo 3º da Lei nº 10.861), os quais são (BRASIL, 2004):

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

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

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

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

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

O agrupamento das dimensões em cinco eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação. Os eixos ficam assim dispostos (BRASIL, 2014):

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

Por fim, para a consolidação da proposta, em março de 2013, realizou-se uma audiência pública com o objetivo de receber contribuições das entidades representativas de educação superior. As sugestões de trinta entidades representativas foram analisadas por uma equipe técnica e pela Comissão de Revisão dos Instrumentos, considerando a pertinência em função da legislação, da filosofia e contexto do instrumento, do caráter regulatório e da indução da qualidade da educação.

O novo instrumento (BRASIL, 2014) visa garantir, no processo avaliativo, uma avaliação das condições de oferta das instituições de educação superior e a qualidade como referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, mantendo a concepção do instrumento como matricial, que considera as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, com foco no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de Avaliação Institucional (interna e externa).

Em relação ao eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional), o documento Relato Institucional ganhou ênfase, constituindo-se assim como um instrumento de análise dos processos avaliativos da própria IES.

O eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), no indicador 2.5 (Coerência entre o PDI e as ações institucionais), destaca-se o aspecto Diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural. Ainda, nesse eixo, dois novos indicadores: (i) Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social e Coerência entre o PDI e (ii) ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico racial.

No eixo 3 (Políticas Acadêmicas), o indicador 3.9 (Programas de Atendimentos aos estudantes) atribui em seus critérios de análise: programas de apoio aos estudantes estrangeiros e programas de acolhimento ao ingressante.

Em relação ao eixo 4 (Políticas de Gestão) foram incluídos dois aspectos nos critérios de análise do indicador 4.3 (Gestão Institucional): técnicos e sociedade civil organizada.

Sobre o eixo 5 (Infraestrutura Física), no indicador 5.3, foi retirado o termo Equivalente. O indicador passou a ter a denominação de: Auditório(s). No indicador 5.4 (Sala(s) de Professores), foi incluído o aspecto Infraestrutura de informática. O mesmo ocorreu no indicador 5.7 (Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral – TI). O indicador 5.9 (Biblioteca: infraestrutura física) recebeu um novo aspecto: condições para atendimento educacional especializado. No indicador 5.10 (Biblioteca: serviços e informatização), houve o acréscimo de três aspectos: profissionais da área de biblioteconomia, bancos de dados e relatórios de gestão. No indicador 5.12 foi retirado o termo Laboratório da denominação do indicador. Assim, ele passou a ter a denominação de: Sala(s) de Apoio de informática ou Infraestrutura Equivalente. Ainda nesse indicador, entre os aspectos dos critérios de análise, houve a inclusão da Acessibilidade Física e das Condições Ergonômicas. O indicador 5.13 (Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação) recebeu um novo aspecto: sociedade civil.

De acordo com o Instrumento oficial utilizado pelos avaliadores, no Eixo 1 considera-se a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do SINAES. O foco desse Eixo é a descrição e a identificação, por intermédio do documento Relato Institucional, dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objeto de avaliação. O Relato Institucional deve ter como foco a evolução acadêmica da IES.

No indicador 1.1 pede-se a Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional. Ora, este indicador é de fato, a tradução da importância em haver uma sinergia ou congruência entre o Planejamento e a Autoavaliação.

Os demais indicadores do Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional são: 1.2 Projeto/processo de autoavaliação institucional. 1.3 Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica. 1.4 Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados. 1.5. Elaboração do relatório de autoavaliação.

A ênfase nas atividades acadêmico-administrativas decorrentes da autoavaliação, associadas à avaliação externa, consta no instrumento matricial, sobretudo no eixo 1, a fim de ressaltar a importância do trabalho das CPA e dos outros processos avaliativos os quais devem compor o relato institucional. Nesta perspectiva, as ações originadas da avaliação interna e as de avaliação externa visam à execução do PDI e à sua atualização ou reformulação.

Por fim, merece destaque o Relato Institucional, sendo, portanto, uma inovação na concepção do novo instrumento. Ele é avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação Institucional). Consiste em um documento que deve ser organizado da seguinte forma: relato avaliativo do PDI; síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. Nesse relato, a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar as melhorias da IES.

2.2.2 Avaliação Institucional Interna e a Comissão Própria de Avaliação

A Avaliação Institucional ou também chamada de Autoavaliação é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), conforme a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Estando, portanto, em consonância a Lei do SINAES que tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

A autoavaliação das IES é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES. A CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.

A CPA é um órgão independente dentro de uma IES e desempenha um papel importante no trabalho de definição de estratégias de gestão. Uma CPA atuante pode fornecer subsídios para que os gestores de uma instituição de ensino superior possam buscar resultados compatíveis com uma qualidade sustentável e principalmente, proporcionar aos gestores institucionais uma visão além daquelas limitadas aos aspectos regulatórios e índices de *rankings*.

Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o SINAES, toda instituição de ensino superior, pública ou privada, deverá constituir a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo INEP e obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a com posição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004).

Em resumo, vale destacar que alguns requisitos são primordiais para a Comissão Própria de Avaliação:

- a) Existência de uma equipe de coordenação;
- b) Participação dos integrantes da instituição;
- c) Representação da sociedade civil;
- d) Compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES;
- e) Informações válidas e confiáveis;
- f) uso efetivo dos resultados

Os atores, ou seja, os participantes do processo os quais estão envolvidos na Autoavaliação estão descritos na figura a seguir:

Figura 1 – Atores envolvidos na Autoavaliação.



Fonte: INEP (2014)

Segundo Salles (2013), a autoavaliação, em conjunto com a avaliação externa atende às IES no desenvolvimento da autoconsciência institucional, na definição de seus planos, métodos e trajetórias. As análises e recomendações derivadas das avaliações internas e externas e dos demais instrumentos podem ser divulgadas para subsidiar novos planejamentos e decisões, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento da IES e do próprio sistema. A avaliação fundamenta-se na concepção de avaliação formativa como uma “utopia promissora”, isto é, onde é possível que a avaliação se torne um elemento promotor da aprendizagem, com a clara intenção de avaliar e fazer evoluir, rumo ao êxito (HADJI, 2001).

A autoavaliação é realizada pela comunidade acadêmica interna, com a colaboração da comunidade externa, tanto de outras IES quanto de setores da sociedade organizada. Deve contar com ampla participação da comunidade interna, a quem, segundo decisões e normas estabelecidas institucionalmente, cabe definir o objeto, procedimentos, objetivos e usos do processo avaliativo, para compreensão e aprofundamento dos compromissos fundamentais da IES. (SINAES, 2009, p. 113)

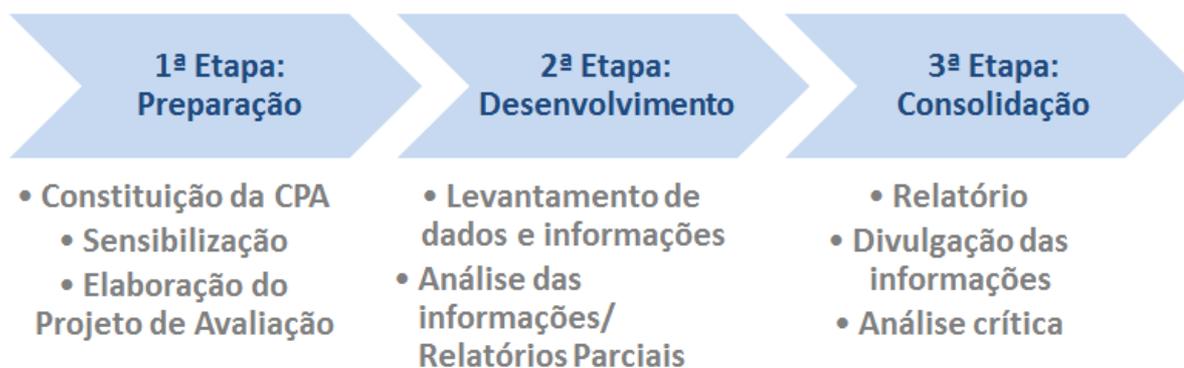
Cabe ao gestor e a coordenação da CPA analisar os relatórios e fazer deles uma ferramenta efetiva de melhorias. “Os resultados das avaliações realizadas pela CPA e pelo INEP devem alimentar o processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho da IES e servem como ferramenta para o planejamento de ações de

melhoria permanente da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas” (SCAGLIONE, 2013, p. 53). O foco da avaliação está na contínua qualificação da formação acadêmica e profissional e da missão da instituição. A avaliação implica compromisso com o questionamento, com a crítica, com a expressão do pensamento divergente (SINAES, 2009).

A avaliação educativa interliga duas ordens de ação. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos (SINAES, 2009).

As fases da Autoavaliação seguem um fluxo muito semelhante em todas as instituições. O que pode variar é a quantidade de membros da Comissão Própria de Avaliação, as análises dos seus resultados e consequentemente suas ações. Sinteticamente, o fluxo o qual as IES seguem para suas ações é a seguinte:

Figura 2 – Etapas da Autoavaliação



Fonte: INEP (2014).

Para Dias Sobrinho (1995) cada instituição é única e só pode ser comparada consigo mesma, num interstício de tempo. Segundo o autor:

A avaliação institucional não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é uma ação global, não apenas relativamente ao objeto que é a universidade compreendida integralmente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito que é um sujeito coletivo, potencialmente todo o universo de docentes e estudantes.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. A avaliação é um momento essencial para uma gestão efetiva de qualidade institucional, sobretudo, os gestores de IES podem apropriar-se dos resultados das atividades avaliativas, tanto internas como externas para o Planejamento Institucional que vise reverter as fragilidades institucionais e aproveitar melhor suas potencialidades.

Para o SINAES (2009) a essência do Sistema de Avaliação é articular a avaliação interna à avaliação externa, a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as instâncias institucionais com as nacionais e internacionais.

Dias Sobrinho (1995) traz alguns postulados, os quais são marcos conceituais e metodológicos que podem trazer uma aproximação e compreensão acerca da avaliação institucional:

- a) Institucionalidade como princípio explicativo. A avaliação institucional apresenta-se em duplo sentido: do sujeito e do objeto. O objeto para fins de avaliação é a instituição em seu conjunto e de forma articulada. Não se trata de avaliar isoladamente conhecimentos, docentes individuais, estudantes como categoria separada, os meios sem relação com os fins. Trata-se de avaliar a IES como um todo. Também porque a avaliação é movida pela vontade política e pela forma da democracia vivida na instituição.
- b) Globalidade como princípio heurístico. A avaliação deve pretender estender uma visão global sobre a universidade em toda sua complexidade, mas não significando deixar de lado as visões detalhadas. A visão mais atenta de algumas partes só faz sentido e colabora para a significação geral à medida que se faz com a preocupação da integração dos elementos cuja relação instaura a compreensão do todo. A visão da globalidade como princípio heurístico é, portanto, uma reconstrução da articulação, da integração, do interrelacionamento das partes. Tal enfoque possibilita constatar as congruências e incongruências do sistema, as faltas de coordenação, as coerências entre elementos, aspecto considerado como um dos critérios de qualidade na educação.

- c) Qualidade como objetivo: A Qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto. A educação é um fenômeno social, portanto carregado de valores mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos, culturais, epistemológicos e de comunicação. Qualquer vinculação de qualidade a produtos e serviços isolados e independentes de seus processos de produção, ou ainda a funções restritivas, como a utilitarista pode ser uma grave deturpação. A Qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se a sociedade que queremos e produz de acordo com o sistema de valores dos grupos humanos.
- d) A avaliação é um processo pedagógico. Torna-se processo permanente, que não se esgota nos limites de tempo de um dado projeto, ao qual se redigem os relatórios que dariam por acabada a avaliação. É um processo formativo que, que produz uma visão de conjunto da instituição e procura melhores formas e meios para a articulação das funções, dos fins e das estruturas organizacionais, científicas e pedagógicas.
- e) Ênfase no enfoque qualitativo: A avaliação institucional tem várias etapas que se desenvolvem não sendo uma sucessão temporal. Todas compreendem funções específicas importantes, mas é no conjunto articulado que reside sua força maior. A avaliação interna comporta vários matizes: a sensibilização da comunidade, trabalho de convencimento que produza adesão voluntária e ampla, critérios, metodologia, levantamento e seleção de dados e informações úteis e relevantes, a produção de indicadores e processos de autoavaliação de fato.

Nesse processo amplo e abrangente, cada ação ou informação tem sentido e se justifica a medida que se integra ao todo. Diante desses aspectos da avaliação, torna-se importante pensar que em um cenário com tantos aspectos a ser avaliado e melhorado, se o processo de autoavaliação não estiver alinhado à gestão da instituição e ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) de forma efetiva com uma proposição vinda da comunidade acadêmica, seus resultados tendem a levar muito mais tempo para serem atingidos ou serão pouco relevantes. A avaliação tem uma ação visível, aparente e objetiva, mensurável e quantificável que oferece as primeiras indicações de grandezas da instituição. Esses dados de realidade é

preciso reunir e selecionar, ou seja, torná-los significativos e pertinentes à compreensão integradas de toda uma instituição.

Para Dias Sobrinho a avaliação busca conhecer para não execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas, para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos. Ainda, afirma o autor que a melhor avaliação não é a mais técnica e precisa, ou aquela que seleciona e se centra em obter dados, mas sim aquela que elabora e divulga para ajudar a tomar as melhores decisões. (DIAS SOBRINHO, 1995).

Schwartzman (2005b, p. 23) revela que:

Não é que as avaliações consigam atender a todas as questões que preocupam; mas os problemas associados às avaliações parecem ser claramente preferíveis aos problemas associados à sua não existência, como a falta de parâmetros, a ausência de critérios, os desperdícios e injustiças na distribuição de recursos, e a impossibilidade de estabelecer políticas consistentes para sistemas de educação de massas.

2.3 Gestão das IES

A história da universidade no Brasil, quando comparada com países latinos americanos é muito recente. A Argentina teve sua primeira universidade em 1613, o Chile em 1842, o Uruguai em 1849, já o Brasil iniciou suas atividades em 1920, e esse fato remete para um processo de gestão recente (TAVARES, 2013a).

Mais fortemente, a gestão nas universidades deu-se a partir de 1990, com o início da abertura da economia e com a implementação do programa nacional de desestatização. Diante de tantas mudanças no cenário socioeconômico e também pela necessidade de dar acesso ao ensino superior aos jovens, o governo percebeu que não teria condições de oferecer através das instituições públicas acesso à educação e, portanto, aderiu às instituições privadas.

Desta forma, com o crescimento das instituições privadas, fez-se necessária a adaptação da cultura organizacional e uma nova forma de pensar a gestão das instituições. O cenário brasileiro da Educação Superior passou a acomodar instituições privadas e públicas, ainda algumas com e sem fins lucrativos. Todavia, houve uma mudança, embora ainda atual, de conceitos administrativos, pois a tradição das instituições privadas foi abafada pela visão administrativa vindas das instituições com foco no mercado. Já nas palavras de Santos (2008) as

transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização [sic] da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento.

A abertura do setor de ensino superior promovida pelo Ministro Paulo Renato de Souza, a partir de 2004 e 2005, possibilitou a entrada de novos *players* no mercado. O setor apresentava-se acomodado em confortável situação de excesso de demanda. Os novos entrantes estavam dispostos a aceitar uma margem de lucro menor e perceberam que poderiam ter custos muito menores do que os das IES já estabelecidas, através de processos de gestão mais profissionalizados.

Deste modo, nasceram instituições mais enxutas que ofereciam serviços educacionais mais objetivos e atrativos, mas bom o suficiente para uma grande parcela da demanda que nunca havia tido a oportunidade de ter um curso superior. Estas empresas, segundo Braga (2005), foram chamadas de empresas insurgentes ou empresas disruptivas. De acordo com o modelo da “gestão disruptiva”, somente empresas novas podem começar “por baixo”, oferecendo produtos não tão sensacionais, mas bons o suficiente para satisfazer um mercado que nunca teve acesso às ofertas tradicionais. Essas empresas também conseguem levar os clientes menos exigentes que se satisfazem com produtos apenas razoáveis, mas de preço e condições acessíveis.

De acordo com Nobrega (2000), disrupção é o processo de entrar em um mercado por baixo, ir subindo até, eventualmente, matar os nele estabelecidos. Os entrantes por baixo atuam de duas maneiras: ou focam um mercado que não consumia o produto dos estabelecidos ou entram em uma faixa menos exigente do mercado dos estabelecidos, composta de clientes que podem se satisfazer com um produto bom o bastante para seus fins.

Verificou-se, portanto, que as IES já estabelecidas apresentavam muita dificuldade em competir com as disruptivas, não só porque apresentam custos maiores, mas também porque se acostumaram com margens de lucro também maiores. As IES disruptivas entraram no mercado cobrando menos e se localizando em pontos estratégicos de fácil acesso. Inicialmente, atraíram alunos menos exigentes e com menos poder aquisitivo, conquistaram alunos da classe C e D e inclusive, alunos de classe A e B, pois estes perceberam que seus produtos não eram tão diferentes dos produtos oferecidos pelas IES tradicionais. Segundo Braga

(2005), a diferença de qualidade percebida era muito pequena entre os dois grupos, mas a questão da conveniência (localização, preço e acesso) era muito mais vantajosa para o cliente no grupo das IES disruptivas.

Atualmente, o número de IES insurgentes que nasceram visando atuar com as classes C e D é bem significativo, a ponto de exigir do mercado novos elementos de inovação disruptiva. Ou a IES consegue inovar disruptivamente e se torna competitiva para um enorme contingente de que ainda são pouco críticas e priorizam a conveniência, ou entra na complexa tarefa de mostrar ao público que possuem diferenciais qualitativos que justificam seus preços mais caros.

Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade económica. Dependentes da mão-de-obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque. (SANTOS, 2008 p.19)

O que se percebe é independente do segmento das empresas, a competitividade entre as organizações leva a uma busca crescente de melhor desempenho, pois se trata da sobrevivência delas a longo prazo. A gestão e a utilização de modelos de excelência em gestão são parte integrante de todos os processos, aplicando-se a qualquer instituição orientada para resultados.

Nos últimos anos, houve um crescimento do Planejamento Estratégico, como por exemplo, o BSC – Balanced Scorecard, Programas de Certificação e Gestão da Qualidade como a ISO 9001, Prêmio Nacional da Qualidade e Prêmios Regionais de Qualidade os quais visam premiar ou garantir a qualidade dos processos. Se a utilização de modelos de gestão é muito comum para as empresas com foco em resultados, já para o segmento da Educação é algo relativamente recente. Utilizar a Gestão a favor da Governança Universitária pode se fazer através dos modelos citados, os quais trazem em seu conceito, uma base de objetivos, metas e indicadores e premissas essenciais para a melhoria de desempenho, a satisfação de clientes e a gestão pela qualidade. Segundo Nobrega (2004), a gestão é a ciência das circunstâncias e do contexto. Não há nenhum conceito ou modelo em gestão que possa ser válido em todas as ocasiões. Ferramentas são boas ou ruins na dependência do contexto e das circunstâncias.

Há que se considerar uma característica das gestões de instituições de ensino brasileiras:

Trazendo a herança do universo acadêmico, que no Brasil se caracteriza pelo conservadorismo e corporativismo, os dirigentes de Instituições de Ensino preferem acreditar na visão de um mundo estático, linear e de poucas mudanças. Devido a isso, acabam fazendo pouco uso dos métodos e ferramentas estratégicas que empresas e governos utilizam para entender e responder às mudanças globais. (BRAGA, 2005, p. 18).

Até pouco tempo, a preocupação dos responsáveis pela gestão acadêmica se restringia a organizar currículos e capacitar professores, atualmente, devem assumir outros compromissos relativos à gestão financeira e administrativa, ao planejamento, considerando a sobrevivência da IES. Braga (2005) afirma que as instituições de ensino representam um sistema aberto, devido estarem em permanente intercâmbio com o seu ambiente. Segundo o autor, em um sistema aberto, como o setor educacional, uma grande quantidade de forças de diferentes dimensões e naturezas atuam, se renovam a todo o momento e interferem permanentemente no estado final do sistema. Observando esta definição, entende-se que a avaliação institucional, se bem utilizada pode servir como insumo para a gestão da organização.

Para Nobrega (2004), gestão é um conjunto de conhecimentos codificados, cujo foco é a obtenção de resultados. O autor reforça que gestão é um processo pragmático. O que interessa é o resultado não o esforço. A ciência da gestão tem tudo a ver com o aprendizado. É, na verdade, uma ciência de aprender a entender as circunstâncias e agir de acordo com ela. Segundo Braga (2005), para sermos bons em gestão é preciso entender as circunstâncias em que atualmente: a empresa, o produto, o cliente, os concorrentes, as pessoas, os processos, os recursos e a liderança estão inseridos. Ademais, para uma IES, a utilização da gestão estratégica pode trazer uma série de possibilidades, dentre elas:

- a) possibilita que a IES acompanhe o mercado e o setor de forma prospectiva, antecipando-se aos possíveis problemas, compreendendo e aproveitando tendências futuras.
- b) permite que a instituição reconheça, com bastante antecedência, as ameaças e oportunidades ao seu desenvolvimento;
- c) traz inteligência competitiva para a instituição, capacitando-a a transformar dados e informações em conhecimento com valor agregado ao negócio.

Cenário, ameaças, oportunidades, competitividade são algumas dos vocábulos utilizados e estudados atualmente. Consequentemente, para uma instituição, a gestão estratégica é um processo administrativo que visa dotar a instituição da capacidade de antecipar diante das mudanças e ajustar as estratégias vigentes com a necessária velocidade e efetividade sempre que for necessário. Para Clemente Nobrega (2004), gestão pode ser considerada como uma busca de critérios para a tomada de decisão com base em evidências empírica e no seu preditivo. Em gestão, a evidência empírica vem do aprendizado com a observação dos acontecimentos e seus resultados. Precisamos ordenar os fatos isolados que prevejam o que vai ocorrer como resultado em certas ações.

Ao falar sobre as IES sejam elas públicas ou privadas torna-se essencial que haja uma gestão que controle e melhore seus indicadores, bem como, que faça uma gestão das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional. Essas organizações, independente de sua origem, precisam ter em suas gestões, políticas capazes de conduzi-las à perenidade institucional, sendo, portanto, a base para sua responsabilidade social.

Dentro desta realidade, ao Plano de Desenvolvimento Institucional é considerado uma carta de intenções que visa um plano de ação, embora seja estático, tendo em vista sua duração ser cinco anos e com mais destaque aos processos educacionais. No entanto, o PDI, em virtude de sua especificidade, pode ser considerado como um modelo de planejamento estratégico do segmento da educação. Uma metodologia de planejamento e gestão que considera não só a identidade da Instituição de Ensino Superior no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, mas também a sua estrutura organizacional e as diretrizes ligadas às ações didático-pedagógicas, administrativas, de infraestrutura e orçamentárias.

Conforme verificado anteriormente, o novo instrumento de avaliação institucional externa traz em sua essência, a preocupação não somente com os processos acadêmicos, mas que haja uma sincronidade entre seus cinco eixos, onde Planejamento e Avaliação, o desenvolvimento institucional, as políticas acadêmicas e de gestão e finalmente, a infraestrutura estejam alinhadas para que haja uma gestão institucional sustentável e que preze pela qualidade do Ensino Superior.

Especialmente, o Plano de Desenvolvimento Institucional, nos cinquenta e um indicadores distribuídos ao longo dos eixos, utiliza palavras como: *coerência, previsto, em conformidade*. Isso prova a necessidade que as IES têm em evidenciar, durante as avaliações, uma articulação entre o PDI e os demais processos acadêmicos e de gestão institucional.

2.3.1 PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

Um dos processos fundamentais da gestão acadêmica é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), exigido conforme Art. 16. do Decreto 5773. O PDI significa o projeto institucional da IES, ou seja, algo semelhante a um Planejamento Estratégico. O PDI é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (BRASIL, 2006).

O Ministério da Educação divulgou documento que contém orientações sobre a construção do PDI, o qual aborda alguns supostos básicos, a saber: a edição do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Elaborado para um período de cinco anos, o PDI traz em sua composição os objetivos e metas que a IES se compromete a realizar durante este período, de modo a assegurar que o seu desenvolvimento se dará respeitando os critérios mínimos de qualidade exigidos pelo MEC. Neste sentido, o PDI representa uma carta de compromisso firmada entre a Instituição e o MEC.

Os pressupostos básicos, segundo (BRASIL, 2006) devem integrar os anexos ao PDI, no caso de faculdades ou credenciamento de IES nova, os seguintes documentos: projetos de cursos previstos para o primeiro ano de vigência de PDI; regimento ou estatuto (ou proposta de), conforme a natureza da instituição e outros documentos relevantes e complementares ao PDI, que a IES entenda que devam fazer parte dele.

A construção do PDI deverá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade, no processo de sua elaboração. O texto do PDI deverá ser conciso e claro, contendo dados e informações relevantes para a análise de mérito da proposta e que permitam também, tanto à IES como ao MEC, identificar e monitorar o cumprimento das metas institucionais estabelecidas. Torna-se imprescindível, durante a elaboração do PDI, considerar como princípios, a clareza e a objetividade do texto, bem como a coerência, de forma a expressar a adequação entre todos os seus elementos, e a factibilidade, demonstrando a viabilidade do seu cumprimento integral.

Conforme (BRASIL, 2006) os eixos os quais devem ser contemplados no PDI são os seguintes: o Perfil institucional, o qual contempla um Breve Histórico da IES, sua Missão, Objetivos e Metas (Descrição dos objetivos e quantificação das metas com cronograma) e as Áreas de atuação acadêmica. Após, o Projeto Pedagógico Institucional ou PPI onde dentre outras informações, devem constar as Políticas de Ensino, as Políticas de Extensão, as Políticas de Pesquisa, Políticas de Gestão e a Responsabilidade Social da IES. Também, deve conter o Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância), o perfil do corpo docente, a descrição da organização administrativa da IES, as políticas de atendimento aos discentes, informações de infraestrutura. Outro aspecto importante é a descrição acerca da Avaliação e Acompanhamento do desenvolvimento institucional, isto é, procedimentos de autoavaliação institucional em conformidade com a lei nº 10.861/2004. E finalmente, os aspectos financeiros e orçamentários, contendo, a estratégia de gestão econômico-financeira, os planos de investimentos, e a previsão orçamentária com cronograma de execução.

A elaboração do PDI requer que a gestão da IES faça um plano que contenha dados relevantes da instituição, visto que é como uma idealização, onde terá planos para no mínimo cinco anos e, portanto, tais planos serão acompanhados tanto internamente como também pelas avaliações internas e externas.

Para Scaglione (2013, p.51), esta imposição do governo às IES proporcionou aos gestores destas instituições um despertar para o processo de aprendizagem de procedimentos administrativos relevantes a condução mais ampla deste tipo de negócio. Este fato tem tornado o PDI uma ferramenta de gestão bem adequada ao ambiente competitivo e turbulento do presente. Para o autor, “o resultado deste

processo, ainda em curso, é altamente positivo, porque tem induzido a uma maior profissionalização das IES, fundamental à sua sobrevivência e crescimento”.

Schmitt e Mafra (2003) observam que o planejamento estratégico é um documento mais completo que o PDI, em nível de gestão, e pode ser a base para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional. Ainda segundo os autores, o PDI por si só não leva a Instituição a um pensamento estratégico.

Sobre esta afirmação, Cella (2006, p.75) reforça ao citar que:

Uma IES, para elaborar o seu PDI deverá desenvolver inicialmente o seu Planejamento Estratégico Institucional. Portanto, além das exigências legais, uma instituição que não identificou: a sua missão, a visão de futuro, os valores institucionais, as oportunidades de mercado, as ameaças da concorrência, os seus pontos fortes, as fraquezas internas, as opções estratégicas, os objetivos estratégicos e seus projetos estratégicos, dificilmente sobreviverá neste ambiente de altíssima competitividade e incertezas, que é o setor da educação superior particular.

Para elaborar o PDI, a instituição deve ter sempre um olhar crítico sobre o seu cenário atual e traçar metas concretas para o futuro, baseadas no seu planejamento estratégico. “Essas metas imprimem direção à gestão dos cursos e programas e, mediante acompanhamento e avaliação, permitem que a sociedade tenha uma percepção clara e articulada dos rumos acadêmicos da instituição”. (GIANETTI, 2004, p.108). Percebe-se que um PDI coerentemente elaborado em função de análises realizadas no planejamento estratégico da IES poderá agregar muito para a instituição. Entretanto, deve-se ter em vista que a realização dos objetivos e metas propostas neste plano é tão importante quanto a sua elaboração para que a Instituição possa criar valores verdadeiros para as suas partes interessadas e para os seus mantenedores.

Conforme cita Tofit (2013), o PDI apresenta cinco pontos importantes os quais geram benefícios para a IES e demais partes interessadas: Primeira, o PDI pode promover impactos significativos na gestão profissionalizada das IES. Segundo, o planejamento é uma ferramenta de gestão amplamente utilizada e reconhecida pelas empresas como instrumento adequado para aumentar sua competitividade e para dar respostas às incertezas do presente, num contexto em que a análise do passado já não indica as tendências dos acontecimentos futuros. Terceira, a elaboração do PDI pela IES foi uma oportunidade importante para que muitas delas adotassem o planejamento como ferramenta de gestão e, dessa forma, se

profissionalizassem. O PDI, como ferramenta administrativa tem contribuído para melhorar a qualidade da gestão das IES e do serviço educacional prestado por elas. Além disso, presta-se à formalização e comunicação de seu planejamento estratégico e das ações de natureza logística e operacional para a comunidade acadêmica, o Ministério da Educação e a sociedade, no sentido amplo. Quarta, o PDI é uma resposta das Instituições aos níveis de incerteza mercadológica e institucional que ameaçam a sua sobrevivência, impondo-se no processo como ferramenta capaz de aprimorar a gestão das IES, visando melhorar sua eficiência organizacional diante de um ambiente cada vez mais complexo e competitivo. Quinta e última, é grande a importância do setor educacional privado no Brasil, desde o ensino pré-escolar ao superior.

O processo de profissionalização das IES encontra-se na estruturação, na articulação e no pensamento sistêmico entre o PDI, o PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) podendo assim, garantir resultados mais efetivos da sua gestão. De forma geral, pode-se considerar que o PDI é uma forma de planejar suas ações e, portanto, a partir dele, a instituição direciona seus esforços para desencadear o processo de planejamento e definição de suas estratégias.

Para Santos (2008) o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos.

2.4 A Estratégia e o Planejamento

Porter (2009, p. 63) questiona:

O que é estratégia? Estratégia é criar uma posição exclusiva e valiosa, envolvendo um diferente conjunto de atividades. Se houvesse apenas uma única posição ideal, não haveria necessidade de estratégia. As empresas enfrentaria um imperativo simples – ganhar a corrida para descobrir e se apropriar da posição única. A essência do posicionamento estratégico consiste em escolher atividades diferentes daquelas dos rivais.

De acordo com Porter (2009) o tema Estratégia significa a criação de compatibilidade entre as atividades da empresa e seu êxito depende do bom desempenho de muitas atividades – e não apenas de umas poucas – e da integração entre elas. “Se não houver compatibilidade entre atividades, não existirá uma estratégia diferenciada e a sustentabilidades será mínima. A gerência se volta para a tarefa mais simples de supervisionar funções independentes e a eficácia operacional determina o desempenho relativo da empresa” (PORTER, 1999, p. 78)

Porter (2009, p.78) descreve visões alternativas das estratégias e relata as mudanças ocorridas entre as décadas:

Quadro 1 - Visões alternativas da estratégia

Modelo Estratégico Implícito da Década Passada	A Vantagem Competitiva sustentável
Uma posição competitiva ideal no setor	Posição competitiva única para a empresa
Benchmarking de todas as atividades e consecução da melhor prática	Atividades sob medida para estratégia
Terceirização e parcerias agressivas para ganhar eficiência	Opções excludentes e escolhas nítidas, em comparação com os concorrentes
As vantagens se fundamentam em alguns fatores críticos do sucesso, nos recursos básicos e nas competências essenciais	A vantagem competitiva deriva da compatibilidade entre as atividades
Respostas flexíveis e rápidas a todas as mudanças competitivas e de mercado	A sustentabilidade emana do sistema de atividades, e não das partes
	A eficácia operacional é um pressuposto

Fonte: Porter (2009).

Serra *et al* (2009) afirmam que a estratégia e o planejamento têm significados distintos, mas devem coexistir, uma vez que um precede o outro. Já o planejamento é fundamental para que os objetivos da empresa sejam alcançados. Cabe ressaltar

que o planejamento sozinho não garante os resultados esperados, mesmo que tenha sido cuidadosamente elaborado.

Sobre planejamento, Oliveira (2010, p.17) define “Planejamento estratégico é o processo administrativo que proporciona sustentação metodológica para estabelecer a melhor direção a ser seguida pela empresa, visando ao otimizado grau de interação com os fatores externos – não controláveis – e atuando de forma inovadora e diferenciada”. Já Mintzberg *et al.* (2000) citam em suas premissas da escola do planejamento, que as estratégias devem resultar de um processo controlado e consciente de planejamento formal, sendo realizadas de forma individual, isto é, por etapas, delineadas por *check lists* e apoiadas por técnicas. Assim, considera que o planejamento formal pertence apropriadamente à implementação da estratégia, não a sua formulação.

Tavares (2013a) considera que o planejamento é um processo para transformar conhecimento em ação com suporte de recursos, por meio de uma estimativa de impacto das ações adotadas no presente, para que possam ter no futuro. Ademais, reforça que o planejamento também é afetado por vários fatores e recursos que se entrelaçam no sentido de retratar e abranger diferentes perspectivas.

Nas palavras de Oliveira (2010) o planejamento estratégico é, normalmente, de responsabilidade dos níveis mais altos da empresa e diz respeito tanto à formulação de objetivos quanto à seleção dos cursos de ação a serem seguidos para sua consolidação, levando em conta as condições externas e internas à empresa e a sua evolução esperada. Também considera as premissas básicas, que a empresa como um todo, deve respeitar para que o processo estratégico tenha coerência e sustentação decisória. Quanto ao Porter (2009, p.79) “O objetivo de desenvolver ou restabelecer uma estratégia nítida em geral é, principalmente, uma questão organizacional, que depende de liderança. Com tantas forças trabalhando contra o exercício de escolhas e de opções excludentes nas empresas, a existência de um nítido referencial intelectual para orientar a estratégia é um contrapeso imprescindível. Além disso, também são essências os líderes fortes, dispostos a fazer escolhas”. Mintzberg *et al.* (2000) declaram que o processo antecessor ao planejamento depende da criatividade empreendedora, isto é, a formulação de ideias originais e úteis para estabelecer um novo negócio ou um novo programa

para fornecer bens e serviços. A estratégia é iniciada como um processo de raciocínio, de criatividade que antecede as ações do planejamento.

Segundo Serra *et al.* (2009), as características da estratégia e do planejamento são relatadas como se a estratégia tivesse sua essência correlacionada com as sínteses das tendências do ramo de negócio na qual a organização está inserida, com suas próprias competências e contingências, na busca em obter vantagens competitivas. Sobretudo, o planejamento depende da análise a partir dos objetivos pré-determinados necessários para implementar ações e alocar recursos. O resultado da estratégia é a visão e ou objetivo, de longo prazo. A formalização escrita do planejamento é o plano estratégico.

O planejamento estratégico para as empresas tornou-se o centro das atenções dos altos executivos, pois concentra as medidas positivas que uma empresa poderá tomar para enfrentar ameaças e aproveitar as oportunidades encontradas em seu ambiente, desde a formulação de objetivos quanto à seleção de cursos de ação – estratégias – a serem seguidos para sua consolidação (OLIVEIRA, 2010). O autor salienta que uma das fases importantes do planejamento estratégico é o diagnóstico estratégico, onde em seu processo de análise externa e interna apresenta determinados componentes, como a seguir: (OLIVEIRA, 2010, p. 68):

- a) Pontos Fortes: são as variáveis internas e controláveis que propiciam uma condição favorável para a empresa, em relação a seu ambiente;
- b) Pontos Fracos: são as variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para a empresa, em relação a seu ambiente.
- c) Oportunidades: são as variáveis externas e não controláveis pela empresa, que podem criar condições favoráveis para a empresa, desde que tenha condições e interesses;
- d) Ameaças: são as variáveis externas e não controláveis que podem criar condições desfavoráveis, se não bem controladas.

De acordo com Tavares (2013a) o plano estratégico é um documento específico o qual demonstra graficamente as decisões, objetivos, ações e operações definidas no nível estratégico de um processo de gestão. Tais documentos são elaborados e detalhados com a finalidade de orientar o desenvolvimento do processo estratégico de uma organização, estabelecendo de forma visual, clara e objetiva os objetivos estratégicos, táticas e operacionais a serem executados.

Também para Kaplan e Norton (2008), os mapas estratégicos descrevem qual o critério ou estratégia que será usada pela empresa por meio das inter-relações de causa e efeito entre os objetivos traçados. Ele mostra o processo de como transformar os ativos intangíveis em resultados financeiros tangíveis.

2.5 O Processo da Estratégia

O setor do ensino superior, até o fim da década de 1980, apresentava um cenário estável, com níveis de competitividade muito baixos, decorrentes do lento crescimento vivenciado pelo setor até então e pelo fato de que a demanda suplantava a oferta. Este cenário, fez com que os gestores das IES brasileiras não se preocupassem tanto em aprimorar seus processos gerenciais (CARDOSO, 2006).

No entanto, ainda no ano de 2004, mesmo tendo o setor passado por um período de crescimento acentuado que gerou níveis de instabilidade e de competitividade altíssimos, os estudos de Braga e Monteiro (2005, p. 25), revelavam que “menos de 20% da IES particulares brasileiras possuíam um planejamento estratégico”.

Não há dúvidas que a Governança universitária precisa estar pautada em apresentar números que demonstrem a dimensão de sua gestão. A Avaliação e a transparência de seus dados, relatórios, indicadores devem fazer parte do cotidiano de um gestor. Haja vista a especificidade de uma IES torna-se importante a construção de indicadores específicos e não somente parâmetros empresariais convencionais de rentabilidade, liquidez, endividamento, ou seja, os indicadores sociais e de produção acadêmica são obrigatórios para uma gestão sustentável.

Desta forma, a utilização do Planejamento Estratégico, BSC, Certificações e Modelos de Excelência em Gestão, como os do Prêmio Nacional da Qualidade são criados para qualquer tipo de segmento, e desta forma, podem ser utilizadas por Instituições de Ensino Superior para acompanhamento e melhorias de seus índices.

Novos cenários têm se apresentado, e desta forma, o ensino superior passou por grandes avanços, de importância econômica e social e as IES têm buscado constantemente alternativas e métodos para a melhoria de sua estratégia e planos. “Estratégia é um conjunto de objetivos, políticas e planos que define o escopo da empresa e seus métodos de sobrevivência e sucesso” (MINTZBERG *et al.*, 2006, p. 85). Uma estratégia é um padrão ou plano que integra as principais metas, políticas

e sequencias de ação da organização em um todo coeso. Ainda segundo o autor, as metas e objetivos estabelecem o que vai ser atingido e quando os resultados devem ser atingidos. As políticas são regras ou diretrizes que expressam os limites dentro dos quais a ação deve ocorrer. Os programas especificam a sequencia de ações passo a passo, necessária para atingir os principais objetivos. Também, “as decisões estratégicas são aquelas que determinam a direção geral de um empreendimento e sua viabilidade final, à luz das mudanças previsíveis e irreconhecíveis que podem ocorrer nos ambientes adjacentes”. (MINTZBERG *et al.*, 2006, p. 29).

A estratégia corporativa, segundo Mintzberg *et al.* (2006), é um processo organizacional, que compromete as pequenas empresas prestadoras de serviços, de muitas formas independentes da estrutura, do comportamento e da cultura da empresa onde ocorre. Existem dois aspectos importantes inter-relacionados com o processo organizacional: a formulação da estratégia e a implementação da estratégia:

a) A formulação da estratégia inclui a identificação de oportunidades e ameaças no ambiente externo, e inclusão de algumas estimativas ou riscos para as alternativas discerníveis. Na continuidade desta etapa, é necessário também avaliar as forças e as fraquezas de uma empresa, além dos recursos à mão e disponíveis.

b) A implementação da estratégia compreende um série de subatividades. Se o objetivo é determinado, então podemos mobilizar os recursos de uma empresa para atingi-lo. O momento de agir, de criar ações que coloquem na prática os planos criados, entendendo-se assim o processo da Gestão Estratégica com referência aos planos e ações da administração.

Por décadas, os gerentes têm aprendido a jogar com as regras. As empresas a cada dia mais devem ser flexíveis para responder com agilidade às mudanças competitivas e de mercado. Devem medir seu desempenho constantemente para atingir melhores resultados. Porter (2009) afirma que uma empresa só pode ter um desempenho melhor que suas rivais se puder estabelecer uma diferença que possa preservar. Ela deve entregar maior valor aos clientes ou criar valor comparável a custos mais baixos ou as duas coisas.

Segundo Porter (2009), a rivalidade ampliada, que resulta nas cinco forças da estrutura setorial, deve ser analisada e molda a natureza das interações competitivas dentro de um segmento. As cinco forças estudadas por Porter (2009)

orientam os gestores a analisarem o macro ambiente que rodeia as organizações e norteia as tomadas de decisões para o processo de Gestão Estratégica. Destacam-se tais forças:

- a) A ameaça de novos entrantes;
- b) O poder dos fornecedores;
- c) O poder dos clientes;
- d) A ameaça de substitutos;
- e) A rivalidade entre os atuais concorrentes.

A análise das cinco forças revela diferenças dentro de setores muito amplos, indicando a necessidade de ajustar as fronteiras setoriais ou as estratégias decorrentes. As empresas devem ser flexíveis para reagir com rapidez às mudanças competitivas e de mercado. Porter (2009) ressalta que o posicionamento estratégico já foi o cerne da estratégia; de acordo com novos dogmas, a vantagem competitiva é uma das melhores hipóteses para a Gestão Estratégica e a competição. Para ele, “uma empresa só é capaz de superar em desempenho os concorrentes se conseguir estabelecer uma diferença preservável” (PORTER, 2009, p. 38).

A estrutura das decisões da empresa é conceituada por Ansoff (1990) como um modelo de tomada de decisões estratégicas por intermédio de um sistema prático de objetivos, utilizando perfis de sinergia e potencialidades da organização, por meio do processo da Gestão Estratégica. O conceito de estratégia situa-se dentro dos focos diversificação e internacionalização, por meio da análise da competitividade das empresas. A aplicação da estratégia dependerá da necessidade do potencial empreendedor, do planejamento de transformação da postura estratégica e do diagnóstico do potencial interno e externo da organização mediante a Gestão Estratégica.

Conforme Mintzberg *et al.* (2006), para muitas empresas, a avaliação estratégica é simplesmente uma avaliação de desempenho da empresa, mas, apesar dessa simplicidade, essa linha de raciocínio perde a totalidade do ponto da estratégia – de que os fatores críticos que determinam a qualidade dos resultados atuais nem sempre são diretamente observáveis ou simples de mensurar, e que, quando oportunidades ou ameaças afetarem os resultados operacionais, poderá ser tarde demais para uma resposta eficaz.

Ressalta Mintzberg *et al.* (2006), que cada estratégia de negócios é única, seja para grandes, médias ou pequenas empresas; seja para indústrias, comércio

ou prestadoras de serviços. A estratégia está principalmente relacionada com a seleção de metas e objetivos, e muitas empresas consideram mais fácil estabelecer ou tentar atingir metas do que as analisar para assim tomar decisões. Todos os empreendimentos precisam de alguma análise e planejamento. Embora pareça o contrário, empresários empreendedores não assumem riscos cegamente. Para Mintzberg *et al.* (2006), eles usam um método rápido e barato, que representa um meio-termo entre a paralisia do planejamento e a falta de planejamento total. Eles não esperam a perfeição. A sobrevivência lucrativa exige uma vantagem derivada de alguma combinação de ideia criativa e a capacidade superior de execução.

Por que as organizações adotam planejamento formal? A resposta parece ser: não para criar estratégias, mas para programar estratégias que elas já têm, ou seja, elaborar e operacionalizar as consequências dessas estratégias formalmente. Segundo Mintzberg *et al.* (2006, p. 291):

Devemos realmente dizer que organizações efetivas se engajam em planejamento, pelo menos quando elas exigem a implementação formalizada de suas estratégias. Assim, estratégia não é consequência do planejamento, mas sim seu ponto de partida. O planejamento ajuda a transformar a estratégia pretendida em estratégia realizada, dando o primeiro passo que acaba levando a implementação.

Mintzberg (2006, p.24) afirma que “a natureza humana insiste em uma definição para cada conceito. Mas a palavra estratégia há tempos vem sendo usada implicitamente de diferentes maneiras”. De acordo com o entendimento de Mintzberg *et al.* (2006), o reconhecimento explícito das definições múltiplas pode ajudar as pessoas a moverem-se nesse campo de entendimento, já que não há uma definição única universalmente aceita. Os autores apresentam cinco definições para a estratégia, com as quais se pode realizar um diagnóstico e levantar o perfil estratégico de uma organização:

Quadro 2 - Definição de Estratégia

Plano	Algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido, uma diretriz para lidar com uma situação.
Pretexto	E realmente apenas uma "manobra" específica para superar um oponente ou concorrente.
Padrão	Especificamente, um padrão em um corrente de ações.
Posição	Especificamente, um meio de localizar uma organização naquilo que os teóricos organizacionais gostam de chamar de "ambiente".
Perspectiva	Seu conteúdo consistindo não apenas de uma posição escolhida, mas também de uma maneira fixa de olhar o mundo.

Fonte: Adaptado de Mintzberg *et al* (2006)

Em busca da evolução do pensamento estratégico e de uma melhor compreensão das estratégias como processos deliberados e emergentes, surgem estudos que avançam para um entendimento melhor na área da estratégia e abriga algumas correntes teóricas importantes como as lideradas por Mintzberg, Quinn, Ahlstrand e Lampel. Com maior destaque nessa temática, Mintzberg *et al.* (2000) agruparam essas diversas correntes de acordo com o processo de formulação da estratégia empresarial, reunindo diferentes definições e abordagens em escolas de estratégia.

2.5.1 As Escolas do Pensamento Estratégico de Mintzberg

As dez escolas do pensamento estratégico são descritas, interpretadas e desenvolvidas, buscando apresentar as suas dificuldades, por meio de perspectivas, com o objetivo de captar a visão que cada uma delas tem relação ao processo de estratégia segundo (MINTZBERG *et al.*, 2000).

Para Mintzberg *et al.* (2000, p. 14) identificaram dez escolas do pensamento estratégico, como:

- a) Escola do Design - um processo de concepção;
- b) Escola do Planejamento - um processo formal;
- c) Escola do Posicionamento - um processo analítico;
- d) Escola Empreendedora - um processo visionário;

- e) Escola Cognitiva - um processo mental;
- f) Escola da Aprendizagem - um processo emergente;
- g) Escola do Poder - um processo de negociação;
- h) Escola Cultural - um processo social;
- i) Escola Ambiental - um processo reativo;
- j) Escola da Configuração - um processo de transformação.

Mintzberg *et al.* (2000) reforçam que as três primeiras escolas, por serem de natureza prescritiva, preocupam-se mais em saber como as estratégias devem ser formuladas e como elas são formuladas. As seis escolas seguintes são de natureza descritiva, pois consideram os aspectos específicos do processo de formulação das estratégias e preocupam-se mais como as estratégias são formuladas de fato. Já a Escola de Configuração, em busca da integração, agrupa vários elementos: processo de formulação de estratégias, conteúdo das mesmas e estruturas organizacionais e seus contextos.

- 1ª - Escola de Design

A escola do design teve sua origem atribuída à publicação de Philip Selznick, em 1957, estabelecendo a noção de “competência distintiva”, discutindo o “estado interno” e as “expectativas externas” e contrapondo a importância de uma política na estrutura social na organização. A seguir, implementado por Alfred D. Chandler, em 1962, o qual buscou determinar a noção de estratégia de negócio e sua relação como estrutura.

O grande destaque da escola do design foi definido por um grupo de Administração Geral de Harvard Business School, com publicações do livro, Business Policy em 1965, tornou-se popular e passam a ser a voz dominante para a escola de pensamento, Kenneth Andrews, utilizando vários textos como coautor, destacando essencialmente um ajuste entre as forças e franquezas internas como ameaça e oportunidade externa do ambiente. Essa ferramenta estrutural ficou conhecida como modelo SWOT: Strengths, pontos fortes; Weaknesses, pontos fracos (em relação à concorrência); Opportunities, oportunidades; e, Threats, ameaças (ambiente externo).

Mintzberg *et al.* (2000), sugerem que a essência desse modelo negam alguns aspectos importantes da formulação de estratégia, tais como o desenvolvimento

incremental, a estratégia emergente, a influência da estrutura existente sobre a estratégia e a plena participação de outros atores, além do executivo principal. Segundo Mintzberg *et al.* (2000), a escola do design aplica-se principalmente à organização que necessita de uma reorientação e que tenha um período para uma reconcepção da sua estratégia, envolvendo grandes mudanças, caracterizadas num período de circunstâncias em mutações e entrando num período de estabilidade operacional.

- 2ª - Escola do Planejamento

A segunda escola, chamada de planejamento, cresceu em paralelo com a escola do design, com a publicação do livro de H. Igor Ansoff em 1965 com o título de *Corporate Strategy*, no mesmo ano como a publicação do grupo de Harvard. O volume inicial de publicação predominou até meados de 1970, com redução em 1980, mas continuou a ser um ramo importante para a literatura atual (MINTZBERG *et al.*, 2000)

Embora existam vários modelos de planejamento estratégico, a maioria vai ao encontro com as ideias básicas do modelo de SWOT, com articulações voltadas para cada uma delas, em especial a fixação de objetivos, partindo para a elaboração de orçamentos e planos operacionais. Contudo, esses autores alertam que é preciso programar todas as etapas do processo e elaborar um cronograma, conforme são executadas (MINTZBERG *et al.*, 2000).

Para Mintzberg *et al.* (2000) a escola do planejamento se apoia em três premissas básicas:

- As estratégias são resultados de um planejamento formal, delineadas em etapas distintas, apoiadas por checklists e técnicas;
- O executivo principal é o responsável pela execução de todo processo de planejamento;
- Depois de fixadas, as estratégias devem ser explicitadas para que possam ser implementadas.

Embora vários modelos e técnicas foram desenvolvidos - simples ou complexos para amenizar todo e qualquer fator externo - houve um avanço referente às premissas, com mais ênfase na aplicabilidade, como planejamento de cenários, opções reais e controle estratégico, afirma Mintzberg *et al.* (2000). Sendo assim, essas ferramentas tornaram-se mais comuns para as organizações na

construção de cenários, com o objetivo de visualizar estados alternativos em situações futuras.

- 3ª - Escola do Posicionamento

A escola do posicionamento é a terceira das dez e é vista com um processo analítico no ano de 1980, pois a mudança no sistema econômico afetou diretamente a área da administração estratégica, derrubando as premissas tradicionalmente prescritivas. Mesmo que a escola do posicionamento aceitasse a maior parte das premissas adjacentes da escola do design e do planejamento como seu modelo fundamental, essa escola acrescenta mais duas maneiras: no sentido literal, enfatiza a importância das próprias estratégias e não pelo qual ela é formulada, a outra maneira acrescenta substâncias focalizando no conteúdo da estratégia, abriu o lado preceptivo da área de investigação substancial (MINTZBERG *et al.*, 2000).

Os autores acrescentam que após a publicação do livro *Competitive Strategy* de Michel Porter em 1980, a escola do posicionamento desperta nos acadêmicos e consultores um interesse em estudar e prescrever as estratégias específicas e disponíveis para as organizações. Surge então, a área da Administração Estratégica, impulsionando várias formas de trabalhar com a estratégia (por meio de cursos, conferências, publicações e outros), passando a ser considerada como a boutique da estratégia e estabelece a indústria da estratégia em consequência das mudanças que a escola do posicionamento traz. Mintzberg *et al* (2000, p. 68) afirma que “o próprio Porter inspirou-se na organização industrial, um campo da economia que tratava de questões afins, mas focalizando como indústrias inteiras se comportam, em vez de empresas individualmente”.

Acrescentam Mintzberg *et al.* (2000) que a escola do posicionamento preocupa-se com posições de mercado desejáveis em um determinado setor, podendo ser defendidas contra os concorrentes atuais e futuros. Assim, as empresas buscam ter lucros e práticas de armazenamento de recursos, levando a sua expansão e a sua consolidação no mercado e solidificação de suas estratégias.

A terceira escola apresenta um número limitado de estratégias, como a diferenciação de produtos e escopo com o foco no mercado, denominando as estratégias genéricas. Os autores observam que a escola do posicionamento sugere um conjunto de ferramentas analíticas dedicadas a ajustar a estratégia correta às condições atuais, levando o processo de sua formação a um cenário competitivo no

contexto empresarial, controlado, consciente, deliberado e explicitado na implementação (MINTZBERG *et al.*, 2000).

Segundo Mintzberg *et al.* (2000) a escola do posicionamento se apoia em cinco premissas básicas:

- Estratégias são posições genéricas, especificamente comuns e identificáveis no mercado;
- O mercado (contexto) é econômico e competitivo;
- O processo de formação de estratégia é selecionado das posições genéricas com base em cálculos analíticos;
- Os analistas desempenham um papel importante nas pesquisas e cálculos para alimentar a gerência responsável pelas escolhas e decisões;
- As estratégias surgem prontas desse processo analítico para serem articuladas e implementadas, pois o mercado indica as estratégias e elas dirigem a organização no mercado.

Finalmente, “Deve-se considerar que a escola de posicionamento fez uma importante contribuição à administração estratégica. Essa escola abriu enormes aberturas às pesquisas e fornecem um poderoso conjunto de conceitos à prática”. (MINTZBERG, *et al.*, 2000, p. 96)

- 4ª Escola Empreendedora

Essa escola move-se em direção das chamadas escolas descritivas, que procura entender o processo de formação de estratégia como um processo visionário. Schumpeter, um dos estudiosos da Economia, afirma que o empreendedor é aquele que tem a ideia, não necessariamente aquele que faz os investimentos, pois empreender é inovar, é desenvolver novas maneiras de combinar os meios de produção, de forma mais criativa e mais racional (MINTZBERG *et al.*, 2000).

A quarta escola tem como característica essencial a supervalorização do papel do líder, reforçando que ele seja o responsável pela construção de estratégias. Mintzberg *et al.* (2000, p. 96) afirma que “o conceito central desta escola é a visão: uma representação mental de estratégia, criada ou ao menos expressa na cabeça do líder”, Também ressalta o papel de suas características pessoais, como a intuição, julgamento, sabedoria, experiência e critério, promovendo uma visão

de estrategista como perspectiva associada à imagem de direção. Sendo assim, a organização se torna mais delimitada e sensível com relação ao líder e à submissão de sua liderança. Já o ambiente não é submisso, tornando para o líder um terreno no qual pode executar suas manobras e conduzir a organização em segurança para um nicho futuro. Mintzberg et al. (2000) lembram que o conceito mais central dessa escola é a visão, com uma representação mental de estratégia, criada do pensamento de um líder e utilizada como uma ideia guia, ou seja, mais como uma espécie de imagem que de um plano plenamente articulado, oferecendo ao líder uma flexibilidade maior, que permita fazer adaptações de acordo com suas experiências.

Conforme Mintzberg *et al.* (2000, p. 111) as premissas subjacentes à visão empreendedora da formulação de estratégia são:

- A estratégia existe na mente do líder como perspectiva, especificamente um senso de direção a longo prazo, uma visão do futuro da organização.
- O processo de formação da estratégia é, na melhor das hipóteses, semiconsciente, enraizado na experiência e na intuição do líder, quer ele conceba a estratégia ou a adote de outros e a interiorize em seu próprio comportamento.
- O líder promove a visão de forma decidida, até mesmo obsessiva, mantendo controle pessoal da implementação para ser capaz de reformular aspectos específicos, caso necessário.
- A visão estratégica é maleável e, assim, a estratégia empreendedora tende a ser deliberada e emergente – deliberada na visão global e emergente na maneira pela qual os detalhes da visão se desdobram.
- A organização é igualmente maleável, uma estrutura simples sensível às diretivas do líder; quer se trate de uma nova empresa, uma de propriedade de uma só pessoa ou uma reformulação em uma organização grande e estabelecida, muitos procedimentos e relacionamentos de poder são suspensos para conceder ao líder visionário uma ampla liberdade de manobra.
- A estratégia empreendedora tende a assumir a forma de nicho, um ou mais bolsões de posição no mercado protegidas contra as forças da concorrência direta.

Ademais, a escola enfatizou os aspectos críticos da formulação da estratégia, especialmente a sua natureza proativa e o papel da liderança personalizada e a visão da estratégia. Contudo, mostrou algumas dificuldades em relação à formulação da estratégia, em função de estar calçada no comportamento de uma única pessoa (líder visionário).

- 5ª - Escola Cognitiva

No que tange a quinta escola, examinar a mente do estrategista é um fator determinante para entender como o processo de formulação da estratégia significava na esfera da cognição humana, utilizando em especial, o campo da psicologia cognitiva. Essa escola atrai vários pesquisadores com suas obras, com objetivo de transformar o ensino e a prática da estratégia. Entretanto, existia a preocupação de estudar a mente do estrategista já que era considerada uma incógnita, pois o pensamento estava voltado aos requisitos para pensar e não para o pensamento em si (MINTZBERG *et al.*, 2000).

O estrategista era considerado como alguém autodidata. Busca desenvolver sua estrutura de conhecimento e seus processos de pensamento, baseando-se em suas próprias experiências. A ala dos positivistas trata o pensamento e a estruturação do conhecimento como algo para produzir algum tipo de visão objetiva do mundo. A cognição também é vista como um processamento de informações que se destaca além dos vieses da cognição individual, pois o sistema coletivo também causa efeito no processamento das informações e, em muitas das vezes, tornando gerentes prisioneiros de suas organizações, segundo Mintzberg *et al.* (2000).

Mintzberg *et al* (2000, p. 131) completam que “a escola cognitiva é na melhor das hipóteses, uma escola de pensamento em evolução sobre formação de estratégia”. Algumas premissas as quais são deduzidas da sua literatura:

- A formação da estratégia é um processo cognitivo que tem lugar na mente do estrategista;
- Estratégias emergem como perspectivas na forma de conceitos, mapas, esquemas e estruturas, que dão forma à maneira como as pessoas lidam com as informações do ambiente;
- As estratégias são difíceis de realizar. Quando são realizadas, ficam consideravelmente abaixo do ponto ótimo, ficando difíceis de mudar quando não são mais viáveis para o estrategista.

Os bons estrategistas são criativos, pois eles constroem seu mundo em suas cabeças coletivas e fazem com que ele aconteça. Mintzberg *et al.* (2000, p. 132) “Acima de tudo, a escola cognitiva diz-nos que precisamos compreender a mente humana, assim como o cérebro humano, para compreender a formação da estratégia”.

- 6ª - Escola de Aprendizado

Nessa escola, os estrategistas aprendem ao longo do tempo. Embora as estratégias, algumas vezes, sejam criadas individualmente. Os estrategistas na maioria das vezes procuram agir coletivamente, respeitando e aprendendo em determinada situação. Portanto, as estratégias nascem de acordo com a capacidade que as organizações têm para compreender o ambiente e a si mesma (MINTZBERG *et al.*, 2000).

Nas palavras de Mintzberg *et al.* (2000) a escola de aprendizagem tem sua base na descrição e desperta questionamentos sobre quem é o responsável pela formulação de estratégias, ainda, se essa formulação acontece de forma deliberada e se há uma necessária separação entre formulação e implementação da estratégia.

Mintzberg *et al.* (2000, p. 156) asseguram que as premissas são uma coleção de escritos que chamaram de escola de aprendizado:

- A natureza complexa é imprevisível do ambiente da organização, muitas vezes associada à difusão de bases de conhecimento necessárias à estratégia, impede o controle deliberado; a formação de estratégia precisa, acima de tudo, assumir a forma de um processo de aprendizado ao longo do tempo, no qual, no limite, formulação e implementação tornam-se indistinguíveis.
- Embora o líder também deva aprender e, às vezes, poder ser o principal aprendiz, em geral, é o sistema coletivo que aprende: na maior parte das organizações há muitos estrategistas em potencial.
- Esse aprendizado procede de forma emergente, por meio do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo para que se possa compreender a ação. As iniciativas estratégicas são tomadas por quem quer que tenha capacidade e recursos para poder aprender. Isso

significa que as estratégias podem surgir em todos os tipos de lugares e de maneira incomum.

- Assim, o papel da liderança passa a ser de não preconceber estratégias deliberadas, mas de gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual as novas estratégias podem emergir. Portanto, a administração estratégica envolve a elaboração das relações sutis entre o pensamento e ação, controle e aprendizado, estabilidade e mudança.

É importante que compreendamos a estratégia como um processo de aprendizagem, tanto individual como coletivo. A escola da aprendizagem, cuja literatura é pequena comparada a das escolas do planejamento e do posicionamento, fez uma contribuição importante nesse aspecto. E provavelmente vai continuar fazendo. (Mintzberg et al, 2000. p. 172)

- 7ª - Escola de Poder

A sétima escola, chamada de escola do poder enfatiza o jogo de poder, de influências, de política que estão sempre presentes nas organizações e acabam influenciando no seu funcionamento, nas formulações de suas estratégias e nas realizações das estratégias definidas. (MINTZBERG et al., 2000). A relação de poder é abordada em duas dimensões: o poder micro como jogo de política, em resumo, de poder ilegítimo e legítimo, e o poder macro que trata da questão da influência do poder na organização, no seu meio, no seu círculo de relacionamentos.

Um conjunto de “jogos políticos” praticados por indivíduos nas organizações, como jogos de insurgência, contrainsurgência, de patrocínio, da formulação de aliança, de construção de impérios, de orçamentação, perícia, de domínio, de linha versus assessoria, de lados rivais, de candidatos estratégicos, de soprar apito e de fofoqueiros. “Suspeitamos que quando as estratégias surgem fora dos processos políticos, elas tendem a ser mais emergentes do que deliberadas e vêm, provavelmente, mais na forma de posições do que de perspectiva” (MINTZBERG, 2000, p. 170).

As premissas da escola de poder (Mintzberg et al, 2000, p.191):

- A formação de estratégia é moldada por poder e política, seja como um processo dentro da organização ou como o comportamento da própria organização em seu ambiente externo.

- As estratégias que podem resultar desse processo tendem a ser emergentes e assumem mais a forma de posições e meios de iludir do que de perspectivas.
- O poder micro vê a formação de estratégia como a interação, por meio de persuasão, barganha e, às vezes, confronto direto na forma de jogos políticos entre interesses estreitos e coalizões inconstantes, em que nenhum predomina por um período significativo.
- O poder macro vê a organização como promovendo seu próprio bem-estar por controle ou cooperação com outras organizações, por meio do uso de manobras estratégicas bem como de estratégias coletivas em várias espécies de redes e alianças.

“A escola do poder introduziu uma parcela de vocabulário útil no campo de administração estratégica – por exemplo, “coalisão”, “jogos políticos” e “estratégia coletiva””. (Mintzberg et al, 2000, p.192). Ainda, destacam a importância da política na promoção das mudanças estratégicas, contudo, afirmam que a política é um fator de resistência às mudanças estratégicas.

- 8ª - Escola Cultural

A oitava Escola é a Cultural e é descrita como sendo a formulação que enfoca no interesse comum. Sua principal característica é ser o oposto da escola de poder, uma vez que o poder toma a entidade denominada organização e a fragmenta; já a cultura proporciona união e uma coleção de indivíduos em uma entidade integrada chamada organização.

As premissas da Escola cultural são (MINTZBERG *et al*, 2000, p.196):

- Um indivíduo adquire essas crenças por meio de um processo de aculturação ou socialização, o que é em grande parte tácito e não verbal, embora seja, às vezes, reforçado por uma doutrinação mais formal.
- Em consequência disso, a estratégia assume a forma de uma perspectiva, acima de tudo, enraizada em intenções coletivas (não necessariamente explicadas) e refletida nos padrões pelos quais os recursos ou capacidades da organização são protegidos e usados para sua vantagem competitiva. Portanto, a estratégia é melhor descrita como deliberada (mesmo que não seja plenamente consciente).

- A cultura é, em especial, uma ideologia que não encorajam tanto as mudanças estratégicas quanto a perpetuação da estratégia existente; na melhor das hipóteses, elas tendem a promover mudanças de posição dentro da perspectiva estratégica global da organização.

Essa escola sugere ser mais aplicável a determinados períodos da vida das organizações, o período de reforço, por exemplo, é uma rica perspectiva estratégica seguida vigorosamente, talvez até a estagnação; como consequência, leva a um período de resistência às mudanças, com adaptações estratégicas e bloqueios da própria inércia da cultura estabelecida. “Talvez esta escola também possa nos ajudar a compreender um período de *recomposição*, durante o qual uma nova perspectiva é desenvolvida coletivamente e até mesmo, um período de *revolução cultural* que tende a acompanhar as reformulações estratégicas” (MINTZBERG et al., 2010, p. 207).

- 9ª - Escola Ambiental

A Escola ambiental é pautada por Mintzberg *et al* (2000) como tendo forte relação com o ambiente e portanto, a escola ambiental vê o ambiente como um ator, pois o ambiente assume o comando. Essa visão pode resultar em uma tendência a entender a organização de forma passiva, cujas atividades teriam caráter meramente reativo em relação ao ambiente e desta forma, conduziria à ideia de ambiente como um conjunto de dimensões abstratas.

Mintzberg *et al.* (2000, p. 211) ressaltam que “a escola ambiental provém da chamada “teoria da contingência” a qual descreve as relações entre determinadas dimensões do ambiente e atributos específicos da organização”. Mais tarde entendidas como à geração da estratégia, surgindo um grupo de teóricos de organização que se autodenominavam “ecologista de população”, considerando que as estratégias escolhidas tem pouco impacto sobre a sobrevivência ou fracasso das organizações, pois as escolhas são feitas no início da criação das organizações e que estabelecem seu destino. Os denominados “teóricos institucionais” concluem que as pressões políticas e ideológicas exercidas pelo ambiente reduzem drasticamente a opção da estratégia, fazendo com que o ambiente se torne uma “gaiola de ferro”.

De acordo com Mintzberg et al.(2000, p. 211) foram identificadas as seguintes premissas para esta escola:

- O ambiente, como um conjunto de forças gerais, é o agente central no processo de geração da estratégia.
- A organização deve responder a essas forças para não ser “eliminada”.
- A sobrevivência da organização em longo prazo depende das escolhas iniciais feitas durante o período de reformulação.
- A liderança torna-se um elemento passivo, pois leem o ambiente e garantem uma adaptação adequada pela organização.
- As organizações acabam se agrupando em nichos distintos do tipo ecológico, posições nas quais permanecem até que os recursos se tornem escassos ou as condições demasiado hostis.

A importância do ambiente na determinação das estratégias organizacionais torna-se essencial. Apesar disso, as organizações não podem entender esse ambiente como determinante, tendo em vista que elas dispõem da criatividade humana para a adoção de diferentes soluções para uma mesma situação. Se, além disso, o ambiente determinasse as estratégias, em um mesmo ambiente, empresas semelhantes teriam estratégias muito parecidas ou então limitadas (MINTZBERG et al., 2000)

- 10ª - Escola de Configuração

A última escola detalhada por Mintzberg *et al* (2000) é a Escola de Configuração que assume a formação da estratégia como um processo de transformação. Os autores ressaltam as diferenças conceituais entre as demais escolas, descrevendo a organização no contexto que a cerca como configuração e o processo de geração de estratégia como transformação. A organização adota mudanças ao seu estado de ser e a geração de estratégia torna-se um processo de saltar de um estado para outro. As expressões “configuração” e “transformação” representam dois momentos que se sucedem e se contrapõem. A configuração representa estados da organização, já a transformação representa mudanças. A décima escola descreve a estabilidade relativa da estratégia dentro de determinados estados, interrompidos por saltos ocasionais e drásticos para novos estados. (MINTZBERG et al., 2000).

As premissas dessa Escola de Configurações, segundo Mintzberg *et al* (2000, p. 224) são:

- Na maior parte das vezes, uma organização pode ser descrita em termos de algum tipo de configuração estável de suas características: para um período distinguível de tempo, ela adota uma determinada forma de estrutura adequada a um determinado tipo de contexto, o que faz com que ela se engaje em determinados comportamentos que dão origem a um determinado conjunto de estratégias.
- Esses períodos de estabilidade são ocasionalmente interrompidos por algum processo de transformação – um salto quântico para outra configuração.
- Esses estados sucessivos de configuração e períodos de transformação podem se ordenar ao longo do tempo em sequências padronizadas, por exemplo, descrevendo ciclos de vida de organizações.
- Assim sendo, o processo de geração de estratégia pode ser de concepção conceitual ou planejamento formal, análise sistemática ou visão estratégica, individual, socialização coletiva ou a simples resposta às forças do ambiente; mas cada um deve ser encontrado em seu próprio tempo e contexto. Em outras palavras, as próprias escolas de pensamento sobre formação de estratégia representam configurações particulares.
- As estratégias resultantes assumem a forma de planos ou padrões, posições, ou perspectivas ou meios de iludir; porém, mais uma vez, cada um a seu tempo e adequado à sua situação.

“Acima de tudo, a contribuição da escola de configuração foi evidente na administração estratégica. Ela traz ordem para o confuso mundo de formação estratégica, em particular para as enormes e multiformes literatura e prática”. (MINTZBERG, 2000, p.253).

3 MÉTODO DE PESQUISA

Segundo Appolinário (2011), método é sequência lógica de procedimentos que se deve seguir para a consecução de um objetivo. Ainda para o autor, de forma geral, todas as formas de conhecimento são caracterizadas pela presença de um método. Para Barros e Lehfeld (2007), o método pode ser considerado uma visão abstrata da ação e a metodologia, a visão concreta da operacionalização. Ainda, a metodologia corresponde a um conjunto de procedimentos a ser utilizados na obtenção do conhecimento. É a aplicação do método, por meio de processos e técnicas, que garante a legitimidade científica do saber obtido.

Traduzindo em uma linguagem mais simples, o método constitui-se um dos passos a ser dado na busca de um conhecimento, uma análise de dada realidade social (BARROS e LEHFELD, 2007). Reforçam os autores, o método é o caminho ordenado e sistemático para se chegar a um fim. Pode ser estudado como processo intelectual e como processo operacional. O primeiro é a abordagem de qualquer problema mediante análise prévia e sistemática de todas as vias possíveis e acesso à solução. Como processo operacional, é a maneira lógica de organizar a sequência das diversas atividades para chegar ao fim almejado; é a própria ordenação da ação de pesquisar. Barros e Lehfeld (2007), no plano da metodologia científica, métodos, procedimentos técnicos e referenciais epistemológicos são componentes inseparáveis na investigação. Para eles, não se pode confundir 'método' e 'técnica'. A última assegura e instrumentaliza a ação das fases metodológicas. Enquanto o método estabelece de modo geral 'o que fazer' e a técnica nos dá o 'como fazer', isto é, a maneira mais hábil, mais perfeita de executar uma ação.

Alinhado a estas afirmativas, Marconi (2010) afirma que o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

De acordo com Barros e Lehfeld (2007), pesquisar significa realizar empreendimentos para descobrir algo. Para o autor, a pesquisa constitui um ato dinâmico de questionamento, indagação e aprofundamento. É a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema. Pesquisar tornou-se natural e necessário a todos os indivíduos. Contemporaneamente, a pesquisa tornou-se uma

atividade comum não só entre os cientistas, mas para toda uma sociedade. Como exemplo, pode-se citar os administradores de empresas que utilizam para aprimorar métodos de produção, nível de organização e lucratividade das empresas, ou ainda, o professor, o aluno e o consumidor podem dentro de sua área de atuação tornar a pesquisa como um meio para estudo e diagnóstico das dificuldades e ou possibilidades (BARROS e LEHFELD, 2007).

No entanto, para que a pesquisa receba qualificação de científica conforme Barros e Lehfeld (2007), ela deve ser efetivada pela utilização da metodologia científica e de técnicas adequadas para a obtenção de dados relevantes ao conhecimento e à compreensão de dado fenômeno.

Conforme afirma Marinho (1980, p. 18):

Para que haja pesquisa científica é preciso se adotar uma metodologia meticulosa, compreendendo uma série de etapas encadeadas segundo uma sequência rigorosamente lógica, com certa rigidez quanto a seleção da amostra, quanto ao tamanho dela e com um controle sistemático e constante no que se refere à validade interna e externa na técnica operacional do trabalho.

3.1 Tipos de Pesquisa

Aaker (2009) afirma que um projeto de pesquisa é um mapa detalhado usado para guiar uma pesquisa até seus objetivos. O processo de projetar uma pesquisa envolve muitas decisões inter-relacionadas. A mais importante dela é a escolha do tipo de pesquisa, pois é o que vai determinar como as informações serão obtidas. Ainda, segundo o autor, a escolha da abordagem da pesquisa depende de sua natureza. Desta forma, todas as pesquisas podem ser classificadas em exploratórias, descritivas ou causais. Tais categorias diferem significativamente quanto a seus propósitos de questão de pesquisa, precisão das hipóteses desenvolvidas e método da coleta de dados.

Para objeto desta pesquisa foi escolhida a Pesquisa Exploratória, uma vez que seu objetivo é prover a compreensão do problema enfrentado pelo pesquisador. Malhotra (2001) afirma que a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais antes que se possa desenvolver uma abordagem. Ainda, as informações necessárias são definidas apenas ao acaso neste estágio e o processo de pesquisa é flexível e não estruturado.

Aaker (2009) reforça que a pesquisa exploratória é usada quando se busca um entendimento sobre a natureza geral de um problema, as possíveis hipóteses alternativas e variáveis relevantes que precisam ser consideradas. Ademais, os métodos são flexíveis, não estruturados e qualitativos para que o pesquisador faça sua pesquisa sem preconceções sobre aquilo que será encontrado. Desta forma, com falta de estrutura rígida permite-se que se investigue diferentes ideias e indícios sobre a situação.

A utilização da Pesquisa exploratória se torna decisiva, uma vez que como o próprio nome indica, o objetivo dessa pesquisa é explorar um problema ou uma situação para prover critérios e compreensão. De acordo com Malhotra (2001) a pesquisa exploratória é significativa em qualquer situação da qual o pesquisador não disponha de entendimento suficiente para prosseguir com o projeto de pesquisa. Ela é caracterizada por flexibilidade e versatilidade com respeito aos métodos porque não são empregados protocolos e procedimentos formais de pesquisa. Raramente envolvem questionários estruturados, grandes amostras e planos de amostragem por probabilidade. O foco pode mudar à medida que a investigação se desenvolve. Assim, a criatividade do pesquisador tem papel importante na pesquisa exploratória.

3.2 Concepção da Pesquisa Exploratória: pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é uma metodologia importante usada em pesquisa exploratória. Os pesquisadores realizam a pesquisa qualitativa para definir o problema ou elaborar uma abordagem. Na elaboração da abordagem, utiliza-se com frequência a pesquisa qualitativa para gerar hipóteses e identificar variáveis que devem ser incluídas na pesquisa. Segundo Malhotra (2001, p. 155) “Pesquisa Qualitativa é uma metodologia de pesquisa não estruturada, exploratória, baseada em pequenas amostras, que proporciona *insights* e compreensão do contexto problema”.

A diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa pode ser assim resumida: a primeira proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto que a quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística. Malhotra (2001) explora alguns fundamentos lógicos para uso da pesquisa qualitativa, uma vez que há várias razões para usá-la: “Nem

sempre é possível, ou conveniente, utilizar métodos plenamente estruturados ou formais para obter informações dos respondentes”. (MALHOTRA, 2001, p. 155).

Para a pesquisa foram obtidas informações mediante a pesquisa qualitativa, utilizando um ou mais dos procedimentos peculiares a este tipo de abordagem. Tais processos podem ser Diretos ou Indiretos. Uma abordagem Direta não é disfarçada, ou seja, o objetivo do projeto é revelado aos respondentes, ou então, é óbvio pelas próprias questões formuladas. Os grupos de enfoque e as entrevistas de profundidade são as técnicas diretas mais utilizadas nesta abordagem. Em contrapartida, uma abordagem indireta disfarça o verdadeiro objetivo do projeto.

Também foi utilizado o procedimento de Pesquisa Qualitativa de Abordagem Direta, tendo como técnica essencial, as entrevistas em profundidade. Malhotra (2001) afirma que Entrevista em Profundidade é uma entrevista não-estruturada, pessoal em que um único respondente é testado por um entrevistador capacitado, para descobrir motivações, crenças, atitudes e sensações subjacentes sobre um tópico.

Algumas características das entrevistas de profundidade constituem uma forma semi-estruturada e direta de obter informações e tais entrevistas são realizadas uma a uma. Segundo Malhotra (2001), a entrevista pode levar de trinta minutos a mais de uma hora. Durante as entrevista, o entrevistador incentiva o respondente a falar abertamente sobre as questões. O rumo da entrevista é determinado pela resposta inicial e pelas sondagens do entrevistador para aprofundar a pesquisa. Mesmo que o entrevistador procure seguir um esboço predeterminado, sua ordem acaba sendo influenciada pelas respostas do entrevistado. Desta forma, a sondagem tem importância decisiva para a obtenção das respostas significativas e para desvendar problemas ocultos.

3.3 Processo de Amostragem e Procedimentos de Coleta de Dados

A amostragem é um dos componentes de um planejamento de pesquisa. Segundo Malhotra (2001, p. 301) a maioria dos projetos de pesquisa tem como objetivo obter informação sobre as características ou parâmetros de uma população. Marconi e Lakatos (2010 p. 147) afirmam que a amostra “é uma parcela conveniente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

O planejamento de uma amostragem começa pela especificação da população-alvo, a coleção de elementos ou objetos que possuem a informação procurada pelo pesquisador e sobre os quais devem ser feitas inferências. Ao determinar a amostra, o pesquisador necessita classificar uma técnica de amostragem que atenda suas necessidades. As técnicas de amostragem podem ser genericamente classificadas como não-probabilística e probabilística. Para esta pesquisa foi utilizada a pesquisa não-probabilística, uma vez que confia no julgamento pessoal do pesquisador, e não na chance de selecionar os elementos amostrais. Para Malhotra (2001 p.305) “amostragem não-probabilística é uma técnica de amostragem que não utiliza seleção aleatória. Ao contrário, confia no julgamento pessoal do pesquisador”. Desta forma, nessa técnica, o pesquisador pode arbitrariamente ou conscientemente, decidir os elementos a serem incluídos na amostra.

A pesquisa utiliza a técnica não probabilística com amostragem por julgamento. Esta técnica consiste em lidar com amostragem em que os elementos são selecionados com base no julgamento do pesquisador. Este, exercendo seu julgamento ou aplicando sua experiência, escolhe os elementos a serem incluídos na amostra, pois os considera representativos da população de interesse, ou apropriados por algum outro motivo (Malhotra, 2001).

O campo empírico são Instituições de Ensino Superior (IES). O critério para a amostra foi: Faculdades e/ou Universidades particulares e públicas que tenham tradição e impacto na sua comunidade, situadas no Estado do Rio Grande do Sul. A escolha propôs determinar uma amostra de instituições privadas e públicas, a fim de observar diferentes percepções dos pesquisados. Sendo:

- a) Instituição A – Universidade Privada – Entrevistados 1: Coordenador da CPA, Entrevistado 2: Responsável pelo Planejamento.
- b) Instituição B – Universidade Pública – Entrevistado 3: Coordenador da CPA. Entrevistado 4: Responsável pelo Planejamento.
- c) Instituição C – Universidade Privada – Entrevistado 5: Coordenador da CPA. Entrevistado 6: Responsável pelo Planejamento
- d) Instituição D – Faculdade Privada – Entrevistado 7: Coordenador da CPA. Entrevistado 8: Responsável pelo Planejamento

As entrevistas foram todas gravadas e realizadas entre agosto e setembro de 2014. Foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados onde foi possível

entrevistá-los atendendo os objetivos propostos. As entrevistas levavam em torno de uma hora cada.

As entrevistas em profundidade permitem um relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador. Conforme Barros e Lehfeld (2007) o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, 'entre' e 'vista'. 'Vista' refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. 'Entre' refere-se à relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevistado refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas. Malhotra (2001) alerta para os cuidados nas fases do processo de trabalho de campo, como a formulação das perguntas, o contato inicial, a sondagem, o registro das repostas e o término da entrevista.

Marconi e Lakatos (2010) explicam que a etapa de coleta de dados é cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior. Além disso, cuidados também no que tange ao entrosamento das tarefas organizacionais e administrativas com as científicas, obedecendo aos prazos estipulados e orçamentos e finalmente, o bom preparo pessoal. Marconi e Lakatos (2010, p. 149) "o rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos".

3.4 Análise de Dados

A análise de dados tem um papel importante na transformação dos dados coletados durante as entrevistas para que o pesquisador possa gerar conclusões e relatórios defensáveis, úteis e voltados para a ação. Esse processo configura-se como um conjunto de técnicas e métodos que podem ser empregados para obter informações e descobertas dos dados coletados. Aaker (2009) alerta que a compreensão dos princípios da análise de dados é importante por inúmeras razões, dentre elas, conduzir o pesquisador a informações e descobertas que de outra forma não estariam disponíveis. Pode ainda ajudar a evitar julgamentos e conclusões errôneas. Também, proporciona as condições para auxiliar na interpretação e entendimento das análises realizadas por outros pesquisadores. E, finalmente, pode influenciar construtivamente os objetivos e modelo da pesquisa. Em contrapartida,

as técnicas, se utilizadas de forma inapropriada, podem levar a julgamentos e conclusões incompletas, sem clareza ou equivocadas. Para Aaker (2009 p. 441) “pode-se chegar a conclusões piores do que as que teriam sido tomadas sem os benefícios da pesquisa”. Desta forma, conhecer bem as técnicas de análise de dados é essencial para os resultados da pesquisa.

Contudo, o tipo de análise de dados requerido para um estudo é exclusivo para cada situação. Aaker (2009) explica que praticamente todos os estudos que utilizam análise de dados usam também a edição e codificação dos dados, uma ou mais técnicas de análise e ainda há a preocupação com uma apresentação eficiente dos resultados.

Utilizou-se a estratégia de análise de dados denominada Análise de Conteúdo. Pode-se dizer que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais (Freitas, Cunha, & Moscarola, 1997).

Em 1977 Bardin publicou a sua obra *L'analyse de contenu*, na qual o método foi configurado em detalhes, servindo de orientação e principal referência até os dias atuais. Como refere Triviños (1987, p. 159), é esta “a obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais”.

Embora haja muitos autores que abordem a análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para as várias etapas da técnica, para esta pesquisa, a base é a conceituação de Bardin (2006), bem como, as etapas da técnica explicitadas. Tal opção se deve ao fato que o autor é o mais citado no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Para Minayo (2001, p. 74) a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

O processo de análise de dados em si envolve várias etapas para oferecer significação aos dados coletados: segundo Bardin (2006), ele as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (Bardin, 2006). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

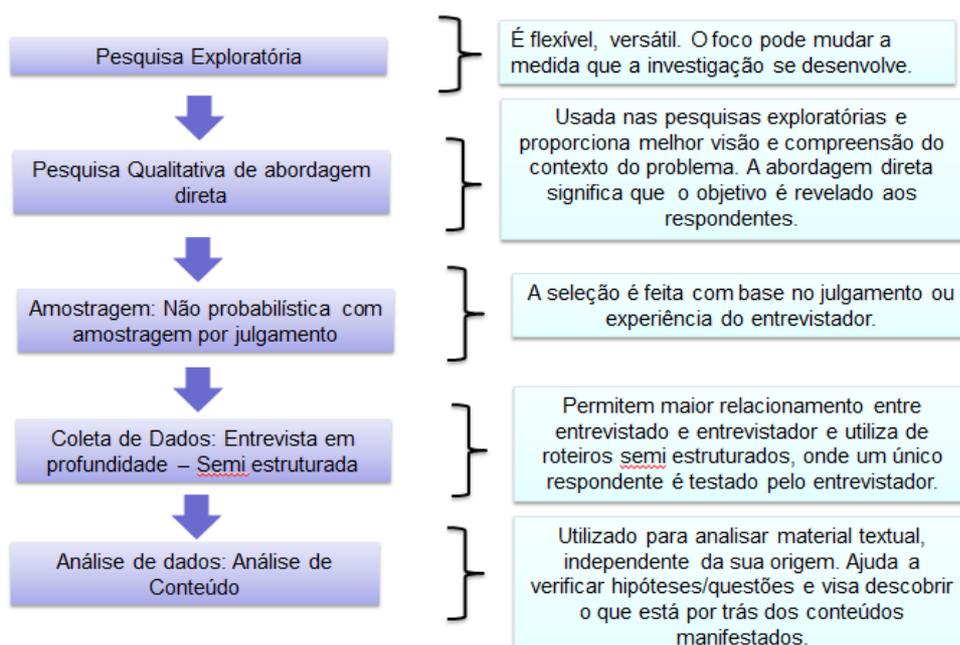
Todavia, por mais que se devam respeitar as regras e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser

considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito, ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

Triviños (1987) salienta que a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas. Para tanto, o pesquisador necessita “possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias” (1987, p. 160). Freitas, Cunha e Moscarola (1997, p. 108) destacam que, para uma análise de conteúdo ter valor, existem alguns pré-requisitos, como: qualidade da elaboração conceitual feita inicialmente pelo pesquisador, da exatidão com que ela será traduzida em variáveis, do esquema de análise ou das categorias e, em definitivo, da concordância entre a realidade a analisar estas categorias.

Por fim, segue um fluxo com o procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa:

Figura 3 - Fluxograma - Procedimento Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

4 RESULTADOS

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados no decorrer deste capítulo e para fins de privacidade, as Instituições de Ensino Superior e os entrevistados terão uma codificação, conforme citado no Capítulo 3 em Amostragem e Coleta de dados.

As entrevistas foram todas gravadas e realizadas entre agosto e setembro de 2014. Todos os entrevistados foram extremamente receptivos e abertos para contribuir com a pesquisa. Elas foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados onde foi possível entrevistá-los atendendo os objetivos propostos. As entrevistas levavam em torno de uma hora cada.

Tanto a Instituição A, como a Instituição B estavam em processo de reorganização da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, portanto, os entrevistados pediram para aguardar até que tivessem as definições. Foi aguardado o tempo solicitado e então, agendadas as entrevistas que ocorreram de forma tranquila. Destaca-se que a maioria dos entrevistados considerou a pesquisa muito relevante e gostariam de conhecer os seus resultados. Esses entrevistados também se mostraram preocupados em melhorar os processos relativos às avaliações institucionais.

A seguir, será apresentado um quadro onde há uma relação entre os Objetivos Específicos da pesquisa com as perguntas feitas aos entrevistados, gerando categorias, as quais serão abordadas ao longo do capítulo. As perguntas deste quadro são um resumo do roteiro semi estruturado utilizado ao longo das entrevistas. O roteiro semi estruturado na íntegra pode ser visto no Apêndice A e Apêndice B.

Quadro 3 - Questões norteadoras e categorias.

Objetivos	Perguntas	Categorias
Identificar como os processos de autoavaliação ocorrem nas IES	<ul style="list-style-type: none"> - Como é a estrutura da CPA? Sua composição. - Como ocorrem as Autoavaliações na IES? - Como é feita a análise dos resultados da CPA? 	Estrutura da CPA
Identificar como os processos de planejamento ocorrem nas IES	<ul style="list-style-type: none"> - Como é estruturada a área e os processos de revisão do PDI/PE. - Como ocorre a construção do PDI - Como ocorrem as revisões do PDI/PE? 	Processos de Planejamento nas IES
Identificar se existe articulação entre a autoavaliação e Planejamento nas IES	<ul style="list-style-type: none"> - Há debates/discussões entre a CPA e a área de Planejamento/ PDI/PE acerca de resultados provenientes das autoavaliações? Como e quando são realizados? - Na sua opinião, existe uma articulação entre os resultados da CPA e o PE/PDI? Se sim, como ocorre? 	Articulação entre Planejamento e Autoavaliação (CPA)
Identificar se os resultados da autoavaliação oferecem subsídios para a melhoria da IES	<p>As áreas da IES percebem a importância da CPA para a melhoria de gestão?</p> <p>Os resultados da Avaliação têm oferecido subsídios relevantes para o processo de gestão da IES? Se sim, exemplificar.</p>	Melhorias e resultados para a comunidade acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Estrutura da CPA

Torna-se importante citar a essência da autoavaliação institucional, antes de iniciar as análises de fato, pois desta forma, é possível analisar se as IES entrevistadas estão realizando suas atividades de avaliação conforme sugerido pelo SINAES (2009, p. 106):

As funções mais importantes da autoavaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e

social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. Em uma breve formulação: autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Neste sentido, os processos de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais.

A estruturação da Comissão Própria de Avaliação das IES entrevistadas é muito semelhante, tendo em vista seu papel legal. O artigo 11 da Lei número 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES determina que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constitua a Comissão Própria de Avaliação – CPA. Com atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. A sua constituição, segundo a lei, deve haver a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (BRASIL, 2004).

A Instituição A possui dezessete membros na CPA. Os processos de avaliação institucional são coordenados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) com apoio da Comissão Técnica de Avaliação (CTA). Da mesma forma, a Instituição B conta com o Núcleo de Avaliação das Unidades o qual é indicado pelo conselho da unidade e composto por pessoas de diversas áreas da IES e técnicos administrativos. Neste sentido, o SINAES (2009, p.114) declara:

Para fins de operacionalização da avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, recomenda-se a cada IES, a depender de suas características estruturais, constituir uma ou mais comissões para organizar os processos avaliativos, coordenar os debates, acompanhar sua execução, assegurar a unidade entre os diversos setores, garantir rigor, efetuar a edição final dos documentos, auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser empreendidas, promover estratégias de sensibilização e de informação permanente, buscando sempre a criação e a consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional.

Segundo o Entrevistado 3, o Núcleo de Avaliação das Unidades é um braço da Comissão Própria de Avaliação. A CPA da Instituição B está vinculada a uma Secretaria de Avaliação Institucional, que é um órgão da Administração Central, com

status de Pró-Reitoria, diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor. A Intuição C possui quinze membros na CPA. A Instituição D possui onze membros na CPA.

O papel da CPA dentro das IES é sem dúvida de suma importância. Haja vista que no próprio instrumento de avaliação externo há um Indicador (5.6) chamado Infraestrutura para a CPA. Além, é claro, de outras condições de desenvolvimento de capacitação, tecnologias para uma autoavaliação consistente, recursos humanos, entre outros.

Duas IES (A e C) fazem reuniões mensais com os membros, exceto a Instituição B que tem feito semanal, em função de mudanças no instrumento de avaliação acadêmico, o qual avalia todos os processos acadêmicos. Segundo o Entrevistado 3, eles pretendem seguir com as reuniões mensais até que finalizem todos os instrumentos, incluindo a de infraestrutura, que deve seguir até 2015. E a instituição D faz as reuniões, segundo relato do Entrevistado 7, quatro vezes ao ano.

Com exceção da Instituição D todas as entrevistadas possuem informações no site da IES, acerca da estrutura da autoavaliação, sobre a Lei número 10.861 e a composição dos membros da CPA, ademais, a Instituição A, B e C declaram seus pressupostos, atividades e ações de qualificação a serem executadas pelas Comissões de Avaliação em suas páginas na Internet, exceto a Instituição D que expõe declarações mais genéricas.

Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação estabeleceu, para cada nível educacional, um “diagnóstico”, “diretrizes”, “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação. Como princípio geral, afirma-se, no Plano, que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. O Plano define diretrizes para a regulação do sistema; entende que é necessário “planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação”. (SINAES, 2009, p.39)

Sobretudo, merece ênfase três Instituição entrevistas A, B e C. Elas relatam que já faziam avaliações sistemáticas mesmo antes do SINAES. Cita-se a Instituição C que desenvolve o processo de avaliação interna desde 1996, e segundo a entrevistada 6, visa fazer um amplo diagnóstico a fim de gerar melhorias para a IES. Também, a Instituição A e B informam que faziam autoavaliação mesmo antes da Lei do SINAES, porém, não citaram o ano de início. Todas as entrevistadas reforçam

o papel de sigilo das informações, especialmente, àquelas relativas aos dados e comentários acerca dos professores.

Evidentemente que a autoavaliação institucional deve ter um caráter educativo, de melhoria e de autoregulação. Segundo o SINAES (2009, p.113) deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser, especialmente, internas e desta forma, evitar os rankings e classificações pelas notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos e outros. Em especial, os dados essenciais e pertinentes e as apreciações e críticas devem ser consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos. Esses relatórios devem dar conta do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, combinando levantamento e organização de dados e apreciações valorativas, e constituir uma parte importante do material a ser examinado na avaliação externa. Assim, conforme SINAES, 2009, p. 113:

Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação em termos educativos. A autoavaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação.

As avaliações institucionais em todas as Instituições pesquisadas são respondidas via portal do aluno, ou seja, todas são em meio eletrônico e nas quatro pesquisadas são gerados relatórios que são estratificados pelas Comissões de Avaliação que entregam as áreas pertinentes, coordenações e para a reitoria.

Na Instituição B: O questionário no portal fica de 3 a 4 semanas, próximo ao período de matrículas. Anualmente, a Instituição B avalia infraestrutura e serviços e as avaliações dos docentes acontecem semestralmente. As análises são realizadas e repassadas para o chefe de departamento e aos coordenadores de cursos, os quais têm o papel de analisar e dar andamento nas ações. O entrevistado 3 relata que a CPA apenas faz o diagnóstico, mas não tem o papel de executar ações corretivas. Segundo ele, "*Quem aplica as ações são as áreas específicas e também aponta os pontos positivos*". Pretendem automatizar as informações coletadas nas avaliações, colocando em um portal para facilitar o acesso, a leitura, o histórico e análises pelos chefes de departamento e professores.

Na Instituição C, as Avaliações acadêmicas ocorrem uma vez por semestre, já para EAD são duas por semestre e o tempo de abertura no portal varia de três a quatro semanas. Também há uma avaliação que é feita pelo aluno formando dos cursos de graduação. Há outra avaliação com os egressos que acontecem de dois em dois anos. Por fim, a avaliação de infraestrutura e serviços engloba todos os públicos e é anual. Desta forma, a ação da Instituição C está alinhada ao SINAES (2009, p. 99) quando:

Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercitar sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processos avaliativos que também correspondam a objetivos e necessidades específicos. Além disso, a avaliação deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade e, portanto, as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular.

A Instituição A utiliza um sistema próprio (portal), desenvolvido na universidade desde 2012. Todo semestre tem avaliações previstas no calendário acadêmico, sendo executados mais próximos do final do semestre. Semestralmente, ocorrem as avaliações de ensino e aprendizagem e no primeiro semestre a avaliação da infraestrutura e serviços. A CPA da IES faz análises mais gerais dos resultados e mantém interações constantes com os coordenadores e diretores de centros. Segundo o Entrevistado 1, quando há problemas mais críticos específicos, eles fazem análises mais profundas. Outra possibilidade são as análises pontuais ou demandas específicas solicitadas por coordenadores ou diretores, em determinados semestres, como por exemplo, quando se quer alterar currículo do curso. Para o entrevistado 1, a análise das informações são feitas com dificuldade, pois são cerca de 15 mil alunos.

A Instituição D aplica a avaliação acadêmica semestral e a de Infraestrutura e Serviços anualmente, sendo que os relatórios são entregues para a direção geral e de ensino para análises e andamento com os respectivos coordenadores de cursos e coordenação administrativa. Diferentemente das demais, na Instituição D, o entrevistado afirma que não realizam a pesquisa com os técnicos administrativos: “O tratamento das ações deveria melhorar e ter mais adesão dos coordenadores para divulgar a CPA. Deveria ter reuniões ao longo do semestre e não somente próximo

das avaliações. Precisam retomar a participação dos técnicos administrativos que hoje não participam respondendo a autoavaliação”.

Segundo o SINAES, (2009, p. 92):

Além da ideia de integração e de articulação, é também central, no conceito deste sistema, a participação. A exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias. Nesse sentido, a avaliação é irrecusável não só por razões técnico-administrativas e de adequação às exigências legais, mas sobretudo pelo imperativo ético da construção e consolidação das instituições e do sistema de educação superior com alto valor científico e social.

Para a maioria entrevistados, monitorar é difícil, pois o relatório é extenso, tendo em vista que as instituições, em sua maioria, são grandes, com muitos alunos, diretores e coordenadores. Para a Instituição A: *“Não temos conseguido fazer o monitoramento. Estamos nos estruturando para isso. Pretendemos organizar este monitoramento junto com o Planejamento Estratégico, utilizando a metodologia de gerenciamento de projetos, com metas, objetivos e indicadores”.* Ao questionar o responsável pela CPA da Instituição B e C, sobre o monitoramento dos resultados da avaliação, eles responderam que o acompanhamento é feito mais quando há o resultado da próxima avaliação, ou seja, assim, verifica-se se há reincidência de solicitações, sugestões, elogios.

A disseminação dos resultados e o tratamento dado referente às manifestações nas avaliações é um desafio para as quatro Instituições analisadas. As ações que as quatro IES fazem é expor os resultados no Portal do Aluno e também, no caso na Instituição D, colocar as informações gerais em quadros murais, no hall de entrada e banners nos corredores e na sala dos professores. Não há divulgação pública acerca de comentários em nenhuma IES entrevistada. Apesar de ser um desafio para as IES entrevistadas, no novo instrumento (BRASIL, 2014) sobressai o Indicador 1.4 Autoavaliação Institucional e Avaliação Externa: análise e divulgação dos resultados. Merecendo atenção o fato do critério de avaliação estar na divulgação da análise dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa.

De acordo com o SINAES (2009) se a avaliação é um processo que busca melhorar a qualidade, aumentar a quantidade do serviço público educacional e elevar a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade

acadêmica e social, então, implementar a cultura da avaliação é uma exigência ética. “Há de se considerar, acima de tudo, que a avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação (SINAES 2009. p. 97).

4.2 Processos de Planejamento nas IES

Conforme Wright *et al* (2007, p. 29) afirmam, a perspectiva de mudança evolucionária tem influenciado muitos pensadores de administração. Como resultado, acreditam que as organizações são influenciadas pelo ambiente; que a mudança ambiental é gradual, exigindo uma mudança organizacional concomitante; e que as organizações eficazes são aquelas que mais se adaptam às exigências ambientais. As empresas que não conseguem ou não se adaptam à mudança externa gradual serão superadas por seus concorrentes e forçadas a sair do negócio.

Mintzberg *et al* (2006, p. 27) declara que Estratégia é o padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequência de ações de uma organização em um todo coerente. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base em suas competências internas e relativas, mudanças no ambiente antecipadas e providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes.

A maioria dos métodos de estratégia empresarial define “o que”, mas não o “como” – ou, em terminologia, os resultados almejados, mas não os vetores, indutores ou direcionadores de resultados. Para Kaplan e Norton (2008, p. 99):

A estrutura do mapa estratégico fornece um arcabouço abrangente e lógico para o desenho e para a execução da estratégia. O mapa estratégico é um avanço revolucionário em gestão que permite às organizações gerenciar a estratégia com mais eficácia e conquistar o prêmio de execução pelo sucesso na implementação.

Todas as instituições entrevistadas apresentavam áreas específicas onde são determinadas, analisadas e acompanhadas as estratégias da Instituição. Seja fazendo uso da metodologia do Planejamento Estratégico ou apenas o PDI. Portanto, tais áreas podem ser declaradas como direcionadoras das ações

estratégicas da IES: Kaplan e Norton (2008) denominam essas áreas como Unidade de Gestão da Estratégia, onde elas podem ser vistas como o maestro de uma orquestra:

Não é compositora nem a interprete da música. No entanto, mantém todos os diferentes atores organizacionais – equipe executiva, unidades de negócio, unidades regionais, unidades de apoio, equipes temáticas e por fim, os empregados – alinhados entre si, para que sejam capazes de produzir em conjunto belas músicas, executando a estratégia da empresa em uníssono, com cada componente executando sua parte (KAPLAN E NORTON, 2008, p. 289).

Também, destaca-se o Plano de Desenvolvimento Institucional que constitui o compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora. O PDI deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como o regime de trabalho, o plano de carreira, a titulação, a experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes.

Neste sentido, apenas uma dentre as três instituições avaliadas – Instituição B - não possui Planejamento Estratégico, mas sim o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional como direcionador de seus planos. As demais, sendo a A, C e D utilizam os processos de planejamento estratégico vinculados ao PDI.

De acordo com Mintzberg *et al.* (2006), a estratégia corporativa é o modelo de decisões de uma empresa que determina e revela seus objetivos, propósitos ou metas, produz as principais políticas e planos para atingir essas metas e define o escopo de negócios que a empresa adotará. A decisão estratégica que contribui para esse modelo é eficaz por longos períodos de tempo, afeta a empresa de diferentes formas.

Torna-se evidente que a cada dia mais as instituições de ensino estão buscando se profissionalizar em termos de planejamento e execução de suas atividades. Contudo, duas instituições entrevistadas iniciaram com o Planejamento estratégico entre 2004 e 2005. A instituição A, diferentemente das demais iniciou em 1995.

Na Instituição C, a reitoria é responsável pelo Planejamento estratégico e nas revisões, tanto do PDI como do Planejamento Estratégico há a participação de várias áreas da IES, incluindo um membro da CPA. Na última revisão foram definidos alguns eixos como: Excelência acadêmica, Internacionalização, Responsabilidade Social Universitária, Sustentabilidade e Inovação. Consequência de todo o plano estratégico, nasce o Mapa estratégico de toda a IES. A partir de então, cada unidade acadêmica faz seu plano e a própria unidade determina seus projetos, indicadores e metas, onde posteriormente, é discutido num grande grupo com a participação do reitor e pró-reitores. O Planejamento é “*amplamente disseminado através do Café com o Reitor*” e ocorre sempre no início de cada semestre com a participação de toda a comunidade acadêmica e representações de alunos. Em contrapartida, ao questionar o entrevistado 5, da mesma instituição, sobre a disseminação do Plano Estratégico, ele comenta que a atuação dele é mais com a CPA e, os resultados são discutidos, avaliados e disseminados mais entre o grupo que participou da elaboração do que com a comunidade de um modo geral e não recebem nenhum documento formal do PE.

Segundo o entrevistado 2, a Instituição A realiza Planejamento Estratégico desde 1995. Antes, era a Pro-Reitoria que ficava responsável pelas atividades relativas ao planejamento e houve uma mudança posterior onde foi criada uma Assessoria de Planejamento. No ciclo anual reúnem-se a reitoria e pró-reitoria e demais diretores e coordenadores de cursos. A metodologia e demais ações para andamento da revisão é feito pela Assessoria de Planejamento da IES.

Os entrevistados da Instituição A relataram que estão passando por mudanças bem significativas referentes à Avaliação Institucional e ao Planejamento Estratégico. Ambos estão alinhados ao Sistema de Planejamento Institucional (SPI), que se constitui de um conjunto de atividades para traduzir as diretrizes e objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em estratégias e ações. Um ponto importante a considerar nesta IES é que um dos responsáveis pela Avaliação Institucional trabalha em conjunto com o Assessor de Planejamento, bem como, há uma portaria onde está estabelecido que o coordenador da CPA é o mesmo coordenador da assessoria de planejamento. Embora, com as mudanças que estão ocorrendo, em função da troca de reitor, isso não seja mais obrigatório, a IES seguirá esta linha de trabalho em conjunto: avaliação e planejamento. A IES está em fase de revisão das diretrizes estratégicas e em 2014 definiram novos eixos,

os quais abrirão em objetivos e conseqüentemente em projetos. Neste caso, os projetos são como as Iniciativas estratégicas os quais Kaplan e Norton (2008, p. 116) fazem referência:

As iniciativas estratégicas são ações de curto prazo que lançam a organização em trajetória para a realização da visão. A empresa separa e seleciona iniciativas estratégicas, com base na avaliação de seu impacto sobre a consecução do desempenho almejado em termos de objetivos e indicadores estratégicos. Cada tema estratégico exige portfólios completos de iniciativas estratégicas para a consecução de suas metas desafiadoras.

A Instituição A também está em fase de revisão do PDI. Essa revisão segue a mesma linha de ação com os envolvidos, pois o PDI e o PE conversam entre si. Para o entrevistado 1 *“A equipe de Avaliação Institucional está envolvida no desenvolvimento e revisão do PDI para poder alertar as pessoas sobre pontos de melhorias”*. Uma mudança que haverá para 2015 é a inserção do Orçamento durante a elaboração dos objetivos e metas, o qual não ocorria em anos anteriores. Este fato é importante para que haja um alinhamento de atividades com as áreas financeiras da instituição. Kaplan e Norton destacam a importância desta ocorrência: *“Com base em nossa experiência, não poucas as vezes a execução da estratégia fracassa porque um departamento adiou ou cancelou o financiamento de determinada iniciativa estratégica para evitar o estouro de suas verbas”*. (KAPLAN E NORTON, 2008, p. 116).

A Instituição D segue as diretrizes de Planejamento Estratégico da sua mantenedora a qual detém a responsabilidade, por meio da Assessoria de Planejamento, de elaborar a metodologia e conduzir todas as atividades de revisão de objetivos, metas e do orçamento do ano. Cabe a Instituição D determinar, especialmente, suas metas financeiras, e então, negociar com a mantenedora. Alinhado a isso, Kaplan & Norton *apud* Hammer (2008, p. 1) afirmam: *“Você pode ter os melhores processos do mundo, mas se seus processos de governança não fornecerem direção e as correções de curso indispensáveis para alcançar seus objetivos, o sucesso é apenas uma questão de sorte”*. Os demais objetivos, metas, indicadores e projetos são criados pela mantenedora e, posteriormente, desmembrados para a IES que utiliza um sistema eletrônico para acompanhamento. O Planejamento é revisado, anualmente, pela mantenedora e o diretor geral da Instituição D participa de reunião com um grande grupo de gestores a fim de contribuir com fatos da realidade da instituição. Já as alterações relativas ao PDI

ocorrem em conjunto entre a Instituição de Ensino e o Núcleo de Educação, o qual é vinculado a mantenedora, sendo revisado de cinco em cinco anos. Segundo Kaplan & Norton (2008, p. 06):

Constatamos que ainda há lacunas entre a formulação de planos estratégicos de alto nível e sua execução pelos departamentos, equipes de processos e pessoal de linha de frente. Em parte, esta lacuna entre estratégias e operações é decorrente do grande número de ferramentas diversas para a formulação da estratégia e para a melhoria operacional, lançadas ao longo dos últimos trinta anos.

A Instituição B, diferentemente das demais não possui Planejamento Estratégico e para o entrevistado 4 o Instrumento maior de planejamento da universidade é o PDI que vigora por cinco anos, sendo o atual, a primeira experiência da IES. Estão revisando para que ele seja planejado para dez anos. Para o entrevistado, *“Trata da parte estratégica institucional no médio prazo e queremos fazer um PDI para 10 anos em função do ranking que a universidade está”*. Além do PDI, a IES possui os chamados Planos de Gestão, o qual é gerenciado pelo reitorado, ou seja, responsabilidades do reitor e do vice-reitor. O entrevistado afirma que *“O PDI é um grande guarda-chuva e o plano de gestão é mais tático”*. E abaixo desses, tem o Planejamento Anual das unidades, o qual tem duas finalidades: uma delas é atender o TCU e a outra é servir para contar como pontos para técnicos administrativos no sistema de promoção, afirmou o entrevistado. Na realidade da Instituição, os planos anuais das unidades devem estar “casados” com os planos de gestão e o PDI. Para o entrevistado: *“os objetivos estão claros, mas não a definição das metas”*. A declaração de Kaplan e Norton (2008, p. 168) destaca-se: *“Projetos de qualidade e de melhoria de processos gerarão retornos mais altos quando forem selecionados com base em critérios relacionados com os objetivos estratégicas da empresa”*. Somado a isso, Wright et al (2007, p. 401) afirmam:

Empresas bem sucedidas conhecem seus clientes e suas necessidades. Sabem que satisfazer essas necessidades é crucial para sua existência. As organizações sem fins lucrativos têm uma relação menos direta com seus “clientes”. Os que são atendidos por elas não são necessariamente aqueles que contribuem financeiramente para suas operações. Portanto, seu planejamento estratégico deve ter duas faces: uma para atender a seus clientes e outra para garantir o apoio financeiro ligado ao oferecimento desses serviços.

Alinhado a questão de ter o PDI, segundo Mintzberg *et al.* (2000), algumas premissas sustentam a Escola de Design, as quais assinalam que as estratégias devem ser únicas, simples, explícitas e totalmente formuladas para serem postas em prática.

No novo Instrumento de Avaliação, conforme (BRASIL, 2014) a articulação entre planejamento e avaliação está bem evidente. Nos cinco eixos e nos cinquenta e um indicadores contidos na ferramenta de avaliação, o Plano de Desenvolvimento Institucional é avaliado diretamente no Eixo 2: Desenvolvimento Institucional, tendo os seguintes indicadores: 2.1. Missão institucional, metas objetivos do PDI. 2.2. Coerência entre o PDI e a atividades de ensino de graduação e de pós graduação. 2.3. Coerência entre o PDI e a práticas de extensão. 2.4. Coerência entre o PDI e atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural. 2.5. Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural. 2.6. Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social. 2.7. Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social. 2.8. Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos igualdade étnico racial. 2.9. Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Além deste Eixo que aborda a coerência do PDI com a responsabilidade social, destaca-se o aspecto da Diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural. Porém, o PDI permeia outros Eixos mostrando efetivamente esta articulação com os processos de avaliação. Exemplo no Eixo 3 Políticas Acadêmicas, indicador 3.13 Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais (BRASIL, 2014).

O Eixo 4 Políticas de Gestão tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. Abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável. Este eixo, de grande relevância para a gestão institucional, tendo em vista sua saúde financeira, no Indicador 4.5 Sustentabilidade Financeira tem como requisito verificar se há fontes de recursos previstos no PDI (BRASIL, 2014).

No próprio instrumento de avaliação, o PDI está definido como instrumento de planejamento e gestão. Ele considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve e visa desenvolver. O Decreto nº 5.773/06 art. 16. declara os elementos mínimos que o PDI deve conter. Portanto, o PDI pode ser considerado o coração da Instituição, uma vez que, mesmo que a IES tenha Planejamento Estratégico o documento a ser apresentado como matricial é o PDI. Além disso, nas diferentes dimensões institucionais do SINAES, a missão e o PDI são os primeiros a serem solicitados.

As instituições entrevistadas seguem as diretrizes as quais obrigam a instituição elaborar seu PDI, contudo, há liberdade de criá-los da forma mais adequada as suas realidades. Ao longo das entrevistas ficou evidente que a grande dificuldade é no acompanhamento e monitoramento das metas. Coincidentemente, a instituição A e B fazem referência ao Ciclo PDCA. O entrevistado 1 afirma que precisa do apoio dos coordenadores de curso para dar andamento nas ações relativas a autoavaliação, para ele: *“Este processo de acompanhar não é diferente do PDCA”*. O entrevistado 2, da mesma Instituição, cita o PDCA para método de aprendizado e melhoria de processos, e ainda afirma que *“Um dos problemas que dificultam as ações, pode ser a questão que as pessoas em IES não gostam de ser controladas”*. Esta declaração alinha-se ao que Kaplan e Norton (2008, p. 35) afirmam:

O planejamento da estratégia no nível corporativo, ou da empresa como um todo tem sido objeto de muitas críticas, como sendo burocrático, do tipo comando e controle, inflexível, hierárquico e até autoritário. Não obstante as acusações e queixas de que é alvo, o planejamento estratégico ainda é a ferramenta gerencial favorita dos altos executivos.

O entrevistado 4 afirma: *“Não conseguimos aplicar o PDCA, ou seja, acompanhá-lo efetivamente, mas temos os comitês que avaliam. Alguns comitês precisam ser ajustados, lapidados”*. Nesse sentido, pode-se perceber que mesmo que haja novos e modernos modelos de gestão, ainda os executivos têm percebido a importância do PDCA para planejamento, análise e acompanhamento de seus planos, seja em processos ou estratégicos.

Desta forma, Kaplan e Norton (2008, p. 227) asseguram que no dialeto da gestão da qualidade total, as várias reuniões gerenciais são os componentes verificar e agir (do ciclo PDCA - planejar-fazer-verificar-agir) do processo de implementação da estratégia.

Na Escola de Planejamento, Mintzberg *et al.* (2000) enfatizam que o planejamento tornou-se para alguns não apenas uma abordagem à formulação da estratégia, mas uma religião a ser seguida e pregada com fervor. Peter Lorange *apud* Mintzberg *et al.* (2000) tentou provar por meio de pesquisas que o planejamento compensava, já que poucos estudos eram feitos com pouca profundidade referente ao planejamento estratégico e raramente era conduzido por pesquisadores ligados a essa escola.

Destaca-se que no novo Instrumento de avaliação externa, tem como Primeiro Eixo – Planejamento e Avaliação institucional, onde está alinhado com o Relato Institucional. Sobretudo, este relato compromete a IES na sua Autoavaliação, reforçando as ações da CPA, o planejamento e execução das ações propostas no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional. Ou seja, deve haver um alinhamento entre o Relato, e as informações do Eixo 1 e seus respectivos indicadores.

4.3 Articulação entre Planejamento e Autoavaliação (CPA)

Para aprofundar esta pesquisa, uma pergunta chave foi feita para todos os entrevistados, sejam eles responsáveis pela CPA ou pelo Planejamento Estratégico e PDI. A pergunta era se na opinião do entrevistado, havia articulação entre a CPA e o Planejamento estratégico/PDI. As respostas foram bem significativas e revelam que a articulação entre esses dois processos ainda está longe de ser a ideal. Para a Instituição A, uma portaria estabelece que o coordenador da CPA seja o mesmo coordenador da assessoria de planejamento. Segundo o entrevistado 1: *“Desde o início achamos que era imprescindível que houvesse uma interação entre os processos de autoavaliação e o planejamento”*. Ainda para ele: *“A ideia é que a CPA subsidie o planejamento em diversos níveis”*. Alguns membros da CPA são convidados a participar da revisão do PDI, onde o representante da CPA apresenta os resultados nas reuniões de PDI e também de PE.

O entrevistado 1 reforça: *“É difícil responder sim ou não. Em certa medida há, mas tem muitas coisas para melhorar, há muitas coisas a avançar. Há muitos anos*

este é o objetivo da IES: esta articulação entre avaliação e o planejamento". A pesquisadora questiona qual seria a essência que falta para chegar ao que se quer: e ele responde que são os processos: sistematização de processos. Muitas coisas não estão claras, acontecem, mas é acidental. Contudo, eles se veem em um bom estágio comparado às demais instituições, embora, cada IES tenha suas próprias características. Kaplan e Norton (2008, p. 161) afirmam que "se a organização não conectar a estratégia à governança e aos processos organizacionais, ela não será capaz de sustentar o sucesso".

O entrevistado 2, também da Instituição A, afirma que o desafio é alinhar os planos da IES: Planejamento Estratégico, Plano de Gestão da Reitoria e o PDI, pois os cronogramas muitas vezes não batem. Pergunta ele: "*O Planejamento é para a IES ou para o MEC?*" Ainda na opinião do entrevistado, as organizações estão partindo para gestão mais "*lean*" e ao contrário disso, os relatórios como os da CPA e PDI são enormes, o que pode dificultar a visualização e consulta pelos gestores. As informações do BI (*Business Intelligence*) são elementos da avaliação e são utilizadas para planejamento e revisão de cursos a curto prazo. De modo geral, as informações de avaliação são utilizadas para revisão do PPCs, ou seja, o que foi e será definido como diretriz estratégica não partiu de espasmos, mas sim, da experiência dos gestores, da avaliação de relatórios. Por fim, ele afirma sobre a articulação entre autoavaliação e Planejamento Estratégico: "*autoavaliação e planejamento nos níveis sim, mas autoavaliação institucional e o processo de Planejamento Estratégico tem que avançar, apesar de que as equipes trabalham na mesma sala e há uma troca de informação e tentam se subsidiar de informações*". A extensão do documento pode dificultar a aplicação de um documento para usá-lo no planejamento. A questão da extensão do documento foi abordada pelos entrevistados 2 e 5, podendo assim, dificultar esta articulação.

Mintzberg *et al.* (2000) na Escola de Planejamento consideram que, além da decomposição do modelo de planejamento estratégico e sua abrangência, há mais quatro hierarquias designadas em: objetivos, orçamentos, estratégias e programas, consideradas como um grande divisor do planejamento; pois de um lado estará o controle de desempenho com as hierarquias de orçamentos e objetivos e, do outro lado, o planejamento de ações com as hierarquias de estratégias e de programas.

O entrevistado 3 da Instituição B, a qual tem o PDI como direcionador das estratégias institucionais, afirma que para a construção do PDI foram utilizadas

informações provenientes das autoavaliações. Ademais, há comunicação intensa entre CPA e reitoria e pro-reitorias e tem levado a realimentação com os demais órgãos. *“Precisamos evoluir ainda para algo que seja mais automático, no sentido de esperar um resultado para poder se planejar melhor e estamos em fase de construção deste cenário”*. Como sugestão para melhorar a articulação, ele afirma que *“talvez ocorrer fóruns de apresentação de resultados institucionais, com a apresentação dos resultados, ficando claro, onde se encontram e o que precisa melhorar”*. Já para o entrevistado 4, quando questionado se houve participação da CPA na revisão do PDI, ele afirmou: *“A CPA nem tanto, mas sim, a Secretaria de Avaliação Institucional, trabalhando em conjunto. O Processo de revisão do PDI está mais vinculado ao reitor e vice-reitor que pela SAI (Secretaria de Avaliação Institucional). O PDI é muito generalista e por outro lado, é um documento que resultou de um grande debate interno e se a SAI comandasse esta revisão não teria a mesma representatividade”*. É a SAI que envia os relatórios para a reitoria revisar o PDI.

O entrevistado 4 da Instituição B declara: *“Não é uma articulação natural e sistêmica, mas mais quando há necessidades”*. Tendo em vista que o vínculo da área de planejamento se dá através das análises de indicadores e também dos índices e resultados para as avaliações do TCU. A articulação se dá na hora da captação das informações cruas (para a elaboração dos relatórios) muito mais com relação de indicadores como: número de matrículas, cancelamentos, entre outros. Para ele, *“anda, mas poderia ser melhor”*. E o que poderia ser melhor? Para o entrevistado: *“a CPA são colegiados e eles funcionam de acordo com o grupo hegemônico e faz o que a lei vê como importante apenas. Ter uma preocupação mais com a avaliação institucional de longo prazo e não só o que pede a lei”*. Conclui que as informações são utilizadas em períodos específicos, mas não é contínua. *“É um instrumento levado em conta para a tomada de decisão, mas não está presente sempre nas discussões”*. Esta questão alinha-se a Escola do Poder, que ressalta o jogo de influências, de políticas que estão sempre presentes nas organizações e acabam refletindo no seu funcionamento, nas formulações de suas estratégias e nas realizações das estratégias definidas. (MINTZBERG *et al.*, 2000).

O entrevistado 5 da Instituição C não foi explícito ao responder sobre a articulação. Contudo afirma que a participação da CPA em outras áreas da IES oferece uma visão ampliada sobre a instituição, porque a partir das dez dimensões

do SINAES provoca uma riqueza de informações sobre a IES, por meio ao acesso a essas informações. Para ele, *“a CPA é um órgão vital dentro da IES e tem autonomia, deve informar de forma clara e transparente a reitoria, pois eles têm interesse em se conhecer e saber o que está acontecendo”*. O entrevistado 5 declara que a CPA foi criada com base na legislação que o MEC estabelece, mas eles não estão satisfeitos com isso, atendem além da lei. O relatório da CPA vai além do MEC, e assim, tem outras informações que são estratégicas para a instituição. O entrevistado 6 da Instituição C inicia informando que *“alguns membros da CPA participam da elaboração do Planejamento Estratégico e PDI. Os resultados da autoavaliação vão em linhas gerais para o planejamento, umas formalmente outras informalmente. Formalmente, pois todos os anos o relatório é entregue para a reitoria, que vai portanto, para coordenadores, diretores e reitoria”*. Referente à articulação, o entrevistado 6 declara que existe, porém, talvez não como o planejado. Assim: *“Existe sim, especialmente pelo MEC – onde se exige o PDI e a CPA. Também existe quando o relatório chega para a reitoria, mas não existe uma relação mais fina”*, não existe uma relação direta, em função de ter muitas informações. Os indicadores, por exemplo, neste momento estão mais alinhados com os processos de avaliação do SINAES do que com o Planejamento Estratégico. *“A regulamentação do ensino superior está engessando e foram podando a autonomia das IES”*. Na opinião do entrevistado, deveria ter um acompanhamento formal de indicadores dos processos de planejamento: *“Os processos de planejamento avançaram mais na IES em metodologia do que a CPA. Os ritmos entre CPA e PE são diferentes em função da natureza da CPA”*.

De acordo com o SINAES (2009), a autoavaliação também tem importantes funções de autoregulação. Por meio dela, as instituições conhecem melhor a sua própria realidade e podem praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também recebem as recomendações e indicações das Comissões de avaliação externa.

Kaplan e Norton traduzem as afirmações dos entrevistados quando declaram que: *“O desenvolvimento da estratégia e a ligação entre estratégia e operação ainda são isolados, não-padronizados e fragmentados. Considerando a variedade de ferramentas de gestão estratégica e gestão operacional hoje disponíveis acreditamos que as empresas podem beneficiar-se com a adoção de uma*

abordagem sistêmica para a integração entre estratégia e operações (KAPLAN E NORTON, 2008, p. 7).

Por fim, na instituição D o entrevistado 7 ao ser questionado se há debates entre direção e a CPA, ele afirma que sim, isto é, sempre que finaliza a tabulação da autoavaliação há reuniões entre o coordenador da CPA e a direção. Eles debatem e elaboram ações informais. *“São informais, mas depois é compartilhado com o grupo de coordenadores de cursos”*. E ainda sobre a articulação entre CPA e PE, afirma que: *“Sim, pois os relatórios são levados para os gestores e diretor geral e este faz uso das informações para a tomada de decisão”*. O entrevistado 8 declara que as informações recebidas da CPA são usadas como entradas, para a elaboração do planejamento estratégico e orçamentário.

Merece destaque que a complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional quanto na do sistema, requer a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Em outras palavras, pelas diferentes práticas, os processos avaliativos em seu conjunto precisam instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada – instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade, etc. – sejam integradas em sínteses compreensivas. Obviamente, uma concepção central de avaliação deve assegurar a coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como, os objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (SINAES, 2009, p. 93).

Sem dúvida, o novo instrumento da Avaliação Institucional externa, publicado pelo INEP/MEC em janeiro de 2014 enfatiza a necessidade de haver uma articulação e sincronicidade entre a avaliação e o planejamento, seja planejamento estratégico ou o PDI. Este fato justifica-se quando se olha os indicadores do Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional. O primeiro indicador 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional demonstra a preocupação em relatar a evolução e não simplesmente atender a um requisito. Ademais, o alinhamento com o Relato Institucional demonstra haver um enfoque na gestão, ou seja, neste caso a avaliação pode de fato, subsidiar a gestão e a tomada de decisão. Sobretudo, o documento Relato Institucional ganhou ênfase, constituindo-se assim como um instrumento de análise dos processos avaliativos da própria IES (BRASIL, 2014).

Segundo a Escola de Aprendizado de Mintzberg et al. (2000) as estratégias aparecem primeiramente como padrões do passado, mais tarde, talvez, como planos para o futuro e, finalmente, como perspectivas para guiar o comportamento geral. O aprendizado deriva de forma emergente, por meio do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo para que se possa entender a ação. As estratégias são tomadas por quem quer que tenha condições e recursos para poder aprender. Portanto, as estratégias podem emergir em qualquer lugar e de forma livre.

4.4 Melhorias e Resultados para a Comunidade Acadêmica

Sempre se falou muito a respeito de melhoria contínua, qualidade total, satisfação de clientes e de colaboradores. Sendo assim, toda empresa, independente de seu segmento, continuamente estará em busca de melhorias para seus processos, para sua gestão, e ser percebidas, obviamente, por suas partes interessadas. Para tanto, a pesquisadora questionou todos os entrevistados sobre como as demais áreas internas percebem a importância de seus papéis dentro da instituição, bem como, exemplos de como o resultado das avaliações tem gerado oportunidades de melhorias para a gestão institucional e para os estudantes.

Para Kaplan e Norton (2008, p. 227) os gestores orientam a organização por meio de um conjunto estruturado de reuniões, para solucionar problemas operacionais e promover programas de melhorias. O propósito é avaliar a estratégia, ajustando-a e modificando-a, conforme as necessidades. Igualmente, segundo as premissas da Escola Cultural “A formação de estratégia é um processo de interação social, baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização e muitas vezes, os membros de uma organização podem descrever apenas parcialmente as crenças que sustentam sua cultura, ao passo que as origens e explicações podem permanecer obscuras” (MINTZBERG *et al*, 2000, p.196).

Bem como, o SINAES (2009, p. 110) apresenta que a avaliação poderá ajudar a instituição a identificar seus aspectos mais fortes, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir as prioridades institucionais mais importantes, e elaborar as ações para o efetivo desenvolvimento institucional. Para tanto, as áreas de planejamento tem papel primordial, pois, além de coordenar os vínculos entre

planejamento estratégico e finanças, esses departamentos garantem que os planos das unidades funcionais sejam consistentes com a execução da estratégia. Para Kaplan e Norton (2008, p. 289) “A Unidade de Gestão da Estratégia (UGE) integra e coordena atividades entre unidades funcionais e unidades de negócios para alinhar a estratégia com as operações. A UGE pode ser vista como o projetista de um relógio complexo, mantendo a sincronização dos vários processos de planejamento, execução e controle”.

De forma geral, no que tange a melhorias, os entrevistados foram unânimes em afirmar que houve progressos importantes que refletem diretamente na qualidade da educação e também na infraestrutura de suas instituições. Três IES entrevistadas (A, C, D) relatam que muitas vezes os alunos não conseguem associar as melhorias ocorridas, com a CPA e em muitos casos a própria CPA é desconhecida da comunidade acadêmica. Para o entrevistado 5, os alunos, tendo em vista a velocidade da informação e o crescimento das redes sociais, preferem socializar seus comentários via Facebook ou em alguns casos, vão diretamente a Ouvidoria Institucional, fato que ofusca a atuação da CPA, uma vez que o tempo de pesquisa, análise e retorno ao aluno, durante a autoavaliação é muito grande. O entrevistado 5 afirma que a CPA ainda não é muito difundida na comunidade acadêmica. Um exemplo são os professores novos e alguns alunos que não sabem o que é a CPA. Inclusive, para divulgá-la mais, um colaborador da área de marketing ajudará na disseminação.

Igualmente, o Entrevistado 1 conclui que é muito útil o sistema de ouvidoria, também *on line*, e há retorno de tudo o que é registrado: “*Muitas vezes o aluno não procura a CPA para somente utilizar a Ouvidoria*”. Ele cita que se for perguntar aos alunos se conhece a CPA vão dizer que não. Eles conhecem a autoavaliação, mas não associam a CPA.

Todas as quatro IES entrevistadas relatam melhorias de infraestrutura como ponto culminante nas últimas avaliações. As quatro tiveram melhorias de Wireless e de ar condicionado. Isso mostra características dos atuais alunos e também do ensino, onde cada vez mais se exige acesso a Internet para pesquisas em sala de aula, bem como, a mudança climática, onde é preciso ar condicionado para melhoria de ambiente educacional. Outros itens como colocação de tomadas, visto que os alunos levam seus notebooks cada vez mais nas aulas, fez a Instituição C ter que investir em melhoria da rede elétrica e geradores, além de colocação de Data Shows

em todas as salas de aula na Instituição A. Torna-se claro que, para as quatro entrevistadas as solicitações provenientes da autoavaliação não conseguem ser feitas tão rapidamente como a comunidade acadêmica quer, já que envolve grandes investimentos. Segundo o entrevistado 5: *“Há melhorias, como por exemplo, Wireless e Ar condicionado que foram realizados, porém, muitas vezes há demora, pois dependem de orçamento”*. Da mesma forma, o entrevistado 1 e 3 relataram demora em função do orçamento. Além dos aspectos de infraestrutura, os entrevistados relatam as melhorias relativas aos processos acadêmicos, sejam eles relativos à metodologia dos professores, Plano de Curso (PPC), formação continuada e qualidade de ensino.

Kaplan e Norton (2008) reforçam que os programas de qualidade e outros de melhoria dos processos desempenham papel crítico na capacitação dos processos estratégicos para o cumprimento das metas de desempenho. Para os autores, a organização deve analisar cada processo estratégico e identificar os fatores críticos de sucesso e os respectivos indicadores em que o pessoal deve concentrar-se para melhorar suas atividades diárias.

O sistema de avaliação, segundo SINAES (2009) deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, credenciamento, descredenciamento, transformação institucional.

Para tanto, embora seja possível ver o crescimento da concorrência e o acirramento da busca por alunos pelas instituições de ensino superior, a afirmação do SINAES (2009, p. 93) é significativa quando declara que:

Igualmente importante é ressaltar que um sistema de avaliação como o proposto opera com as ideias da solidariedade e da cooperação intra e interinstitucional, e não com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual. Não menos importante é destacar que esse sistema se vincula à ideia de educação como bem social, e não como mercadoria.

A partir das autoavaliações e obviamente alinhado a melhoria de processos, produtos e infraestrutura, destaca-se que os resultados dessas ações proporcionarão um conjunto estruturado de informações que permita uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e, sobretudo,

identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição. De acordo com o SINAES (2009, p. 113):

A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível de forma integrada, mas tendo em vista a concepção de formação e de responsabilidade social nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Também em função da formação e da responsabilidade pública é que devem ser avaliadas a gestão e a infraestrutura.

Essencialmente, a maioria dos temas estratégicos são combinações verticais de objetivos que se originam na perspectiva de processos, onde a estratégia é executada. Kaplan e Norton afirmam que os temas estratégicos baseados em processos podem conectar-se para cima, com objetivos de clientes e com objetivos financeiros, assim como para baixo, com os objetivos da perspectiva de aprendizagem e crescimento (KAPLAN E NORTON, 2008). Para o entrevistado 1, *“O ponto central das melhorias provenientes da avaliação é a qualidade na sala de aula. Os resultados das avaliações são instrumentos que ajudam os coordenadores nas melhorias na sala de aula. É um resultado importante, mas não é divulgado como deveria na comunidade acadêmica. Outro exemplo: revisão do PPC para ajudar a repensar o curso”*. O entrevistado 3 cita a criação da Escola da Gestão, isto é, capacitações para as equipes técnico administrativa, sendo portanto, um reflexo do resultado dos relatórios de Avaliação Institucional, pois sempre surgiam comentários, onde os técnicos administrativos não eram capacitados integralmente e não tinham oportunidades de se capacitar. Também, ele relata sobre avanços relativos ao Plano de Curso e metodologia em sala de aula.

Quanto à compreensão de como as áreas da IES percebem a importância da CPA na gestão institucional as opiniões foram diversas. No que tange a CPA, a Instituição A: *“A importância da Avaliação institucional, principalmente, é mais perceptível pelas áreas acadêmicas, mas os alunos não percebem seu valor”*. E muitas vezes, segundo ele, o acadêmico percebe mais em função da necessidade de relatórios para as avaliações externas. Para o entrevistado 3 *“A importância da CPA para IES vem aumentando gradativamente ao longo do tempo. Durante um tempo, a CPA teve um momento mais de regulação do que propriamente com a avaliação. A partir de um ponto, preocupou-se mais com a avaliação mesmo”*. O entrevistado 5 responde que veem muito pouco a importância da CPA. Porém, vê que o papel da CPA provocou melhorias na IES. Por fim, o Entrevistado 7 afirma:

“Acho que as áreas não veem a importância da CPA para a melhoria da gestão. Apenas algumas áreas percebem, mas muito pouco ainda e a cultura da faculdade precisa mudar com relação a CPA e até mesmo a CPA precisa se mostrar um pouco mais”.

Finalmente, sobre as áreas de Planejamento e PDI, todos os entrevistados citaram que toda Instituição corrobora a importância da área, tendo em vista o papel fundamental de oferecer as diretrizes. O entrevistado 6 afirma: *“As áreas consideram muito valorizado e já está estabelecido uma cultura nas IES”*. Para o entrevistado 8, os processos de planejamento já fazem parte da realidade da instituição e todas as áreas contribuem e participam da construção, especialmente, na fase de orçamento. O entrevistado 2 declara que *“as áreas da IEs estão valorizando muito a área de planejamento. Especialmente neste período, com o apoio da reitoria”*.

Kaplan e Norton afirmam que a comunicação da missão, dos valores, da visão e da estratégia é o principal passo para a motivação do pessoal. *“Os executivos podem usar o mapa estratégico e o Balanced Scorecard para divulgar a estratégia – tanto o quê a organização quer alcançar quanto como pretende realizar os objetivos estratégicos. O conjunto de todos os objetivos e indicadores fornece uma imagem abrangente das atividades de criação de valor da organização”*. (KAPLAN E NORTON, 2008, p. 144).

Finalmente, se a execução da autoavaliação for simplesmente para atender uma lei, torna-se inútil e vazia, para tanto, de acordo com o SINAES, 2009, p. 96:

A avaliação educativa distingue-se do mero controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio da elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais.

Afora simplesmente atender a uma lei, de fato, o novo instrumento de Avaliação Institucional, por buscar atender a diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade da IES, traz à tona temáticas e vocábulos antes muito mais ouvidos em áreas de Administração do que na Educação. Porém, felizmente, no novo instrumento é possível ver: melhoria e evolução. Essas palavras contidas no instrumento tornam transparente a importância do desenvolvimento, do progresso, do crescimento das IES e não simplesmente atender itens e ganhar pontos em uma escala. Este fato evidencia-se quando os conceitos, que antes eram

atribuídos a cada uma das dimensões, no novo instrumento são aferidos a cada um dos indicadores de cada um dos cinco eixos.

Por fim, não há dúvidas que o Relato Institucional é peça chave para a IES, pois é onde se poderá apresentar todos seus processos de desenvolvimento nas diversas áreas, alinhando ao PDI, ao Projeto Pedagógico Institucional e se tiver Planejamento Estratégico deve apresentá-lo também. Conforme declara o novo Instrumento (BRASIL, 2014):

As informações originadas a partir dos relatórios de avaliação interna e externa no âmbito da autoavaliação, e das demais avaliações externas representadas nas diversas ações institucionais decorrentes, que subsidiam as melhorias na Instituição, devem constar desse documento. Nesse relato, a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações em seu planejamento institucional e suas atividades acadêmicas, de forma a demonstrar as melhorias da IES.

Conforme a premissa da Escola de Configuração (Mintzberg *et al* (2000, p. 224), “a chave para a administração estratégica é sustentar a estabilidade, ou, no mínimo, mudanças estratégicas adaptáveis a maior parte do tempo, mas reconhecer periodicamente a necessidade de transformação é ser capaz de gerenciar esses processos de ruptura sem destruir a organização”.

Quadro 4 - Síntese dos resultados da pesquisa

ITENS PESQUISADOS	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C	INSTITUIÇÃO D
Processos de avaliação	17 membros na CPA e Comissão Técnica de Avaliação (CTA). Vinculado a Secretaria de Avaliação Institucional (SAI). Reuniões mensais. Declarações de pressupostos no site. Questionários feitos via Portal. Desafio: disseminação dos resultados. Expõe no Portal do aluno	Núcleo de Avaliação das Unidades. Pessoas de várias áreas. Não informou a quantidade. Reuniões Semanais Declarações de pressupostos no site. Questionários feitos via Portal. Desafio: disseminação dos resultados. Expõe no Portal do aluno	15 membros na CPA Reuniões mensais. Declarações de pressupostos no site. Questionários feitos via Portal. Desafio: disseminação dos resultados. Expõe no Portal do aluno.	11 membros na CPA Reuniões 4 vezes ao ano. Não possui declarações de pressupostos no site. Questionários feitos via Portal. Desafio: disseminação dos resultados. Expõe no Portal do aluno.
Processos de Planejamento	Possui área específica: Assessoria de Planejamento. Responsável pela autoavaliação atua em conjunto com o Assessor de	Área específica para Planejamento. Utiliza PDI. Possui os Planos de Gestão, gerenciado pelo reitorado, responsabilidades do reitor e do vice-reitor.	Possui área específica para Planejamento (Reitoria). Utiliza metodologia de Planejamento Estratégico.	Possui área específica para Planejamento na mantenedora e desdobra local. Utiliza metodologia de

	Planejamento. Utiliza metodologia a de Planejamento Estratégico. Dificuldade no acompanhamento e das metas. Citam o PDCA.	Dificuldade no acompanhamento e monitoramento das metas. Citam o PDCA.	Dificuldade no acompanhamento e monitoramento das metas.	Planejamento Estratégico. Dificuldade no acompanhamento e monitoramento das metas.
Articulação	Portaria estabelece que o coordenador da CPA seja o mesmo coordenador da assessoria de planejamento. “É difícil responder sim ou não. Em certa medida há, mas tem muitas coisas para melhorar. Há muitos anos este é o objetivo da IES”.	“Precisamos evoluir ainda para algo que seja mais automático, no sentido de esperar um resultado para poder se planejar melhor”. “Não é uma articulação natural e sistêmica, mas mais quando há necessidades”.	“Existe, porém, talvez não como o planejado”. “Também, existe quando o relatório chega para a reitoria, mas não existe uma relação mais fina”.	Sempre que finaliza a tabulação da autoavaliação há reuniões entre o coordenador da CPA e a direção.
Melhorias nas IES	Melhorias da qualidade da educação e na infraestrutura: WI-FI, ar condicionado. O ponto central das melhorias é a qualidade na sala de aula. Alunos não conseguem associar as melhorias ocorridas, com a CPA	Melhorias da qualidade da educação e na infraestrutura: WI-FI, ar condicionado. Escola da Gestão: capacitações para equipe técnico administrativa. Melhorias de metodologia de ensino, Plano de Curso (PPC), formação continuada de professores.	Melhorias na qualidade da educação e na infraestrutura: WI-FI, ar condicionado, tomadas e Data Show. Melhorias de metodologia de ensino, Plano de Curso (PPC), formação continuada de professores. Alunos não associam as melhorias, com a CPA.	Melhorias da qualidade da educação e na infraestrutura: WI-FI, ar condicionado e Data Show. Alunos não conseguem associar as melhorias ocorridas, com a CPA

Fonte: Elaborado pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundarmos a leitura sobre o SINAES é perceptível que há ainda autores que consideram a avaliação apenas uma forma de criar rankings dos resultados. Apesar dessas percepções, observa-se que o SINAES tem como princípio central, a integração e a participação, a fim de que haja uma construção coletiva entre os atores da comunidade acadêmica visando a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, o Sistema Nacional de Avaliação busca integrar as dimensões da avaliação externa e da interna.

Contudo, nesta pesquisa, o foco foi a autoavaliação. Não se pode perder de vista que a autoavaliação, um dos processos do SINAES, é uma forma de obter informações relevantes acerca da Instituição de Ensino Superior, ou seja, é um olhar para dentro, e desta forma, ter a possibilidade de transformar as informações vindas de alunos, professores e técnicos administrativos em melhorias, projetos, mudanças nos currículos, melhorias em infraestrutura.

Além da autoavaliação, neste estudo também foi pesquisado os processos relativos ao Planejamento Estratégico e ao Plano de Desenvolvimento Institucional. Nas Instituições pesquisadas, apenas uma delas não aplicava a metodologia do Planejamento Estratégico, mas, utilizava o PDI. Embora, a IES não apresentasse um Planejamento Estratégico nos moldes conhecidos nas bibliografias, proferido por autores como Mintzberg, Kaplan e Norton, ficou evidente que o PDI é um direcionador das estratégias e planos dessa Instituição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o plano que deve ser elaborado pelas IES e apresentado ao Ministério da Educação. Contudo, quando bem elaborado, pode ser uma ferramenta essencial que proporciona uma visão de longo prazo, tanto relativos aos aspectos de missão, políticas e visão institucionais como também, questões específicas de produção acadêmica, tudo obviamente, traduzido em objetivos e metas. Desta forma, o PDI se bem elaborado é sim uma forma de Planejamento da IES.

As demais instituições entrevistadas possuem o Planejamento Estratégico como método de apoio para criação da sua Missão, Visão, Valores, Políticas, Objetivos e Metas, sendo traduzidos conforme o Mapa estratégico preconizado por Kaplan e Norton (2004). Para essas instituições, o Planejamento Estratégico, bem como, as áreas responsáveis pela condução dele, são percebidas internamente com

olhares positivos e proporcionam uma condução e acompanhamento dos objetivos e metas de forma abrangente e coordenada, gerando resultados satisfatórios, até então, para as instituições.

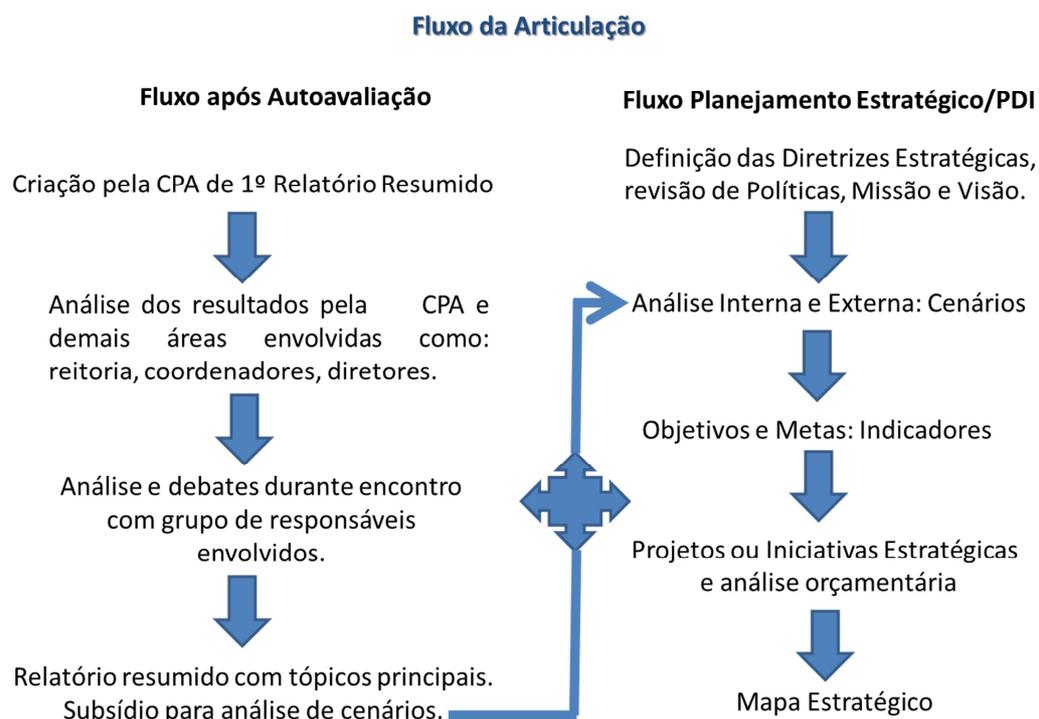
Por fim, nas instituições analisadas durante este estudo, ficou evidente que a articulação entre o Planejamento, seja ele Estratégico, ou o PDI com a autoavaliação, ainda está longe de ser o ideal. Com a exceção de apenas uma das quatro instituições, que informou haver uma unificação entre a área que gerencia as Avaliações Internas e a Assessoria de Planejamento estar unida no mesmo local e que os coordenadores atuam em conjunto, facilitando assim a troca de informações, nas demais, a articulação é apenas em época de atividades de planejamento e autoavaliação, ou exclusivamente, durante a entrega dos relatórios de autoavaliação para a reitoria ou direções de núcleos.

Um dos motivos que podem ocasionar esta dificuldade de sincronia entre o Planejamento e a Autoavaliação, segundo os achados do estudo, pode ser o tamanho dos relatórios. Para alguns entrevistados a extensão do Relatório Final transforma a leitura em algo demorado e trabalhoso. Ao observar todo o processo, sob olhar da reitoria e coordenadores/diretores de núcleos, em função de suas muitas atribuições como gestores de grandes instituições, como as pesquisadas, o ato de ler um relatório tão amplo pode dificultar a construção e a execução de uma metodologia que traga os resultados da Autoavaliação como uma das entradas do Planejamento.

Caberia aos responsáveis pela Autoavaliação, neste caso a CPA, e as áreas de Planejamento criar métodos e padrões para transformar esses conteúdos em materiais consistentes, porém sucintos, que pudessem servir como entrada para as análises do Planejamento Estratégico e PDI. Ou ainda, determinar sistemas informatizados articulados e práticos, pois neste estudo, observou-se que nem todas as IES possuem softwares que organizam e transformam os dados coletados das autoavaliações em informações consistentes para a análise e tomada de decisão.

O fluxo proposto abaixo oferece uma visão resumida da autoavaliação a partir da tabulação de seus resultados, ou seja, as fases iniciais, de organização, de coleta de dados e a primeira análise não estão neste fluxo. Já com relação ao Planejamento, a sistemática parte do pressuposto que as Instituições já têm Planejamento ou o PDI e de forma sintética traz as fases as quais a maioria das organizações seguem para seu planejamento.

Figura 4 - Fluxo de Articulação entre Autoavaliação e Planejamento



Fonte: Elaborado pela autora

O relatório resumido a ser elaborado pela CPA tem a intenção de facilitar o entendimento de quem analisa e pretende trazer: maiores reclamações, pontos fortes, elogios e reincidências. O grande destaque, por sua vez, é a sugestão de haver, durante a metodologia de revisão do Planejamento Estratégico ou PDI, uma articulação entre os resultados da autoavaliação e a fase do Planejamento chamada Análise Interna. Desta forma, as informações relativas a autoavaliação seriam uma das entradas para o Planejamento. Vale destacar que segundo Mintzberg et al. (2000, p. 31) e conforme a Escola de Design, “Embora, o campo da administração estratégica tenha se desenvolvido e crescido em muitas direções diferentes, a maior parte dos livros-texto padrão continua a usar o modelo SWOT como sua peça central”.

Utilizando esta metodologia e aplicando-a de forma consistente, a articulação efetiva entre os resultados da autoavaliação e planejamento estariam, de alguma forma, coesos e pactuados e assim, durante o Planejamento, a Comissão Própria de Avaliação participaria dos debates e encontros entre os gestores.

Tais resultados seriam então, um dos insumos para a determinação das demais fases do Fluxo, isto é: Objetivos, Metas, Indicadores e por fim, Projetos,

Orçamento e Iniciativas Estratégicas. Para que assim, finalmente, nascesse o Planejamento resultando em um documento oficial, podendo ser o Mapa Estratégico ou o somente o PDI. Parece uma metodologia muito simples, contudo, durante as entrevistas com os oito gestores, foi possível evidenciar não haver um padrão para a aplicação dos resultados da autoavaliação, que fosse sistemático e que pudesse oportunizar um acompanhamento posterior.

Portanto, conclui-se que existe a possibilidade de melhorar a articulação entre planejamento e autoavaliação, porém, as Instituições de Ensino Superior devem criar métodos e procedimentos a fim de que haja sincronicidade entre as áreas. Não se pode, de forma nenhuma, esquecer que o Ministério da Educação, através do Novo Instrumento de Avaliação Institucional, dá sinais evidentes da preocupação de que os processos de avaliação internos ou externos contribuam efetivamente com o Planejamento e a Gestão Institucional, tendo como pressuposto a melhoria da qualidade do ensino superior.

Os resultados deste estudo abrem a oportunidade de continuação de pesquisa. Pode-se estudar como as IES acompanham, medem e monitoram os objetivos, metas e projetos do Planejamento e do Plano de Desenvolvimento Institucional e seus resultados para o avanço da Gestão. Ou também, tendo em vista o crescimento da Internacionalização, entusiasma a possibilidade de pesquisar como Instituições internacionais conduzem sua Gestão Administrativa e Acadêmica, trazendo como base sempre a melhoria da qualidade do ensino superior.

REFERENCIAS

AAKER, D. A.; DAY, G. S.; KUMAR, V. *Pesquisa de marketing*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANSOFF, I. H. *A nova estratégia empresarial*. São Paulo: Atlas, 1990.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. *Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino*. São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Portaria nº 161, de 16 de abril de 2013. Designa composição da comissão para revisão dos instrumentos de avaliação institucional e de polo de apoio presencial na modalidade a distância e para escolas de governo, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 abr. 2013, Seção 2, p. 26.*

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do instrumento de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 fev. 2014. Brasília, Seção 1, p. 5.*

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 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*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 abr. 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Decreto no 5.773, de 09 de Maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mai. 2006. p.6, c.1. Disponível em URL:http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm

CARDOSO, W. M. *O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior*. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) -- Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Belo

Horizonte. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=22258>. Acesso em: 15 dez. 2013

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F., *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. Avaliação*, Campinas, v. 6, n. 4, p. 7-26, dez. 2001.

CELLA, A. S. *Sistemas de Informação para a gestão estratégica das IES - privadas*. 2006. Dissertação (Mestrado) -- Pós graduação em Ciências da Informação. Campinas: PUC - Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=154>. Acesso em: 18 out. 2013.

CHAVES, V. L. (2010). *Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios*. *Educação & Sociedade*, 31(111), 481-500. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020100200010&lng=pt&tlng=pt.

CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

CREUTZBERG, M. CASARTELLI, A. A autoavaliação e o Planejamento da IES: Como Aproximar? *Avaliação Institucional em IES Comunitárias*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014, p. 138-152.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens* (2a ed., S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES*. *Revista da Avaliação Superior*, Campinas; v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação Institucional. Marcos teóricos e Políticos*. <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v01n01/v01n01a03.pdf>, 1995. Acesso em 15 de jan de 2014.

DIAS SOBRINHO, J. *Qualidade, avaliação: do SINAES a índices*. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.

FNQ. Fundação Nacional da Qualidade. *Critérios de Excelência*. 2013.

FREITAS, H. M. R., Cunha, M. V. M., Jr., & Moscarola, J. (1997). *Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo*. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97-109.

GIANNETTI, E. *Chamado às particulares*. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 131, 10 ago. 2009. Disponível em:

<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12426>. Acesso em: 18 out. 2013.

GODOI, A. S., Bandeira-de-Melo, R., & Silva, A. B. (2006). *Pesquisa qualitativa nas organizações: paradigmas estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, PT: Porto Editora Ltda, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SINAES. Brasília, DF, Acesso em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-SINAES>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

KANTER, Rosabeth M. *Classe mundial*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *A execução premium: a obtenção de vantagem competitiva através do vínculo da estratégia com as operações do negócio*. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. *Mapas Estratégicos: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

KOTLER, P; KELLER, K. L. *Administração de Marketing*. 12 ed São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAHÓZ, A. *Não é hora de chorar*. In: Revista EXAME. São Paulo, n. 731, p. 134-143, Nov/2000.

LAKATOS, E. MARCONI, M.A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MALHOTRA, N.K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARINHO, P. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MICHAEL A. Hitt, R. D. Ireland, R. Hoskisson. *Administração Estratégica*. São Paulo: Cengage Learning, 2008

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MINTZBERG, H. et al. *O Processo da Estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, H. et al. *Safári de Estratégias: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. 2 ed Porto Alegre: Bookman, 2000.

MONTEIRO, G. T. M. *A Avaliação dos impactos sociais dos programas de governo*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. Portugal, 2002. Disponível em:

http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fava_dos_impactos_sociais_progs_governo.pdf Acesso em: 15 dez. 2013

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

NOBREGA, C. *A Ciência da Gestão*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

OLIVEIRA, D. P. R. *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 28 ed São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEN, A. C. *A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras*. *Cad. Pesqui*, vol.35, n.125, p.111-135.

PRAHALAD, C. K. , HAMEL, G. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005

REIS, C.T.; SILVEIRA, S.R., FERREIRA, M.A. *Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações*. *Avaliação (Campinas)*. 2010, vol.15, n.3, pp. 109-129.

SALLES, P. E. *A autoavaliação: processo a serviço da gestão estratégica*. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 58-73

SANTOS, B.S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

SARDANO, E., BOTTONI F.G. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-41

SCAGLIONE, V. L. T.; COSTA, M. N. *Avaliação da educação superior e a gestão universitária: padrões de qualidade definidos pelas instituições de ensino superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo ENADE, IDD, CPG e IGC*. XI Congresso de Gestão Universitária "Gestão universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social". Florianópolis, 2011.

SCHMITT, J. L; MAFRA, W. J. *Planejamento Estratégico Servindo para a Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional*. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Anais. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto,

2003. Disponível em:

http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0702_1103.pdf. Acesso em: 18 out 2013.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005a.

SCHWARTZMAN, S. *As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas*. Dimensões da Avaliação Educacional, Petrópolis, Vozes, 2005b p. 15-34.

SERRA, F. et al. *Administração Estratégica: conceito, roteiro prático e casos*. 4 ed Florianópolis: Insular, 2009.

SILVA, P. L. B. (Coord.). *Modelo de avaliação de programas sociais prioritários: relatório final. Programa de Apoio à Gestão Social no Brasil*. Campinas: NEPP-UNICAMP, 1999.

TAVARES, M. N., FOLETTTO, P. *Especificidades da governança universitária: alguns aspectos*. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013a. p.153-165

TAVARES, N. *Três Desafios para o ensino superior privado no Brasil: expansão, financiamento e governança*. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 138-152

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (2a ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. 1995

TOFIT. D. S. *A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior*. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. 1987.

WRIGHT, P.; KROLL J., MARK, P.J. *Administração estratégica. conceitos*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ZAINKO, M. A. S. *Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica*. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v.13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO PARA MEMBROS DA CPA

Estruturação da CPA	<p>Como é a estrutura da CPA? Sua composição. Quem é o coordenador?</p> <p>Comunidade Externa? Quem participa pq da escolha?</p> <p>Participações dos membros. Periodicidade das reuniões.</p> <p>Como era a composição anterior?</p> <p>Que tipos de Avaliações ocorrem? E sua periodicidade (dimensões)</p>
Processo de Avaliação	<p>Como ocorrem as Autoavaliações na IES?</p> <p>Como é feito a análise dos resultados da CPA?</p> <p>Como é realizada a disseminação dos resultados?</p>
Articulação com PE	<p>Como ocorre a construção do PDI – (Plano de desenvolvimento institucional)</p> <p>Como é o papel da Avaliação (CPA) no desenvolvimento do PDI?</p> <p>Como é realizado o Planejamento Estratégico? Há Plano Estratégico?</p> <p>A CPA participa da construção do Plano Estratégico da IES? Se sim, de que forma?</p> <p>Como é a relação entre a CPA e a área de Planejamento da IES?</p> <p>O relatório final da CPA é enviado à área de Planejamento? É usado como subsídio para o P.E? Exemplos.</p> <p>Existem no Plano Estratégico, objetivos ou indicadores provenientes da autoavaliação?</p> <p>Há debates/discussões entre a CPA e a área de Planejamento acerca de resultados provenientes das autoavaliações? Como e quando são realizados?</p> <p>Na sua opinião, existe uma articulação entre os resultados da CPA e o PE? Se sim, como ocorre?</p>
Resultados e Melhoria na Gestão	<p>As áreas da IES percebem a importância da CPA para a melhoria de gestão?</p> <p>Como é feito o tratamento dos resultados quantitativos e qualitativos?</p> <p>Os resultados da Avaliação têm oferecido subsídios relevantes para o processo de gestão da IES? Se sim, pode exemplificar?</p>

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMI ESTRUTURADO PARA MEMBROS DO PLANEJAMENTO/PDI

Estruturação do Plano PDI/PE	Fale como é estruturada a área e os processos de revisão do PDI/PE. Periodicidade das reuniões.
Processo do PE/PDI	Como ocorre a construção do PDI – (Plano de desenvolvimento institucional) Como ocorrem as revisões do PDI/PE? Quem é envolvido neste processo? Como é feito o registo e a disseminação?
Articulação com PE & CPA	<p>A CPA participa da construção do Plano Estratégico da IES/ PDI? Se sim, de que forma?</p> <p>Como é o papel da Avaliação (CPA) no desenvolvimento do PDI?</p> <p><i>Como é realizado o Planejamento Estratégico? Há Plano Estratégico?</i></p> <p>Como é a relação entre a CPA e a área de Planejamento da IES/ PDI?</p> <p>O relatório final da CPA é enviado à área de Planejamento PDI/PE? É usado como subsídio para o P.E/ PDI? Exemplos.</p> <p><i>Existem no Plano Estratégico, objetivos ou indicadores provenientes da autoavaliação?</i></p> <p>Há debates/discussões entre a CPA e a área de Planejamento/ PDI/PE acerca de resultados provenientes das autoavaliações? Como e quando são realizados?</p> <p>Na sua opinião, existe uma articulação entre os resultados da CPA e o PE/PDI? Se sim, como ocorre?</p>
Resultados e Melhoria na Gestão	<p>As áreas da IES percebem a importância do Planejamento/PDI para a melhoria de gestão?</p> <p>Os resultados e informações do PE/PDI têm oferecido subsídios relevantes para o processo de gestão da IES? Se sim, pode exemplificar?</p>